



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ  
CENTRO DE HUMANIDADES - CH  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA**

**FERNANDA MARA DE MORAIS FERREIRA**

**LUGARES DE VIVÊNCIA DAS SEXUALIDADES NA ESCOLA: JUVENTUDES  
E RESISTÊNCIAS.**

**FORTALEZA-CE  
2020**

FERNANDA MARA DE MORAIS FERREIRA

LUGARES DE VIVÊNCIA DAS SEXUALIDADES NA ESCOLA: JUVENTUDES E  
RESISTÊNCIAS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Sociologia do Programa de Pós-Graduação em Sociologia do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Sociologia. Área de concentração: Sociologia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria do Socorro Ferreira Osterne.

FORTALEZA- CEARÁ

2020

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação**  
**Universidade Estadual do Ceará**  
**Sistema de Bibliotecas**

Ferreira, Fernanda Mara de Moraes.

Lugares de Vivência das Sexualidades na Escola: juventudes e resistências. [recurso eletrônico] / Fernanda Mara de Moraes Ferreira. - 2020.

162 f. : il.

Dissertação (Mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Curso de Programa de Pós-graduação em Sociologia - Mestrado, Fortaleza, 2020.

Orientação: Prof. Dr. Maria do Socorro Ferreira Osterne.

1. Juventudes. 2. Sexualidades. 3. Escola.  
4. Estratégias de resistência. I. Título.

FERNANDA MARA DE MORAIS FERREIRA

LUGARES DE VIVÊNCIA DAS SEXUALIDADES NA ESCOLA: JUVENTUDES E  
RESISTÊNCIAS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Sociologia do Programa de Pós-Graduação em Sociologia do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Área de concentração: Sociologia.

Aprovado em: 27/08/2020

BANCA EXAMINADORA



---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria do Socorro Ferreira Osterne  
(Orientadora)  
Universidade Estadual do Ceará



---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Gustavo Bezerril Cavalcante  
Universidade Estadual do Ceará



---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Teresa Cristina Esmeraldo Bezerra  
Universidade Estadual do Ceará

Eu determino que termine em mim, mas não acabe comigo. Determino que termine em nós e desate. E que amanhã, que amanhã possa ser diferente para elas.

*Linn da Quebrada, Oração.*

## AGRADECIMENTOS

Todo o meu carinho e gratidão a minha companheira Raiany Araújo, por todo o apoio, por me ajudar a superar todos os limites presentes na vida acadêmica e pessoal, por ser minha melhor leitora e crítica, e por acreditar e apostar em todos os projetos e sonhos em que me envolvo.

À minha mãe Teresinha de Moraes, meu pai Raimundo Siebra e minha irmã Suzana Márcia, por acreditarem, apoiarem meus sonhos e terem fé na minha educação, mesmo não compreendendo muito bem o que escolhi fazer.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria do Socorro Ferreira Osterne, por contribuir com o processo de construção e orientação dessa dissertação, por ser exemplo de pesquisadora responsável com as causas sociais, o estudo e a pesquisa.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gustavo Bezerril Cavalcante, por acreditar, orientar e incentivar minha entrada no mestrado. Pela sua dedicação sempre carinhosa e acolhedora, por me ajudar a compreender que sempre posso mais do que imagino e pela sua amizade.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Teresa Esmeraldo, por acreditar e contribuir carinhosamente com essa pesquisa, mesmo me conhecendo tão pouco. Por ser exemplo de educadora e ativista responsável com as causas sociais.

Registro minha gratidão à Prof<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosemary de Oliveira Almeida, Prof<sup>a</sup> Ms. Raquel Martins Beserra, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Catarina Tereza Farias de Oliveira e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Raquel de Carvalho Azevedo, por me cobrarem sempre mais, por me apresentarem uma forma revolucionária de educar e se importar com o percurso da/o outra/o.

A Jonas, Josilene e Priscilla Fernandes, pela amizade, atenção, incentivo e contribuição na construção da minha vida acadêmica e na superação dos males da vida.

Às/os amigas/os que o mestrado me deu e que sempre estiveram perto, ajudando a fazer das dificuldades desafios a serem ultrapassados. Em especial Vita Saraiva, Maria Cristiane, Franciane da Silva e Aglailton Bezerra.

Ao diretor da Escola Central. Professor responsável com a educação e o futuro das/os estudantes da escola pública, que sempre me possibilitou a abertura e a atenção necessárias para o desenvolvimento dessa pesquisa.

A todas/os as/os estudantes que contribuíram direta ou indiretamente no campo, sujeitos que me fazem acreditar num mundo melhor e na capacidade

revolucionária das juventudes. Sem essas/es meninas/os eu não teria motivos tão grandiosos para seguir na busca por uma educação libertadora.

Ao Programa de Pós Graduação em Sociologia da UECE, por apoiar esse projeto e me possibilitar condições de concluir essa pesquisa.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto a vivência das sexualidades juvenis na escola e as estratégias de resistência desenvolvidas pelas/os jovens estudantes. Realizada numa escola e em um contexto sociopolítico de tensão e maior controle sobre as identidades de gênero e sexualidades que fogem do padrão heteronormativo e binário, apresenta discussões que podem contribuir para um melhor entendimento sobre a condição de existência e permanência das/os jovens estudantes na escola, sobretudo diante de uma política estatal de ataque aos avanços e conquistas do reconhecimento e valorização da diversidade. O objetivo deste estudo foi compreender como as juventudes vivenciam suas sexualidades na escola. Utiliza metodologia de natureza qualitativa, entrevista de tipo semiestruturada, e análise de documentos. As reflexões foram desenvolvidas a partir da organização e análise de conteúdo dos dados coletados possibilitando chegar às seguintes constatações: que são plurais as formas de vivenciar as sexualidades e identidades de gênero na escola; que a normalização da experiência cis heterossexual ainda se sobressai para comunidade escolar; que as/os estudantes Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis (LGBT+) vivenciam experiências de medo, violência, isolamento e exclusão mais intensa que as/os jovens heterossexuais; que as identidades são determinantes quanto a estruturação da condição das/os jovens estudantes dentro da escola e os lugares que acessam; que a instituição escolar busca ser um espaço de acolhimento e discussão da diversidade, mas enfrenta desafios; e que as/os jovens conseguem criar estratégias de resistência cotidianas que tanto podem funcionar como afirmação das crenças, normas e valores hegemonicamente instituídos como forma de questionar e buscar condições justas de existência para aquelas/es que mais sofrem como a realidade imposta pela heterossexualidade compulsória.

**Palavras-chave:** Juventudes. Sexualidades. Escola. Estratégias de Resistência.

## ABSTRACT

This research has as object the experience of youth sexualities in school and the strategies of resistance developed by young students. Held in a school and in a socio-political context of tension and greater control over gender identities and sexualities that escape the heteronormative and binary pattern, it presents discussions that can contribute to a better understanding of the condition of existence and permanence of young students in school, especially in view of a state policy of attack on the advances and achievements of recognition and appreciation of diversity. The objective of this study was to understand how young people experience their sexualities in school. It uses qualitative methodology, semi-structured interviews, and document analysis. The reflections were developed from the organization and content analysis of the collected data, making it possible to reach the following findings: there are multiple ways of experiencing sexualities and gender identities at school; the normalization of the heterosexual cis experience still stands out in the school community; lesbian, gay, bisexual, transgender and transvestite (LGBT+) students experience fear, violence, isolation and exclusion more intensely than young heterosexuals; identities are decisive in terms of structuring the condition of young students within the school and the places they access; the school institution seeks to be a space for welcoming and discussing diversity, but faces challenges; and that young people manage to create daily strategies of resistance that can function as an affirmation of the beliefs, norms, and values hegemonically instituted as a way of questioning and seeking fair conditions of existence for those who suffer most from the reality imposed by compulsory heterosexuality.

**Keywords:** Youth. Sexualities. School. Resistance Strategies.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Figura 1 – Quadro negro da recepção da escola. Início do ano letivo de 2019.....	75
Figura 2 – HQ que retrata relacionamento abusivo entre um casal .....	78
Figura 3 – Mural externo. Tema grupo: combate à LGBTfobia .....	113
Figura 4 – Placas do Jardim da Escola. Tema: combate à LGBTfobia .....	113
Figura 5 – Coluna do corredor. Tema do grupo: combate à LGBTfobia .....	114

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Síntese da vivência das sexualidades juvenis na escola.....	103
Tabela 2 – Síntese da vivência dos espaços escolares.....	105

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GGB	Grupo Gay da Bahia
IST's	Infecções Sexualmente Transmissíveis
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LGBT's	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis e demais identidades sexuais e de gênero
MEC	Ministério da Educação
PEE	Plano Estadual de Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RE	Regimento Escolar
Seduc	Secretaria de Educação do Ceará
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1.1</b>	<b>Percurso Metodológico</b> .....	28
<b>2</b>	<b>JUVENTUDES</b> .....	34
<b>2.1</b>	<b>Escola Central</b> .....	44
<b>2.2</b>	<b>Sexualidades</b> .....	51
<b>3</b>	<b>JUVENTUDES E SEXUALIDADE NA ESCOLA</b> .....	58
<b>3.1</b>	<b>Quem são elas e eles?</b> .....	60
<b>3.2</b>	<b>Quem elas/es pensam que são?</b> .....	65
<b>3.3</b>	<b>Sexualidades Juvenis na Escola</b> .....	73
3.3.1	Vivenciando a heterossexualidade na escola .....	74
3.3.2	Vivenciando a homoafetividade e bissexualidade na escola .....	81
3.3.3	Meninas e meninos transexuais e travestis .....	90
<b>4</b>	<b>ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA</b> .....	97
<b>4.1</b>	<b>Identidade e realidades desiguais</b> .....	97
<b>4.2</b>	<b>Condições das/os jovens estudantes na escola</b> .....	101
<b>4.3</b>	<b>Uma escola inquieta</b> .....	109
<b>4.4</b>	<b>Juventudes e estratégias de resistência</b> .....	114
<b>4.5</b>	<b>Reunião sobre a utilização do banheiro por estudantes transexuais e travestis</b> .....	115
<b>4.6</b>	<b>Se importar sobre como pensam é pensar sobre</b> .....	128
<b>4.7</b>	<b>Inquietude juvenil: o novo sempre vem</b> .....	137
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	149
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	152
	<b>APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTAS</b> .....	158
	<b>ANEXO A – CONSENTIMENTO DO ESTUDANTE PARTICIPANTE</b> ....	159
<b>9</b>	<b>ANEXO B – CONSENTIMENTO DA ESCOLA PARTICIPANTE</b> .....	161

## 1 INTRODUÇÃO

A definição e o interesse por este estudo surgiram durante minha trajetória no curso de graduação em Ciências Sociais, licenciatura, a partir da problematização e compreensão de experiências vivenciadas por mim e relacionadas a descobertas sobre minha própria sexualidade homoafetiva durante o ensino médio.

Motivada pelas dificuldades enfrentadas durante minha passagem como estudante pela escola, pelo isolamento e silenciamento provocados pela vergonha de expressar minha identidade, optei por realizar minha pesquisa monográfica sobre sexualidades juvenis na escola, buscando identificar de que forma elas são experienciadas. Sendo ainda mais desafiadora comigo mesma, escolhi como campo da pesquisa a escola de ensino médio onde estudei, situada numa periferia de Fortaleza. Não foi uma pesquisa fácil, pois tive que lidar com sentimentos e memórias resgatados durante o contato com o campo e identificação com uma realidade não muito distante da experienciada quando estudante.

Ainda sobre a monografia, a pesquisa priorizou a percepção de estudantes, tendo como busca a visão de docentes e duração de cerca de 8 meses. Fiz observações sobre o cotidiano escolar, analisei documentos, participei de atividades, como a ocupação das/os secundaristas de 2016 e realizei 9 entrevistas semiestruturadas, 5 delas com estudantes e 4 com professoras citadas nos discursos das/os jovens estudantes.

A vivência do cotidiano escolar me fez perceber que: as sexualidades são experienciadas de maneira distinta pelas/os<sup>1</sup> estudantes dentro da escola; a heterossexualidade, bissexualidade e homoafetividade são vivenciadas em quase todos os seus espaços, sendo a heterossexualidade a forma mais explícita dessa vivência; a discussão e preocupação da escola em torno das sexualidades se reduz a tentativa de prevenção da gravidez precoce e das Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST's), que mesmo sendo realizada pela instituição, não apresenta resultados consideráveis<sup>2</sup>; há na escola uma cultura de reprodução de preconceito e discriminação direcionada

---

<sup>1</sup> Na minha escrita me referirei sempre, quando a ortografia permitir, ao feminino e ao masculino, por entender que o ocultamento do feminino na linguagem é “um importante mecanismo de reforço de um modelo em que o homem se torna a medida do humano, a norma ou o ponto de referência (o cidadão, o requerente, os funcionários, o diretor, os trabalhadores...). Subsumidas na referência linguística aos homens, as mulheres tornam-se praticamente invisíveis na linguagem e, quando visíveis, continuam marcadas por uma assimetria que as encerra numa especificidade, uma ‘diferença’ natural (o sexo), numa ‘humanidade’ de um outro tipo” (ABRANCHES, Graça. 2009, p. 4).

<sup>2</sup> As professoras entrevistadas afirmaram que ainda há um índice considerável de meninas grávidas e jovens infectados por IST's.

prioritariamente às/aos jovens LGBT's+<sup>3</sup>; há limites na prática pedagógica, identificado nas entrevistas realizadas com as professoras, que evidenciam dificuldade de lidar com as orientações sexuais e identidades de gênero que fogem aos padrões binários; e que, apesar de sofrerem duras consequências as/os jovens estudantes LGBT's+ vivenciam, mesmo precariamente, suas subjetividades no contexto escolar.

Dentre os achados da pesquisa monográfica, identifiquei também algo que foi primordial para a definição desta pesquisa dissertativa. Percebi estratégias de resistência sendo desenvolvidas por jovens estudantes, no sentido de possibilitar existências e vivências de suas sexualidades, sobretudo das/os jovens LGBT+ na escola. A impossibilidade de aprofundar meu olhar e refletir sobre essa prática estudantil me instigou a constituir esta dissertação que se tornou, então, um processo continuado de reflexão sobre as juventudes, suas sexualidades e a instituição escolar.

Por conta do surgimento de certa dificuldade de acessar a escola onde estudei, por ser ela uma instituição de periferia e somado a meu desejo de compreender a vivência das sexualidades juvenis numa escola de características diferenciadas, optei por dar continuidade às minhas reflexões em outra escola. Escolhi como campo atual à E.E.M. Central<sup>4</sup>, na qual, durante o período de três anos, fui bolsista do PIBID<sup>5</sup> de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Ceará (UECE), no intuito de identificar e analisar detalhadamente as estratégias de resistência juvenis vinculadas à vivência das sexualidades na escola. Algo também decisivo para a escolha da escola Central foi minha inserção prévia em seu cotidiano e as frequentes falas que costumava ouvir das/os jovens que nela estudavam. Estas falas destacavam maior liberdade dada pela escola para a vivência das sexualidades em seu cotidiano e o acolhimento da população LGBT+, elemento que me chamou muito a atenção e que a pesquisa dissertativa possibilitou compreender melhor.

---

3 Apesar de serem inúmeras as representações a serem envolvidas e de sofrer frequentes mudanças, a sigla mais comum utilizada no Brasil é LGBT+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros). A presença do “+” tem como intenção englobar todas as identidades de gênero e sexuais que não estejam contempladas na sigla como as/os intersexos e sujeitos *queers*.

4 A escolha do nome fictício se deu a partir da necessidade de preservar a identidade da escola e das/os jovens entrevistadas/os. O nome Central foi dado a escola por conta da localização privilegiada em que a instituição se encontra na cidade de Fortaleza.

5 O objetivo deste programa é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. Mais informações em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>

Para melhor caracterizar essa pesquisa do ponto de vista prático, se faz necessário falar sobre o problema contido na relação juventudes, sexualidades e escola. Sabe-se que as juventudes se tornam, nas sociedades ocidentais da modernidade, foco onde se costuma projetar a esperança de futuro, o que torna esses sujeitos alvo de controle da família, do Estado e da escola. Isso porque as juventudes tendem a se caracterizar como sendo a geração onde a experimentação da vida se dá de maneira menos moralista, mais fluída e explícita. As/os jovens são também responsáveis por tornar determinados problemas sociais visíveis e por nos ajudar a diagnosticar o que há de novo, evidenciado na sua forma de reinterpretar e experienciar a realidade.

Ao vivenciarem sua realidade de forma distinta das gerações que as/os antecederam no que diz respeito a experimentação dos papéis de gênero e das sexualidades, dimensões relevantes para essa pesquisa, as/os jovens têm estabelecido outras formas de experienciação. Gayle Rubin (2018) ajuda a perceber que a expressão cada vez mais pública das identidades de gênero e sexualidades juvenis que fogem a um padrão cis heteronormativo<sup>6</sup> têm sido compreendidas por sujeitos, em geral brancos, heterossexuais e fundamentalistas, como sendo uma ameaça a manutenção da sua hegemonia. Nesse sentido, a garantia do que se compreende como sendo a família nuclear<sup>7</sup>, ideologicamente instituída por esses sujeitos e que jamais se tornou uma realidade universal<sup>8</sup>, sobretudo, tendo como referência as sociedades colonizadas e escravizadas, tem sido alvo de discursos e de políticas de Estado no Brasil e em outros países onde o conservadorismo<sup>9</sup> tem resgatado adesão social pública.

---

<sup>6</sup> Heteronormativo é um conceito utilizado a partir da compreensão de Judith Butler, que reflete a existência de uma heterossexualidade compulsória que, hierárquica e oposicionalmente, define a necessidade de haver um sexo estável, definidor de um gênero estável (masculino expressa macho, feminino expressa fêmea), segundo o qual os corpos alcançam a coerência e o sentido heteronormativo. Já o conceito cis serve para designar o sujeito que está em total acordo com o gênero que lhe foi atribuído no nascimento. Nesse sentido, a cis heteronormatividade é uma perspectiva de mundo que julga como normal e correta apenas uma forma de se identificar e desejar.

<sup>7</sup> Família configurada por um pai (homem cis), uma mãe (mulher cis) e filhas/os (também cis).

<sup>8</sup> Ver capítulo 1 e 2 de *Mulheres, raça e classe*, de Angela Davis.

<sup>9</sup> Por conservadorismo, José Pacheco (2009) compreende a busca pela “manutenção e a ordem estabelecida” sem que haja qualquer prática do senso crítico, o que leva a recusa de qualquer possibilidade de “mudança, inovação ou transformação”. Por esse motivo o conservadorismo, sendo uma forma de pensar, perceber e agir no mundo, gera um tipo de “desconfiança permanente diante de tudo o que muda ou estabeleça conflito com as convicções assumidas” (PACHECO, José. 2009, p. 65). Quando me dirijo ao avanço do conservadorismo especificamente no Brasil, me refiro ao espaço de destaque e aprovação que tem ganhado aquelas/es que percebem o mundo a partir de uma postura moral que fortalece a ideologia racista, sexista, misógina e heteronormativa, que tem como principal objetivo estigmatizar e suprimir a existência de sujeitos que não se encaixam nessas perspectivas de mundo. No Brasil, o fortalecimento da moral conservadora tem acarretado, dentre outras coisas, a perda de direitos sociais, políticos, tencionado violências e autorizado posturas de extremismos diversos que têm colocado em risco a vida de inúmeros sujeitos.

A questão é que o cenário conservador não se estabelece na sociedade de forma isolada nem isenta os sujeitos de serem impactados por essa ideologia. A escola me parece ser uma das instituições centrais através de onde a imposição desse tipo de visão de mundo pode ocorrer. É necessário compreendê-la como sendo uma instituição histórica, perpassada por uma série de influências e interesses estruturados a partir de um determinado tempo, espaço e sociedade. No contexto escolar espera-se que cada sujeito desempenhe um papel específico. Dessa maneira, somos inclinadas/os a pensar que professoras/es ensinam, decidem e detêm o conhecimento, enquanto estudantes aprendem, obedecem e não possuem maturidade suficiente para se afirmarem como são. Essas são algumas das inúmeras oposições que não abrem espaço para uma compreensão mais próxima da realidade complexa e desafiadora que se pode encontrar na escola.

A fim de compreender melhor a dinâmica presente nessa instituição traço as seguintes perguntas orientadoras desta pesquisa: de que forma as/os estudantes vivenciam suas sexualidades na escola? Como pensam e reagem diante de expressões e discussões acerca das sexualidades dentro da escola? É possível dizer que as juventudes criam práticas de resistência frente a questões ligadas às sexualidades na escola? Existem espaços de expressão, discussão e de construção de conhecimento sobre as sexualidades no ambiente escolar?

O objetivo geral da investigação, portanto, é compreender de que forma as juventudes vivenciam suas sexualidades na escola Central. Quanto aos objetivos específicos, quatro foram delineados: investigar como são vivenciadas as sexualidades por estudantes dentro da escola; compreender como pensam as/os estudantes entrevistadas/os a respeito da vivência das sexualidades na escola; entender como as/os estudantes constroem práticas de resistência frente as questões ligadas as sexualidades dentro da escola; identificar se há espaços de expressão discussão e de construção de conhecimento sobre as sexualidades.

Diante desse contexto, traço algumas hipóteses que nortearam o desenvolvimento dessa pesquisa. As juventudes, a partir das mudanças ocorridas nas últimas décadas, têm, cada vez mais, assumido publicamente a sua identidade sexual e de gênero. Essa realidade pode ser percebida nas ruas, nas redes sociais, nos filmes, nas

novelas, retratada em séries<sup>10</sup>, em instituições e demais espaços de sociabilidade. Na escola não é diferente, pois as juventudes vivenciam dentro dela tudo o que experimentam fora. Dessa maneira, experienciam, no interior da escola, dimensões de sua heterossexualidade, homossexualidade ou bissexualidade. Namoram nos corredores, no pátio, nas salas de aula e demais espaços escolares. Contudo, a vivência pública de determinadas identidades sexuais, sobretudo, de jovens LGBT's+, vem acompanhada de reações sociais que podem causar, nesses sujeitos, sentimentos de medo e isolamento social.

Ao se permitirem vivenciar publicamente suas sexualidades, essas/es estudantes enfrentam os limites e proibições constantes, instituídas a partir de regras e normas sociais impostas pela escola. Somado a essa proibição ocorre uma tendência hegemônica de naturalizar o gênero e a identidade sexual baseada numa lógica binária, qual seja, a do homem e da mulher heterossexuais e cis gênero, lógica que não abre espaço para as/os estudantes que escapam a ela, que pensam e agem diferente do que se espera. Nesse sentido, ao não terem sua identidade sexual reconhecida como legítima, as/os estudantes LGBT's+ precisam lidar com reações que geralmente acirram conflitos e resultam em casos de homofobia, transfobia, racismo e misoginia. Dessa forma, a vivência das sexualidades se apresenta como um problema para a escola e a comunidade escolar. As intolerâncias que se evidenciam progressivamente dentro da escola muitas vezes acarretam não só violência simbólica, mas também violência física. Essas circunstâncias acabam tencionando relações e disputas de poder na instituição, levando as/os jovens estudantes a criarem suas próprias formas de reagir dentro desse contexto.

Sobre as reações, entendidas por mim como estratégias de resistência, é possível perceber estudantes LGBT's+ se isolando do convívio social a fim de não se expor e serem violentadas/os ainda mais, também enfrentando o preconceito e se organizando na busca pela melhoria de sua condição juvenil dentro da escola, ao mesmo tempo em que se pode encontrar jovens resistindo a aceitar a vivência das identidades plurais na escola, na medida em que reproduzem preconceitos e discriminação no cotidiano escolar como forma de coagir e suprimir a expressão de identidades que fogem do padrão binário e heterossexual que esperam encontrar.

---

<sup>10</sup> Vale ressaltar a quantidade de séries que têm surgido e abordado a temática das vivências das sexualidades juvenis na escola. Na plataforma Netflix, por exemplo, podemos encontrar, dentre as mais assistidas: *Os 13 Porquês*; *Eu nunca* e *Sex Education*.

Quanto aos lugares de expressão e discussão das sexualidades é possível encontrar sua manifestação em todos os espaços da escola, além da tentativa da instituição de inserir o debate na comunidade escolar a partir da realização de eventos e formações, nos moldes da comemoração de datas alusivas à valorização da diversidade humana.

A justificativa para o desenvolvimento desse estudo parte da compreensão de que as/os jovens estudantes, mesmo diante das transformações socioculturais ocorridas nas últimas décadas no Brasil e no mundo, especificamente em relação a direitos e a como os sujeitos LGBT's+ são percebidos, têm encontrado ainda muitas dificuldades para vivenciar suas identidades de gênero e sexuais, havendo muito a ser conquistado no que diz respeito ao reconhecimento e ao respeito à diversidade. Justifica-se ainda pela necessidade de ouvir as/os jovens estudantes, compreendidas/os aqui como sujeitos ativos e produtores de um conhecimento que, muitas vezes, tem sido negligenciado pela escola e a sociedade, mas que muito pode contribuir para pensarmos que tipo de escola essas/es jovens acessam e qual o tipo de escola elas/es desejam construir.

A realidade encontrada no campo dessa pesquisa e exposta pelas/os jovens estudantes me leva a perceber que se faz necessário aprimorar, cada vez mais, o olhar sobre essas questões específicas, pois estamos imersas/os em uma conjuntura sociopolítica e cultural que tem evidenciado o quanto é urgente priorizar a busca pela compreensão de aspectos relacionados ao gênero e às sexualidades em espaços como a escola. Isso porque “a educação escolarizada dialoga constantemente com valores socioculturais advindos do contexto histórico e social em que está inserida” (JOCA, Alexandre. 2009, p. 100), tendo a capacidade de fortalecê-los ou questioná-los, fomentando o hegemonicamente estabelecido ou possibilitando a sua superação. Entendida dessa forma, a escola aparece como um lugar de manutenção ou transformação social.

A urgência e necessidade de estudos sobre essa temática e contexto, somado a todos os fatores até aqui mencionados, denuncia uma realidade de retrocessos no âmbito da educação. Para citar apenas um dos casos, lembro que em 2014, a diretriz que contemplou a discussão de Gênero e Diversidade Sexual nas escolas<sup>11</sup>, presente no

---

<sup>11</sup>O PNE, documento com diretrizes para políticas públicas de educação aprovado em 2014 e que irá vigorar até 2024, não traz mais em seu conteúdo a questão que aborda a discussão de gênero e diversidade sexual na escola. A pauta foi retirada em votação no Congresso Nacional em 2015, pois na ocasião, a

Plano Nacional de Educação (PNE) que irá vigorar até 2024, foi retirada do documento por parlamentares. A justificativa para a aprovação da exclusão da lei baseou-se na ideia de que a escola não pode disseminar ideologias às/aos estudantes. O tema foi percebido por aquelas/es que defenderam a sua retirada do plano como se tratando de “ideologia de gênero”, o que sugere, nas entrelinhas, a possibilidade de docentes influenciarem o desejo e a identificação das/os estudantes, uma percepção que tenta ocultar a possibilidade e a responsabilidade da escola de trazer, a partir de seus esforços de produzir conhecimentos, questões relacionadas ao direito que as/os jovens estudantes têm de terem acesso a esse conhecimento, já que se encontram em um momento de intensa descoberta de si e vivência com o mundo.

Retrocessos como esse não impactam apenas nas relações e na realidade dentro da escola, como também podem contribuir para tencionar questões sociais amplas. Vale ressaltar que o Brasil é um dos países que mais matam a população LGBT+<sup>12</sup>, mulheres e jovens negros no mundo. Em 2017 foram registrados 445 assassinatos de pessoas LGBT's+, uma morte a cada 19 horas. Os dados coletados pelo Grupo Gay da Bahia (GGB) apontam um aumento de 30% em relação ao ano de 2016, quando foram registradas 343 mortes no país.

Os dados da Pesquisa Nacional Sobre o Ambiente Educacional no Brasil<sup>13</sup>, realizada em 2016, um relatório da Secretaria de Educação da Associação Brasileira de

---

bancada religiosa alegou se tratar de uma expressão que valoriza o que por eles é chamado de “ideologia de gênero”. Na visão não só dessas/es parlamentares, mas também de outros setores da sociedade que pressionaram a votação, como igrejas cristãs e seus fiéis, além de grupos sociais conservadores, a abordagem da temática na escola deturparia os conceitos de homem e mulher, contribuindo assim para a destruição da família tradicional, podendo até induzir as/os alunas/os a se tornarem homossexuais. Para elas/es, essas questões devem ser tratadas pela família e não pela escola. A diretriz vetada no plano se referia "a superação de desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual". Na versão aprovada no Congresso Nacional, não há nenhuma referência as duas últimas questões, porém, deixou-se a critério dos Estados ou Municípios acrescentá-las ou não no PEE (Plano Estadual de Educação). No Ceará o PEE foi aprovado em maio de 2016 na Assembleia Legislativa, que optou pela retirada da pauta de gênero e diversidade sexual de seu conteúdo. Mais informações em: <http://www.geledes.org.br/exclusao-de-genero-do-plano-nacional-de-educacao-e-retrocesso-diz-educador/#gs.05cBTY4>

<sup>12</sup> Dados obtidos a partir do Grupo Gay da Bahia (GGB), única instituição que coleta dados sobre a violência contra a população LGBT+ no Brasil. O GGB é a mais antiga associação de defesa dos direitos humanos dos homossexuais no Brasil. Fundado em 1980, registrou-se como sociedade civil sem fins lucrativos em 1983, sendo declarado de utilidade pública municipal em 1987. Informações sobre a instituição disponíveis em: <https://grupogaydabahia.com.br/about/o-que-e-o-ggb-nossa-historia/> Dados sobre a violência no ano de 2017 disponíveis no relatório:

<https://homofobiamata.files.wordpress.com/2017/12/relatorio-2081.pdf>

<sup>13</sup> A amostra final foi composta por um total de 1.016 estudantes com idade entre 13 e 21 anos. As/os estudantes eram oriundas/os de todos os estados brasileiros e o Distrito Federal, com a exceção do estado do Tocantins. Quase a metade se identificou como sendo do gênero feminino (46,9%), a maioria se identificou como sendo gay ou lésbica (70,7%) e as/os demais respondentes se identificaram como bissexuais ou como tendo outra orientação sexual que não a heterossexual. A maioria dessas/es estudantes

Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT) em conjunto com instituições parceiras, mostrou que, dos 1.016 estudantes entrevistados/as oriundos de todos os Estados e do Distrito Federal do país,

60% se sentiam inseguras/os na escola no último ano por causa da orientação sexual; 43% se sentiam inseguras/os por causa de sua identidade/expressão de gênero; 73% foram agredidas/os verbalmente por causa de sua orientação sexual; 68% foram agredidas/os verbalmente na escola por causa de sua identidade/expressão de gênero; e 36% das/dos respondentes acreditaram que foi “ineficaz” a resposta das/dos profissionais para impedir as agressões (Relatório, 2016, p. 19).

Quando perguntados sobre a frequência na escola e o acesso aos seus espaços, “31,7% das/os estudantes LGBT afirmaram ter faltado na instituição educacional pelo menos um dia no último mês” (Relatório. 2016, p. 30) enquanto “38,4% das/os LGBT’s evitam idas ao banheiro, 36,1% às aulas de educação física e 14,5% lanchonete ou refeitório de sua instituição escolar” (Relatório. 2016, p. 29). Quando questionadas/os sobre as suas aspirações escolares, 91,4% das/os estudantes LGBT’s+ disseram sonhar com a universidade.

Pode-se perceber que, por mais que a escola se apresente a esses sujeitos como um lugar de intensa falta de segurança e sujeição a violências, existe nas/os estudantes um desejo de ocupar outros espaços de conhecimento para além do ensino médio e a percepção de que a escola é uma instituição fundamental em suas vidas. A realidade escolar enfrentada por essas/es jovens estudantes entrevistadas/os difere da experienciada pelas/os estudantes que se comportam a partir de uma lógica heteronormativa. O clima hostil vivenciado pela população LGBT+ na escola pode, inclusive, impactar no desenvolvimento de sua aprendizagem, já que, para além de concentrarem seus esforços no estudo dos conteúdos escolares, precisam se preocupar constantemente com a violação de seus direitos e ameaças a sua liberdade de existência não só fora, como também dentro da escola.

Esses dados revelam a necessidade do debate sobre as questões ligadas ao gênero e às sexualidades em instituições de importante papel social como a escola, além da relevância de pesquisas científicas responsáveis nessa instituição. Isso pode possibilitar a identificação e compreensão da realidade escolar, de modo a apontar para possíveis respostas a conjunturas de violência e desigualdade como a que se presencia

---

LGBT frequentou o ensino médio em 2015. Objetivo da pesquisa: “Este relatório apresenta análises e resultados da primeira pesquisa nacional virtual realizada no Brasil com adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT) sobre as experiências que tiveram nas instituições educacionais relacionadas a sua orientação sexual e/ou identidade/expressão de gênero” (Relatório. p. 13 e 18).

hoje. Gostaria de ressaltar, no que diz respeito a superação dessa realidade, que, em momento algum pretendo atribuir responsabilidade integral à escola, mas é preciso reconhecer que ela pode desempenhar um papel fundamental quanto à manutenção ou reinvenção da realidade social. Pierre Bourdieu (2012), em *Escritos da Educação*, nos faz perceber os mecanismos objetivos utilizados pelo sistema de ensino, que são responsáveis pela manutenção de desigualdades, e a negação do acesso à educação a determinados sujeitos. Essa perspectiva é importante para as observações e análises que serão expressadas nesta pesquisa.

Gostaria agora de deixar evidente como as juventudes, as sexualidades, a escola e as estratégias de resistência serão aqui concebidas. Convém inicialmente destacar que os estudos no Brasil a respeito das sexualidades, “apenas nos últimos 10 anos tem-se percebido esforços para apreender os elementos implicados nos processos educacionais de formação da juventude, com foco nas temáticas de gênero e diversidade de orientação sexual” (JOCA. 2016, p. 26).

A ampliação de estudos que possam contribuir com essa discussão e as transformações sociopolíticas e culturais<sup>14</sup> percebidas nas últimas décadas em relação à experiência do gênero e das sexualidades parecem apontar para um certo reconhecimento sobre a importância de considerar o valor de investigar essas relações. Os estudos e teorias que surgem de pesquisas responsáveis têm exigido uma reorientação do olhar e das análises sobre essa realidade, sobretudo nas Ciências Sociais, onde:

Muitos autores e autoras, de variadas perspectivas teóricas e temas de interesse, têm apontado a limitação de categorias como ‘classe social’ para explicar a posição dos sujeitos e a constituição das identidades ou consciência. Octavio Ianni, por exemplo, costumava assinalar em suas aulas que as classes sociais, embora fundamentais para a explicação sociológica, não são suficientes para a análise das relações de gênero e das relações raciais, por exemplo (MARIANO, Silvana. 2005, p.484).

<sup>14</sup> Sobre isso podemos evidenciar que “o contexto sociopolítico e cultural brasileiro, de meados do século XX à primeira década do século XXI, está permeado por dualismos que sinalizam para um espaço-tempo de profundas transformações socioculturais: ditadura/democracia, repressão/liberdades, tradicional/moderno, igualdades/diferença. No âmbito da sexualidade, esses paradoxos são mobilizados por tensões sociais nas quais o gênero, o sexo, a afetividade, o prazer, o desejo, a orientação sexual, a identidade estão na berlinda. Os binarismos “homem/mulher”, “masculino/feminino”, “heterossexual/homossexual”, “cultura/natureza” são postos em xeque, numa queda de braço entre o biológico e o cultural, entre o essencialismo binário do sexo e a dimensão cultural do desejo, do gênero, do prazer. Reivindicam-se liberdades sexuais nas ruas, mas homossexuais ainda são assassinados em razão da orientação sexual. Transexuais fazem cirurgias transgenitais enquanto o “ser homem” ou “ser mulher” ainda demarca espaços/tempo no mercado de trabalho. O conceito de família, antes instituição afirmadora da heteronormatividade, é redefinido pelo reconhecimento da união civil entre pessoas do mesmo sexo – como o casamento -, fazendo com que os novos arranjos familiares se encontrem cada vez mais presentes em detrimento do modelo nuclear – pai, mãe e filhos” (JOCA. 2016, p. 10-11).

Essa problematização é essencial para as Ciências Humanas, pois os conceitos forjados podem não dar conta da análise da complexidade contida no processo de formação de cada sujeito, perpassado não só por aspectos como a classe social, mas também pela maneira como desejam, se identificam e se relacionam com o seu meio.

Muitas/os teóricas/os se debruçaram e ainda se debruçam sobre temas que envolvem as sexualidades, e isso têm contribuído para o avanço das discussões e reflexões no interior das Ciências Humanas e das Políticas Públicas. Os raciocínios traçados por Guacira Louro (2014), Gayle Rubin (2017), Judith Butler (2000) e Michel Foucault (2014) a respeito das sexualidades servirão como norte para a maneira como opto por definir essa categoria. As discussões e produções teóricas em torno das sexualidades começam a ser desenvolvidas, sobretudo, com os questionamentos feitos pelo movimento feminista sobre os papéis de gênero e as relações de poder e desigualdades estabelecidas a partir de definições fixas e reducionistas em torno do sexo, gênero e sexualidades.

O ensaio da antropóloga estadunidense Gayle Rubin, *O tráfico de mulheres: notas sobre a economia política do sexo*, publicado em 1975, marca a segunda onda do feminismo, ao trazer à tona o caráter político presente nas relações de opressão vivenciadas por homens e mulheres. Essa discussão analisa a polaridade biologia/sexo e cultura/gênero.

Homens e mulheres são, claro, diferentes. Mas nem tão diferentes como o dia e à noite, a terra e o céu, yin e yang, vida e morte. De fato, desde o ponto de vista da natureza, homens e mulheres estão mais próximos de si do que com qualquer outra coisa - por exemplo, montanhas, cangurus ou coqueiros. A ideia de que homens e mulheres diferem mais entre si do que qualquer outra coisa deve vir de algum outro lugar que não [seja] a natureza [...] Longe de ser a expressão de diferenças naturais, a identidade de gênero é a supressão de similaridades naturais (RUBIN. 1975, p. 157-211 apud PISCITELLI, Adriana, 2009, p. 139).

Partindo do pensamento de Simone de Beauvoir (2016), Rubin contribuiu consideravelmente para a reformulação do conceito de gênero. Porém, sofreu críticas severas por parte do movimento feminista na década de oitenta. Isso porque a necessidade do movimento de mulheres se repensar, até mesmo a partir de suas discordâncias, faz com que se perceba que, a unificação da identidade entre as mulheres, até então defendida, apareça como um problema a ser superado. Para a nova perspectiva feminista, a ideia de identidade em Rubin favoreceu historicamente a luta feminista das mulheres brancas em detrimento da história de resistência das mulheres negras. “Sua

perspectiva chegou a ser encarada, por parte do movimento feminista, como sendo “branca” e imperialista” (PISCITELLI, 2009, p. 141).

Judith Butler, por sua vez, aparece como uma grande referência a essa crítica. Em *Problemas de Gênero, feminismo e subversão da identidade*<sup>15</sup>, Butler considera a importância política dada por alguns movimentos sociais à unificação de conceitos como “mulheres” para que se possa construir uma solidariedade entre os sujeitos que o compõem. Contudo, problematiza a unidade, mostrando que ela representa risco para a compreensão das dimensões que envolvem o gênero e as sexualidades. Como resposta a esse problema, Butler percebe o sexo e o gênero em planos não-binários, na busca por dismantlar a ideia facilmente aceita de que um está para a biologia e outro para a cultura. Para ela, talvez não haja distinção entre ambos os conceitos, pois,

o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual “a natureza sexuada” ou “um sexo natural” é produzido e estabelecido como “pré-discursivo”, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra sobre a qual age a cultura (BUTLER, Judith, 2016, p. 27).

O aspecto discursivo/cultural presente na compreensão de sexo e gênero tida por Butler, além de revelar a dimensão não-binária presente nos conceitos, abre espaço para que possamos compreender gênero e sexualidades de maneira a considerar sua fluidez constante.

A problematização acerca das sexualidades, realizada no livro de Gayle Rubin (2017) intitulado *Políticas do Sexo*<sup>16</sup>, oferece também uma importante contribuição para o questionamento das definições amplamente desenvolvidas em torno do sexo/gênero. A abordagem contida no segundo ensaio do livro intitulado *Pensando o*

---

<sup>15</sup> Judith Butler, filósofa norte-americana nascida em 1956, estudiosa contemporânea das questões de gênero e teoria *queer*, inspirada no trabalho de Simone de Beauvoir, questiona a heteronormatividade presente não só nos papéis de gênero atribuídos a homens e mulheres, mas as determinações biologizadas e sociais, presentes nas relações hegemônicas existentes entre sexo, gênero e identidade sexual. Influenciada por estudos de Michel Foucault, em *Problemas de Gênero, feminismo e subversão da identidade*, Butler trata o gênero como sendo “performativo”, fabricado culturalmente, repetido e reencenado de normas e significados estabelecidos socialmente, que se limitam pela imitação de normas dominantes. Nesse sentido, o gênero para ela se apresenta como algo fluído nos sujeitos, dependente de suas subjetividades e do processo histórico/cultural em que estão inseridos, que podem ou não causar rompimentos com normas socialmente estabelecidas. Dessa maneira, para Butler, não há uma relação rígida entre as associações que a cultura hegemônica criou entre o sexo, gênero e a sexualidade. Elas seriam, a seu ver, complexas, plurais e não estáticas. Butler é também precursora nos estudos da transexualidade, travestilidades, intersexuais e sujeitos não binários.

<sup>16</sup> O livro foi traduzido em 2017 para o português pela Ubu Editora. Contém dois capítulos importantes para se pensar gênero e sexo. O primeiro, intitulado O Tráfico de Mulheres, Notas Sobre a “Economia Política” do Sexo, publicado originalmente em 1975 no Estados Unidos, e o segundo, chamado Pensando o Sexo, Notas Para uma Teoria Radical da Política da Sexualidade, originalmente publicado em 1984.

*Sexo* expõe a busca da teórica por “pensar radicalmente sobre o sexo” a partir de uma análise política sobre as sexualidades. Além de desenvolver uma importante reflexão sobre a política do sexo adotada no século XIX nas legislações federais dos Estados Unidos, Rubin oferece reflexões relevantes para refletirmos sobre o contexto atual. Em diálogo permanente com Michel Foucault, possibilita elementos capazes de fazer pensar as sexualidades como sendo “tão produto da atividade humana como o são as dietas, os meios de transporte, os sistemas de etiqueta, as formas de trabalho, as formas de entretenimento, os processos de produção e os modos de opressão” (RUBIN, Gayle. 2017, p. 79). É apenas através dessa forma de pensar sobre as sexualidades, que Rubin diz ser possível refletir com clareza política sobre o tema.

A ideia é politizar as discussões sobre a chamada sexualidade ideal, que, de acordo com o sistema vigente, considera que “a sexualidade “boa”, “normal” e “natural” seria idealmente heterossexual, conjugal, monogâmica, reprodutiva e não comercial” (RUBIN. 2017, p. 85). Essa é uma perspectiva essencialmente heteronormativa<sup>17</sup> que encontra força no pensamento popular que biologiza as sexualidades, na tentativa de forjar um caráter de estabilidade inexistente, duramente criticado por Rubin e Butler.

Essa perspectiva favorece o surgimento de uma abordagem teórica e metodológica mais abrangente que, ao propor compreender como a feminilidade e masculinidade são construídas, permite a identificação e inclusão de outros sujeitos, até então invisibilizados ou marginalizados, nas discussões propostas pelo movimento feminista. As análises de Rubin ajudam ainda a identificar os sistemas de hierarquias sociais atribuídos a partir do valor sexual que é designado a cada prática exercida.

Ao pensar sobre as sexualidades em *Corpos que Pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”*<sup>18</sup>, Butler, dialogando com autoras como Gayle Rubin, Monique Wittig e Eve Sedgwick, desestabiliza o sujeito, na medida em que o localiza dentro de estruturas de poder “sexuadas e generificadas”.

Segundo Sara Salih (2012) o que Butler visa desenvolver é a desconstrução do sujeito, que em seu trabalho será caracterizado como *queer*. A apropriação dessa palavra geralmente utilizada para insultar e ofender, sugere a elaboração de críticas radicais à essencialização das sexualidades e identidades de gênero, com a perspectiva

---

<sup>17</sup>O conceito é utilizado nesse estudo em semelhança com a compreensão de Judith Butler, que reflete a existência de uma heterossexualidade compulsória que, hierárquica e oposicionalmente, define a necessidade de haver um sexo estável, definidor de um gênero estável (masculino expressa macho, feminino expressa fêmea), segundo o qual os corpos alcançam a coerência e o sentido heteronormativo.

<sup>18</sup>Disponível no livro *O Corpo Educado* de Guacira Lopes Louro, publicado em 2000. Versão digital disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/30353576.pdf>

de abrir possibilidades para que se possa pensar categorias mais abrangentes e móveis que se adequem à multiplicidade de práticas reais desenvolvidas por grupos e indivíduos. Qualquer tentativa de universalização é rejeitada e combatida no pensamento de Butler.

A importância em optar pela percepção de Louro, Rubin, Butler e Foucault ocorre porque possibilitam que visualizemos as preferências do sujeito, sua experiência de vida, seu desejo, suas descobertas e suas visões de mundo, sempre considerados em sua constante fluidez, descortinando novas possibilidades de apreensão e compreensão da realidade social.

A partir dessa perspectiva, é possível aproximar as discussões de gênero e das sexualidades e entender que a sua abordagem tem sido feita a partir de um olhar que polariza e segmenta as dimensões a eles relacionadas. Cultura/natureza, homem/mulher, homossexualidade/heterossexualidade e feminino/masculino, são alguns dos exemplos os quais, segundo as autoras, fomentam a ideia de que há uma referência a partir da qual cada polaridade é pensada. A insuficiência em explicar o gênero e a sexualidade a partir dessa dicotomia e binarismo é evidenciada por Louro, quando reflete que,

Os sujeitos que constituem a dicotomia não são, de fato, apenas homens e mulheres, mas homens e mulheres de várias classes, raças, religiões, idades, etc. e suas solidariedades e antagonismos podem provocar os arranjos mais diversos, perturbando a noção simplista e reduzida de “homem dominante *versus* mulher dominada (LOURO, 2014, p. 37).

Gênero e sexualidades, ao serem identificados como dimensões que perpassam a existência, habitam o nosso cotidiano, nos transpassando onde quer que estejamos. Frente a isso, é possível considerar que essas duas dimensões impactam também na forma como as juventudes se constroem e vivenciam a si mesmas e os espaços de socialização em que estão inseridas.

Como sujeitos centrais dessa pesquisa, as/os jovens estudantes serão percebidas/os aqui em sua dimensão plural. Nesse sentido compreender a categoria juventudes se torna algo fundamental e buscarei cumprir essa tarefa, a partir das contribuições de Teresa Bezerra e Wellington Cunha (2018), Mário Margulis (1996) e Marcelo Urresti (2011), considerando a emergência da ideia de juventudes como sendo o que se compreende hoje estar vinculada a um processo de modernização das sociedades. A importância da abordagem dos autores e da autora se dá também por considerarem o seu caráter histórico e cultural, assim como todos os seus

atravessamentos sociais, o que abre espaço para uma interpretação multicultural sobre essa população e instituição.

Sendo as juventudes uma concepção moderna relativamente recente, serão compreendidas nessa pesquisa como muito mais que uma fase remetida a determinada faixa etária. Nesse sentido ser jovem diz respeito a ter acesso a condições específicas para vivenciar um tempo de disponibilidades frequentemente chamado pelas/os autoras/es de moratória social, que segundo Teresa Bezerra (2010) refere-se a um tempo onde ocorre a suspensão de direitos, deveres e responsabilidades atribuídas as cidadãs e cidadãos adultos. Esse momento de suspensão é caracterizado pela obrigatoriedade das juventudes de frequentar a escola, da busca pelo aprendizado e pela dedicação e preparação para o exercício futuro das obrigatoriedades da vida adulta.

Dessa forma as juventudes são percebidas como uma categoria histórica, dinâmica e instável, e, também, como uma condição que exige que, as/os que dela podem fazer parte, tenham acesso às condições, características e possibilidades básicas. É preciso por exemplo, que disponham de tempo para estudar, vivenciar o lazer e recursos socioeconômicos capazes de lhes fazer abster por um tempo do trabalho e das responsabilidades destinadas ao que se compreende como sendo a vida adulta.

A realidade diferenciada vivenciada e compartilhada pelas juventudes me faz compreender que, são muitas as suas dimensões, são distintas e desiguais as condições pelas quais os sujeitos a vivenciam, são inúmeras as experiências que envolvem as iniciações sexuais, a formação da personalidade e os demais processos de descoberta, constantes para esses sujeitos. E de uma maneira geral, é na escola, instituição privilegiada para a socialização das juventudes, que as/os jovens estudantes experienciam uma parte considerável das dimensões que transpassam a sua condição.

A instituição escolar é o campo dessa pesquisa e, para compreendê-la, contarei com as contribuições de Geraldo Leão (2011), Juarez Dayrell (2011), Juliana Reis (2011), Irapuan Filho (2014) e Pierre Bourdieu (2012). A escola será concebida como uma instituição sócio plural, ordenada segundo uma dimensão institucional, a partir de suas normas e regras, mas também por uma dimensão cotidiana, construída por uma trama de relações complexas que faz com que os sujeitos dela se apropriem e atribuam significados distintos. A escola é o campo das sociabilidades, do surgimento de tensões e alianças, um lugar específico em seu cotidiano e comum em suas regras e determinações.

Compreendendo a escola como sendo esse campo instável de disputa e de constante construção, trabalho as estratégias de resistência das/os jovens estudantes a partir das proposições de Michel Foucault (2014) e Simone Sampaio (2006), na medida em que compreendem a resistência como sendo uma luta cotidiana, forjada no lugar mesmo onde as relações sociais se dão e que podem ou não estar a favor do poder hegemonicamente instituído.

A busca por sanar as necessidades exigidas a partir dos objetivos traçados nessa pesquisa exigiu que eu adotasse uma abordagem de natureza qualitativa, que me possibilitou: vivenciar o dia a dia do cotidiano escolar; realizar observações do comportamento dos sujeitos escolares; desenvolver quatro entrevistas semiestruturadas com estudantes, onde a análise de conteúdo serviu como método, além de estudar e analisar documentos como o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e o Regimento Escolar (RE). Todo o trabalho realizado em campo foi registrado em meu diário de campo, onde anotei as particularidades do campo, os pensamentos e tudo mais que não pude gravar ou registrar como fotografia.

Quanto as entrevistas, foi possível conversar com quatro jovens estudantes, Denis<sup>19</sup>, homem cis e gay<sup>20</sup>, Leandro, homem cis e bissexual<sup>21</sup>, Valentina, mulher cis e bissexual e Paula, mulher cis e bissexual. Somado as entrevistas realizadas com esses sujeitos pude observar o comportamento de estudantes heterossexuais, travestis<sup>22</sup> e transexuais<sup>23</sup>, na tentativa de compreender o papel que desempenham e a forma como se expressam no cotidiano escolar.

---

<sup>19</sup> Todos os nomes das/os jovens estudantes, cujas narrativas e comportamentos são descritos nessa pesquisa, são fictícios. Utilizei dessa estratégia para impossibilitar qualquer possibilidade de identificação dessas/es jovens e protegê-las/os.

<sup>20</sup> Meninos que se relacionam afetiva e sexualmente com meninos.

<sup>21</sup> Bissexuais são pessoas que se interessam amorosa e sexualmente por pessoas de ambos os gêneros, tanto feminino quanto masculino. É comum encontrar reflexões que dizem que a bissexualidade é uma fase de transição para a homossexualidade. Para saber mais, ver dissertação “Não é uma fase”: construções identitárias em narrativas de ativistas LGBT que se identificam como bissexuais, de Elizabeth Sara Lewis.

<sup>22</sup> O termo “travesti” tem sido uma definição em constante disputa, frequentemente utilizado como sinônimo de transexual, mas marginalizado, uma espécie de terceiro gênero. Costuma ser também utilizado como forma de afirmação política, segundo Helena Vieira, pesquisadora e trans feminista, em razão do estigma enfrentado pelas travestis no país.

<sup>23</sup> Segundo a pesquisadora feminista Helena Vieira, a noção de transexualidade surge no discurso médico como forma de nomear um tipo específico de corpo e um tipo específico de identidade que são as pessoas que quando nascem são assignadas com um gênero e não se reconhecem com essa forma social de catalogar seu corpos. É importante salientar que até o ano de 2018 a transexualidade foi considerada como uma disforia de gênero, expressa no Código Internacional de Doenças (CID) como “Transtorno de Personalidade da Identidade Sexual”, o que dava à transexualidade a característica de doença. Não há evidências de que por ser uma pessoa transexual automaticamente tenha um transtorno mental. Diante disso, depois de muita luta, o movimento LGBTQ+ conseguiu fazer com que a transexualidade saísse da

Todas as discussões e os elementos coletados e problematizados durante essa pesquisa estão distribuídos em quatro capítulos. O primeiro capítulo intitulado de introdução, de caráter introdutório, traz as motivações que possibilitaram a construção e desenvolvimento dessa dissertação, assim como os seus objetivos, delimitação, relevância social, as referências teóricas para cada categoria de análise e percurso metodológico.

No segundo capítulo denominado sexualidades, traço uma discussão teórica relacionada ao campo, buscando possíveis definições para os conceitos de juventudes, escola e sexualidades.

No terceiro capítulo chamado juventudes e sexualidades na escola, desenvolvo uma análise aprofundada sobre a relação juventudes e sexualidades na escola, bem como a maneira como as sexualidades das/os jovens estudantes são experienciadas, análise feita, sobretudo, a partir das observações em campo.

No quarto capítulo, estratégias de resistência, apresento e problematizo a forma de pensar das/os jovens entrevistadas/os a respeito da vivência e das condições de vivência das sexualidades na escola, assim como caracterizo onde se pode perceber e o que são as estratégias de resistência desenvolvidas por essas/es estudantes na escola. Seguem-se, finalmente as Considerações Finais.

## **1.1 Percurso Metodológico**

No que concerne à abordagem metodológica dessa pesquisa, ou seja, o caminho escolhido para alcançar os objetivos traçados, busquei assumir uma postura de pesquisadora que reconhece que:

[...] não há fórmulas nem receitas, e sim tentativas de armar estratégias e planos de investigação que evitem esquematismos empobrecedores. Assim, cada pesquisador deve buscar suas trilhas próprias a partir do repertório de mapas possíveis (VELHO, 2003, p. 18).

Tal constatação aponta para a necessidade de se repensar constantemente a abordagem teórico-metodológica em campo, entendendo que ela deve adequar-se à realidade, e não o contrário. A abertura para a adequação metodológica é um pré-requisito fundamental para as pesquisas de campo e permite que a/o pesquisadora/or

---

classificação de doença na Organização Mundial da Saúde (OMS). Na nova atualização a transexualidade passa a ser classificada como incongruência de gênero, para designar “incongruência acentuada e persistente entre o gênero experimentado pelo indivíduo e àquele atribuído em seu nascimento”. Disponível em: <http://www.cresspr.org.br/site/oms-deixa-de-classificar-transexualidade-como-doenca-mental/>.

possa redesenhar suas estratégias, de acordo com seu processo de imersão na realidade e das necessidades por ela apontadas.

Iniciei essa pesquisa em março de 2019, retornando à escola Central após dois anos de afastamento. Os primeiros contatos com a escola já apontaram que não seria fácil realizar a pesquisa com estudantes, já que grande parte das/os jovens que foram minhas e meus alunas/os não estavam mais na escola e eu havia me tornado uma pessoa estranha para quem encontrasse. Mesmo tendo identificado algumas/uns jovens que me conheciam, com o passar da permanência em campo tive a certeza de que não seria fácil conseguir entrevistá-las/os. Isso porque as/os estudantes da escola Central, por terem acesso a discussões políticas mais aprofundadas do que a escola onde realizei a monografia, costumam possuir conhecimento considerável sobre as pressões causadas pelo Projeto de Lei Escola sem Partido<sup>24</sup> e sobre a chamada “ideologia de gênero”. O receio em falar sobre as sexualidades, o estranhamento da minha presença em campo, somado às situações de violência impelidas a determinadas/os estudantes LGBT’s, contribuiu para que eu fosse evitada por algumas/uns jovens e, inclusive, entrevistas me fossem negadas.

Na busca por encontrar estratégias metodológicas que permitissem me aproximar dos sujeitos sem qualquer pretensão de demarcar definitivamente as estratégias utilizadas em campo, comecei a frequentar intensamente a escola no início das visitas e participar de eventos. Um dos primeiros encontros em que estive presente foi realizado pela Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC) e teve como objetivo discutir a diversidade dentro da escola. Havia poucas pessoas, mas no evento reencontrei um ex-aluno, Leandro, que começou a abrir outras possibilidades de contato dentro da escola e que se tornou um dos jovens aqui entrevistados.

Antes de abordar como se deram as entrevistas, gostaria de salientar a dificuldade de chegar as/aos jovens estudantes. Sendo essa uma pesquisa de campo e

---

<sup>24</sup> O projeto Escola Sem Partido, que tramita em forma de lei no congresso nacional desde o ano de 2014, traduz interesses de grupos da sociedade civil e políticos, sobretudo, ligados à igreja católica e evangélica, que alegam representar pais, mães e estudantes que se mostram contrárias/os ao que chamam de doutrinação na escola. As/os idealizadoras/es do projeto de lei acreditam que as crianças e jovens estudantes têm sido manipuladas/os por professoras/es na escola, especificamente no aspecto que diz respeito às sexualidades e as identidades de gênero, sugerindo que as/os docentes têm atentado contra a moral e a instituição familiar. As concepções presentes no projeto pressupõem que a discussão sobre a diversidade na escola, que visam contribuir com a fomentação de uma cultura de respeito na comunidade escolar e sociedade em geral, tem “corrompido” crianças e jovens fazendo com que se identifiquem com o gênero ou a sexualidade que fogem ao padrão desejado. As perspectivas presentes nesse projeto de lei evidenciam ideologias que desconsideram o processo complexo de formação das identidades e que visam minar a luta pela construção de uma sociedade onde todas/os tenham direito e sejam respeitadas/os por serem quem são.

compreendendo a sua importância para “desvendar a realidade” (DEMO, Pedro. 1985, p. 23), é imprescindível ressaltar seu processo de construção contínuo que, na busca por um fazer científico, exige a superação de uma série de desafios cotidianos, o que sugere a necessidade de constante abertura da/o pesquisadora/or para possíveis mudanças de curso e aprendizados que podem surgir durante o processo.

Diante do tamanho do desafio que vi a minha frente, um dos maiores aprendizados foi ter que lidar com a frustração de marcar entrevistas e das/os estudantes não aparecerem. A tensão em torno do controle das sexualidades acirrada, sobretudo, pelos ideais do governo eleito no Brasil, em 2018, pareceu fazer com que as/os jovens estudantes tivessem medo de falar, e de falar comigo, sobre um tema tão estigmatizado. Não imaginei que seria tão complicado. Como parte do processo de pesquisa e contato com o campo, comecei a me desmotivar. Isso fez com que eu voltasse a ter crises de ansiedade e elas se acentuaram toda vez que eu pensava em ir a campo. Por ter medo de não conseguir me aproximar das/os jovens, sujeitos centrais dessa pesquisa, tive que diminuir as idas a escola e cuidar um pouco mais dos meus sentimentos, até que tivesse melhores condições de estar em campo.

Aproveitei para ler alguns textos e livros, frequentar alguns eventos acadêmicos e aos poucos fui retornando, me motivando e novamente intensificando as idas a escola. Compreendi que a busca por entender as práticas de resistências das/os jovens estudantes exigia de mim a identificação das experiências e dos significados cotidianos atribuídos pelos sujeitos da pesquisa. Diante disso, a necessidade da utilização de uma pesquisa qualitativa se evidenciava e requeria enfrentamentos da minha parte. Por pesquisa qualitativa compreendo:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um aspecto mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, Maria, 1994, p. 21).

Diante disso eu precisava chegar a essa juventude, necessitava de uma aproximação que me possibilitasse entrevistar, conseguir contemplar suas concepções sobre suas experiências. Resolvi então me desafiar mais ainda. Conversei com algumas professoras, insisti, até que fui chamada para uma reunião com estudantes LGBT's+ para tratar da construção de um banheiro específico para jovens transexuais e travestis. Como já havia identificado a falta de abertura ainda maior das/os estudantes trans de

possibilitar minha aproximação, essa reunião foi primordial para a compreensão da realidade dessas/es jovens, e acabou se tornando o principal registro capaz de expor a forma como as/os jovens trans pensam a sua realidade e a escola. Cheguei a marcar uma entrevista com Antônio<sup>25</sup>, mas ele não apareceu e depois percebi que começou a me evitar. Tive também a oportunidade de conversar com Margarida<sup>26</sup>, no último dia da minha pesquisa, onde expliquei para ela o porquê de eu haver insistido em entrevistá-la. Pedi desculpas, caso tivesse causado algum tipo de constrangimento, já que são muitas as violências já sofridas por ela enquanto jovem, mulher trans e estudante. Foi apenas nessa conversa que Margarida me revelou que não quis conversar comigo por ter ficado desmotivada e desacreditada quanto a possibilidade de melhoria da realidade das/os estudantes LGBT's+ na escola. Ela revelou não ver sentido dar entrevista por estar cansada de se expor e não perceber mudanças reais.

Antes dessa conversa eu já havia problematizado o porquê da fuga das/os estudantes trans em participar dessa pesquisa. Aos poucos, fui compreendendo que minha insistência em me aproximar de algumas/uns delas/es poderia se constituir como mais uma violência na existência dessas/es meninas/os na escola. Ao identificar a realidade de exclusão e isolamento em que se encontravam, e ficar extremamente mexida com a condição precária de permanência dessas/es jovens na escola, resolvi recuar e utilizar apenas a reunião e as observações cuidadosas do seu comportamento para fazerem acontecer os objetivos traçados nesta pesquisa e mais do que isso, para compreender a sua realidade e quem sabe apontar possíveis respostas para a melhoria da condição dessas/es jovens estudantes.

O processo de flexibilização que o campo me exigiu desenvolver e as dificuldades encontradas me fizeram ter como principal instrumento de análise o comportamento das/os estudantes para identificar os aspectos cotidianos coletivos e pessoais, suas possíveis crenças, os significados das ações, pensamento e o papel social que os sujeitos assumem dentro do contexto escolar. Por isso passei a fazer uso da observação direta, sendo uma maneira de olhar mais atentamente para a essência do que estava buscando, além de possibilitar uma maior aproximação com os sujeitos em

---

<sup>25</sup> Antônio é um jovem estudante transexual. Ele se destacou em campo durante as minhas observações e eu pude acompanhar a sua socialização com a escola durante toda essa pesquisa. Ele foi um dos jovens transexuais que busquei entrevistar, mas que não se mostrou interessado em conceder entrevista.

<sup>26</sup> Margarida é uma jovem estudante transexual. Ela se destacou em campo durante as minhas observações e eu pude acompanhar a sua socialização com a escola durante toda essa pesquisa. Ela foi uma das jovens transexuais que busquei entrevistar, mas que não se mostrou interessada em conceder entrevista.

campo. A importância de atentar-se ao comportamento cotidiano dos sujeitos da pesquisa se fundamenta porque:

[...] é através do fluxo do comportamento – ou, mais precisamente, da ação social – que as formas culturais encontram articulação. Elas encontram-na também, certamente, em várias espécies de artefatos e vários estados de consciência. Todavia, nestes casos o significado emerge do papel que desempenham (Wittgenstein diria seu “uso”) no padrão de vida decorrente (GEERTZ, Clifford, 2012, p. 12).

Portanto, a utilização da observação direta como método de investigação permitiu minha inserção enquanto pesquisadora no contexto dos sujeitos e propiciou descrição detalhada sobre seu cotidiano. No entanto, a observação direta não foi o único método dessa pesquisa.

Quando resolvi relaxar mais em campo, outra ex-aluna minha se aproximou espontaneamente e foi uma das entrevistadas que abriu outros caminhos e visões. Valentina foi a estudante que me fez companhia durante boa parte desta pesquisa. Aos poucos fui me permitindo aproximar mais e juntas tivemos várias conversas informais sobre a vida, a escola e o futuro. Chegamos inclusive a ir juntas, a convite dela, a um grupo da Universidade Federal do Ceará (UFC) que discute gênero e sexualidades.

Apesar da importância do contato com Valentina e Leandro, procurei mais um e uma estudante. Foi aí que cheguei a conhecer Denis e Paula, estudantes com quem nunca havia tido nenhum contato, mas que muito contribuíram com esta pesquisa. Passei a entender que as pesquisas com características antropológicas são, elas mesmas,

interpretações e, na verdade, de segunda e terceira mão. (Por definição, somente um “nativo” faz a interpretação em primeira mão: é a sua cultura.) Trata-se, portanto, de ficções: ficções no sentido de que são “algo construído”, “algo modelado” – o sentido original de fictício – não que sejam falsas, não fatuais ou apenas experimentos de pensamento (GEERTZ, 2012, p. 11).

A importância da utilização de entrevistas semiestruturadas consiste na busca pelo “processo de interação social entre duas pessoas, na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado” (HAGUETTE, Tereza. 1997, p. 86). É importante ressaltar que existem informações que só podem ser colhidas por meio da fala dos atores sociais e que a entrevista “não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere por meio de coleta de fatos relatados pelos atores” (MINAYO. 1994, p. 57). As entrevistas foram realizadas a partir de um roteiro previamente construído, com perguntas abertas e sequenciais e no espaço da escola. Ressalto que algumas vezes, durante a entrevista, se fez necessário realizar outras perguntas, a fim de compreender

melhor elementos que emergiam nas falas das/os estudantes e que possuíam relevância para a pesquisa.

Quanto a característica e ao número de sujeitos entrevistados, Isabel Travancas (2006) reitera que essa questão é importante, que temos que nos perguntar: “qual o número ideal de entrevistados? O que se entende como um grupo em termos de quantidade? Estes dados são muito flexíveis. Não há um número fixo, pré-determinado” (p. 98). Como já tive oportunidade de mencionar as dificuldades e as aberturas encontradas em campo, cheguei à conclusão de que as observações e as quatro entrevistas realizadas foram capazes de me possibilitar reconstruir a problematização desta pesquisa sem maiores danos ao alcance dos objetivos propostos. Mesmo não tendo entrevistado estudantes heterossexuais, considero importante a particularidade desses sujeitos evidenciada nas observações em campo e retratadas na fala das meninas e meninos bissexuais e homoafetivos entrevistadas/os.

Durante toda a minha permanência em campo busquei articular a combinação do método com a técnica, ou seja, da observação direta com entrevistas, descrições, diários de campo, seleções de informantes, gravações de entrevistas e fotografias. Tudo isso na busca por registrar e não perder elementos da vida cotidiana dos sujeitos dessa pesquisa, que apareceram como relevantes.

O diretor e a coordenação da escola também foram fundamentais quanto a me permitir ter acesso com maior liberdade a escola e aos materiais que utilizei como fontes de análise. Dessa forma, somado à observação direta, essa pesquisa tem também característica bibliográfica e documental. Realizei a análise de documentos que a escola toma como referência para traçar suas normas, objetivos, valores e metas fundamentais, quais sejam, o Regimento Escolar (RE) e Projeto Político Pedagógico (PPP).

Gostaria de reiterar que foi importante trabalhar a dimensão de pesquisadora desde a saída de casa até a escola e da escola até em casa. Como eu costumava pegar o mesmo ônibus que as/os estudantes para chegar à escola, foram muitas as anotações e reflexões desenvolvidas em meu diário de campo dentro do coletivo. Ao ser mais fácil passar despercebida em meio a dezenas de pessoas estranhas ao ambiente escolar, mas comuns dentro do ônibus, eu conseguia me aproximar das/os jovens estudantes que ali estavam e observar com maior liberdade e naturalidade que dentro da escola, já que não era tão estranho fitá-las/os nos olhos e me aproximar de suas cadeiras para tentar captar elementos da conversa que pudessem contribuir com o avanço desta pesquisa.

Todo esse trabalho, mesmo diante de algumas interrupções ocorridas no processo de coleta de dados na escola, foi realizado de março a dezembro de 2019. Após esse período me dediquei a transcrever as entrevistas, revisar anotações, visitar os fichamentos das/os autoras/es utilizadas/os no arcabouço teórico e analisar o conteúdo coletado em campo. Quanto a análise do que foi coletado, o próximo passo foi organizar e trabalhar sobre as entrevistas e observações, tendo sido essa análise feita de modo sistemático e não arbitrário. Laurence Bardin (1997, p. 95) ressalta que se faz necessária uma organização que considere as seguintes fases: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, inferência e interpretação. E assim foi feito.

A sistematização e análise de todo o material coletado em campo deu origem a uma série de reflexões sobre um determinado espaço e tempo, que podem contribuir com o aprofundamento do olhar e da compreensão sobre os processos experienciados pelas juventudes e estudantes dentro da escola. A partir de agora será possível ter acesso a toda a discussão que me foi possível traçar. Enfim, agradeço a todas/os as/os jovens estudantes, funcionárias/os e docentes da escola Central que contribuíram e acreditaram na importância dessa pesquisa.

## 2 JUVENTUDES

A juventude tem sido cada vez mais objeto de investigação da sociologia e de outras áreas do conhecimento. Os estudos a seu respeito revelam a complexidade envolvida desde as tentativas de definir o que é juventude à possibilidade dos sujeitos de vivenciá-la efetivamente. Evidenciar uma série de perspectivas a respeito desse tema se faz necessário, já que o que se busca aqui é compreender o que está em jogo quando falamos sobre juventude.

De início, é preciso destacar que a juventude era um fenômeno inexistente quando se trata, por exemplo, da era medieval. Nesse período histórico

os processos de socialização se constituíam em moldes bem “excêntricos”, quando equiparados à modernidade, pois não havia uma separação entre o mundo infantil e o adulto, tampouco, entre o público e o privado. A socialização se dava por meio da convivência com os adultos, e o trabalho era iniciado desde cedo (CUNHA, Wellington; BEZERRA, Teresa. 2018, p. 2).

A não separação possibilitava a ausência de caracterização de uma juventude, isso porque os processos de ruptura não eram, até então, demarcados sistematicamente como se percebe hoje, o que fazia com que a idade não fosse um fator de classificação definidor. Dessa maneira, não só os espaços de socialização eram comuns entre crianças e adultos, como a própria responsabilidade pelo trabalho não se apresentava como uma tarefa exclusiva da vida adulta.

Quando se trata da perspectiva sobre a juventude na sociologia, é perceptível que “de acordo com a percepção das Ciências Sociais [...] ‘juventude’ só existe tal qual conhecemos, a partir de um momento muito recente da história ocidental” (LIMA, Irapuan, 2014, p.105). O advento da modernidade marca o surgimento da juventude, que configura sua expressividade

em paralelo ao mundo adulto, ora negando-o, ora reafirmando-o, por meio de comportamentos avessos, assentados na desobediência, transgressão e irresponsabilidade. Tais atributos, associados aos jovens já nesse período, consubstanciaram, por meio da repetição, o desenvolvimento de uma cultura diferenciada da cultura adulta (CUNHA; BEZERRA, 2018, p. 3).

Percebe-se, então, que é no processo de desenvolvimento da modernidade que irá emergir a ideia de juventude semelhante ao que se compreende hoje. A vida dos sujeitos será alvo de uma cronologização que dividirá o curso da vida entre infância, juventude e velhice. A essa chamada “fase” da vida será também atribuído uma série de estereótipos e ela representará a transição entre infância e vida adulta. Legalmente

instituída dos 15 aos 29 anos, a juventude será percebida como um momento de transição marcado por um intenso processo de aprendizado.

A chamada condição juvenil passa a ser definida, então, mediante o clássico conceito de moratória social, a saber: um tempo de suspensão e de adiamento dos direitos, deveres e responsabilidades atribuídos aos cidadãos adultos. Um momento dedicado à formação, ao aprendizado e à preparação para o exercício futuro das diversas dimensões da cidadania (BEZERRA, Teresa, 2010, p. 18).

Aproveito esse momento para salientar que é preciso, no entanto, ter cuidado com as percepções que atribuem às juventudes apenas a possibilidade futura de participar ativamente da construção de sua realidade, seja quanto a dimensão política ou cultural. Essa crítica é ressaltada por Groppo Luis (2015) quando salienta que é necessário tomar cuidado com as interpretações que tendem a compreender a moratória social como sendo “menos uma “sabedoria social” e mais uma “postergação das possibilidades de participação” dos jovens dada a estrutura rígida ocupacional e educacional que vigorava” (p. 17).

É imprescindível problematizar esse tipo de compreensão, pois ao estar tratando aqui de jovens estudantes da escola pública, ficará evidente nos dois capítulos que se seguem a capacidade dessas/es jovens de pensar, amadurecer e dar respostas concretas para a realidade em que vivem.

Infelizmente as percepções que invisibilizam as ações das/os jovens ou que tendem a caracterizá-las como perturbação à ordem instituída acabam se universalizando pelas sociedades ocidentais, sendo culturalmente fomentadas e aceitas e passando a ser utilizadas como elemento característico de todos os sujeitos que dela fazem parte. No entanto, a literatura sociológica tem, recentemente, problematizado as atribuições universalizantes a respeito das juventudes, a começar pela ideia da idade como principal elemento definidor. A intenção dessa literatura sociológica é

superar la consideración de "juventud" como mera categorización por edad. En consecuencia, se incorpora en los análisis la diferenciación social y, hasta cierto punto, la cultura. Entonces se dice que la juventud depende de una moratoria, un espacio de posibilidades abierto a ciertos sectores sociales y limitado a determinados períodos históricos (MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo, 1996, p.1)

A superação dessa concepção acontece por intermédio de uma perspectiva sócio-antropológica que passa a considerar a dimensão heterogênea presente nos sujeitos juvenis. Essa perspectiva crítica possibilita que a juventude seja percebida e compreendida a partir de toda a sua diversidade, o que proporciona novas possibilidades

de apreender as inúmeras maneiras de vivenciar a juventude levando em consideração os aspectos contextuais, sociais, culturais e econômicos que a ela se apresentam.

As análises feitas nessa pesquisa ajudam a entender que a forma como as/os jovens da escola se identificam impacta no lugar que elas/es ocuparão no espaço escolar, nas dimensões da juventude que poderão experienciar publicamente ou até mesmo se terão oportunidade de experienciar algumas delas. Essa constatação é visível quando, ao olhar para o contexto escolar, não encontro meninos gays e meninas/os trans se relacionando afetivamente; mais significativo que isso, quando não percebo as/os meninas transexuais e as travestis se socializando pelos espaços da escola com a mesma frequência que as/os demais estudantes.

Pierre Bourdieu (1983) também contribui com a análise crítica sobre os marcadores do que se compreende como sendo juventude. O teórico chamou a atenção para a necessidade de percebermos a idade como um dado biológico, socialmente manipulado e passível de manipulação, que faz com que a ideia de juventude seja fomentada como se os sujeitos que dela fazem parte formassem uma unidade social, um grupo constituído, possuidor de interesses comuns e com direitos de acesso iguais. Bourdieu ressalta a necessidade de analisar as diferenças entre as juventudes, o que para ele possibilitaria reflexões mais aproximadas sobre o que de fato é ser jovem e quem de fato pode ter acesso e desfrutar dessa condição.

Nesse sentido, o olhar e as análises acerca do que significa vivenciar e falar sobre juventude traça novos caminhos. A juventude é percebida como uma “categoria histórica, instável e dinâmica. As análises agora visam se distanciar de concepções que resultem em reflexões homogeneizadoras e/ou biopsicologizantes” (CUNHA; BEZERRA, 2018, p. 6).

É a partir dessa compreensão que Mario Margulis e Marcelo Urresti (1996) contrapõem a ideia de juventude como uma mera palavra, propondo pensá-la como sendo algo mais que um signo. Os teóricos buscam dar conta das condições culturais que atravessam a constituição da juventude, sem desvinculá-la de condicionantes históricos, biológicos, econômicos e materiais.

Essa perspectiva aponta para a necessidade de levar em consideração as referências que se atribuem às juventudes, juntamente com a multiplicidade de situações sociais em que estes sujeitos estão inseridos e se desenvolvem. Trata-se de evidenciar os marcos sociais historicamente desenvolvidos que condicionam as distintas maneiras de ser jovem. Por isso a necessidade de salientar que

la juventud no es sólo un signo ni se reduce a los atributos "juveniles" de una clase. Presenta diferentes modalidades según la incidencia de una serie de variables. Las modalidades sociales del ser joven dependen de la edad, la generación, el crédito vital, la clase social, el marco institucional y el género. No se manifiesta de la misma manera si se es de clase popular o no, lo que implica que los recursos que brindá-la la moratoria social no están distribuidos de manera simétrica entre los diversos sectores sociales (MARGULIS; URRESTI. 1996, p. 3).

Evidenciar que a juventude não é experienciada da mesma maneira por todos os sujeitos, até quando estes pertencem a uma mesma classe social, não põe em dúvida somente o caráter unívoco do que se compreende por juventude, como também a certeza de que todas/os aquelas/es estatisticamente jovens possuem condições de vivenciar a juventude.

As/os jovens estudantes dessa pesquisa são um bom exemplo da não possibilidade de homogeneização. Ao me deparar com as suas diferentes formas de se vestir, se comportar, seus diferentes estilos musicais, as diferentes maneiras de vivenciar o gênero, as sexualidades e o próprio espaço escolar, logo posso compreender que estou pesquisando sujeitos distintos e ao mesmo tempo únicos. Cada uma/um delas/es, à sua própria maneira, por intermédio das relações estabelecidas e dos acessos que possuem ou não, constrói um jeito específico de vivenciar a sua condição juvenil (quando a vivenciam), que hora pode reproduzir e se encaixar numa cultura coletivamente compartilhada ou contestá-la e criar algo diferenciado.

Para compreender melhor essa problematização é preciso primeiramente criticar as análises que levam em conta a faixa etária dos sujeitos como elemento definidor para ser ou não jovem, desfrutar ou não dessa condição. Isso porque tais análises não permitem que visualizemos as desigualdades presentes nas inúmeras maneiras de vivenciar a juventude. Valeria então perguntar: a/o jovem da classe operária possui as condições necessárias para a vivência do que se diz ser o ideal na juventude? A/o jovem heterossexual experiencia sua condição juvenil da mesma maneira que a/o jovem LGBT+? Esses são questionamentos necessários para que se possa desmistificar a idealização de um sujeito universal inexistente.

No imaginário social, ser jovem significa, dentre as características que variam desde a rebeldia à puberdade, poder dedicar-se exclusivamente aos estudos, ao lazer, estar isenta/o de preocupações atribuídas à vida adulta (trabalhar, pagar contas, autossustento e etc.) e possuir tempo abundante para experienciar esse momento de “transição” da vida. No entanto, na prática, essa realidade não é acessível a todas/os, porque a inserção do adolescente – sobretudo politicamente no Brasil – “nessa

navegação social da juventude, não é feita sem problemas. Aderir e vivenciar um estilo de vida não é algo simples, fácil e sem percalços” (IRAPUAN, 2014, p. 110).

As entrevistas e observações realizadas por mim no chão da escola evidenciaram experiências bem distintas onde as/os próprias/os jovens estudantes reconheceram as limitações impostas em seu cotidiano, resultantes da maneira como os sujeitos escolares percebem e caracterizam a sua existência, a partir da forma como se identificam. Às/aos jovens LGBT's+ é imposto um modelo e padrão de vida que estabelece como normal e natural a heteronormatividade. Ao não responderem a essa exigência, essas/es estudantes precisam lidar com uma série de negações que não são impostas às/aos jovens mulheres e homens cis e heterossexuais. Mais à frente será possível compreender melhor essa realidade, a partir da problematização que farei das opressões estruturais percebidas por mim no contexto escolar.

As relações e desigualdades entre as juventudes ficam também evidentes quando se analisa alguns conceitos utilizados por autoras/es que diferenciam condição juvenil, juventude e situação juvenil.

Por condição juvenil e juventude compreendem o modo como cada sociedade constrói e atribui significados a esse momento do ciclo da vida, cuja abrangência é maior, revelando uma experiência histórico-geracional, a qual carrega consigo uma dimensão simbólica e cultural. O termo situação juvenil, por sua vez, busca expressar o modo como os diferentes sujeitos jovens vivenciam a condição juvenil, tendo em vista suas condições socioeconômicas e ídeo-culturais, ou seja: as experiências de classe, gênero, raça, etnia etc. Em outras palavras, é por meio da situação juvenil que se pode destacar a heterogeneidade da condição juvenil, evidenciando as diferenças e as possíveis desigualdades em sua vivência (BEZERRA, 2010, p. 20).

Além da concepção de situação juvenil, que ajuda a compreender as especificidades que atravessam o modo de ser jovem, a proposta de trabalhar com o conceito de Moratória Vital se apresenta como algo importante, já que nos ajuda a identificar as diferenças sociais presentes na condição juvenil, esta que, por sua vez, não se apresenta a todos os sujeitos que integram a categoria estatística jovem. A Moratória Vital, em resumo, nos permite diferenciar aquelas/es que podem gozar de sua juventude, daquelas/es que não podem. Por isso Margulis e Urresti (1996) propõem recuperar o conceito de Moratória Vital,

(concepto complementario de "moratoria social"). En este sentido es que la juventud puede pensarse como un período de la vida em que se está en posesión de un excedente temporal, de un crédito o de un plus, como si se tratara de algo que se tiene ahorrado, algo que se tiene de más y del que puede disponerse, que en los no jóvenes es más reducido, se va gastando, y se va terminando antes, irreversiblemente, por más esfuerzos que se haga para evitarlo. De este modo, tendrá más probabilidades de ser joven todo aquel

que posea esse *capital temporal* como condición general (dejando de lado, por el momento, consideraciones de clase o género) (MARGULIS e URRESTI, 1996, p. 3 e 4).

Nesse sentido é possível concluir que tanto a Moratória Social - período de transição, onde as/os jovens podem adiar suas responsabilidades, direitos e deveres da vida adulta – quanto a Moratória Vital, não são um atributo disponível para todos os sujeitos. É importante reconhecer as especificidades desses conceitos para problematizar as abordagens estatísticas que tendem a dificultar a identificação da juventude e sua situação juvenil, no sentido em que trabalham prioritariamente o elemento etário como um dado universal.

É importante que a juventude seja entendida também como uma experiência histórico-geracional. Para pensar o conceito de geração um dos autores centrais será Karl Mannheim (1968), quando, ao se interessar pela transmissão social do conhecimento dentro da teoria crítica das juventudes, concebe o seu aspecto geracional como sendo um tipo de situação ou posição social, não como um grupo social concreto. O conceito de geração é definido por Mannheim

pelo fato de que certos indivíduos com idades semelhantes viveram em sua juventude (período crucial no curso da vida pessoal) “uma situação comum no processo histórico e social” (MANNHEIM, 1982, p. 72). Essa situação social, que define a geração, estabelece uma gama mais ou menos restrita de experiências sociais em comum àqueles indivíduos e encaminha-nos a certo tipo de ação social (GROPPO, 2015, p. 6 e 7).

As experiências e ações sociais compartilhadas entre as diferentes gerações são parte do contexto histórico em que se produzem. Por isso é importante ainda salientar que o que se compartilha durante a vivência de uma geração específica não se eterniza no tempo,

sempre aparecem novos participantes da vida social, enquanto outros desaparecem. Como já dito, membros de dada geração participam de seção limitada do tempo histórico. Como se acrescenta agora, a transmissão da herança cultural e a transição de uma geração a outra é um processo contínuo: não é marcada por uma ruptura bem estabelecida no tempo (GROPPO, 2015, p. 7).

É importante ressaltar que aqui o autor se refere às sociedades ocidentais, que o aspecto histórico citado possibilita a compreensão dos processos de mudança e transformação compartilhados entre as juventudes e encabeçados por ela; são processos que envolvem amadurecimento, mas também podem gerar uma série de problemas intergeracionais. Essa pesquisa evidenciou uma série de limites presentes nas relações intergeracionais, quando faz perceber a dificuldade de algumas/uns funcionárias/os em lidar com a diversidade sexual e de gênero, quando algumas/um professoras/es em sala

de aula deixam evidente seu incômodo em lidar com a expressão das sexualidades da população LGBT+. Mas também há aproximações geracionais, quando as/os professoras/es se esforçam para compreender essas juventudes e estabelecem com elas uma relação menos conflituosa.

É importante perceber que o contato que as juventudes instituem com o agora é original e forjado mediante as possibilidades contidas no seu tempo atual, logo, se diferencia da experiência vivenciada pelas gerações anteriores. Dessa forma, não há como esperar total harmonia nas relações estabelecidas entre os sujeitos escolares. É por forjarem formas singulares de lidar e construir a sua realidade que as/os jovens dessa pesquisa desafiam a escola. É por não estar ciente desses processos que a escola pode apresentar muita dificuldade de compreender e às vezes lidar com as experiências juvenis. Mas é importante entender que um dos grandes papéis desempenhados durante a frequente atualização dessa geração é de “comunicar o novo às mais velhas, ainda que por meio de atrito e do conflito” (GROPPO, 2015, p. 9).

As problematizações até aqui desenvolvidas visam evitar as armadilhas presentes em perspectivas unívocas e reducionistas sobre as juventudes. Nesse sentido, tanto as abordagens especificamente biologizantes quanto as culturalistas são evitadas.

Para fundamentar sua percepção de juventude como algo além de uma mera palavra, Margulis e Urresti consideram a sua pluralidade, trazem à tona aspectos até pouco tempo não considerados e reconhecem o gênero e a classe social como atravessamentos dessa condição juvenil, como elementos definidores da forma como essa condição será ou não experienciada. Nessa pesquisa considero ainda a orientação sexual como um dos atravessamentos definidores da condição juvenil na escola.

Essa perspectiva leva a compreensão da importância inquestionável de trabalhar a juventude no plural. Para tanto, é necessário estar atenta/o para os riscos que isso pode causar. “Pode incorrer, no entanto, no risco do relativismo, impossibilitando uma reflexão sobre as questões gerais que atingem de modo interclassista a experiência geracional, sobretudo no contexto contemporâneo” (CUNHA; BEZERRA, 2018, p. 10).

Um dos exemplos citados por Wellington Cunha e Teresa Bezerra é a estetização da juventude como signo de consumo no sistema capitalista. Para a autora e autor esse fato é importante por se tornar cada vez mais aparente no imaginário social a ideia de juventude como um ideal a ser perseguido. A partir disso, se cria toda uma gama de estereótipos de beleza, de comportamento e de consumo, que mercantilizam a

juventude na tentativa de torná-la acessível a todas as idades, em grande parte do mundo.

Bezerra e Cunha salientam que

a modernidade eleva a juventude não só a sujeito político, mas a modelo cultural associado às necessidades das sociedades capitalistas de consumo. Sendo que, em termos gerais, a ideia do jovem identificado como sujeito potencial de transformações sociais tende a ser encoberta, ou secundarizada pela visão do jovem como consumidor e força de trabalho. É deste modo, pois, que se constata a construção desta categoria situada e condicionada pelo modo de (re) produção capitalista (CUNHA; BEZERRA, 2018, p. 7).

A negação da potência de transformação atribuída às juventudes não será fomentada por mim nessa pesquisa. As experiências juvenis aqui retratadas e problematizadas evidenciam a capacidade de interferência que as/os jovens estudantes têm em seu meio. Mas é preciso salientar que essa potência de transformação pode se apresentar como reprodução de um *status quo*, como uma maneira de contestá-lo ou até mesmo como uma forma de se auto proteger, na medida em que se afasta desses dois posicionamentos.

É preciso ainda chamar a atenção para a idealização construída pelo sistema patriarcal e capitalista em torno das juventudes, pois o que pude perceber na escola é que se espera que as/os jovens sigam um padrão de comportamento, de identificação de gênero e sexual. As expectativas presentes nesse tipo de idealização podem ser compreendidas como um dos elementos gerais citados por Bezerra e Cunha (2018) que transpassam as juventudes na contemporaneidade e dela exigem adequação.

Há uma busca contínua em estetizar as juventudes

como signo de consumo, parece ter conduzido à busca exacerbada de visibilidade, sucesso, fama e reconhecimento social, mediante o acesso aos bens materiais e simbólicos, de caráter efêmero, como expressão da adesão aos modelos de comportamento que supostamente caracterizariam os jovens (BEZERRA, 2010, p. 24).

É dentro dessa trama de interesses que a juventude vai sendo tratada na modernidade, em suma, como uma mercadoria que se pode comprar, vender e adaptar aos interesses de dominação hegemônicos, sendo foco da indústria cultural e do sistema neoliberal, que percebe estar presente nessa parcela da sociedade, a possibilidade de permanecer edificando sua perpetuação enquanto sistema dominante. A atenção dada à juventude faz com que ela se transforme em um ideal social e com que tenha que enfrentar uma série de desafios que vão se apresentando na contemporaneidade. Um dos desafios mais latentes diz respeito à entrada no mercado de trabalho, “que se flexibiliza, exige maiores níveis de qualificação, e ao mesmo tempo, torna-se precarizado e cada

vez mais inseguro. O desemprego juvenil e a inserção dos jovens em formas precarizadas de emprego são sintomas deste processo” (BEZERRA, 2010, p. 25).

Ao pensar nas juventudes dessa pesquisa, ressalto também as dificuldades enfrentadas pelos jovens estudantes que, ao serem forçados a desenvolver um tipo de masculinidade agressiva acabam por se privarem de viver seus afetos como também as/os jovens LGBT's+, que quase que em sua totalidade não passam pela escola sem serem violentadas/os.

Essa realidade tem feito com que a juventude se sinta cada vez mais pressionada a buscar formas de se qualificar e de se adequar a padrões culturais, da mesma maneira que pode gerar a perda de credibilidade na educação, já que possuir qualificação não lhes garante um lugar de estabilidade e qualidade no mundo do trabalho e experienciar suas identidades de gênero e sexuais na escola pode lhes colocar em lugar de constante violência. A política governamental, econômica e cultural que se pratica no Brasil de hoje não me parece ser acolhedora para as juventudes, pois essa política não valoriza a potência de criação e reinvenção presentes nessa geração; pelo contrário, admite apenas um tipo de adequação que castra qualquer possibilidade de transformação.

Frente a toda essa conjuntura, a trajetória da juventude, sobretudo a juventude pobre, negra e LGBT+, torna-se cada vez mais incerta, problemática, desafiadora e instável. E é levando em consideração todas as questões até aqui apontadas que esse estudo perceberá as juventudes como parte de um processo que é influenciado pelo meio social concreto e através da qualidade das trocas estabelecidas, uma concepção que permite compreender a vivência da condição juvenil como sendo uma construção a partir de seu próprio tempo e das possibilidades que são oferecidas ou negadas as diferentes formas de ser jovem.

Dessa maneira, nego a possibilidade de falar de uma juventude universal, que compartilha das mesmas alternativas, vivencia a mesma realidade, desenvolve os mesmos comportamentos e concepções. Essa pesquisa, ao direcionar suas análises para as/os estudantes da escola pública, percebidas/os como sujeitos que experienciam uma condição juvenil específica, concebe a juventude como uma criação da modernidade, uma invenção que resulta de um processo singular, que se relaciona com “a atuação das determinações estruturais, próprias de cada período histórico, como classe social, gênero resultando em distintas formas de se viver a juventude, ou ainda, de sua

inexistência” (CUNHA e BEZERRA, 2018, p. 11). É diante dessa compreensão que aqui se buscará evitar os determinismos e as análises homogeneizantes.

Mesmo pretendendo deslocar o olhar da instituição escolar para o sujeito estudante, por compreender estar presente nela/e a capacidade de criar formas de vivenciar a escola, de refletir e criar conhecimento, concepções e resistências, que muitas vezes são negligenciadas em pesquisas que priorizam o olhar de gestoras/es, funcionárias/os ou mesmo do Estado, não abandonarei a busca por entender o que é a escola, visto que nem toda/o jovem se torna ou tem direito de ser estudante, mas dentro da escola a tendência é que ela/e seja transformada/o e tratada/o como tal.

## **2.1 Escola Central**

A escola é um dos lugares de socialização privilegiado para as juventudes. Nela as/os jovens estudantes passam boa parte de seu tempo, estabelecem relações, desenvolvem-se enquanto sujeitos, entram em contato com o conhecimento acadêmico e vivenciam boa parte das experiências específicas características da condição juvenil. Mas é também na escola que a/o jovem é transformada/o “em “aluno”: classificação homogênea, generalizante e assexuada” (FILHO, Irapuan, 2014, p. 111). Nesse sentido vale problematizar “em que medida a escola ‘faz’ a juventude, privilegiando a reflexão sobre tensões e ambiguidades vivenciadas pelo jovem, ao se constituir como aluno num cotidiano escolar que não leva em conta a sua condição juvenil” (FILHO, 2014, p. 111).

O potencial de interferência da escola sobre a vida das/os jovens estudantes me faz lembrar de um dos debates centrais desenvolvidos pela sociologia da educação presente nas contribuições de Pierre Bourdieu (2003), quando coloca que é comum perceber, quanto a ação homogeneizante da escola, que ela mais contribui para reduzir diferenças entre estudantes do que as desigualdades existentes entre elas/es.

Bourdieu é um autor central para pensar a escola porque antes dele a tendência era conceber a instituição escolar como sendo social e culturalmente neutra. Ao mostrar o peso da origem social sobre os destinos escolares, Bourdieu faz perceber que o desempenho escolar depende de uma série de aspectos que atravessam as experiências das/os jovens estudantes. Dentre eles posso citar a raça, classe, gênero e como se tornará visível aqui, as identidades sexuais e de gênero. A problematização desenvolvida na teoria de Bourdieu é acompanhada de certa insatisfação característica

da década de sessenta e compartilhada entre uma geração que acreditou que a massificação do acesso à escola possibilitaria equidade e mobilidade social.

Em meio a essa insatisfação Bourdieu percebe a escola como sendo “uma das principais instituições por meio da qual se mantém e se legitimam os privilégios sociais” (NOGUEIRA, Claudio; NOGUEIRA, Maria, 2002, p. 17). A escola é, pois, um campo de disputa, e os dilemas e crises que acometem essa instituição estão intrinsecamente ligados às “profundas mutações que vêm afetando as sociedades ocidentais e que interferem nas instituições e processos socializadores” (LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez; REIS, Juliana, 2011, p. 254 – 255).

Por isso, quando trato aqui da escola pública e de ensino médio, quero ressaltar não só a sua história de existência recente, como também as tensões pelas quais essa escola tem passado, inclusive contemporaneamente, retratadas na aprovação da nova BNCC, cujo foco do ensino retoma uma perspectiva colonizadora e tecnicista, e que deixa evidente um dos maiores desafios da educação pública, materializado na submissão dos sistemas de ensino do país às decisões e interesses governamentais, que por sua vez encontram-se submetidos aos interesses econômicos.

Essa problematização tem por objetivo contribuir para a compreensão do que é a escola pública de hoje e o que ela representa para aquelas/es que dela fazem parte. Não é meu objetivo aprofundar o debate sobre as dimensões que atravessam a história de institucionalização do ensino no Brasil, porque aqui me interessa a compreensão da escola como sendo um espaço sociocultural (DAYRELL, 1996) cujo processo de construção se dá através das relações sociais nele travadas.

Ao caracterizar a instituição escolar, Juarez Dayrell ressalta a escola como sendo,

[...] espaço próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de desacordos (DAYRELL, 1996, p. 137).

A dimensão cotidiana será o centro de minhas análises nos capítulos posteriores, mas é importante perceber a escola como sendo a relação entre essas duas dimensões, para que se possa entender sua lógica de funcionamento e o significado atribuído a ela por cada sujeito específico. A escola é uma instituição que possui uma função social relevante na sociedade. Émile Durkheim (2019) salienta seu papel de mantenedora da ordem e da própria sociedade. O sociólogo chegou a questionar: “de

que adianta imaginar uma educação que seria fatal para a sociedade que a colocasse em prática?” (DURKHEIM, 2019, p. 47).

É evidente que são muitas as concepções sociológicas sobre a escola e a educação. É certo também que na escola não se pode encontrar somente sujeitos dóceis e benevolentes com o tipo de sociedade que se objetiva fortalecer, mas é perceptível que em certa medida a escola visa sim contribuir com um projeto social, e que diante da realidade do sistema educacional desse país, tem sido cada vez mais comum a escolha de um projeto que não insere todas/os de maneira inteiramente justa nesse processo.

O que quero chamar a atenção é para a forma como a escola se organiza a fim de garantir qualquer que seja seu objetivo. Sendo ela compreendida como uma instituição disciplinar (FOUCAULT, 2018), possui um ritual característico que deve ser imposto aos sujeitos que dela fazem parte. Qual o ritual da escola Central? Que objetivos ela visa alcançar? Farei agora uma descrição do seu espaço e rotina, para que possamos juntas/os compreender melhor o campo dessa pesquisa.

A escola Central fica localizada num dos bairros centrais e mais movimentados de Fortaleza. Situado numa região de acesso ao centro da cidade e a bairros que se caracterizam como sendo o centro de trabalho da capital, o bairro da escola também é o lugar onde está localizado o Centro de Humanidades da UECE e em seu entorno podemos encontrar o Instituto Federal do Ceará (IFCE) e a Universidade Federal do Ceará (UFC). O contexto em que a escola está inserida apresenta as possibilidades de contato que as/os jovens estudantes podem estabelecer com outras instituições de ensino e isso parece ser essencial para a definição dos objetivos centrais da escola, qual seja, aprovação na universidade pública. Para o público que procura a escola, seu alto índice de aprovação em vestibulares<sup>27</sup> parece ser um dos principais motivos de atração de estudantes, que recentemente se originam tanto de escolas públicas de periferia, quanto de escolas particulares e de classes sociais mais elevadas do que se costuma encontrar na escola pública.

Gostaria de ressaltar a importância da localização da escola, porque muitas vezes as instituições educativas localizadas em seu entorno parecem servir tanto como ponto de encontro quanto como expansão na formação das/os suas/seus estudantes. É

---

<sup>27</sup>No ano de 2018 a escola aprovou 355 estudantes nas seguintes instituições e programas: Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Programa Universidade para Todos (PROUNI), Instituto Federal do Ceará (IFCE) e Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Pode-se dizer que sua maior preocupação é mostrar o que está estampado nas blusas da farda das/os estudantes “A Força da Escola Pública”.

comum encontrar as/os jovens alunas/os lanchando e se socializando nos espaços da UECE e a própria escola utilizando alguns espaços do campus para realizar atividades. Durante minha pesquisa em campo cheguei até a ser convidada por Valentina, em uma de minhas visitas a escola, para ir com ela a um grupo de estudos na UFC. É também comum encontrar as/os estudantes se socializando nas praças e no shopping que fica localizado no bairro Benfica, próximo a escola, que também tem uma intensa programação artística e cultural e que acaba sendo um dos pontos principais de encontro das juventudes, tendo em vista a quantidade de bares e possibilidades de socialização.

É importante caracterizar o contexto em que a escola se encontra, porque ele é também fundamental quanto a definição de que tipo de instituição escolar pública a escola se constituirá. A escola Central parece realizar muito bem a atividade de apropriar-se e conectar-se com o contexto ao seu redor. A meu ver, ela têm feito de maneira frequente o exercício de se fazer presente dentro dos espaços educativos que o bairro oferece, e essa ação tem fortalecido cada vez mais a sua identidade de escola pública que incentiva e aprova estudantes em universidades públicas, que não está apenas preocupada com a formação técnica, mas com a continuidade do processo de acesso ao conhecimento por parte de suas/seus estudantes. É comum também perceber a participação da escola em manifestações organizadas pelas universidades em defesa da educação pública de qualidade, o que faz com que as/os jovens estudantes tomem as ruas do bairro da escola e adjacências, e, portanto, se apropriem do seu entorno de diversas formas.

Diante das características apresentadas, gostaria de chamar a atenção para o tipo específico de escola pública que a escola Central faz parte. É comum encontrar diferenciações significativas entre o que se entende por escola pública e privada. Muitas/os autoras/es costumam focar nos investimentos, localização e estrutura física das escolas. Dayrell, Leão e Reis (2011) salientam que muitos depoimentos de estudantes de escola pública, sobretudo de periferia, revelam “o abandono e a falta de investimentos no ensino médio público. Muitas falas retratavam as piores condições das suas escolas em relação à rede privada de ensino” (p. 261). Mas a escola Central não é esse tipo de escola pública. Aos poucos foi se transformando numa das principais referências de escola pública de qualidade no Estado do Ceará, principalmente a partir do momento em que começou a apresentar índices consideráveis de aprovação em exames de admissão em universidades e faculdades. A melhoria da qualidade da escola se deve a vários fatores. Existe muito esforço por parte de quem administra a instituição,

mas resulta também do tipo de política de investimento educacional praticada nesse país, que valoriza e investe em escolas que, do ponto de vista meritocrático, dão retorno e visibilidade para o Estado. Portanto, se a escola de periferia tem péssimas condições estruturais e de ensino, ela precisará, quase que por conta própria, se destacar para que o Estado assuma com maior responsabilidade seu financiamento e cuide do melhoramento de sua qualidade. Foi mais ou menos isso o que aconteceu com a escola Central. Apesar de já estar situada num bairro privilegiado, ao se destacar mais, ela ganhou uma espécie de importância e prioridade na barganha com o Estado, o que faz com que consiga, com maior sucesso que a maioria das escolas públicas, melhorar sua estrutura e expandir a qualidade de ensino.

A instituição funciona desde o ano de 1976, tendo, portanto, uma história de 44 anos. No seu PPP ela salienta que atende a uma demanda de cerca de 50 bairros de Fortaleza, mais a região metropolitana. Possui uma boa estrutura física, contém 22 salas de aula, 2 laboratórios onde desenvolve atividades de química, biologia, matemática e física, 1 sala de estudos, 1 sala para a área de ciências humanas, 1 sala de recursos multifuncionais, onde as/os estudantes com algum tipo de deficiência têm acompanhamento para além das aulas convencionais, 1 sala para atendimento das/os professoras/es diretoras/es de turma, 1 sala de planejamento das/os professoras/es, 1 biblioteca e 1 sala para o grêmio estudantil. A escola conta ainda com um corpo docente formado por 116 professoras/es e 26 funcionárias/os. Toda essa estrutura consegue dar conta de atender cerca de 2.000 estudantes. A/o estudante que chega à escola Central vem, em grande parte, da escola pública. Isso porque para garantir o acesso a estudantes da classe operária a escola adota uma política que estabelece uma cota mínima para essas/es alunas/os que podem escolher, no último ano do ensino fundamental, serem transferidas/os diretamente para ela.

Quanto a sua estrutura, ao entrar na rua da escola, mais movimentada por estudantes do que por suas/seus moradoras/es, passo por uma faixa de pedestre, recentemente instalada, que dá acesso a calçada da escola. Geralmente os carros param para que possamos atravessar. Da faixa de pedestre já se pode ver a parede externa da escola que está pintada com tirinhas de um quadrinho que traz o diálogo de um personagem que exige uma escola pública de qualidade. Ao me informar sobre a origem da pintura, fiquei sabendo que ela foi feita pelas/os jovens estudantes durante uma das Semanas de Integração da Escola. Ao seguir adiante, encontro o estacionamento para as/os professoras/es e, seguido do portão do estacionamento, localiza-se a entrada

principal da escola. Antes de descrever o seu interior, gostaria de ressaltar o quanto a localização da escola permite também que ela consiga melhorias para o seu entorno. Já citei a faixa de pedestres e agora quero destacar a parada de ônibus também recente, instalada quase que no portão da escola, exclusiva para uma linha de ônibus específica que sai de um dos terminais mais movimentados de Fortaleza e possibilita que às/aos estudantes tenham acesso ao bairro da escola.

Ao entrar na escola, logo após o portão me deparo com um jardim, bem cuidado e florido. Cerca de três metros depois dele existe outro portão, maior, que se encontra quase sempre fechado e que dá acesso ao interior da instituição. Ao pedir permissão ao guarda, entro e me deparo, à minha direita, com um grande banner que contém as fotos de estudantes e os números de aprovação no vestibular. Logo à minha frente está a guarita do guarda e um quadro negro, onde a escola faz anotações sobre datas importantes como de vestibulares e que traz sempre frases de motivação, utilizando a linguagem juvenil para chamar a atenção das/os estudantes. Ainda localizada na guarita do guarda, de costas para o portão de entrada, à minha direita está a secretaria e sala da gestão e a esquerda o pátio central da escola. Sigo a esquerda e posso perceber que o pátio é o lugar do encontro e do acesso a todos os espaços da escola. O pátio é um grande quadrado e nele posso encontrar três banheiros, o feminino, da acessibilidade e o masculino, assim como a cozinha da escola, onde a merenda é servida diariamente. Ao me localizar no pátio, de costas para os banheiros, à minha frente se encontra a cozinha, a direita existe uma grande abertura que dá acesso ao jardim interno da escola e as salas de aula e a esquerda existe uma grande grade, sempre fechada durante o horário de aula e que dá acesso ao pátio externo. No pátio externo encontro duas quadras esportivas, uma de futsal e outra de voleibol. Nesse espaço existe também uma cantina particular que vende lanches. O pátio externo é bem maior que o interno, com muitas árvores e várias mesas de convivência onde as/os jovens estudantes costumam se socializar durante as trocas de turno e horário de intervalo.

Ainda tendo o pátio interno como referência, se seguir a direita me deparo com o jardim interno, onde, além de muitas árvores, plantas e uma fonte de água, é possível encontrar um corredor que dá acesso às salas de aula. As salas ficam localizadas também sobre um grande quadrado em torno do jardim. Acima do pátio, ao subir a rampa de acesso ao corredor estão as salas do terceiro ano e o auditório. Atrás de mim e ainda no andar de cima estão a biblioteca e a sala das/os professoras/es, à minha frente salas de segundo ano, acima delas mais salas de terceiro ano e à minha direita

estão as salas de primeiro ano. Há ainda um corredor atrás dessas salas, onde se pode encontrar mais algumas salas de segundo ano e a sala do grêmio estudantil.

Como se percebe, a estrutura da escola foi feita para facilitar o controle de utilização dos espaços, ou seja, facilitar o processo de controle sobre os corpos, problematizado por Foucault (2018). Mesmo com toda a ordem e disciplina instituída pela escola, as/os jovens estudantes se apropriam desses espaços à sua maneira, pois a escola, sendo o lugar das juventudes, é também o espaço onde elas se concentram e agem, “se torna o lugar privilegiado de exibição dos signos relacionados à pertença a grupos que, vistos em sua totalidade, são compreendidos como parte do que chamamos de culturas juvenis” (FILHO, 2014, p. 109).

Nesse sentido os espaços da escola não possuem somente o sentido a eles dado pelas normas e regras definidas pela instituição. Eles vão ganhando sentido “na medida em que os sujeitos dele vão se apropriando e criando, à sua própria maneira, uma multiplicidade de formas de vivenciá-los” (DAYRELL, 2007, p. 147). Por isso a socialização das/os jovens estudantes nos espaços externos a sala de aula não se dá somente durante a hora do intervalo, já que foi possível perceber os encontros e conversas duradouras durante as idas ao banheiro e bebedouro, o pátio, o jardim, as quadras, e a biblioteca, que são utilizados para objetivos diversos, inclusive para namorar. Dessa maneira os horários e regras da escola são constantemente readequados à necessidade e intenção de cada jovem estudante. Portanto, a resignificação do espaço, levada a efeito pelas/os alunas/os, expressa sua compreensão da escola e das relações, com ênfase na valorização da dimensão do encontro (DAYRELL, 2007, p. 147).

Por isso, para compreender o que é a escola não vale apenas visitar as/os teóricas/os da educação. É preciso que cada vez mais as pesquisas do cotidiano escolar sejam valorizadas, a fim de fazer perceber que essa instituição é construída e significada por diversas/os agentes, que mesmo sendo muitas vezes invisibilizadas/os estão a criar um espaço e movimento específico.

A escola é, pois, o lugar da socialização por excelência, onde se constroem e reproduzem valores; um espaço institucionalizado, construído e reconstruído cotidianamente, onde a/o jovem é transformada/o em estudante por intermédio de uma pedagogia que as/os separa por faixa etária, onde as/os jovens estudantes podem encontrar possibilidades de acesso e de existência distintas. A escola é parte e é reflexo da sua sociedade, é um importante termômetro social, sendo nela que as/os jovens estudantes concentram as vivências específicas características da sua condição. Por isso

é também ela o campo dessa pesquisa, onde busco compreender como se dão as vivências juvenis das sexualidades e as estratégias de resistência forjadas pela própria juventude. A escola é, nessa perspectiva, o lugar da vivência das sexualidades juvenis.

## 2.2 Sexualidades

A sexualidade, assim como o gênero, é política. Ela está organizada em sistemas de poder que recompensam e incentivam alguns indivíduos e atividades, ao mesmo tempo em que punem e suprimem outros (RUBIN, 2017, p. 127).

Essa reflexão inicia a conclusão do texto *Pensando o Sexo*, escrito por Gayle Rubin em 1982, o qual, a meu ver, diz muito sobre o que abordo nesse tópico. O foco aqui é desenvolver uma discussão a respeito das sexualidades.

Falar sobre sexualidades exige estar atenta/o ao que Foucault chamou de genealogia, ou seja, de compreender como os saberes e discursos acerca do conceito que irei abordar foram se constituindo e quais momentos históricos marcam seu processo de construção. Para o filósofo, assim como para Rubin, a Era Vitoriana é um marco, pois o período faz com que a sexualidade seja, “então, cuidadosamente encerrada. Muda-se para dentro de casa. A família conjugal a confisca. Absorve-a, inteiramente, na seriedade da função de reproduzir” (FOUCAULT, 2014, p. 7).

A Era Vitoriana se destaca porque, antes dela, as sexualidades “pavoneavam<sup>28</sup>”, sem incomodar nem gerar escândalos. Não havia arquitetura própria nas residências para a prática sexual, falava-se dela livremente com crianças e não existia regulação por parte do Estado ou qualquer ciência responsável por pensar e produzir conhecimento a seu respeito. Em resumo, não existia, até então, o que Foucault chamou de dispositivo das sexualidades.

A importância de se considerar o vitorianismo se dá pelo fato de “a consolidação da moralidade vitoriana e do aparato social, médico e legal que a sustentava foi resultado de um longo período de conflitos cujos resultados, desde então, têm sido amargamente contestados” (RUBIN, 2017, p. 64). Com base na moralidade, e a partir das confissões dadas nos confessionários cristãos, cria-se, no Ocidente, a “verdade sobre o sexo” (FOUCAULT, 2014, p. 64), uma verdade a princípio sustentada pela religião, que influencia o surgimento da psiquiatria, medicina, pedagogia, e que se

---

<sup>28</sup> Termo utilizado por Foucault em *A História da Sexualidade*.

expande para a vida cotidiana tendo como base fundamental os discursos legitimados por essas ciências.

Qual a problemática contida na construção dessa verdade? Michel Foucault, Gayle Rubin e Judith Butler respondem que a grande questão é que a verdade é criada tendo como base um modelo de sexualidade ideal, a partir do qual todas as diferenças serão pensadas, e cujas consequências se tornam atemporais. É entre o século XIX e XX que o termo homossexualidade é criado em oposição à heterossexualidade, sendo esta última a referência moral, a partir de onde o comportamento sexual será qualificado. É possível ainda falar sobre a bissexualidade, termo que representa aquelas/es que não se adequam exatamente nem à primeira, nem à última forma de desejo.

Uma das grandes questões a respeito da divisão historicamente instituída sobre as sexualidades é que se tem percebido, desde sempre e a partir da própria realidade, que essa divisão não é tão bem instituída assim e que os sujeitos escapam constantemente a ela. As formas de experienciar as sexualidades juvenis na escola, que serão retratadas no capítulo posterior, por si só evidenciam essa observação. Mas para refletir melhor sobre essa questão, é importante trazer à tona as reflexões traçadas por Judith Butler em seus textos *Corpos que Pesam*, originalmente publicado em 1993 e *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*, também escrito na década de noventa.

Ambos os textos são importantes porque Butler está buscando mostrar, a partir da genealogia dos corpos, conceito que toma emprestado de Michel Foucault, como o corpo, que é instavelmente sexuado, se apresenta como um desafio para os limites da inteligibilidade simbólica. Em *Corpos que Pesam*, Butler procura chamar

a atenção para aquelas identidades e corpos que, na atual situação “pesam” e para aqueles que não “pesam” [...] ela argumenta que as identidades sexuadas são assumidas através da violenta rejeição e exclusão (ou “forclusão”) das identidades que supostamente *não* pesam (SALIH, Sara, 2018, p. 107).

Isso quer dizer que os corpos que pesam, qual sejam, aqueles que se adequam à lógica heteronormativa imposta por dispositivos de regulação das sexualidades, são formados a partir da rejeição do que se considera o seu oposto, como por exemplo a homossexualidade, cujo “peso” social não se assemelha à dimensão presente na legitimação em torno da heterossexualidade. Dessa maneira, podemos concluir que uma das estratégias da heterossexualidade manter a sua coerência e aceitabilidade é a partir da relação de oposição histórica e socialmente construída entre ela e as demais sexualidades que “não pesam”.

Mas de que forma Butler teoriza sobre as sexualidades? Com relação a essa indagação, existe algo central em seu pensamento: o discurso. É por meio dele que Butler e Foucault irão pensar a construção das identidades sexuais. Isso porque, para ambos, os sujeitos são formados e definidos de acordo com as exigências da “formação jurídica da linguagem e da política” (BUTLER, Judith, 2016, p. 19).

Mas o que isso quer dizer? Quando pensamos na hipótese da sexualidade reprimida refutada por Foucault, lembramos que ele nos faz perceber que, ao contrário do que se enunciava, o que houve com o vitorianismo foi uma incitação ao discurso e às práticas sexuais. Ele questiona: “censura sobre o sexo? Pelo contrário, constituiu-se uma aparelhagem para produzir discursos sobre o sexo, cada vez mais discursos, susceptíveis de funcionar e de serem efeito de sua própria economia” (FOUCAULT, 2014, p. 26). Ou seja, a partir da incitação do discurso sobre o sexo é que se pôde administrá-lo em âmbito legal, médico, educacional, surgindo, assim, o que Foucault e Butler chamam de dispositivo da sexualidade, que se assemelha a um mecanismo responsável por orientar a ação dos sujeitos.

Quando nos detemos ao pensamento de Butler, vemos que para ela a diferença sexual é percebida como algo que

é frequentemente evocada como uma questão referente a diferenças materiais. A diferença sexual, entretanto, não é, nunca, simplesmente, uma função de diferenças materiais que não sejam, de alguma forma, simultaneamente marcadas e formadas por práticas discursivas (BUTLER, Judith, 2000, p. 110).

Percebe-se que Butler está buscando evidenciar a função que o discurso assumiu e assume na vida em sociedade. É como se perguntássemos o que as palavras fazem acontecer na nossa realidade (não é a mesma coisa que afirmar que o discurso causa a diferença sexual). O que podemos chamar de arqueologia em Foucault e Butler possibilita desnaturalizar e compreender como se deu a significação das palavras na materialização da vida dos sujeitos.

Para Foucault (2016) o discurso ultrapassa a categoria linguística e normativa, ou seja, o sentido atribuído a palavra ultrapassa seu significado instituído. Dessa forma, dar sentido é estabelecer uma verdade sobre a palavra, uma verdade que não necessariamente problematiza, questiona. Por isso Foucault considera a importância de se buscar descortinar o que ele chama de “a vontade da verdade”, nele representada como algo que “se impõe a nós há bastante tempo, é tal que a verdade que ela quer não pode deixar de mascarar-la” (FOUCAULT, 2016, p. 19). Isso porque, essa vontade de

verdade, ao apoiar-se sobre um sistema institucional, “tende a exercer sobre os outros discursos – estou sempre falando de nossa sociedade – uma espécie de pressão e como que um poder de coerção” (FOUCAULT, 2016, p. 17).

Vale ainda ressaltar que a verdade que pretende os discursos produz certa polarização sobre a vida material. Foucault evidencia essa questão quando percebe que em torno do sexo se construiu toda uma ciência capaz de produzir verdade, fazendo com que

o sexo não tenha sido somente objeto de sensação e de prazer, de lei ou de interdição, mas também de verdade e falsidade, que a verdade do sexo tenha se tornado coisa essencial, útil ou perigosa, preciosa ou temida; em suma, que o sexo tenha sido constituído em objeto de verdade (FOUCAULT, 2014, p. 63).

Verdade essa que, como já foi dito anteriormente, é produzida no e pelo discurso, cujas regras de formação são instáveis, tanto em Foucault quanto em Butler, possibilitando que, na medida em que as regras de formação de discurso que formam verdades são modificadas, as verdades também se modifiquem.

Para salientar apenas mais um aspecto importante quanto à discussão sobre a verdade presente no discurso, é importante destacar que o efeito de verdade está permeado por relações de poder, e que a posição de poder que o sujeito ocupa na sociedade é fundamental quanto à produção e compreensão do que se entende por verdade. A manutenção de normas hegemonicamente estabelecidas necessita que olhemos para “a coisa” produzida pelo discurso e a vejamos como dada naturalmente.

Reside aí a importância da genealogia em Foucault e Butler, que além de nos possibilitar apreender de que forma o discurso a respeito das sexualidades foi formado, chamam a atenção para o seu caráter de materialização da realidade, ao entenderem, segundo Salih (2018), que discurso é ação, que não existe separação entre palavra e coisa. Porém, é preciso perceber que “existe um ‘exterior’ relativamente àquilo que é construído pelo discurso, mas não se trata de um ‘exterior’ absoluto, um ‘lá’ ontológico que excede ou contraria as fronteiras do discurso” (BUTLER, 2000, p. 117). Butler está chamando a atenção para o caráter de construção presente nos apagamentos e exclusões causados por discursos legitimados que constroem sujeitos. Sua reflexão se apresenta ainda como uma crítica ao “construcionismo” e “essencialismo”, que desconsideram a força constitutiva existente no interior desses apagamentos.

Mas ao nos referirmos especificamente às sexualidades, como podemos pensá-las dentro dessa teia de reflexões? Antes de qualquer coisa, se faz necessário

problematizar a relação hegemonicamente estabelecida entre sexo e gênero, para então pensar sobre as sexualidades.

Gostaria de acrescentar a famosa frase de Simone de Beauvoir “ninguém nasce mulher: torna-se mulher” a reflexão de Butler, ao demonstrar que é possível ou não se tornar mulher. Mas o que isso quer dizer? Que ao sermos interpeladas/os ainda durante a gestação de nossa mãe sobre o sexo e gênero ao qual devemos nos orientar, podemos ou não nos reconhecer como é esperado. Quando se fala em interpelar, nesse sentido, é importante entender que “a interpelação não pode ser unilateral; para que ela seja efetiva, você tem de se reconhecer como o sujeito metaforicamente ‘interpelado’” (SALIH, 2018, p. 111). É nesse sentido que Butler argumenta que a interpelação nem sempre coloca em ação aquilo que nomeia.

A possibilidade de reação à interpelação ideal feita em torno do sexo faz com que sujeitos se adequem ou não à “lei” heteronormativa que institui uma linearidade entre sexo, gênero e sexualidades, qual seja: pênis, logo, homem, logo, homossexual. É interessante perceber, no que diz respeito ao que se espera desta última atribuição, que o desejável é que ela não seja variável em relação às definições anteriores, nesse sentido, o que se espera é que sempre nos identifiquemos como heterossexuais.

A desestabilização da lógica heteronormativa proposta na teoria de Butler possibilita que se compreenda o sexo como “um construto ideal forçosamente materializado através do tempo”, não sendo um “simples fato ou condição estática de um corpo, é um processo através do qual as normas regulatórias materializam o ‘sexo’” (BUTLER, 2000, p. 110). Isso porque “não há como pensar um corpo de forma separada dos significados que lhe são atribuídos” (RUBIN, 2018, p. 79). Essa perspectiva nos faz perceber o caráter performativo assumido pelo sexo na medida em que um corpo é classificado como sendo de “macho” ou de “fêmea”.

Mas, sendo o sexo entendido como uma norma cultural capaz de governar a materialização dos corpos, o que podemos dizer do gênero, já que Butler desconstrói a ideia de que ele seria simplesmente a cultura que agiria sobre a natureza sexuada? A esse respeito destaco a seguinte reflexão:

Se o caráter imutável do sexo é contestável, talvez o próprio construto chamado “sexo” seja tão culturalmente construído quanto o gênero; a rigor, talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se (sic) absolutamente nula (BUTLER, 2016, p. 27).

Na medida em que o sexo é compreendido em sua dimensão normativa, “não se pode, de forma alguma, conceber o gênero como um constructo (sic) cultural que é simplesmente imposto sobre a superfície da matéria” (BUTLER, 2000, p. 111). A materialidade do corpo se apresenta, então, como sendo algo fundamental para a definição de normas regulatórias. É importante conhecer essa perspectiva para evitar a tendência de transformar, não a biologia, mas agora a cultura como sendo o destino. Essa concepção é refutada por Butler através da própria maneira como busca compreender como se dão as atribuições sexuais e de gênero. Ela não visa tomar nenhuma dimensão como sendo fundamental ou homogeneizante. Suas reflexões privilegiam muito mais as convergências entre as dimensões do que fomentam polaridades. Seu pensamento é perpassado pela concepção de que há inúmeras maneiras de ser que são definidas a partir das relações estabelecidas entre sujeitos, sujeitos e “natureza”, sujeitos e cultura, sem ordem de classificação. Com isso Butler busca, sobretudo, desestabilizar o que chama de hegemonia heterossexual.

Se fizermos uma análise simples sobre a diversidade que encontramos no contexto em que estamos inseridas/os, perceberemos que ela expressa muito mais do que os binarismos de gênero, sexo e sexualidade atribuídos, tidos como ideais. Esse exercício nos ajudará a perceber as armadilhas propostas por conceitos e concepções que podem estabilizar não só a vida, como também a maneira como a compreendemos.

As reflexões até aqui apresentadas nos ajudam a desenvolver uma investigação não essencialista sobre as sexualidades. Gayle Rubin (2017) nos apresenta uma importante contribuição a esse respeito. Primeiro enfatiza que a sexualidade não é gênero, que o

gênero afeta o funcionamento do sistema sexual, e o sistema sexual já teve manifestações de gênero específicas. Mas, apesar do sexo e do gênero estarem relacionados, eles não são a mesma coisa, e formam a base de duas arenas distintas da prática social (RUBIN, 2017, p. 125).

Rubin evidencia não só o caráter específico que a discussão e a vivência das sexualidades possuem, como também questiona o essencialismo biológico. Para ela a biologia importa, mas não define o desejo. Sua perspectiva se assemelha a de Foucault e ela chega a ressaltar que “os desejos não são entidades biológicas preexistentes, mas, em vez disso, são constituídos no decorrer de práticas sociais específicas ao longo da história” (RUBIN, 2017, p. 78).

Diante disso, Rubin enfatiza que “a sexualidade é tão produto da atividade humana como o são as dietas, os meios de transporte, os sistemas de etiqueta, as formas

de trabalho [...]” (RUBIN, 2017, p. 79). Fica evidente no pensamento da antropóloga o caráter instável que as sexualidades assumem dentro da cultura, do contexto e do tempo.

Mas é interessante perceber, a partir de suas análises, a atenção que Rubin atribui às consequências causadas pelo determinismo sexual. Isso porque ela defende o caráter de autonomia que as sexualidades assumem em sua relação com o sexo e gênero, no sentido de evidenciar suas especificidades dentro das relações de poder, das políticas e das leis, ou seja, dos dispositivos que regulam as sexualidades. Rubin chega a ressaltar que as sexualidades são marcadas mesmo fora da esfera jurídica e que estão carregadas de excesso de significados que geram hierarquias sexuais. Numa análise que ela mesma considera simplificada, mas que se apresenta como uma estratégia interessante de exemplificar as hierarquias, Rubin observa que

as sociedades ocidentais modernas avaliam os atos sexuais segundo um sistema hierárquico de valor sexual. Os heterossexuais que se casam e procriam estão sozinhos no topo da pirâmide erótica. Logo abaixo encontram-se os casais heterossexuais monogâmicos não casados, seguidos pela maior parte dos heterossexuais [...] os casais lésbicos e gays de longa data, estáveis, encontram-se no limite da respeitabilidade, mas sapatões caminhoneiras e homens gays promíscuos pairam sobre o limite dos grupos situados na parte mais inferior da pirâmide [...] as classes mais desprezadas incluem transexuais, travestis, fetichistas, sadomasoquistas, profissionais do sexo [...] (RUBIN, 2017, p. 83).

Rubin apresenta esse exemplo para ilustrar o que chama de estratificação sexual. Pretende demonstrar na prática quais discursos, corpos, gênero e sexualidades são autorizados e quais não o são. Permite-nos perceber, ainda, o caráter político que o sexo assume nas sociedades, e, assim como Butler, considera a possibilidade da existência de modos alternativos dentro das estruturas de poder. A esse respeito vale ressaltar que Butler chama a “atenção para as instabilidades e as incoerências do sexo e do gênero e para o potencial político dessas instabilidades” (SALIH, 2018, p. 24).

Tendo traçado toda essa discussão teórica, a partir de agora será possível perceber como essa teoria pode se apresentar como um importante instrumento de análise da realidade por mim encontrada na escola. Será possível agora perceber como as/os jovens estudantes da escola Central experienciam suas sexualidades. Deixo então o convite para que você venha comigo desvendar e refletir sobre a realidade específica aqui estudada.

### 3 JUVENTUDES E SEXUALIDADE NA ESCOLA

A divisão entre os sexos parece estar “na ordem das coisas”, como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável: ela está presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado nas coisas (na casa, por exemplo, cujas paredes são todas “sexuadas”), em todo o mundo social e, em estado incorporado, nos corpos e nos *habitus* dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação (BOURDIEU, Pierre, 1999, p. 17).

Por que falar sobre a vivência das sexualidades de jovens estudantes na escola? Bourdieu, ao tratar da dimensão da ordem natural das coisas, se referindo a divisão socialmente construída entre os sexos, nos chama a atenção para a capacidade das estruturas objetivas estimularem uma concordância entre elas e as estruturas cognitivas, ou seja, entre a formação do ser e as formas do conhecer. Em relação as sexualidades, também podemos falar em uma ordem das coisas que é reproduzida e legitimada por inúmeras instituições e tomada como uma ordem natural pela sociedade. O foco deste capítulo é fazer compreender quem são as/os jovens da escola pesquisada e caracterizar a vivência das suas sexualidades no espaço escolar.

Para iniciar penso ser necessário a apropriação não somente do debate atual em torno das discussões sobre as sexualidades e juventudes, elaborado em capítulo anterior, mas também dos atuais desafios que se apresentam a escola. Como esta pesquisa se deu em uma escola pública de ensino médio, começo analisando de forma breve o que marca a história do surgimento dessa modalidade de ensino no Brasil.

A origem relativamente recente do ensino médio público no país remonta a década de trinta e é perpassada por tensões em torno da concepção de sua identidade. Marcada por contradições e posições distintas, as discussões acerca do papel do ensino médio transitavam entre a ideia de uma escola restrita às elites, que deveria preparar para a inserção no nível superior, e a escola para a classe operária, destinada a oferecer formação técnica para que tal classe pudesse incluir-se no processo de industrialização em curso.

Os avanços na década de sessenta, que mudam os objetivos do ensino médio público, incluem, como sendo um de seus principais deveres, a responsabilidade de formar para a cidadania adotando uma abordagem mais humanista, mas só se realizam a partir da parceria de movimentos sociais e sujeitos intelectuais progressistas - sendo Paulo Freire um de seus principais expoentes - contra grupos conservadores. No entanto, Geraldo Leão (2018) salienta que a ditadura militar apresentou uma resposta à

correntes progressistas, reprimindo a possibilidade de uma educação libertadora para a classe operária, na medida em que aprovou a Lei 5692/71, que atribui ao ensino público a tarefa de profissionalizar para o trabalho.

Apenas com o fim do Regime Militar e o período de redemocratização do Brasil é que outras possibilidades se tornam possíveis. “A promulgação da constituição de 1988 e a aprovação da LDB em 1996 possibilitaram conquistas singulares para a educação. Nos últimos 20 anos é que podemos perceber uma expansão recente das possibilidades educacionais, sobretudo no ensino médio, para jovens” (DAYRELL, LEÃO, REIS, 2011, p. 261). Seguem alguns avanços significativos: apenas em 2005 com o Decreto 5.154/04, vê-se a oportunidade da aproximação, no ensino médio, entre uma educação para a formação integral e o ensino técnico-profissional; em 2007 é que se cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB), que atribui recursos específicos para essa modalidade de ensino e que somente em 2009, através de uma Emenda Constitucional, foi incorporada à LDB; e apenas no ano de 2013<sup>29</sup> é que o Estado torna o ensino médio uma etapa gratuita e obrigatória no país.

Apesar dos avanços o sistema educacional no Brasil tem tido dificuldade de responder a questões sociais básicas, como por exemplo, a universalização do acesso à escola, garantir possibilidade de permanência das classes populares nas redes de ensino, a priorização do financiamento da educação e a valorização do magistério. Essas são pautas educacionais históricas que enfrentam resistência até mesmo em governos tidos como progressistas.

Mas qual a importância de contar, mesmo que brevemente, essa história? Para que possamos perceber algumas das inúmeras marcas que, ao se fixarem sobre a escola pública, fazem dela o que é hoje. A preocupação a respeito dos desafios contemporâneos que se apresentam a escola nos leva a refletir sobre algo fundamental nessa pesquisa: reconhecer que “o jovem que chega às escolas públicas, na sua diversidade, apresenta características, práticas sociais e um universo simbólico muito diferente das gerações anteriores” (DAYRELL, LEÃO, REIS, 2011, p. 256).

---

<sup>29</sup>As crianças brasileiras devem ser matriculadas na educação básica a partir dos quatro anos de idade. Para atender a essa obrigatoriedade — a matrícula cabe aos pais e responsáveis —, as redes municipais e estaduais de ensino têm até 2016 para se adequar e acolher alunos de 4 a 17 anos. O fornecimento de transporte, alimentação e material didático também será estendido a todas as etapas da educação básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/18563-criancas-terao-de-ir-a-escola-a-partir-do-4-anos-de-idade>

A diversidade que marca as/os jovens estudantes de forma a fazer com que vivenciem sua religiosidade, identidade de gênero, orientação sexual, etnia e valores sociais de maneiras distintas, nem sempre é reconhecida e respeitada dentro da escola e pelos sujeitos que dela fazem parte. Segundo Juarez Dayrell (2018), isso faz com que os sistemas educacionais massificassem as matrículas, mas desenvolvam uma inclusão precária e parcial de determinados sujeitos em seu contexto.

É diante dessa condição que penso que é de suma importância que os sistemas de educação se perguntem: o que representou a democratização do acesso à escola? O que representa a inserção de jovens da classe operária, negras/os, LGBT's+, indígenas e quilombolas, na instituição? Como dialogar com as transformações, demandas sociais, culturais e econômicas sempre em curso? Essas perguntas são fundamentais porque essas/es estudantes parecem encontrar “uma escola enrijecida, pouco preparada para lidar com um perfil de estudante que foge ao padrão do aluno ideal” (DAYRELL. 2018, p. 12).

É na busca por compreender as características dessa/e jovem estudante idealizada/o pela instituição escolar que, a partir de agora mergulharei na realidade cotidiana de funcionamento da Escola Central, a fim de perceber que tipo de jovem ela visa desenvolver e que jovem é essa/e que nela se insere e se desenvolve. Para isso utilizarei notas de meu diário de campo (meu principal instrumento de registro durante essa pesquisa), o Regimento Escolar (RE)<sup>30</sup> e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

### **3.1. Quem são elas e eles?**

O RE da escola Central traz uma noção de ideal de jovem estudante que visa desenvolver. Na parte que cabe expor a finalidade do ensino médio, entre a ideia de formação ética e desenvolvimento de pensamento crítico, pode-se encontrar que visa formar para “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (RE, 2009, p. 14).

---

<sup>30</sup>Tanto o RE quanto o PPP são documentos que devem expor, dentre outras coisas, os princípios e a forma de organização da instituição escolar. Ambos se encontram desatualizados, fato que pode gerar desacordos entre o contexto de sua construção e a realidade vivenciada pelas juventudes na contemporaneidade.

Esse objetivo revela a busca por formar uma/um jovem estudante trabalhadora/or e cidadão que se adéque com facilidade às relações e transformações trabalhistas, como também a realidade em constante transformação. Vale então perguntar: como a prática desenvolvida no cotidiano escolar possibilita o desenvolvimento desse sujeito ideal? Para efetivar essa tarefa a instituição escolar precisa organizar-se espacial e temporalmente de modo a submeter todas/os as suas regras. Por isso o controle acirrado sobre os atrasos, a organização de uma grade curricular que possibilite a cada uma/um saber o que fazer, a sirene que soa para o início da aula, a hora do intervalo e seu término, o fim do dia letivo e o policiamento cotidiano nos corredores, para impor a ordem a quem precisa aprender a se adaptar.

Acaba o intervalo, o portão se fecha e a bola é confiscada, mas o casal ainda namora no pátio e os meninos mexem tranquilamente nos seus celulares. As/os jovens estudantes vão resistindo a ordem dada pelo coordenador e pela funcionária que policia a rotina fora da sala de aula. Aos poucos as/os estudantes vão cedendo e ocupando os corredores em direção as salas de aula. Durante a caminhada, aproveitam para namorar, conversar. Algumas/uns correm para o banheiro, ocupam os bebedouros, mas logo são surpreendidas/os com a voz que diz que o intervalo acabou e que o momento agora é dentro da sala de aula. (Diário de Campo. 04/2019)

Esse é um modelo disciplinar que a escola utiliza para obter sucesso. Nele percebe-se a tentativa de submeter as/os jovens estudantes às suas regras. Segundo Michel Foucault (2018), a principal finalidade dessa disciplina, que se desenvolve como fórmula geral de dominação a partir do século XVII e XVIII, é fazer com que cada uma/um exerça sobre si mesma/o e sobre seu próprio corpo, a dominação. É o que Foucault chama de a dimensão microfísica do poder, onde um dos maiores objetivos é docilizar os corpos.

Ainda a respeito do controle exercido pela escola, Foucault nos ajuda a pensar que uma das principais funções das instituições disciplinares é fazer com que o tempo de permanência dos indivíduos dentro delas seja “um tempo integralmente útil” (FOUCAULT, Michel, 2018, p. 148). Ou seja, quando me refiro aqui a jovens estudantes de escola pública, a ideia é que permaneçam o máximo de tempo possível dentro das salas de aula, fazendo o que se acredita acontecer dentro dela, ou seja, aprendendo, tendo acesso ao conhecimento que a escola julga ser útil. Essa ideia pode nos fazer pressupor que fora de sala de aula, na socialização com seus pares, as/os jovens estudantes não estão aprendendo e construindo conhecimento importante para a sua vida em sociedade.

Mas acontece que nem sempre as/os estudantes estão dispostas/os a se submeter ao tempo organizado pela instituição escolar.

Enquanto a aula acontece dentro da sala de aula e na quadra da escola, tem um grupo de estudantes homens a minha frente. Parte do grupo, ao avistar o professor coordenador se aproximar, corre para o banheiro localizado na parte externa do pátio. Os meninos se escondem enquanto o restante do grupo é colocado para dentro da sala de aula. Permaneço no pátio. Percebo que quando o professor fecha o portão que dá acesso a essa área interna da escola os meninos colocam suas cabeças para fora do banheiro e tentam perceber se ainda há alguma ameaça. Ficam lá por algum tempo até que saem e continuam a conversar e “matar”<sup>31</sup> aula até que toque o intervalo (Diário de Campo. 04/2019).

Nesse momento dou conta que o comportamento observado é um dos mais recorrentes durante a minha pesquisa. Não foi raro me deparar com estudantes transitando pela escola durante o momento da aula, buscando lugares onde pudessem escapar à fiscalização que ameaça sua permanência fora de sala. Todas as minhas visitas evidenciaram isso: “estudantes descem os corredores e vão ao banheiro, demoram lá dentro, se encontram no bebedouro (principal ponto de encontro durante a aula) e conversam, depois caminham sem pressa em direção as salas” (Diário de Campo. 03/2019).

Mas o que a escola pensa sobre a forma como a/o jovem se relaciona com ela? Na escola Central podemos encontrar diferentes perspectivas docentes a esse respeito. Uma das professoras que costumava conversar comigo durante a pesquisa relatou que “as/os professoras/es não escutam as/os estudantes”, criticando que a “escola não problematiza a superproteção que existe entre docentes” (Professora Lisa, 2019). Essa professora é constantemente procurada por jovens estudantes que lhes relatam situações abusivas vivenciadas dentro do espaço escolar, seja na relação entre estudantes, seja entre estudantes e profissionais da escola. Certa vez pude presenciá-la tomando partido frente a defesa de um aluno do terceiro ano que segundo ela foi mal interpretado por um professor em sala de aula e acabou sofrendo sérias consequências, que acarretaram em sua transferência para outra escola, dias antes da aplicação da prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

É importante falar sobre essa tensão dentro do espaço escolar para deixar explícito que o lugar ocupado pelas juventudes e por vezes a elas atribuído, costuma gerar certa descredibilidade em torno do ser jovem, que pode acarretar uma série de posturas e concepções danosas à convivência desses sujeitos no espaço escolar. Em

---

<sup>31</sup>Gíria utilizada pelas/os estudantes para se referir a resistência de permanecer em sala de aula o período letivo. Muitas/os ficam convivendo pelos espaços da escola ou fora dela.

geral, cria-se a ideia de uma cultura antiescolar característica das juventudes. “É como se todos os jovens, particularmente os estudantes das camadas populares nas escolas públicas, estivessem contaminados por um vírus antiescolar” (LEÃO, Geraldo, 2011, p. 100).

Assumir uma postura como essa é atribuir toda a responsabilidade do fracasso no desenvolvimento de uma/um estudante ideal às juventudes. É como se a escola, o contexto, o tempo em que estão inseridas/os as/os jovens, a realidade social, econômica, política e cultural de um país, não tivessem relação e impacto algum na realidade enfrentada pela instituição escolar contemporânea e na vida das/os jovens, no caso específico dessa pesquisa, das/os jovens estudantes. Juarez Dayrell (2014) chama a atenção para o enredo do jogo de culpados que surge a partir dessa concepção.

Geraldo Leão nos ajuda a pensar perspectivas que rompam com visões preconcebidas no que diz respeito a relação entre escola e juventudes. Ressalta a importância do “esforço para ouvir mais os jovens a partir de sua condição social: o que eles têm a dizer sobre essa questão? Qual lugar a educação e a escola ocupam em suas vidas? O que explica o modo como se comportam hoje na escola?” (LEÃO, 2011, p. 101).

Assumir essa postura pode ajudar a compreender melhor a realidade enfrentada pelas/os jovens que estão na escola e proporcionar elementos que possibilitem a escola entender que “a relação das juventudes com a escola não se explica em si mesma” (DAYRELL, 2014, p. 103). Isso ajuda a perceber que os problemas e desafios da escola são mais amplos e escapam a qualquer problematização que se centralize apenas nas questões educacionais ou em determinados sujeitos.

A ausência de posturas e concepções que levem em conta as dimensões plurais dos sujeitos escolares é um dos fatores que têm contribuído para o que Marcelo Urresti (2011) chama de perda de confiança na escola. Segundo ele, essa perda de confiança está ligada a inúmeros fatores que envolvem o não diálogo da escola com as realidades juvenis. Dentre elas, o autor aponta as questões ligadas à ideia de escola como preparação para o mundo do trabalho, concepção que entra em crise em um contexto mundial onde a escola não pode proporcionar garantia de inclusão social e trabalhista. Isso porque

La inclusión y el ascenso social no están emparentados con una educación más persistente, duradera, intensa o de calidad superior. Em un contexto social en el que se registran números crecientes de trabajos inestables, precarios y de duración inferior a los de épocas recientes, La escuela no puede salir indemne y sin manchas (URRESTI, Marcelo, 2011, p. 61).

Ao nos depararmos com uma escola em crise, aprisionada em concepções de meritocracia e disciplina, sem a abertura ou flexibilidade diante das transformações e novas demandas juvenis, essa escola pode vir a contribuir com a segmentação e as desigualdades sociais geradas pela sociedade capitalista. Nela, a/o jovem estudante encontra-se sozinho/a, como única/o responsável pela compreensão acerca da condição em que se localiza, pode tornar-se uma/um “adolescente solo, expuesto a un ambiente violento, recibido por una institución educativa que lo ignora o que lo subsume con distancia en una categoría general e impersonal” (URRESTI, 2011, p. 63). Dessa maneira a escola pode vir a desenvolver uma/um estudante que “transitará por sus nevas incertidumbres con la inseguridad que le imprime la vida precária que le ofrece su medio” (URRESTI, 2011, p. 63).

Esse é um dos fortes motivos que me faz pensar não na existência de uma/um jovem estudante ideal, mas de indivíduos plurais, que chegam à escola com suas inúmeras demandas, distintas formas de ser e perceber o mundo, de ter ou não acesso a ele, o que faz da escola um caleidoscópio social incapaz de ser captado em sua totalidade. A pesquisa de campo feita por mim evidenciou a existência de sujeitos plurais e a incapacidade de pensar na existência de uma/um jovem estudante ideal que incorpora um “ofício”. As/os estudantes criam sentidos e motivações diferentes para estar na escola.

Tendo desenvolvido a problematização acerca da forma como a escola tende a funcionar e de como ela pode idealizar a/o estudante, tendo ainda identificado a dificuldade que grande parte dessas instituições apresenta de dialogar com as demandas inerentes a condição juvenil, reitero aqui a necessidade urgente de a escola estabelecer outra forma de olhar e de diálogo com as juventudes que supere concepções enrijecidas e as que não dialogam com a realidade. Nesse sentido compactuo com a perspectiva que afirma que “se quisermos compreender, é necessário conhecer. E, da mesma forma, reconhecer experiências, saberes e identidades culturais é condição para o relacionamento e o diálogo” (DAYRELL, 2014, p. 103). É em busca de alcançar essa tarefa, a partir da preocupação de ouvir quem mais é estigmatizada/o dentro da escola, que oriento o meu olhar para as juventudes que têm acesso a educação escolarizada, ou seja, as/os jovens estudantes. Dessa maneira, a partir de agora buscarei caracterizar quem são esses sujeitos que encontrei durante a minha permanência em campo.

### 3.2 Quem elas/es pensam que são?

Como já se pôde perceber, não concebo a perspectiva de trabalhar com a noção de uma juventude universal. As experiências em campo vivenciadas pelas/os autoras/es aqui citadas/os e por mim, revelam a existência de indivíduos singulares e ao mesmo tempo plurais. Falar em juventudes no plural possui importância não somente quanto à visibilidade de existências que podem ser invisibilizadas em perspectivas unívocas, como também quanto à possibilidade que abre para que possamos identificar as demandas e necessidades inerentes àquelas/es que vivem a condição juvenil. As/os jovens estudantes dessa pesquisa não foram percebidas/os como um vir a ser, mas como sujeitos que já assumem papéis sociais, que possuem experiências significativas e muito têm a ensinar.

Interesso-me pela forma como Juarez Dayrell e Marcelo Urresti olham para as juventudes. Enquanto Margulis (2011) nos chama a atenção para as juventudes como forma de viver as transições que nelas acontecem, Dayrell (2014) aponta as dimensões da condição juvenil no Brasil que impactam na sua forma de ser, denominando-as de culturas juvenis e sociabilidade. É a partir dessas dimensões que é possível apreender as formas de viver o espaço e contexto pelas/os jovens.

Quando falo em jovens estudantes em sua relação com a escola, sobretudo a partir da observação dos processos de socialização desses sujeitos, percebo que “nem sempre se enquadram nas culturas prescritivas que a sociedade lhes impõe” (PAIS, Machado, 2006, p. 7) e que os processos de transição vivenciados por elas/es apontam uma “natureza labiríntica. Frequentes sentidos e alterações de trânsito” (PAIS, 2006, p. 8). Sua condição dentro da escola dialoga continuamente com as transformações que ocorrem na sociedade local, regional e global. Como exemplo disso citei, no início desse capítulo, a crise que a escola enfrenta nos dias de hoje frente à sua credibilidade de formar trabalhadoras/es diante da flexibilização do trabalho e perda de direitos trabalhistas que assola o mundo.

Mas o que importa aqui ressaltar é que o esforço empreendido em conhecer e reconhecer melhor essas juventudes específicas, tem por finalidade descobrir jovens reais. Então, quem são elas/es?

É preciso primeiro compreender que é apenas no processo de socialização que podemos falar em uma formação de identidade ou em uma “cultura escolar juvenil” (PAIS, 2011, p. 18). A escola, mesmo com sua dinâmica estruturada e com o

policiamento dos corpos, é o lugar onde, para as/os jovens estudantes, socializar-se é fundamental. Nela as/os jovens criam elos, estabelecem relações afetivas, se constroem e desconstroem continuamente, consomem produtos da moda, música, tecnologia, reinventam ou fomentam novas e velhas formas de ser e dessa maneira “transformam o espaço físico da escola em espaço social” (DAYRELL, 2014, p. 119).

Estou na parada de ônibus indo para casa depois de uma manhã de observação na escola. A parada está repleta de estudantes da escola. Meu ônibus se aproxima e entro nele juntamente com um grupo de estudantes formado por três meninas e um menino. É raro eu não pegar ônibus com a presença de estudantes da escola Central. Eu logo passo a catraca e procuro sentar-me bem na frente, já que percebo que o grupo fica brincando na catraca e quero observar seu comportamento e conversa. As meninas passam e pedem para o rapaz passar. Ele diz que não vai agora porque quer ter mais tempo para integrar a sua passagem no próximo ônibus. Elas ficam na catraca e ele sentado na cadeira do cobrador. Tiram fotos, riem, mexem no celular, enquanto uma das meninas, que está em pé na catraca conversando com o rapaz, dança o passinho dos maloka<sup>32</sup>, também chamado de brega funk. Eu já percebi vários grupos dentro da escola dançando esse estilo musical. As meninas se divertem dentro do ônibus. O garoto ri e controla a música do seu celular. Permanecem assim durante todo o percurso até a minha descida (Diário de Campo. 09/2019).

Como relatei no diário de campo, esse comportamento, assim como inúmeros outros, não foi percebido apenas dentro da escola. As/os estudantes socializam entre si as produções culturais que têm contato a partir da vivência fora e dentro da instituição, da utilização das redes sociais e do contato com o que é a “febre do momento”. Utilizam seus corpos para reproduzir e vivenciar os estilos musicais, utilizar vestimentas da moda, arrumar seus cabelos. Muitas/os delas/es parecem se importar muito pouco em inibir suas formas de se expressar, seja ela através da fala, de se comportar ou vestir. Em geral dançam quando querem dançar, falam o que querem falar, não importa a regra moral ou social que a vida adulta reproduz em determinados momentos ou lugares.

As/os jovens estudantes ressignificam a escola e os lugares que ocupam. O ônibus não se torna apenas o espaço que possibilita o trânsito de um lugar a outro, pode ser o que essas/es jovens fizeram dele. Não é diferente com a escola. Mesmo com a pouca liberdade e os poucos momentos para a socialização fora da sala de aula, as/os

---

<sup>32</sup>Vem de *malokeiro*, que quer dizer pessoa de periferia. Segundo Margulis (2011) o consumo cultural das/os estudantes aparece constantemente como uma novidade que a escola precisa aprender a lidar. Para saber mais sobre, assista ao vídeo *Por dentro do passinho, nova febre das favelas do Recife*. Disponível em:

[https://www.youtube.com/results?search\\_query=por+dentro+do+passinho%2C+nova+febre+das+favelas+do+Recife](https://www.youtube.com/results?search_query=por+dentro+do+passinho%2C+nova+febre+das+favelas+do+Recife)

estudantes são os sujeitos que ditam o clima do momento. Em relação a ação das/os estudantes, percebo que a escola lida bem com algumas expressões.

Chuva, reforma, aula fora da sala, organização do intervalo para comemorar o dia do estudante. É em meio a tudo isso que a escola funciona. Hoje o intervalo é prolongado. Ainda são 8:50 da manhã e já se forma uma fila para a merenda. Enquanto isso as meninas do grêmio ornamentam o pátio. O professor de história e a coordenadora ajudam. A movimentação vai se intensificando. O intervalo toca e as/os alunas/os ocupam todos os espaços da escola. Os meninos vão para a quadra jogar futebol, uma pequena parte fica na biblioteca estudando e outras/os se sentam nos bancos enquanto conversam e mexem em seus celulares. No pátio, onde se encontram grande parte das/os estudantes, foi montado um karaokê. Antes de abrir inscrições para cantar, um casal dança três músicas. Abre-se uma grande roda. Enquanto o casal dança sensualmente, as/os estudantes gritam, batem palmas, dançam, gravam em seus celulares. O casal convidou as/os estudantes a participar das aulas de dança que acontecerão no espaço da instituição. Despedem-se e logo as/os estudantes pedem músicas para cantar. Primeiro colocaram Just Dance<sup>33</sup>. Um grupo de estudantes vai para a frente dançar. Entre as músicas dançaram e cantaram Macarena, forró, *flashback*, sertanejo universitário, pop e funk. Percebi que as músicas, de uma forma geral, falavam sobre relações afetivas, sensualidade, superar desilusões amorosas. Interessante perceber que quanto mais conhecidas as músicas, mais as/os jovens cantam, num grande coro que ultrapassa os limites estruturais da escola. Há também muita emoção quando a música fala sobre uma relação que não deu certo ou sobre estar apaixonada/o. As/os jovens se abraçam, fecham os olhos e cantam com muita emoção. Parecem sentir o sofrimento do fim do namoro ou a paixão avassaladora retratada na música. Cantam de olhos fechados. Chegam a gritar. É uma música atrás da outra. O intervalo se estendeu até pouco mais de 11h. Esse foi o presente da escola para as/os jovens e elas/es obviamente curtiram muito (Diário de Campo. 08/2019).

A socialização e expressão das/os estudantes me fez recordar a forma como pensa Dayrell (2014) quando, ao falar em culturas juvenis, chama a atenção para a música, a dança, o vídeo e o corpo como formas de linguagens culturais que assumem papel de “mediadores que articulam jovens que se agregam para trocar ideias, ouvir um som” (DAYRELL, 2014, p. 115). No caso da comemoração do dia da/o estudante retratada logo acima, percebo a música sendo utilizada para expressar a intensidade que a vivência de relações afetivas tem na vida das/os jovens, e o quanto isso possui importância para elas/es. A necessidade de externalizar é coletivamente experienciada, parece fazer com que as músicas sejam cantadas com uma emoção coletiva que me causou arrepios. São dezenas de jovens estudantes abraçadas/os, de olhos fechados, cantando as músicas como se estivessem sentindo tudo aquilo de uma só vez.

No que diz respeito a forma de se vestir, não possuem muita liberdade para se expressar durante os dias letivos convencionais. É apenas em momentos de

---

<sup>33</sup> Um jogo de música onde quem joga precisa imitar os passos demonstrados na tela.

preparação de feiras científicas ou eventos da escola que se pode perceber a maneira como procuram evidenciar a sua identidade, a partir do visual.

Cheguei à escola para observar a preparação das/os estudantes para as apresentações da XIV Semana de Integração da Escola Central<sup>34</sup>. Logo na chegada percebo que as/os estudantes não estão usando o fardamento escolar. O portão está aberto e a entrada é livre independente do horário. As atividades da Semana de Integração estão sendo desenvolvidas dentro e fora da escola. Alguns grupos pintam o muro externo e interno da instituição. Há uma grande movimentação, pois a escola está repleta de estudantes de diferentes turnos. Percebo que algumas meninas aproveitaram o momento para trazer suas/seus filhas/os para a escola. Todas/os as/os estudantes estão vestidas/os da forma que escolheram. Grande parte das meninas com shorts curtos, blusas de alcinha, chinelos e algumas delas maquiadas. Os rapazes de short, alguns sem blusa, desfilam pela escola exibindo o corpo malhado na academia. Percebo também alguns meninos com caixinhas de som, grande parte deles em grupo, desenvolvendo atividades e ouvindo funk, com volume alto. Há muito movimento e barulho na escola. Percebo poucas/os professoras/es transitando por ela. Algumas vezes avisto o coordenador e o diretor passar. Tiram dúvidas, olham a produção de trabalhos. As/os estudantes se comportam com muita naturalidade. Riem, brincam, trabalham, namoram. Não há muitos protocolos rígidos a serem seguidos nessa semana (Diário de Campo. 12/2019).

As/os estudantes expressam formas distintas de vivenciar a sua condição juvenil. Essa observação me fez lembrar das contribuições dadas por Urresti e Margulis (1996) ao chamarem atenção para os aspectos que perpassam as juventudes e que determinam a forma como irão viver ou não essa condição.

Ao ver as meninas mães acompanhadas de suas/seus filhas/os na escola, percebo que ser jovem não isenta obrigatoriamente essas garotas de assumirem responsabilidades tidas como atribuições da vida adulta. Mais do que isso, essa ação me diz que, ter que assumir certas responsabilidades não é necessariamente um

---

<sup>34</sup> A Semana de Integração é um evento interdisciplinar que promove o aprofundamento de conhecimentos a partir de estudos e pesquisas realizados pelos próprios estudantes acerca da temática apresentada. A escola lança um edital interno, a fim de que as/os estudantes sugiram e escolham, sob a forma de votação, a temática que será abordada. O evento aconteceu na semana do dia 9 a 14 de dezembro de 2019, nos turnos manhã, tarde e noite, nos espaços da escola contemplados pela proposta mais votada que foi Escola Central da DIVERSIDADE - "Contra toda forma de intolerância e preconceito". As atividades de encerramento aconteceram em um único turno, unindo todas as equipes num sábado, dia 14 de dezembro, no horário da manhã, e eu estive na escola durante toda a semana para observar. O público alvo são as/os estudantes regularmente matriculados da EEM Central, que apresentarão trabalhos sob a orientação de seus professores, obedecendo aos critérios estabelecidos na proposta selecionada. Segundo informação coletada no Facebook da escola, em diálogo com as observações feitas, a Semana de Integração visa valorizar a amplitude do conhecimento e a valiosa contribuição de todos que compõem sua equipe docente e discente e propõe que professores e estudantes possam apresentar temáticas de caráter interdisciplinar, que contemplem as diversas áreas de conhecimentos. Quanto aos subtemas segue alguns deles: Direitos Humanos; Cidadania Para o Século XXI; Combate a LGBTfobia e Respeito à Diversidade de Gênero; Combate a Intolerância Religiosa; Juventude e Periferia; Formas de Combate à Violência Urbana; Povos Refugiados e a Luta Contra a Xenofobia no Brasil e no Mundo; A Luta Contra o Bullying na Escola; Combate à Violência Contra a Mulher; Combate ao Racismo; Sustentabilidade e Defesa do Meio Ambiente; Beleza Padrão; Acessibilidade. As/os estudantes têm autonomia para construir as peças que devem ser apresentadas no último sábado letivo e as pinturas feitas em algumas paredes da parte interna e externa da escola.

impedimento para que essas jovens reivindiquem como sendo um direito delas socializarem-se como tais. Ao observar as estudantes mães, percebo que há nelas um sentimento nítido de pertencimento ao grupo social que chamamos de juventudes e que essa identificação faz com que escapem e resistam a qualquer definição que vise enquadrá-las em determinados e estáveis lugares sociais. A tentativa de enquadramento pode se dar de diferentes formas. Durante meu percurso no mestrado, em diálogo com uma colega de trabalho que possui como sobrinha uma estudante da escola Central, ela me relatou uma conversa entre uma coordenadora da escola e a estudante, onde a profissional sugeriu, ao tomar conhecimento da gravidez da jovem, que ela se ausentasse da escola ou procurasse uma mais próxima de onde mora. Esse é um dos muitos exemplos que exprimem a necessidade que o senso comum possui de afirmar a vivência da juventude como algo que precisa ser conquistado e mantido, na medida em que as/os jovens sigam determinado padrão e cumpram determinadas regras. Engravidar, nesse caso, é tido como uma das maneiras de perder o direito à juventude e, aparentemente, para a mulher, de acesso à escola. Mas a minha permanência em campo me faz perceber que as/os meninas/os têm mostrado que na vida cotidiana não encaram as coisas dessa forma.

No que diz respeito a como essas/es jovens se vestem e se comportam, chamo ainda a atenção para as diferentes formas como as culturas juvenis se manifestam. Elas

têm no corpo e seu visual uma das suas marcas distintivas. Jovens ostentam os seus corpos e, neles, roupas, tatuagens, *piercings*, e brincos, que explicam a adesão a um determinado estilo, demarcando identidades individuais e coletivas, além de sinalizar um *status* social almejado (DAYRELL, 2014, p. 116).

É perceptível a busca pela construção das identidades, a necessidade de parte das/os jovens estudantes de chamar a atenção do coletivo para a sua maneira de ser, que para ela/e parece ser a mais legal, ou para além disso, a que lhe dá prazer. Por isso a exibição do cuidado em definir os músculos do corpo, de escolher qual roupa usar, de ostentar a caixa de som que toca a música da vez. É através da utilização da moda que “tem-se a ilusão de uma expressividade singularizada que se consubstancializa na busca de uma *realizaçãopessoal*, mediante a qual os jovens, encerrados na imagem de si mesmos, se abrem a outros (e a representações de si) por máscaras” (PAIS, 2006, p. 18).

O corpo é algo fundamental no processo de construção e expressão das identidades. Pais (2006) nos ajuda ainda a compreender que as/os jovens não são só

possuidoras/es de um corpo, como também são um corpo que lhes possibilita uma expressão simbólica de poder.

A observação direta do processo de socialização me abre a possibilidade de perceber a busca das/os jovens estudantes de identificarem a si mesmas. Essa busca se dá por meio da interação com os sujeitos e o meio social em que estão inseridas/os. Há aqui a necessidade de evidenciar que, ao falar sobre formação de identidade, não estou me referindo a uma busca da natureza interior de cada sujeito, mas a algo semelhante ao que sugere Dayrell. Estou me referindo

a uma elaboração que cada um vai fazendo por meio das relações que estabelecem com o mundo e com os outros a partir do grupo social a que pertence, do contexto familiar, das experiências individuais e de acordo com os valores, ideias e normas que organizam sua visão de mundo (DAYRELL, 2014, p. 122).

Ser jovem é como estar no meio de um furacão. Têm-se ao mesmo tempo que lidar com todas as mudanças corporais e hormonais em curso, com o contato com inúmeras formas de ser e se comportar, com a pressão e influência da indústria cultural (que faz das juventudes um produto que deve ser consumido), com regras sociais e morais que tratam a condição juvenil como um vir a ser (que precisa ser bem controlado e orientado), com a exigência de ter que pensar no futuro e com todas as inconstâncias e incertezas inerentes a essa condição social.

É por esses e inúmeros outros motivos que é comum perceber as/os jovens optando por vivenciar intensamente cada dia de suas vidas. Nesse enredo a escola aparece como um dos espaços mais importantes e privilegiados onde a interação ocorre, e onde é possível vivenciar a condição juvenil com um pouco mais de liberdade do que com a família. É na escola que a lógica de experimentação se expressa com maior intensidade. Além de uma busca de si, essa lógica pode representar a busca por

superar a monotonia do cotidiano por meio da procura de aventuras e excitações, quanto por uma forma de lidar com as precariedades e as exigências postas em seus percursos de vida. Nesse processo, os jovens tendem a testar suas potencialidades: improvisam, se defrontam com seus próprios limites e, muitas vezes, enveredam por caminhos de ruptura, de desvio, sendo uma forma possível de autoconhecimento (DAYRELL, 2014, p. 123 e 124).

A inconstância para as juventudes não é somente uma questão a ser enfrentada como também algo tido como natural pela sociedade. As/os jovens podem vivenciar a experimentação com maior fluidez que os indivíduos da vida adulta. Isso porque, além da sociedade contemporânea oferecer distintas possibilidades de transição

para as juventudes, elas “habitan em outro mundo, relativamente alejado del sus propios padres y las generaciones que los preceden, lo que constituye su especificidad como actores históricos” (URRESTI, 2011, p. 48). Dessa forma podem combinar suas roupas de maneiras distintas, ouvem diferentes estilos musicais, podem estabelecer relações sexuais e afetivas mais fluidas, mudar de turma de amigos, pertencer a muitas delas etc.

É importante ressaltar que a forma como vão experimentar os aspectos relacionados a condição juvenil dependerá não apenas do contexto, mas da origem e da maneira como essas/es jovens se identificam. Sem a pretensão de dar conta de todos os perfis e aspectos que perpassam a vida das/os jovens estudantes da escola Central, me desafiarei a concluir esse ponto com um olhar geral sobre quem são elas/es, a partir das minhas observações.

As/os estudantes da escola Central se originam de diferentes bairros de Fortaleza e região metropolitana, assim como de escolas públicas de periferia e particulares de referência. Nesse sentido, fazem parte de diferentes classes sociais. Não à toa pude encontrá-las/os poupando a integração de suas passagens no transporte coletivo, como também chegando de transporte particular na escola. Percebi também aquelas/es que fazem cursinho pré-vestibular no período noturno da escola, como também outras/os que, ao saírem ou chegarem na escola Central, vestiam sua blusa do “eu passo, eu posso”<sup>35</sup>, do Colégio Farias Brito e de outras escolas privadas.

As/os estudantes também são mães e pais. Em uma de minhas conversas informais com a professora de história, ela me relatou que uma das suas grandes preocupações era a gravidez na juventude e a forma como as/os jovens estavam se relacionando. Pude observar que uma das preocupações do Núcleo de Gênero da Escola é trabalhar as relações abusivas das/os jovens estudantes. Nos cartazes elaborados por jovens alunas na semana em que se comemorou o 8 de março, havia muitos apelos a construção de uma cultura escolar não machista, não abusiva. Um grupo de estudantes que apresentou trabalho na Semana de Integração da escola retratou uma cena forte de violência doméstica. Dessa forma são jovens que estão vivenciando suas relações afetivas e sexuais, que sofrem e têm consciência do que isso significa.

---

<sup>35</sup> Essa frase é encontrada em uma das blusas de uma escola particular de Fortaleza e tem a intenção de inibir, sobretudo, estudantes de escola pública, ao passo que afirma que a escola particular deu muito mais condições de aprovação de suas e seus estudantes no ENEM do que elas. Essa intimidação é levada tão a sério que no dia da aplicação das provas do ENEM é comum encontrar estandes das escolas nas entradas dos lugares da prova distribuindo panfletos com frases como essa e as/os estudantes utilizando a blusa da instituição com a frase estampada bem na frente.

São também meninas e meninos antenadas/os em acompanhar a tecnologia e que interagem via ciberespaço. Foi difícil não encontrar o celular nas mãos dessas/es jovens estudantes, muitas vezes sendo utilizado como forma de mediar relações, na medida em que compartilham fotos, músicas e acompanham a página de recadinhos de amor da escola, criada por elas e eles.

São jovens de distintas etnias. A semana da Consciência Negra, comemorada no dia 20 de novembro, evidenciou, sobretudo, a origem afrodescendente e o processo de autorreconhecimento e enfrentamento no qual as/os estudantes se encontram.

As/os jovens são um grupo social potente e que tem criado e reproduzido cultura. Reinventam as formas de se vestir, forjam novos estilos musicais e maneiras de dançar. Estive na escola quando o Brega Funk surgiu e foi vivenciado pelos seus corpos. Ao som de seus celulares as/os estudantes dançavam em qualquer espaço e momento escolar.

As meninas e meninos da escola são também heterossexuais, homossexuais, bissexuais, travestis e transexuais. Lembro que em minha adolescência amigas minhas que estudavam na escola Central relatavam que ela era uma instituição que lidava bem melhor com a vivência das sexualidades do que a escola que eu estudava. Cheguei a visitar a escola Central em 2007, ainda durante meu ensino médio. Recordo ficado encantada com a forma como as/os estudantes se sentiam bem dentro dela. Mas apesar da fama de aproximação da escola com as demandas juvenis, não encontrávamos meninas e meninos transexuais matriculadas/os nela ou, essas/es meninas/os não externalizavam a sua identidade. Durante esta pesquisa, passados doze anos, identifiquei sete estudantes transexuais. Fiquei feliz em ver a escola sendo ocupada por essas/es jovens. Dessa forma, agora posso também dizer que são jovens que vivenciam suas sexualidades e têm assumido sua identidade de gênero na escola.

Por fim e sem qualquer pretensão de ser conclusiva, relato que são jovens que vivenciam suas sexualidades dentro do espaço escolar, sejam elas homoafetivas, bissexuais ou heterossexuais. Em todas as minhas visitas encontrei casais namorando pelos espaços da escola. Agora é sobre isso que conversarei com você leitora e leitor. Traçados os perfis das/os jovens estudantes, descreverei como elas e eles experienciam suas sexualidades na escola.

### 3.3 Sexualidades Juvenis na Escola

O que se poderia chamar de discurso interno da instituição – o que ela profere para si mesma e circula entre os que a fazem funcionar – articula-se, em grande parte, sobre a constatação de que essa sexualidade existe: precoce, ativa, permanente (FOUCAULT, 2014, p. 31).

O olhar atento sobre a forma como a escola pensa seu espaço, busca regular as relações, estabelece suas regras e o modo singular como os sujeitos que dela fazem parte apropriam-se disso tudo me faz constatar que as sexualidades fazem parte de todo esse enredo. Não está somente nas preocupações que perpassam os objetivos e planos escolares, elas estão nos corpos, no pensamento, nas relações, silenciosa ou explicitamente, ocupam o espaço escolar sem se atentar muito as suas regras.

Quando pergunto às/os estudantes entrevistadas/os nessa pesquisa se as sexualidades são vivenciadas na escola Central, encontro relatos como o de Denis:

Com certeza! Com toda certeza. Principalmente assim, quando a gente tá no ensino médio porque eu acho que é a época que a gente tá mais assim, que a gente começa a querer criar uma curiosidade sobre a gente como pessoa, como cidadão individual, entende? E aí que é como a gente, é meio como se fosse uma busca por quem é você, qual seu lugar nesse mundo, entendeu? (DENIS, 2019).

Já refleti em momentos anteriores que são muitos os aspectos que perpassam o processo de transição das juventudes e sobre a importância da escola para a socialização desses sujeitos. Agora é fundamental evidenciar, assim como fez Marcelo Urresti (2011), o regime das sexualidades como sendo um importante componente que estrutura essa transição. É durante esse processo, por intermédio da socialização que visa o autoconhecimento e a formação de uma identidade, que as/os jovens se deparam com a possibilidade de viver suas sexualidades entre si.

A busca por sanar as dúvidas emergentes no processo de curiosidade inerente à condição juvenil, ressaltado muito bem por Denis, tem o corpo como um dos principais mediadores para o acesso a socialização e a experimentação presentes nessa condição. Como meu foco aqui são as sexualidades juvenis de estudantes, lembro de Judith Butler (2016) quando, ao tratar do sistema sexo/gênero/desejo, chama a atenção para a importância do corpo quanto a vivência da afetividade<sup>36</sup>. É, sobretudo, a partir dele, que as sexualidades são expressadas e é por meio dele que durante minhas

---

<sup>36</sup> Uma dimensão das sexualidades que para além do desejo envolve sentimentos e emoções. Não é restrita apenas as relações sexuais. A afetividade pode estar presente, por exemplo, nas relações entre amigas/os.

observações do cotidiano escolar pude apreender de que forma elas são experienciadas na escola.

Antes de mais nada preciso ressaltar que, durante minha permanência em campo, não houve uma visita em que eu não viesse a me deparar com as/os estudantes expressando as suas sexualidades na escola.

Um casal de meninas namora na presença do grupo de amigas. Elas estão sentadas no banco que fica mais próximo da fonte de água da escola, localizado no jardim central. Uma delas brinca com a outra fingindo que vai lhe dar um beijo na boca. O grupo ri da brincadeira e elas também. Uma coloca o braço em volta do ombro da outra, na medida em que é correspondida pela namorada que coloca a perna por cima de sua coxa. Depois de um tempo uma delas se levanta e dança na frente da outra. Uma dança engraçada, sem muito compasso, que arranca alguns sorrisos da companheira. No banco próximo ao delas há também um casal heterossexual que se beija demoradamente. Estão sozinhos. O garoto de pernas abertas e ela encaixada entre as pernas dele. Ninguém parece se importar. Passam um bom tempo namorando de frente para a sala do segundo ano, onde está havendo aula (Diário de Campo. 10/2019).

Esse primeiro relato me ajuda a perceber, logo de início, que assim como devo olhar para as/os jovens estudantes de maneira a considerar a sua diversidade, as sexualidades também exigem essa perspectiva. Não há uma única maneira de vivenciá-la, seja no que diz respeito a performance ou performatividade<sup>37</sup>, seja quanto a configuração de gênero expressada pelos casais.

Nesse sentido, para que possa ficar visível as diferentes formas de expressão das sexualidades na escola e as questões que a partir delas se apresentam, opto por dividir esse tópico em três subtópicos, denominando-os de: vivência heterossexual, vivência homossexual e bissexual, e por fim, vivência transexual. Reitero a importância de determinar um lugar específico para a vivência transexual não no sentido de definir a transexualidade<sup>38</sup> como algo determinado pela sexualidade do sujeito. Já sabemos que falar sobre transexualidade é tratar de questões, sobretudo, de gênero, mas muito mais complexas que isso. Dessa maneira, defino esse subtópico específico para que possamos entrar em contato com a realidade experienciada na escola por estudantes transexuais, que se difere de todas as demais e exige de nós uma atenção e leitura específicas.

### 3.3.1 Vivenciando a heterossexualidade na escola.

<sup>37</sup> Utilizo esse termo no sentido mesmo do dicionário para designar atuação, desempenho. Berenice Bento (2006) e Butler (2016) se referem a performatividade como a forma como os sujeitos atualizam em seu cotidiano a maneira de vivenciar o gênero, através do corpo, do comportamento e da atuação.

<sup>38</sup> Para saber mais acessar *A reinvenção do corpo*, de Berenice Bento (2006).

Para iniciar a exposição das observações e entrevistas que revelam a forma como as sexualidades são vivenciadas na escola, opto por apresentar a vocês as mensagens encontradas no quadro negro que recebe quem entra na escola no início do ano letivo de 2019. Parecem dizer muito sobre como a escola lida com a vivência das sexualidades juvenis. Segue a fotografia retirada da página do *Facebook* da escola no dia 1 de fevereiro.

Figura 1. Quadro negro da recepção da escola. Início do ano letivo de 2019.



Fonte: Página da Escola Central no Facebook.

Conforme se pode ver, a linguagem utilizada no quadro é muito próxima da realidade das/os estudantes. A utilização de *emoticons/emojis*<sup>39</sup> e demais termos mostra que a escola se preocupa com o público que envolve e sobre ele tem certo conhecimento. Mas o que me chamou a atenção foi o termo *crush's*<sup>40</sup>, uma gíria utilizada atualmente pelas juventudes para designar a pessoa na qual se tem interesse de ficar ou namorar. A presença dessa gíria me dá a impressão de que a escola compreende que seu espaço é o lugar não somente do desenvolvimento de aprendizagens acadêmicas, mas também onde se busca e possibilita o encontro, a construção de relações afetivas diversas.

A respeito dessas relações, quando me refiro à vivência das sexualidades, a heterossexualidade é a forma de vivenciar o desejo que mais se expressa na escola. Não

<sup>39</sup> É uma representação gráfica, muito utilizada nas redes sociais e programas de relacionamento, cujo o objetivo fundamental é expressar algum tipo de emoção.

<sup>40</sup> A tradução do termo é paixão súbita.

é raro perceber ou encontrar casais heterossexuais namorando nos diferentes espaços escolares.

Hoje resolvi observar a rotina escolar entre o término da manhã letiva e início da tarde. Estou sentada no pátio da escola com algumas e alguns estudantes. Ele fica localizado logo a esquerda após o portão de entrada da instituição. Também é o lugar de acesso a todos os demais espaços da escola e é nele que se encontram os banheiros centrais e a sua cozinha. O pátio central é um grande retângulo onde as/os estudantes costumam se concentrar para formar a fila da merenda, para realizar alguns eventos e, sobretudo, para se socializar. Geralmente, na mudança de turno, se sentam no pequeno palco que ele possui e ficam ouvindo música, almoçando, deitadas/os no chão, dormindo ou conversando. Nesse exato momento a sirene da escola toca. São exatamente 12 horas e 30 minutos. Enquanto presto atenção na conversa descontraída das/os estudantes sentadas/os ao meu lado percebo um casal formado por um menino e uma menina se beijando demorado e carinhosamente. Ele encosta a garota na coluna próxima ao banheiro enquanto a agarra pelo pescoço e fala algo em seu ouvido. Ela sorri e os dois se beijam. Chega um amigo e bate palmas no ouvido do casal, parecendo “parabenizar” o beijo. O grupo ri, conversam por um tempo e se dirigem a saída da escola que fica logo à frente (Diário de Campo. 09/2019).

Para que eu possa trabalhar as particularidades presentes nas diferentes formas de vivenciar a sexualidade na escola, é importante salientar a partir dessa descrição que, ao namorar num espaço central da escola, o casal parece não infringir nenhuma regra, o que me sugere ser tranquilo para a gestão da escola o namoro entre estudantes.

É interessante perceber também a tranquilidade e naturalidade com que o casal se beija, sensualiza, na medida em que frases são ditas no ouvido e olhares de prazer e envolvimento são trocados. Não há pressa ou qualquer gesto que coloque em dúvida quem observa de que se trata de um casal. As palmas dadas ao beijo pelo estudante que se aproxima, me parecem ainda como um gesto de aprovação de uma prática que merece ser exaltada.

Durante o período de aula também é comum encontrar casais heterossexuais namorando. Geralmente se encontram nos corredores, quando vão ao banheiro ou bebedouro, mas também ocupam o pátio externa da escola, onde se localizam as quadras esportivas. A ocupação da parte externa, que é composta por um conjunto de árvores e mesas, só ocorre quando as/os estudantes não são pegos pela coordenação ou fazem parte de outro turno. Essa/es últimas/os geralmente são estudantes de terceiro ano que aguardam a chegada da noite para as aulas do cursinho pré-vestibular da escola Central.

Mas o momento mais oportuno para encontrar casais heterossexuais namorando, fora as trocas de turno e de professora/or, é o intervalo. Não há lugar

específico para esses casais, todo o espaço da escola é ocupado por elas e eles, desde o pátio central aos jardins, os corredores que dão acesso as salas de aula, a biblioteca e as quadras esportivas.

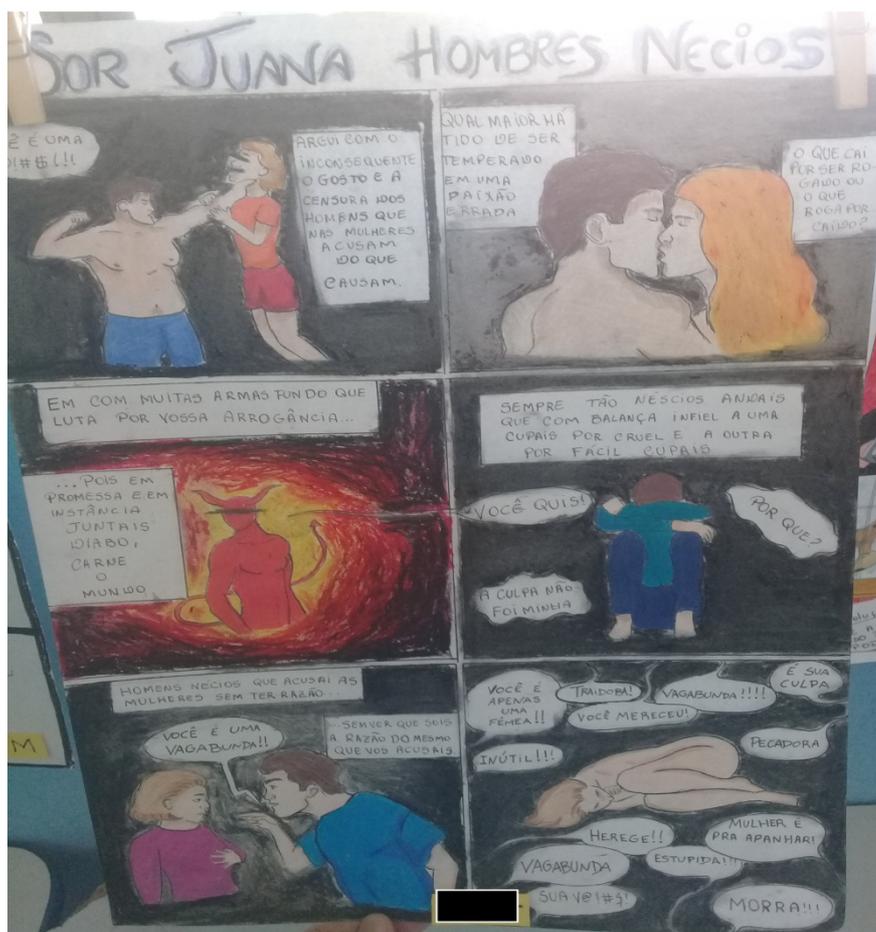
É quase hora do intervalo e resolvi passear por todos os espaços da escola. Nesse momento fico um pouco na biblioteca, que tem algumas e alguns estudantes e uma mesa com vários trabalhos. São trabalhos artísticos em forma de Lapbooks<sup>41</sup> e HQ's<sup>42</sup> produzidos na Semana de Linguagens 2019. Todos abordam alguma temática, mas grande parte delas envolve relações amorosas entre um homem e uma mulher. Um deles me chama muito a atenção, pois fala sobre violência entre um casal heterossexual. A HQ expõe uma relação em que a mulher é agredida pelo companheiro e culpabilizada por ele pela violência sofrida. Tiro algumas fotografias e volto a sentar numa das mesas da biblioteca, perto de um casal heterossexual que chega e se senta no canto isolado da sala. Percebo que discutem a relação. Ela fala por alguns minutos e ele olha para ela, às vezes abaixando a cabeça pensativo e com uma expressão facial entristecida, preocupada. Depois ele fala, mas não consigo ouvir, pois conversam baixinho. Resolvo permanecer aqui para ver o desenrolar. Com um tempo percebo as expressões mudarem. Ficam mais leves, sorriem, se aproximam um do outro e ele mexe em seu cabelo, ao que ela retribui com um carinho no rosto. Beijam-se disfarçadamente, pois na biblioteca a ordem é estudar, não pode haver muita conversa se não for relacionada a estudo. O casal parece ter se resolvido. Saem da biblioteca de mãos dadas, diferente da forma como chegaram (Diário de Campo. 08/2019).

---

<sup>41</sup> Termo inglês cuja tradução quer dizer “um livro de diversas camadas e dobraduras”.

<sup>42</sup> História em quadrinhos.

Figura 2. HQ que retrata relacionamento abusivo entre um casal.



Fonte: Acervo da autora.

A realidade retratada me faz perceber que são muitos os aspectos e desafios que perpassam a iniciação da vivência de relações afetivas e sexuais mais duradouras entre as/os jovens estudantes. Elas/es se localizam longe das/os responsáveis legais e são convidadas/os a desenvolver certa autonomia em relação, sobretudo, aos laços que estabelecem na juventude e às iniciações e experimentações características dessa condição.

Nesse contexto “a sexualidade se destaca como um campo em que essa busca por autonomia de projetos e práticas é exercida de forma singular e com urgência própria de uma geração jovem” (CASTRO, Mary; ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, Lorena, 2004, p. 68). Por esse motivo a pressa em solucionar o conflito amoroso antes do início do intervalo, há certa necessidade de vivenciar com urgência e intensidade as relações. Muitos casais observados por mim pareciam empenhados em resolver, a partir do diálogo, tais conflitos. Não cheguei a me deparar com relações abusivas, mas o relato de violência exposto no HQ, a encenação da agressão de uma mulher pelo seu

companheiro apresentada na Semana de Integração da Escola Central e o pedido de fim do machismo e patriarcado presente nos trabalhos desenvolvidos por estudantes no dia 8 de março, me faz entender que relacionamentos abusivos fazem parte das experiências vivenciadas pelas/os estudantes da escola.

Sendo esse um problema sério a ser enfrentado não somente pelas/os estudantes da escola Central como também pela sociedade brasileira, é preciso compreender que esse tipo de relação abusiva é fomentada e reproduzida a partir de

estereótipos e discriminações contra o outro. É quando, por exemplo, o sistema de gênero – as assimetrias entre sexos e a objetificação do corpo da mulher em função do desejo do outro – colabora para práticas de violências, abusos e assédios e na valorização e tratamento negativo, em nome de desejos e até afetos (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004, p. 246).

Por isso a importância em compreender que, ao falar sobre sexualidades, estou aqui também atenta às relações de gênero, pois este último, hegemonicamente tomado como parâmetro para significar os corpos e determinar comportamentos, pode nos dizer muito sobre como as/os estudantes se relacionam sexualmente na escola e fora dela. Recordo-me, por exemplo, de Pierre Bourdieu (1999), quando ao analisar a sociedade Cabília apresenta elementos capazes de nos fazer compreender como se institui a dominação masculina a partir da padronização de papéis e comportamentos de homens e mulheres. Chama-me a atenção quando o sociólogo analisa que um dos atributos necessários para o ser mulher é que o “feminino vem sempre em se fazer pequena” (BOURDIEU, 1999, p. 39).

Esse comportamento foi, em geral, percebido por mim quando observei o namoro entre estudantes heterossexuais. É muito comum perceber que é o jovem estudante quem sempre leva a namorada pela mão, orienta o destino, é sempre ela que é encostada na parede, encaixada entre as pernas do namorado. De maneira geral o comportamento heterossexual tende a seguir e reforçar a regra do sistema de sexo/gênero/desejo estabelecido, que diz que a ordem masculina é que deve se inscrever nas coisas, sobre os corpos, na forma de pensar e se comportar dos sujeitos. Não posso deixar de ressaltar que também existem relacionamentos heterossexuais em que as garotas tomam a frente e exercem esse papel, mas não é fácil encontrar tais exemplos porque não se sobressaem em relação ao papel que, em geral, tende a ser assimilado e reproduzido por meninos e meninas.

Mas tão importante quanto compreender como a ordem masculina e heterossexual se impõem a inúmeros sujeitos escolares é evidenciar que ela não se

impõe como regra para todas/os as/os estudantes. Há certa plasticidade presente na forma como as/os estudantes assumem papéis de gênero e vivenciam suas sexualidades, seja dentro de uma relação heteronormativa e monogâmica, seja numa relação que foge a esse padrão.

Para finalizar esse tópico gostaria de chamar a atenção para outro aspecto importante das relações afetivas entre jovens estudantes que é a dimensão do ficar, comumente vivenciada entre elas e eles.

Estou sentada com Valentina no jardim central da escola. Ela está no seu contra turno e parece aguardar alguém ou alguma coisa que aos poucos vou desvendando. Acaba me contando que está ficando há alguns dias com um rapaz do 2º ano, mais novo, vindo do interior, criado só pela mãe. Disse que percebe que ele é diferente dos outros rapazes, que tem uma mentalidade muito mais aberta e que está curtindo ficar com ele. É esse o motivo de sua permanência à tarde na escola. Valentina relata ainda que tiveram um desentendimento porque ele ficou esperando-a à noite e os dois se desconstruíram, mas que hoje iriam conversar, pois o garoto acabou tendo uma crise de ansiedade por conta disso. Antes de mudar de assunto Valentina diz que está se envolvendo, mas que não quer assumir nada sério agora (Diário de Campo. 11/2019).

Primeiro é importante salientar que a dimensão do ficar se destaca diante da vivência sexual das/os jovens. Pode aparecer como uma outra forma fixa de estar com alguém, com acordos menos exigentes e mais flexíveis do que o namoro, assim como pode também se apresentar apenas como uma maneira de vivenciar temporariamente suas dimensões.

Ficar é uma experiência de estar com o outro, trocar carícias, intimidades, descobertas e sensações sobre o corpo e sobre si mesmo. Rolam beijos, abraços, e, eventualmente, pode-se chegar à transa. Os limites do ficar são determinados pelo próprio casal. Em geral inclui afetividade, porém não há um compromisso de continuidade ou exclusividade, mas o ficar poderá se transformar em namoro (GONÇALVES. 2001 *apud* CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004, p. 87).

A busca por vivenciar esse tipo de experiências é ilustrada por Paula quando, ao ser indagada por mim se namora na escola, responde que:

Assim, eu na verdade nunca fiquei com nenhum tipo de relacionamento dentro da escola. Não me relacionei assim amorosamente com alguém. Tenho vários amigos e a gente já assim, já ficamos, já se pegamos, mas não, é de boas. Nunca tive relacionamento sério assim. Fora da escola sim, enquanto eu estudava aqui, mas não dentro da escola (PAULA, 2019).

Quando olho para a experiência relata por Valentina e Paula percebo que o ficar pode ou não envolver sentimento. Valentina parece mais envolvida na sua relação ao aparentar preocupar-se com o “ficante”, buscar conhecê-lo mais profundamente e estabelecer uma rotina de encontros, enquanto para Paula a grande questão parece ser vivenciar o desejo.

Nesse sentido compactuo da reflexão de Abramovay, Castro e Silva, quando salientam que o ficar não pode ser tratado como uma mera destradicionalização, podendo ser percebido como “uma reorganização da trama social para que projetos de vida e de prazer possam ser perpetuados na lógica da atual organização social (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004, p. 88).

Uma das dimensões importantes que também pode se fazer presente no ficar é a desestabilização de tradicionais relações hierárquicas de gênero, possibilitando assim que as/os jovens possam experimentar diferentes formas de prazeres e afetividades, como também reconstruir na prática os papéis enrijecidos de gênero que a cada sujeito é imposto.

### 3.3.2 Vivenciando a homoafetividade e bissexualidade na escola

Já foi dito aqui que são inúmeras as formas de vivenciar a condição juvenil e que são diversas/os as/os jovens estudantes encontradas/os nessa pesquisa. Agora é a hora de visualizar que são também diversas as formas como as/os jovens estudantes vivenciam suas sexualidades na escola. Elas/es se relacionam de diferentes maneiras e podem escapar ao modelo heterossexual. Em uma das quatro entrevistas realizadas nessa pesquisa, um estudante que se identificou como assumidamente gay, ao ser questionado sobre a vivência da homoafetividade<sup>43</sup> na escola responde que:

Assim, eu percebo que namoram. Eu percebo, mas às vezes a gente percebe assim, a gente que é gay, a gente percebe assim por ver, tipo, a gente vê assim, ai tipo percebe, não é uma coisa explícita, como os casais heterossexuais, que podem ir pra arquibancada e se beijar lá como uma coisa normal. Mas a gente vê que tipo, tem aquela coisa, aquele carinho, que a gente vê e “Olha, com certeza eles têm alguma coisa” sabe? (DENIS, 2019)

O estudante deixa explícito que não há igualdade quanto a vivência das sexualidades dentro da escola, em relação a vivência da heterossexualidade e homossexualidade, e dentro desta última, entre meninos gays e meninas lésbicas<sup>44</sup>.

A primeira coisa a ser ressaltada no relato de Denis é que a heterossexualidade é vista como algo normal, de que possui a permissão para ocupar

<sup>43</sup> Acho importante utilizar essa palavra, pois ela sugere afetividade e amorosidade nas relações entre casais heterossexuais, ao contrário do que pretende o pensamento comum que atribui às relações sexuais entre esses sujeitos um caráter exclusivo de promiscuidade, como se estivessem a procura de única e simplesmente vivenciar seu desejo carnal, não sendo capazes de criar relações sólidas, permanentes e que envolvam sentimento. Por isso opto, ao me referir a vivência das sexualidades entre estudantes homossexuais, por utilizar a palavra homoafetividade. Gayle Rubin salienta que “a moralidade sexual concebe virtude aos grupos dominantes e vício aos desprivilegiados” (RUBIN, Gayle. 2017, p. 88).

<sup>44</sup> Meninas que se relacionam afetiva e sexualmente com meninas.

todo e qualquer espaço da escola e de que é fácil distinguir quem forma ou não um casal. A segunda é de que os meninos gays ocupam outro lugar quando a questão é viver a sua homoafetividade, já que para reconhecer um casal de meninos gays é necessário uma observação atenta ao clima existente entre os sujeitos, ao comportamento e seus mínimos detalhes, pois não há uma vivência pública explícita.

A percepção de Denis também foi compartilhada por mim durante as observações que fiz e as buscas incansáveis para perceber alguma expressão que indicasse uma relação afetiva entre um casal gay. A relação afetiva mais percebida entre dois estudantes é: a caminhada de braços entrelaçados ou o abraço entre estudantes gays, que não evidencia nenhuma relação de namoro efetiva; as brincadeiras<sup>45</sup> entre estudantes aparentemente heterossexuais e gays; e as “brincadeiras” entre estudantes aparentemente heterossexuais. Grande parte dessas “brincadeiras” sugerem reflexões importantes para problemática apontada por Denis.

Veja ou outra presencio os meninos que se dizem heterossexuais se abraçando. Hoje avistei um estudante carregando o outro nos braços no meio do pátio, caminhavam em direção a um grupo de amigos e davam muitas risadas. Quando isso ocorre geralmente é sempre motivo de muito riso, como se fosse apenas uma brincadeira entre dois homens (Diário de Campo. 10/2019).

Esse tipo de comportamento sugere certa incapacidade de conceber e permitir como legítima e respeitável qualquer tipo de demonstração de carinho ou relação sexual entre dois homens. Relações que expressem contato íntimo entre dois corpos masculinizados parecem de alguma forma ameaçar a virilidade dos sujeitos heteronormativos, e as discriminações disfarçadas de brincadeira são alternativas utilizadas por estudantes para demonstrar a sua visão de mundo e o medo de ser confundido.

O medo de ser confundido faz com que as condutas obedeçam “a um certo tipo de ordenação que é tida como modelo a ser seguido, sendo que os que se afastam de tais modelos são os reprovados, como transgressores ou anormais” (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004, p. 282). Como o modelo a ser seguido deve ser o heterossexual, tudo que foge a ele precisa ser perseguido e controlado. Esse tipo de brincadeira aparece, então, como uma forma de discriminação que impacta na forma

---

<sup>45</sup> ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA (2004) e Guacira Louro (2016) reiteram a importância de não legitimarmos ou confundirmos atitudes discriminatórias com brincadeiras corriqueiras do dia a dia das/os jovens. É de suma importância que possamos compreender as inúmeras violências e violações de direito que elas podem carregar. Por esse motivo esse tipo de “brincadeira” vem entre aspas no meu trabalho, pois ela visa satirizar um tipo de comportamento estigmatizado no meio social que contribui para a diferenciação de sujeitos e a sua disposição desigual dentro das relações sociais.

como as/os estudantes da escola Central vivem suas sexualidades. Leandro retrata muito bem isso.

quando eu vejo pessoas aqui homossexuais se beijando, é muito difícil eu ver, mas quando eu vejo é sempre aqui nos locais mais distantes, entendeu? Então eu acho assim que a escola ela como um espaço assim de pluralidades, é bem, é bem como eu posso dizer, positivo destacar tudo isso. Mas que dentro da escola existe bastante preconceito (LEANDRO, 2019).

Percebe-se que o preconceito em torno das identidades sexuais interfere no modo como as/os jovens estudantes têm vivenciado a sua condição juvenil dentro da escola. Ele contribui para fomentar ainda mais a discriminação e segregação da população LGBT+. Essa premissa é evidenciada no relato acima, quando Leandro deixa óbvio que as/os estudantes LGBT+ só se beijam em lugares distantes, ou seja, longe dos espaços de maior socialização das/os demais jovens dentro da escola. O olhar do estudante sobre a sua realidade também é compartilhado por mim durante as observações do cotidiano escolar. Foram raras as vezes em que presenciei casais homoafetivos vivenciando suas relações em público. Em quase todas elas se encontravam em lugares que de alguma maneira permitissem pouca visibilidade.

Hora do intervalo do período da tarde. Resolvo sentar-me numa das mesas de convivência no pátio externo da escola, debaixo das árvores. Não demora muito e eu avisto duas meninas de mãos dadas caminhando em direção a um batente que se localiza perto da entrada de quadra de vôlei, a quadra menos movimentada da escola. Isso porque ela fica ao lado de uma quadra de futsal que é a mais frequentada e utilizada por estudantes. As meninas se abaixam e se sentam, quase aos pés de um dos grandes troncos de árvores do jardim externo. Ali passam todo o intervalo namorando. Sentadas de frente uma para a outra elas se fazem carinho, se olham com ternura e vez ou outra beijam-se rapidamente. Parecem não se importar com xs estudantes que passam por perto ou com a minha presença (Diário de Campo. 10/2019).

Encontrar casais de meninas lésbicas demonstrando sua afetividade na escola não foi tão difícil quanto encontrar casais de meninos gays. Essa realidade me faz pensar na existência de uma segunda premissa que diz respeito a diferenciação quanto a vivência das sexualidades entre estudantes da população LGBT+. Quando pergunto a Denis se ele, enquanto sujeito assumidamente gay, namora na escola, ele responde que, “eu percebo que é mais, mais, tipo assim, a gente vê mais entre as meninas, tipo, a gente vê mais pro lado das meninas porque pros meninos ainda é muito meio complicado” (DENIS, 2019).

As exigências de controle e disciplina sobre o comportamento parecem incidir mais fortemente sobre os meninos e esse parece ser um dos principais fatores que interferem na não vivência da sua homoafetividade na escola. A incapacidade de

conceber o afeto entre dois corpos masculinizados é demonstrada nas piadas e comportamentos homofóbicos e através deles é reiterada cotidianamente.

Um funcionário da escola busca um gás na cantina para levar para outro espaço da escola. Enquanto ele vem na minha direção, um rapaz que está no banco a minha frente diz uma piada com o funcionário que eu não compreendo bem, mas que pareceu sugerir que ele é gordo, redondo como o botijão. O funcionário se sente ofendido e responde "e tu um viadinho olhando. Um balde" (Diário de Campo. 09/2019).

A cena descrita por mim é comum de ser presenciada na escola. O policiamento sobre a sexualidade da/o outra/o é compartilhada com frequência entre grupos de meninos que, ao se sentirem ofendidos, utilizam como estratégia de defesa feminilizar o colega, como se o fato de equipará-lo a uma mulher o tornasse menor, o que o faz alvo fácil de inúmeras violências disfarçadas de brincadeira.

Isso ocorre porque ao dialogar com os binarismos de gênero – que acaba por tornar a mulher o inverso complementar do homem, aquela que possui inferioridade política-jurídica-moral – a homossexualidade acaba por designar ao homem um estatuto social que não lhe é comum, a passividade, que o submete a outro homem. Por isso a metáfora nordestina que caracteriza o homem gay como sendo um balde<sup>46</sup> seguido de viadinho<sup>47</sup>, termo nacionalmente usado para minimizar a condição do sujeito gay, compará-lo a um animal. Esse é um dos exemplos da homofobia que é praticada e reproduzida no interior da escola. Mas é preciso ainda ressaltar que, “o que esses termos dizem é que o relacionamento sexual e afetivo entre pessoas do sexo e do gênero masculino não é humano, não é honesto” (OLIVEIRA, Megg, 2017, p. 99).

Dessa forma toda relação que expresse uma prática homoafetiva tende a ser percebida como algo ruim, danoso e que compromete a ordem das coisas, ameaça lugares de poder hegemonicamente estabelecidos. Não à toa a homossexualidade foi tratada como doença<sup>48</sup> durante um longo período. Ao analisar como essa forma de desejo é percebida por determinados sujeitos, Guacira Louro chama a atenção para,

<sup>46</sup>Nessa lógica, quer retratar um objeto que é preenchido por uma mangueira. Mangueira aqui faz alusão ao falo, que é representado pelo sistema heteronormativo como o órgão sexual ativo, que penetra o órgão sexual socialmente definido como feminino e caracterizado como passivo.

<sup>47</sup>A imagem da “bicha desmunhecada”, afeminada, tornou-se o contraponto do macho cis heterossexual brasileiro. A transgressão realizada pela bicha e a ambiguidade de um comportamento feminino por um corpo masculino também provocaram a ansiedade masculina e despertaram o medo de que o feminino do outro pudesse estar nele próprio. Assim, a imagem da bicha, do viado, do pederasta, enfim, daqueles sujeitos do sexo masculino que expressavam uma orientação sexual e um comportamento diferente das normas heterossexuais foi fundamental para a estruturação das masculinidades no Brasil (GREEN, 2003), (OLIVEIRA, 2017, p. 104 e 105).

<sup>48</sup> O termo, inicialmente tratado como homossexualismo, foi forjado no século XIX e carregava com ele uma concepção e carga opressoras contra os homossexuais. Constatou na lista de doenças mentais da Associação dos Psiquiatras Americanos até 1973 e da lista de doenças da Organização Mundial da Saúde

o medo voltado contra os/as homossexuais, pode se expressar ainda numa espécie de ‘terror em relação à perda do gênero’, ou seja, no terror de não ser mais considerado como um homem ou uma mulher ‘reais’ ou ‘autênticos/as’. Por tudo isso, Judith afirma que é ‘crucial manter um aparato teórico que leve em consideração o modo como a sexualidade é regulada através do policiamento do gênero’ (LOURO, Guacira, 2014, p. 32).

O binarismo de gênero e as relações que produz nas sociabilidades juvenis são importantes para refletir sobre os casos de homofobia na escola, assim como compreender a condição de existência dos meninos gays dentro da instituição. Isso me leva a considerar que se tem majoritariamente na escola a ideia de que o “afeto e o carinho são essencialmente binaristas” (OLIVEIRA, 2017, p. 143), visão que dificulta a vivência pública da homoafetividade para os meninos gays, assim como acaba por atribuir à sexualidade a característica única de prática sexual. O afeto e o carinho passam então a nada ter a ver com a sexualidade masculina, pois encarados como sinais de fraqueza e vulnerabilidade, são considerados atributos da sexualidade feminina.

As concepções que visam instituir um tipo de sujeito idealizado e acabam por gerar uma série de problemáticas, como é o caso da homofobia, interferem de forma a regular a dinâmica de vivência das sexualidades na escola e a maneira como as/os estudantes sentem. Leandro relata que “Eles são mais soltos, são mais liberais ali no campo do emocional, na sala de aula também, entendeu” (LEANDRO, 2019), ao se referir a diferença entre a vivência heterossexual e a homoafetiva dentro da escola, o que me leva a considerar que tanto ele quanto Denis desejam viver a sua afetividade e sexualidade na escola, mas que buscam controlá-las, visto que podem vir a enfrentar reações violentas caso se permitam demonstrar sua homoafetividade publicamente.

Michel Foucault (2014) nos ajuda a compreender esse tipo de privação quando nos faz entender que toda relação implica uma relação de poder que muitas vezes tende a localizar os sujeitos em posições desiguais dentro do jogo das relações, fazendo com que se submetam ou resistam a táticas e tecnologias que garantem o seu “governo” e “autogoverno”. Isso porque para Foucault o poder não é só negativo, ele pode gerar saber e resistência. É importante perceber que nos casos compartilhados por Leandro e Denis, o poder está desenvolvendo uma experiência de isolamento e privação que dificulta a vivência pública da sexualidade do homem gay dentro da escola.

---

até 1991. Sua substituição pela palavra *homossexualidade*, com a concordância dos militantes do movimento LGBT+, tem um sentido político. Para ver mais, buscar PARAÍSO, CALDEIRA (2018) e LOURO (2016).

Ainda quanto às diferentes formas de viver as sexualidades na escola, as duas estudantes bissexuais entrevistadas nessa pesquisa, Valentina e Paula, acrescentam outros elementos que podem nos ajudar a aprofundar a análise e compreensão a esse respeito.

Aqui no colégio eu vejo que, eu vejo que, tem toda uma dinâmica, as pessoas elas conseguem demonstrar até o homoafetivo delas, tem até as pessoas novas que tão chegando aqui que tão se descobrindo. Mas eu percebo que aqui tem bastante os dois lados, tanto o homoafetivo quanto o hétero, eles conseguem se colocar. Só que eu vejo que ainda tem uma resistência na parte dos homossexuais, na parte assim de eles, eu vejo algumas intolerâncias que tem aqui, por parte de alguns da coordenação, entendeu? Disfarçada (VALENTINA, 2019).

É notório que o relato de Valentina confirma as reflexões anteriores quando expõe a existência de formas distintas e desiguais de viver o espaço escolar quando o assunto são as sexualidades. Quando a estudante usa o termo *até*, ela se refere a uma abertura que se tem dentro da escola que possibilita que as/os homossexuais possam viver a sua identidade publicamente, mas logo essa abertura é problematizada pela estudante quando ela expõe que não é uma vivência socialmente aceita por todas/os que da escola fazem parte. Quando compara a reação a vivência heterossexual e homoafetiva, ela afirma que há situações de intolerância com relação a essa última e que elas partem também do corpo de funcionárias/os que compõem a gestão escolar. Quando pergunto se Valentina poderia me dar um exemplo, ela expõe uma experiência sua.

Teve um, as minhas amigas ali (apontando para o casal de meninas que estavam na arquibancada da quadra da escola), que elas toda vida ficam ali, ai elas ficam deitadas assim na arquibancada né, e tem outros casais que ficam mesmo ao lado delas, que é no horário do almoço e tudo, ai ficam deitadas ali e nunca alguém da coordenação chegou pra reclamar, nunca, nunca. Ai já teve duas vezes que elas foram chamadas atenção pela coordenação, uma das meninas que trabalham, que são até as que colocam as pessoas pra dentro da sala. Elas chamaram a atenção delas. Ai tipo, ela não chegou a dizer “ah é porque vocês são”, mas a gente percebe que há uma disparidade (VALENTINA, 2019).

Valentina exemplifica um tipo de diferenciação que percebe ocorrer em relação ao tratamento por parte de funcionárias/os da escola com casais homoafetivos e heterossexuais, reiterando que pensa que “hoje em dia assim nos espaços, qualquer espaço, os heterossexuais tem uma chance maior de se dar bem assim do que os homoafetivos” (VALENTINA, 2019). Ainda durante o momento da entrevista, após eu ter desligado o gravador, Valentina contou que ficou com muita raiva do que aconteceu com as amigas dela, pois quando ela estava ficando com um cara na quadra, na

companhia das amigas que namoram, o pessoal da coordenação que coloca os estudantes pra sala reclamaram das meninas, mas não dela e do rapaz.

Esse relato me leva a refletir que a homossexualidade é vista como um problema não somente por parte de uma parcela considerável de estudantes como também de funcionárias/os e do corpo docente da escola. A percepção de Leandro ajuda a reiterar o que Valentina retrata quando ele diz que “acho assim que eles (se referendo a estudantes heterossexuais) não sofrem nada de preconceito dentro da escola” (LEANDRO, 2019). Essa fala surgiu durante uma reflexão de Leandro sobre a diferença entre a vivência emocional de estudantes heterossexuais e homoafetivos e um exemplo citado por ele de um comentário homofóbico feito por um professor dentro de sala de aula.

muitos professores também, muitos professores citam é, né, tem professor que falou em sala aqui que na Escola Central é mais fácil encontrar casal homossexual do que casal hétero. Entendeu? Tem professor que pensa isso. Mas é claro, professor de biologia disse isso dentro da sala. (LEANDRO, 2019).

O estudante deixa evidente no seu depoimento o incômodo do professor com relação a existência e vivência pública de casais homossexuais na escola. Esse incômodo me faz lembrar de Bourdieu (1999), quando reitera a importância da escola no que diz respeito a sua contribuição com a inscrição da ordem masculina nas coisas e nos corpos. Ele reflete que a construção simbólica da dominação masculina que institui a binaridade e atribui a ela lados e valores opostos, só se constrói por intermédio de uma pedagogia que é desenvolvida, sobretudo, nas instituições escolares, sendo ela resultado de “um extraordinário trabalho coletivo” (BOURDIEU, 1999, p. 33) composto por estudantes, funcionárias/os e professoras/es.

A escola educa e, de uma maneira geral, visa formar um tipo de sujeito. Quando reflito sobre o relato de Leandro, percebo também que o incômodo do professor com relação a presença de estudantes homossexuais na escola indica que o ideal para ele seria se deparar com a vivência heterossexual. Seu desejo revela uma visão cis heteronormativa que gera impacto na forma como as/os estudantes pensam a sua condição dentro da instituição, isso fica evidente através do próprio resgate do estudante de uma fala que por ele não passou despercebida. Dessa maneira é preciso ressaltar a problemática presente na postura de muitas/os professoras/es que “dada a sua autoridade, educa firmemente pelas suas próprias convicções” (PARAÍSO; CALDEIRAS, 2018, p.

253). A exemplo do professor citado por Leandro essas convicções podem desconsiderar ou atribuir nenhuma importância a existência de determinados sujeitos.

Mesmo diante de toda a tecnologia de controle e pedagogia desenvolvidas na escola e pelos sujeitos que dela fazem parte, a sexualidade insiste.

Agora estou no pátio central, é hora de aula e resolvo ficar aqui observando o movimento constante de estudantes que saem das salas para beber água, ir ao banheiro e, paralelo a isso se socializar. Avisto duas meninas encostadas na parede bem ao lado da porta do banheiro feminino, elas se beijam rapidamente. Riem e uma dá um tapa na outra, brincando. Riem novamente e se beijam, agora um pouco mais demorado. Não há muito movimento na escola. Uma delas convida a outra para entrar no banheiro. Entram e ficam por lá cerca de 10 minutos. Saem rindo, se despedem e cada uma segue para a sua sala (Diário de Campo. 04/2019).

Gostaria de chamar a atenção para a forma como os casais de meninas lésbicas se relacionam na escola. Os momentos e lugares onde a demonstração de afeto ocorre parecem ser sempre determinados, mesmo que inconscientemente, pela necessidade de se expor o mínimo possível. Os lugares são sempre à margem dos pontos e momentos centrais de socialização da escola. Só se namora em lugares centrais durante as aulas, nos intervalos o namoro entre as meninas se resume a mãos dadas, abraços, carinho no rosto, troca de olhares e selinhos rápidos. Beijos um pouco mais demorados só podem ser percebidos em lugares isolados como no canto lateral das arquibancadas (nunca no meio delas) e debaixo das árvores do jardim externo. Valentina chega a refletir que “os casais heterossexuais só faltam se “comer” e ninguém se incomoda como se incomoda quando tem um casal homoafetivo” (VALENTINA, 2019).

A forma contida como as meninas expressam as suas sexualidades parece sugerir que procuram passar despercebidas pela atenção da escola e, dessa forma, escapar de toda forma de piadas, olhares ou chamada de atenção por parte dos sujeitos escolares. A forma como buscam conter seus gestos e comportamentos em público me faz lembrar ainda que a sexualidade feminina tem sido historicamente censurada e isso impacta na maneira como as jovens estudantes pensam e vivem as suas relações. Posso citar como exemplo o caso da perda da virgindade, que para o homem espera-se que aconteça o mais cedo possível enquanto a mulher precisa esperar a hora e o homem certos.

Alguns depoimentos sobre a virgindade demonstraram as dificuldades enfrentadas por jovens referentes aos paradigmas sociais sobre identidades sexuais para homens e mulheres [...] Muitas moças associam a prática sexual ao amor, principalmente na sua iniciação. Por isso, a preocupação de encontrar a pessoa certa: *guardar para a hora certa*, ou ainda *tirar a virgindade com o namorado* (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004, p. 84).

As autoras refletem ainda que, “nesse discurso, agora sustentado pelo amor, o controle do corpo feminino é lentamente deslocado para a sensibilidade afetiva” (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004, p. 84), o que me faz pensar que, quando a sexualidade feminina está em questão, ela acaba sendo objeto de discursos que circulam “numa dimensão onde pode ser construída e explicitada a passividade/subjugação feminina e exerce um poder ao moldar vontades, desejos, projetos e vidas para uma lógica da “domesticação” dos corpos (Freire, 1992, *apud* (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004, p. 84).

A tradição contida nessa concepção não é coisa do passado ou restrita a uma geração. Foi possível perceber que entre as/os jovens estudantes ela também é compartilhada. Em uma das conversas informais com Valentina, logo no final do ano letivo, ela acabou ilustrando de que maneira isso ocorre.

Agora estou com Valentina no jardim da escola. O papo gira em torno de questões escolares e pessoais da estudante. Logo se aproxima um de seus colegas de sala que aos poucos se insere na nossa conversa. Valentina pergunta a ele se tem alguma notícia de sua irmã, porque ela está preocupada, pois a irmã constantemente marca de ficar com muitos garotos que conhece na escola ou através das relações escolares e acaba desaparecendo sem dar muita informação. Agora ela disse a um amigo e pediu que informasse a Valentina que iria ao cinema com um cara e que estaria de volta às 17h. Como Valentina não consegue contato com a irmã, ela desabafa com o colega de sala que não aguenta mais isso, que precisa encobrir muitas “coisas” para a sua mãe e que tem muito medo que a irmã seja violentada, que apareça grávida ou que seja cada vez mais mal falada na escola. Valentina observa ainda que a irmã não é bem vista por muitas/os estudantes. Seu colega de sala confirma com a cabeça e diz que percebe isso também. A estudante encerra o assunto refletindo que a “minha irmã só é a favor do discurso feminista empoderador quando é para o próprio benefício. Quando se trata de questões como o aborto, logo as opiniões dela mudam e ficam conservadoras” (Diário de Campo. 11/2019).

Entre as questões fundamentais para se pensar a vivência das sexualidades juvenis como a gravidez, a experimentação e a pressão moral, Valentina compartilha como é ser mulher e vivenciar a sexualidade de maneira fluida. Sua irmã, ao não estabelecer nenhuma relação fixa com qualquer garoto, mais problemático que isso, ao estabelecer frequentes relações que envolvem o interesse de vivenciar o próprio desejo, acaba sendo percebida pelo grupo de socialização como uma garota que se difere do que é habitualmente esperado. Não seguir o padrão presente nas expectativas do coletivo coloca a irmã de Valentina numa categoria de sujeitos que devem ser evitados. Esse é um exemplo de reação a transgressão dos padrões binários de gênero e sexuais, que

apesar de serem fiscalizados com muito rigor pelos grupos de socialização, não impedem a construção de outras formas de viver.

Diante disso, para encerrar esse tópico, quero deixar evidente que, mesmo apesar de todas essas exigências, as sexualidades das estudantes lésbicas são experienciadas com mais frequência e, se comparada a vivência gay, aparenta ser menos ofensiva ao olhar de julgamento dos sujeitos escolares. As experiências compartilhadas por Denis, Leandro, Valentina e Paula caracterizam a escola como um espaço não acolhedor e não inclusivo quando o assunto é lidar com a diversidade sexual. Por vezes parecem pessimistas quando o assunto é a possibilidade de transformar essa realidade. É o que aponta Paula quando a convido a olhar para a sua realidade enquanto mulher bissexual e ela relata que “eu acho que igual *igual*, nunca vai ser” (PAULA, 2019).

A escola parece ideológica e geograficamente conseguir definir quais espaços podem ou não ser acessados por determinados corpos e, sob uma aparente naturalidade, grande parte das/os caracterizadas/os como indesejadas/os se dispõem pelos espaços da escola e vivem sua sexualidade de maneira desigual. É a partir do direito a vivência digna do espaço escolar e da maneira desigual com que são tratadas/os, que as/os estudantes transexuais e as travestis entram em cena nessa pesquisa. Na busca por compreender como eles e elas experienciam suas sexualidades na instituição, me vi tentando compreender por que estão na escola, mas não as/os percebi se socializando como as/os estudantes gays, lésbicas e bissexuais.

### 3.3.3 Meninas e meninos transexuais e as travestis

A maneira como os sujeitos escolares tratam as/os estudantes transexuais e as travestis, impacta na forma como vivenciam seu cotidiano. Não à toa não foi possível perceber nenhuma/um estudante transexual ou travesti namorando na escola. Até mesmo a socialização delas/es é restrita.

Antônio traça sempre o mesmo caminho. Sempre pelo canto do bebedouro se dirige a sua sala. Às vezes percebo ele ir beber água. Muito rápido. Geralmente não encontra ninguém no caminho para conversar, está sempre sozinho. Quando vai ao banheiro é sempre durante a aula ou minutos antes de iniciar o intervalo. As raras vezes em que Antônio se socializa publicamente é sempre na companhia do mesmo grupo de meninas e ficam sempre no mesmo lugar (Diário de Campo, 08/2019).

A escola Central possui hoje cerca de sete estudantes transexuais. Antônio é um homem transexual<sup>49</sup> e eu pude acompanhar a sua rotina através da observação do cotidiano. Ele e Margarida, mulher transexual<sup>50</sup>, nos darão elementos que podem nos fazer compreender, nesse tópico, como é ser transexual na escola. Mas logo de início quero evidenciar que foram muitas as observações do cotidiano escolar feitas por mim. Foram também muitas as tentativas de perceber as/os meninas/os trans<sup>51</sup>, mas o que eu pude encontrar foi o isolamento retratado na rotina escolar de Antônio. Por esse motivo, gostaria de ressaltar que esse isolamento não é natural e nem mesmo se apresenta como uma escolha, já que é imposto a essas/es jovens estudantes.

Para trabalharmos a transexualidade, realizar um debate sobre o corpo é algo primordial. Isso porque “a determinação dos lugares sociais ou das posições dos sujeitos no interior de um grupo é referida a seus corpos” (LOURO, 2016, p. 77), corpos estes que historicamente vêm sendo classificados, definidos e hierarquizados a partir dos padrões e binarismos de gênero já problematizados nessa pesquisa, quando questioneei a ideia de homem e mulher ideais.

Para ilustrar o processo de construção<sup>52</sup> dos corpos, gosto da reflexão de Paul B. Preciado (2014), quando diz que “somos todos mais ou menos operadas/os por tecnologias sociais bem precisas” (PRECIADO, Paul, 2014, p. 14). Preciado faz uma alusão a falsa concepção de que a transexualidade se constrói cirurgicamente, de que é o único gênero capaz de ser fabricado, quando, no entanto, todas/os nós somos *pós-op*<sup>53</sup>. Para melhor explicar essa reflexão, Judith Butler diz que “a matriz das relações de gênero”, ou seja, aquilo que se entende ser característico do homem ou da mulher, é anterior à emergência do ser humano. Mas como isso é possível?

---

<sup>49</sup> Para identificar o gênero de uma pessoa transexual é imprescindível considerar a maneira como ela se percebe. Pessoa transexual é a que não se identifica com o gênero determinado no nascimento. Exemplo do homem transexual: foi designado como mulher, mas se identifica como homem. Na dúvida de como tratar uma pessoa transexual, pergunte-a como ela gostaria de ser tratada.

<sup>50</sup> Para identificar o gênero de uma pessoa transexual é imprescindível considerar a maneira como ela se percebe. Pessoa transexual é a que não se identifica com o gênero determinado no nascimento. Exemplo da mulher transexual: foi designada como homem, mas se identifica como mulher. Na dúvida de como tratar uma pessoa transexual, pergunte a ela como gostaria de ser tratada.

<sup>51</sup> Em determinados momentos utilizarei trans para me referir tanto a jovens estudantes transexuais como travestis.

<sup>52</sup> A construção para Judith Butler não é nem o sujeito, nem o seu ato, mas o processo de reiteração pelo qual tanto os “sujeitos” quanto os “atos” vêm a aparecer totalmente. A construção não apenas ocorre no tempo, mas é, ela própria, um processo temporal que atua através da reiteração de normas. Para ver mais acessar *Corpos que Pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”*, de Judith Butler.

<sup>53</sup> Termo que Preciado utiliza para designar, segundo um discurso médico, o estatuto de uma pessoa que se encontra no pós cirurgia de reatribuição de sexo.

Consideremos a interpretação médica que, apesar da emergência recente das ecografias, transforma uma criança, de um ser “neutro” em um “ele” ou em uma “ela”: nessa nomeação, a garota torna-se uma garota, ela é trazida para o domínio da linguagem e do parentesco através da interpelação do gênero (JUDITH, Butler, 1993, p. 4 e 5).

Diante disso é possível refletir que “não há corpo que não seja, desde sempre, dito e efeito na cultura; descrito, nomeado e reconhecido na linguagem, através dos signos, dos dispositivos, das convenções e das tecnologias” (LOURO, 2016, p. 84). As contribuições de Preciado, Butler e Louro são importantes de serem trazidas nessa pesquisa, pois possibilitam compreender não só o sistema sexo/gênero como uma construção, mas também o próprio corpo, que como construção permite visualizar as inúmeras falhas existentes “no mecanismo de produção do ser masculino e feminino ideal” (PRECIADO, 2014, p. 29). Podem ser tratadas como falhas porque pressupõem a passividade do sujeito, como se ele fosse incapaz de pensar e se reinventar, a partir das normas e regras da sociedade na qual está inserido.

O que as falhas nos mecanismos de produção dos sujeitos podem nos dizer? A falha em construir um modelo único de um corpo integralmente coerente em relação às normas de sexo/gênero evidencia: a falsa verdade contida nas normas fundantes do ser humano; a impossibilidade de conceber o gênero como um construto cultural que é simplesmente imposto sobre a superfície da matéria; o caráter não passivo do corpo; e a diversidade como algo inerente a construção dos sujeitos. A própria necessidade compulsória de reafirmar o que pode ou não cada gênero, por si só revela que, “a materialização não é nunca totalmente completa, que os corpos não se conformam, nunca, completamente, às normas através de onde sua materialização é imposta” (BUTLER, Judith, 1993, p. 1).

Esses são alguns aprendizados que a existência de estudantes transexuais na escola pode nos possibilitar, mas o que se percebe no dia a dia é que há uma tentativa de apagamento e supressão dessas identidades.

Valentina me contou, durante a conversa informal que tivemos após a sua entrevista, que já chegou a ouvir de uma funcionária da escola que as/os estudantes transexuais são uma aberração e que é um absurdo utilizarem o banheiro que não é o seu. Segundo Valentina, isso ocorreu quando ela estava no pátio central com a funcionária e avistaram uma estudante transexual entrar no banheiro que diz respeito ao seu gênero (Diário de Campo, 09/2019).

A transfobia praticada pela funcionária não é difícil de ser presenciada na escola. Ela retrata a impossibilidade de determinados sujeitos de reconhecer a

legitimidade de Margarida vivenciar publicamente o gênero com o qual se identifica. Mais do que isso, interfere diretamente na condição dessa estudante na escola, quando nega o acesso de Margarida ao banheiro<sup>54</sup> que a estudante tem direito e no acesso aos seus direitos básicos. Quando a funcionária compara a estudante a uma aberração, temos um exemplo óbvio da negação da existência digna de pessoas transexuais em lugares públicos. Na cena exposta a indiferença é tamanha que impossibilita a funcionária de ter o mínimo de empatia e compreender que utilizar o banheiro que diz respeito ao seu gênero, para além de um direito indiscutível, possibilita que a estudante possa existir à sua maneira. É intenso o desrespeito a existência de sujeitos trans não somente na instituição, como também fora dela.

Estou chegando à rua da escola, de longe avisto Margarida e um amigo entrando na rua e resolvo acompanhar. Já são pouco mais das duas horas da tarde e ela não aparenta ir para a aula. Está de short e blusa de alcinha e hoje seus cabelos estão entrançados e na cor vermelha. Apresso os passos para tentar chegar mais perto. Margarida passa no meio de dois homens que estão na calçada. Quando eu passo ao lado dos dois sujeitos ouço uma piada transfóbica que é reproduzida entre eles e direcionada a Margarida. Os homens parecem reconhecer que Margarida é trans e perguntam um para o outro se teria coragem de “pegar essa daí”. Margarida parece não ter ouvido, ou se ouviu, fingiu não ligar. Consigo chegar mais perto e entramos quase juntas na escola. O portão está aberto e a estudante entra direto com seu amigo. Ao passar pela portaria percebo o olhar de espanto do porteiro direcionado a Margarida. Parece se assustar com o tamanho da roupa dela. Ela adentra mais a escola e vai direto falar com uma funcionária que recepciona estudantes. Ao perceber como Margarida está vestida, chama-lhe a atenção. A estudante responde que só veio resolver algo e logo vai embora. Os olhares de estranhamento à forma como Margarida usa o seu corpo são perceptíveis. Quase todas as pessoas pelas quais ela passa têm a mesma reação (Diário de Campo. 12/2019).

A maneira como a estudante vivencia seu corpo é estranhada pelos sujeitos escolares porque nele eles buscam evidências de uma falsa coerência que Margarida denuncia. Ao não encontrar o que buscam, uma das únicas reações de quem não aprendeu a ver a vida de outras formas é discriminar. Esse tipo de discriminação explicita normas regulatórias que se voltam “para os corpos para indicar-lhes limites de sanidade, de legitimidade, de moralidade ou de coerência. Daí porque aqueles que escapam ou atravessam esses limites ficam marcados como corpos – e sujeitos – ilegítimos, imorais ou patológicos” (LOURO, 2016, p. 84).

---

<sup>54</sup> A legislação brasileira estabelece uma lei específica para garantir o direito e a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais - e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais - nos sistemas e instituições de ensino, formulando orientações quanto ao reconhecimento institucional da identidade de gênero e sua operacionalização. Essa lei garante a utilização do banheiro de acordo com o gênero da e do estudante. Acessar Resolução CNCD, 12/2015 – estabelece parâmetros para o uso dos banheiros por pessoas transexuais.

O aparente espanto dos sujeitos em torno da roupa curta e dos cabelos vermelhos de Margarida revelam a coragem da estudante quando a questão é ser quem ela é. Os olhares que acompanham e policiam todos os gestos da jovem Margarida indicam que são muitos os investimentos e tecnologias utilizados por sujeitos e instituições, cujo propósito é “afirmar e reafirmar as normas que regulam os gêneros e as sexualidades” (LOURO, 2016, p. 84).

As normas, a moral e os valores implícitos nos olhares e na piada dita pelos dois homens na rua passam uma mensagem muito nítida para quem se permite olhar para essa situação sem a tentativa de naturalizá-la ou reduzi-la. Expressam a falta de disposição dos sujeitos que se dizem “normais” de aprenderem a conviver com a diversidade, e o quanto esses sujeitos acreditam ser o modelo ideal<sup>55</sup> a partir do qual todos os outros são categorizados, por fim e sem a pretensão de limitar essa discussão, expressam o quanto as vidas e corpos que escapam são indesejados na escola e fora dela, o quanto determinadas existências estão vulneráveis a todo e qualquer tipo de violências.

Ao analisar a condição das/os estudantes trans na escola, percebi na prática o quanto os discursos e comportamentos transfóbicos podem se acomodar nos seus corpos e fazer com que as/os jovens estudantes respondam de maneira positiva às coerções sobre elas/es impelidas. O estigma<sup>56</sup> atribuído as/aos transexuais e as travestis

---

<sup>55</sup> Para que possamos melhor compreender a partir de que a diferença é definida, Simone de Beauvoir, em *O segundo sexo*, vol. 1, nos diz que “A passagem do modelo natural ao estado cultural define-se pela aptidão por parte do homem em pensar as relações biológicas sob a forma de sistemas de oposições: a dualidade, a alternância, a oposição e a simetria, que se apresentam sob formas definidas ou formas vagas, constituem menos fenômenos a serem explicados que os dados fundamentais e imediatos da realidade social. Tais fenômenos não se compreenderiam se a realidade humana fosse exclusivamente um *mitsein* baseado na solidariedade e na amizade. Esclarecem-se, ao contrário, se, segundo Hegel, descobrimos na própria consciência uma hostilidade fundamental em relação a qualquer outra consciência: o sujeito só se põe em se opondo: ele pretende afirmar-se como essencial e fazer do outro o inessencial, o objeto” p. 14. Beauvoir segue exemplificando que “Nenhum sujeito se define imediata e espontaneamente como inessencial; não é o Outro que se definindo como Outro define o Um; ele é posto como Outro pelo Um definindo-se Um. Mas para que o Outro não se transforme no Um é preciso que se sujeite a esse ponto de vista alheio”. Logo posso concluir que quem define que a transexualidade se difere da forma “normal” de vivenciar o corpo não são as/os transexuais, mas é sempre o Um que não quer renunciar a seus privilégios e dessa forma atribuir características e valores ao Outro, que o localiza numa posição desigual dentro das relações sociais.

<sup>56</sup> Categoria utilizada por Erving Goffman para designar preconceções em torno do sujeito tido como estranho, que fazem surgir evidências que ele tem atributos que o diferenciam dos seres comuns, aqueles que podem ser incluídos. O estigma faz com que o sujeito perca sua humanidade diante de quem o classifica como anormal. É nesse momento que Goffman vê surgir o estigma, que se expressa, sobretudo, quando efeito de descrédito é muito grande - algumas vezes ele também é considerado um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem - e constitui uma discrepância específica entre a identidade social virtual e a identidade social real. Identidade social virtual é tratada pelo teórico como sendo nossas expectativas em torno do que esperamos dos sujeitos, já a identidade social real é o que a pessoa realmente é. Para saber mais acessar: *Estigma – Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*, de Erving Goffman.

faz com que “todas as marcações feitas nos corpos de transexuais definam seu lugar, sua condição” (LOURO, 2016, p. 86).

Quando penso na definição do lugar e da posição dessas/es estudantes, percebo que há uma tentativa coletivamente compartilhada, entre as/os que a praticam, de reduzir ao máximo a exposição delas/es. Isso ocorre porque o estigma sobre elas/es impellido, ao ser “incongruente com o estereótipo que criamos” (GOFFAMAN, Erving, 2004, p. 6) acerca do que esperamos de determinada pessoa, faz com que até possamos tolerar a presença dos sujeitos tidos por nós como anormais na escola, mas desde que elas e eles se autocontrolem e regulem, se restrinjam a seus próprios guetos.

É isso o que ocorre com todos os corpos que não respondem à identidade virtual que criamos. Por não responderem positivamente a interpelação feita pelo estigma, que exige que se adequem, as/os estudantes trans acabam ocupando um lugar diferenciado no que diz respeito ao direito a vivenciar a escola e a igualdade nas relações. Não é possível percebê-las/os acessando igualmente direitos básicos fundamentais como a utilização correta de seu nome social, o acesso ao banheiro e a vivência das suas sexualidades.

É importante dizer que grande parte de nós acredita que a “coerência do gênero mora na ausência de ambiguidades, isso é tudo o que a/o transexual não pode dar” (BENTO, Berenice, 2006, p. 61). Não pode dar porque, diferente do que tendemos a pensar, para a/o transexual e a travesti não é o órgão genital que define seu gênero<sup>57</sup>. É fundamental que compreendamos isso, a dimensão de construção que damos ao próprio sexo e ao corpo. Enquanto não formos capazes de entender como contribuimos para essa construção e as desigualdades e violências que ela gera, a escola continuará, assim como a sociedade, desenvolvendo “protocolos invisíveis de categorização das/os meninas/os transexuais, esses visam corrigir, ordenar o que é ou não normal” (BENTO, 2006, p. 59).

É por estarem em constante vigilância e por terem que enfrentar constantes práticas autoritárias que visam correção que as e os estudantes trans se isolam, estão sempre com as mesmas companhias e ocupando os mesmos e reduzidos lugares. É também por esse motivo que essas meninas e meninos se recusaram a conversar comigo. Numa de minhas inúmeras tentativas cheguei a ouvir de Margarida que “estou cansada, desacreditada na possibilidade de mudança aqui dentro da escola, por isso não quero

---

<sup>57</sup> Berenice Bento (2006) nos ajuda a compreender que a identidade não está no sexo.

mais falar sobre isso” (Diário de Campo. 12/2019). E foi compreendendo que a minha insistência poderia se apresentar como mais uma ameaça e incômodo a essas/es estudantes que resolvi me restringir apenas a observação.

O que foi apresentado nesse tópico contribuirá para que eu e você que lê esse trabalho sigamos refletindo. O foco daqui em diante será compreender como pensam e reagem as/os jovens estudantes da escola Central diante da realidade em que vivem. Seguirei agora expondo e problematizando algumas posições que elas/es assumem diante da sua condição na escola. Espero ter conseguido fazer você se transportar para o chão da escola, visualizar as cenas que retratei, sentir um pouco do que as/os estudantes sentem. Dessa maneira podemos seguir o desafio de avançarmos nas nossas reflexões, a fim de termos elementos que nos possibilitem problematizar ainda mais a realidade apresentada e, quem sabe, nos fazer encontrar respostas concretas para superarmos os impasses e provocações aqui colocados.

## 4 ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA

### 4.1 Identidade e realidades desiguais

Partindo do pressuposto de que os jovens se projetam como termômetro e vitrine que parece tornar públicas e visíveis as tensões sociais, são eles os primeiros a tentar romper ou simplesmente se rebelar contra uma ordem que fala através deles e, concomitantemente, os exclui (DIÓGENES, Glória, 2011, p. 214).

Partindo do pressuposto apresentado por Glória Diógenes e compartilhando a perspectiva que enxerga nas juventudes a capacidade de diagnosticar a realidade na qual está inserida, gostaria de iniciar esse capítulo problematizando: que tensões se evidenciam a partir da vivência das sexualidades das/os jovens estudantes na escola? Responder a essa pergunta é fundamental para as análises que serão desenvolvidas neste capítulo, que diz respeito a entender a capacidade das/os jovens estudantes de pensar e reagir diante da realidade que as/os desafia.

Espero ter ficado evidente para você leitora/or, a partir da descrição da vivência das sexualidades realizada no capítulo 3, a maneira distinta como ela é experienciada por estudantes dentro da escola e a forma específica de vivenciar o espaço escolar impelida a essas/es jovens, a partir de suas identidades sexuais e de gênero, fenômeno que têm gerado condições desiguais entre esses sujeitos. Isso quer dizer que meninas/os heterossexuais, meninos gays, meninas lésbicas, bissexuais e transexuais, ocupam lugares distintos dentro do jogo de relações sociais na escola e que suas identidades são fundamentais quanto a definição desse lugar. É aqui o momento em que as sexualidades se apresentam como um problema para essas/es jovens estudantes, a escola e a sociedade em geral, exatamente quando a forma como são vivenciadas determina a realidade que o sujeito terá de enfrentar cotidianamente e o lugar social em que será colocado.

Por isso pensar identidades juvenis é algo fundamental, sobretudo para a instituição escolar. Djamila Ribeiro (2017), ao analisar e compartilhar da perspectiva de Linda Alcoff sobre as críticas que visam deslegitimar os estudos e movimentos tidos como identitários, reitera a importância de conseguirmos perceber como o “colonialismo cria e reifica identidades como meio de administrar povos e estabelecer hierarquias” (ALCOFF, 2016, p. 137 *apud* RIBEIRO, Djamila, 2017, p. 30). Djamila chama a atenção para algo fundamental quando olhamos para o lugar ocupado pelas/os diferentes estudantes dessa pesquisa. Ela põe em evidência a capacidade do colonialismo não só de criar certas identidades, como também de deslegitimá-las. Essa

ação aparentemente simbólica estrutura a realidade dos sujeitos na sociedade, por isso não é possível continuar discutindo gênero, sexualidades, juventudes e escola sem que consigamos compreender a importância das identidades quanto a estruturação da realidade social. Não estou aqui minimizando qualquer importância na priorização de discussões de outros aspectos como a classe social, por exemplo. O que quero é fazer-se perceber a capacidade da identidade de criar realidades desiguais entre as/os jovens estudantes, sobretudo, no chão da escola.

A estruturação de realidades como essa é tencionada na sociedade ocidental por intermédio da criação histórica de determinadas “verdades” em torno da projeção de sujeitos ideais, sempre baseados na heteronormatividade e branquitude, verdades repletas de um excesso de significados que gera o que Gayle Rubin chama de *estratificação sexual*, definida através de hierarquias<sup>58</sup> que vão sendo estruturadas no imaginário social e que aos poucos acabam determinando o lugar que cada sujeito ocupará.

A estratificação se evidencia no cotidiano escolar quando percebo, por exemplo: a interferência no namoro homoafetivo e a quase inexistente interrupção da prática heterossexual; quando casais homoafetivos buscam lugares afastados para viver sua sexualidade, enquanto as/os heterossexuais se sentem à vontade e namoram em todos os espaços; quando para identificar o namoro homoafetivo preciso afinar meu olhar e atenção aos mínimos detalhes entre o casal, enquanto a relação heterossexual não deixa dúvida alguma; e a partir da não vivência das sexualidades de meninos gays, estudantes transexuais e travestis.

Essas são apenas algumas das constatações possíveis de serem feitas a partir da realidade apresentada e que têm a capacidade de fazer compreender que, na escola, as/os estudantes não se socializam em condições de igualdade. Foi na busca de entender a estruturação dessa realidade e levando em consideração a conjuntura atual do Brasil, que a dimensão política das sexualidades se evidenciou.

A sexualidade é política. É dessa forma que Gayle Rubin olha para as sexualidades e desvenda a importância que a elas é dada nas sociedades ocidentais, sobretudo, a partir do processo de industrialização. Ela ressalta que na cultura ocidental o sexo é levado a sério, é objeto não só de controle da religião, da medicina e da sociedade, como também do Estado. Rubin analisa a política em torno das sexualidades

---

<sup>58</sup> Hierarquias detalhadas por Rubin no capítulo 2.

praticada nos Estados Unidos na segunda metade do século XX, mas acaba nos apresentado elementos que dizem muito sobre como a política contemporânea aqui praticada tem impactado no fortalecimento de significados que visam tencionar e fortalecer hierarquias sexuais.

O primeiro exercício a ser feito aqui será o de tentar perceber que relação a realidade das/os estudantes na escola estabelece com a dimensão política do país ou como a dimensão política do país impacta na realidade vivenciada pelas juventudes dentro da escola. Essa problematização pode ajudar a compreender a defesa da chamada “ideologia de gênero” por parte do atual governo<sup>59</sup> cuja busca é controlar e regular as sexualidades infantis e juvenis dentro da escola, por intermédio da aprovação de um projeto de lei chamado Escola Sem Partido.

O tipo de ideia contraditória presente na atribuição de significado dado ao que se compreende como sendo “ideologia de gênero” revela a tentativa já conhecida de biologizar e justificar, através da biologia, todas as dimensões socioculturais presentes na vida de cada indivíduo. Como já foi dito durante essa pesquisa, assim como Judith Butler, não estou tentando negar a importância da biologia como um pré-requisito da sexualidade humana. O que precisamos entender é que

a sexualidade humana não pode ser compreendida em termos puramente biológicos. Os organismos humanos dotados de cérebro humano são necessários para as culturas humanas, mas nenhum exame do corpo ou de suas partes é capaz de explicar a natureza e a variedade dos sistemas sociais humanos (RUBIN, 2017, p. 79).

Dito de outra maneira, tanto o corpo quanto a linguagem, por exemplo, são necessários para a sexualidade humana. A busca não deve ser por essencializar análises, sobrepondo um aspecto ao outro na intenção de, a partir disso, desenvolver uma explicação que deve ser tomada como verdadeira e universalizante. Faz-se necessário afirmar a incapacidade de se pensar ou explicar a complexidade da realidade social somente a partir de um dos múltiplos aspectos que perpassam os indivíduos.

Ao desconsiderarem essa perspectiva, muitos profissionais, inclusive políticos, ainda veem na biologia a base para definir suas práticas e ideologias. Os significados impostos sobre os corpos produzem formações ideológicas sobre a sexualidade humana, caracterizam e ressaltam o que Rubin chama de “negatividade

---

<sup>59</sup> Mesmo diante da pandemia do novo covid-19 o presidente voltou a afirmar, em maio deste ano, que a proibição do que chama de “ideologia de gênero” continua sendo uma de suas pautas centrais e de que enviará, ainda esse ano, um projeto de lei para ser aprovado no Congresso Nacional. Para saber mais, ver: <https://oglobo.globo.com/sociedade/bolsonaro-anuncia-que-vai-enviar-projeto-de-lei-ao-congresso-para-proibir-ideologia-de-genero-1-24422465>

sexual”, definem o “bom” e o “mau” sexo, o normal e o imperfeito. É problemático perceber que ideias conservadoras em torno da sexualidade estejam ganhando força na nossa sociedade e conquistando grande espaço na política, igreja, família e nas políticas educacionais.

Para Marlucy Paraíso (2018), o que não se costuma problematizar diante da criação e defesa desse tipo de pensamento é que a ideologia de gênero, ou seja, os significados historicamente atribuídos em torno dos corpos tidos como feminino e masculino, determinados a partir da biologia, já é praticada desde sempre pelos próprios grupos conservadores. Essa é uma das facetas da ideologia de gênero, incapaz de dar conta da pluralidade presente na realidade social. Por isso falar em ideologia de gênero na escola é algo contraditório. Justamente porque o que se têm buscado com discussões responsáveis acerca das identidades de gênero e sexuais na educação, contrário ao que se popularizou no senso comum é: não aprisionar sujeitos em fórmulas essencializadas de ser; lhes possibilitar elementos capazes de fazer com que compreendam como suas identidades são construídas; fazer entender que existem inúmeras formas de sentir e existir em sociedade; que toda forma de ser é legítima, desde que não se utilize da violência para se instituir; e é, sobretudo, trabalhar a diversidade de uma maneira positiva, fomentar ideais que possibilitem a construção de sujeitos que saibam respeitar e valorizar as diferenças.

No entanto, o que se evidencia e institui com maior intensidade no imaginário social é a ideologia de gênero concebida por grupos conservadores. De uma maneira geral ela tem penetrado na forma como as famílias educam, no comportamento e na maneira de pensar de muitos sujeitos dentro da escola, como também tem se tornado política de governos. Para Rubin essa prática não é nova. A antropóloga já refletia que “a legislação sobre o sexo é o instrumento mais implacável da estratificação sexual e da perseguição erótica. O Estado intervém sistematicamente no comportamento sexual, em um grau que não seria tolerado em outras áreas da vida” (RUBIN, 2018, p. 95).

Mesmo que projetos de lei como o Escola Sem Partido não tenham ainda conseguido aprovação em nenhum dos Estados brasileiros, seus artigos são praticados cotidianamente na instituição escolar, seja através dos comportamentos discriminatórios de funcionárias/os, docentes e estudantes, seja por intermédio do policiamento que pais e mães adeptos dessa ideologia têm realizado, cada vez mais, sobre as ações da escola. Quando Foucault analisa esse tipo de poder na modernidade, ele o caracteriza como

“um poder que toma a vida do homem como objeto a ser governado e que funciona pela técnica, pela normalização e pelo controle, e não mais pelo direito, pela lei e pelo castigo” (MOTTA, Aparecida; FAVACHO, André, 2018, p. 243).

As práticas de policiamento e discriminação desenvolvidas por diferentes sujeitos dentro da escola têm acentuado nas/os jovens estudantes uma espécie de pânico moral, cristalizado medos e gerado atrito entre os diferentes grupos. Por isso reitero aqui a importância de refletir: por que é tão assustador imaginar as/os jovens tendo acesso a uma discussão fundamental para a formação de sua identidade e a prática do respeito, enquanto é naturalizado verem diariamente na TV cenas explícitas de violência?

O que posso concluir a respeito da dimensão política das sexualidades e com a ajuda de Gayle Rubin é que as ideias em torno da maneira de vivenciar o sexo geram conflitos políticos, permitem os sujeitos terem ou não acesso a direitos básicos e podem fazer ou não com que suas vidas importem e sejam reconhecidas pela sociedade e o Estado. Portanto, a sexualidade é política, é de interesse público, e a maneira como é experienciada gera desigualdades.

Como focarei agora nas tensões que a vivência das sexualidade na escola causam para as/os estudantes, é primordial compreender que, com relação a construção de realidades desiguais, elas “são criadas pelo modo como o poder articula essas identidades; são resultantes de uma estrutura de opressão que privilegia certos grupos em detrimento de outros” (RIBEIRO, Djamila, 2017, p. 31). Não à toa há naturalização da prática heterossexual e patologização da homoafetiva. O policiamento e a diferenciação praticadas na escola em relação as/os jovens acaba servindo “para lembrar aos indivíduos que eles fazem parte de uma população perseguida” (RUBIN, 2018, p. 100).

O passo agora será responder: quais são as condições de existência das/os estudantes na escola, definidas pela maneira como vivenciam suas sexualidades e os papéis de gênero? Responder a essa pergunta será fundamental para que se possa compreender o papel que a escola assume diante disso e como pensam e reagem as e os estudantes.

#### **4.2 Condições das/os jovens estudantes na escola.**

Quando penso no caminho percorrido por cada jovem estudante dentro da escola, quando lembro das experiências do ensino médio vivenciadas por mim, dos

relatos das minhas e meus alunas/os em sala de aula, quando olho para o campo dessa pesquisa e a maneira como os sujeitos experienciam suas vidas nele, percebo, em relação a vivência das sexualidades juvenis, que o percurso escolar de cada estudante ainda tem sido vivenciado de maneira assimétrica quando a questão em evidência são as identidades de gênero e sexuais.

É óbvio que a escola é um lugar plural, que os sujeitos que dela fazem parte são também plurais e que, portanto, não é possível falar em experiências sociais comuns. Não é disso que aqui me refiro. O objetivo desse tópico é apontar a função que os significados - dados pelos sujeitos escolares a cada forma específica de viver as sexualidades - assumem quanto a definição da condição das/os estudantes na escola.

É importante dizer que para Foucault (2016) o ato de dar sentido ou significado visa estabelecer verdade sobre algo. Como já trabalhei essa ideia no capítulo 2, quero apenas chamar a atenção agora para o problema do estabelecimento de uma verdade inquestionável, por não tolerar a dúvida e não levar em consideração os diferentes contextos e as distintas formas de ser. A busca pela verdade pode ser sustentada “por um sistema de instituições que as impõem e reconduzem; enfim, que não se exercem sem pressão, nem sem ao menos uma parte de violência” (FOUCAULT, 2016, p. 13).

Como esses significados são atribuídos apenas por intermédio do discurso, é possível ainda considerar, assim como pensa Butler (2000), que os discursos produzem sujeitos e ações. Butler e Foucault não estão preocupada e preocupado em analisar o conteúdo presente nos discursos. O foco está em quem discursa e é autorizada/o a produzir verdades socialmente aceitas ou não. Isso porque é o lugar de quem diz algo que definirá o conteúdo. Para tornar evidenciar melhor o que quero aqui fazer perceber, podemos pensar em quem tinha direito ao discurso e à produção de verdade na Grécia Antiga. O direito a voz só era dado a quem a sociedade considerava como cidadão. Muitos sujeitos eram excluídos do acesso a esse direito e isso fez com que a verdade fosse definida e a história contada por sujeitos específicos.

Quando me refiro as identidades de gênero e sexuais, é inquestionável que a voz que ecoa hegemonicamente é a cis heteronormativa. Ecoa, dita normas e gera diferenciações entre os sujeitos. Não estou interessada em fortalecer ou recontar a realidade sob a perspectiva de discursos historicamente autorizados na escola. Meu esforço é entender, sobretudo, o que dizem as vozes que não ecoam, me interesse pelas vozes desautorizadas a criar verdades, que “pouco ou nada importam”.

Diante disso farei agora uma sistematização sobre a condição das/os jovens estudantes dentro da escola, determinada a partir da complexa combinação de significados designados a cada forma de vivenciar as sexualidades e o gênero. Essa abordagem em campo possibilita uma maneira de olhar para a realidade das/os estudantes e, ao mesmo tempo, desvendar as conexões e sentidos presentes em cada cena observada.

Ao problematizar a condição juvenil, Marcelo Urresti (2011) aponta que, dependendo da sociedade, ela pode ser vivida de maneira “muy desigual em términos socioeconómicos o porque las diferencias regionales o culturales son muy marcadas, habrá transiciones distintas que de acuerdo com lãs distancias existentes podrán ser incomparables entre si” (URRESTI, 2011, p. 44). Adaptando essa reflexão ao objeto de estudo dessa pesquisa, gostaria de acrescentar uma premissa evidenciada em campo: as identidades de gênero e sexuais das/os estudantes serão fundamentais quanto a realidade que terão de lidar durante a sua passagem pela escola. Irão determinar, sobretudo, as condições sobre as quais terão ou não acesso a inúmeros aspectos atribuídos a condição juvenil. Portanto, identidade de gênero e orientação sexual funcionam como marcadores de diferenciação e de acesso para as juventudes.

De que maneira essa diferenciação acontece no chão da escola? O quadro abaixo apresenta uma síntese baseada na descrição sobre a vivência das sexualidades na escola e localizada no capítulo 3 dessa pesquisa.

Tabela 1. Vivência das sexualidades na escola

<b>Síntese da vivência das sexualidades juvenis na escola.</b>				
	<b>Heterossexuais</b>	<b>Homossexuais</b>		<b>Transexuais</b>
		Gays	Lésbicas	
<b>Como vivem as sexualidades?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mãos dadas;</li> <li>- Abraços;</li> <li>- Troca de carinho;</li> <li>- Selinho;</li> <li>- Beijo demorado;</li> <li>- Troca de olhares;</li> <li>- Expressão calorosa da sexualidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não vivem publicamente;</li> <li>- Raras demonstrações de afeto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mãos dadas;</li> <li>- Abraços;</li> <li>- Troca de carinho;</li> <li>- Selinho;</li> <li>- Beijo rápido;</li> <li>- Troca de olhares.</li> </ul>	- Não vivem.
<b>Em que lugares</b>		- Não namoram	- Lugares afastados	- Não namoram

<b>da escola namoram?</b>	- Todos os lugares.	publicamente na escola ou não namoram na escola <sup>60</sup> .	do grande movimento; - Debaixo das árvores; - Arquibancadas da quadra de futsal; - Banheiro.	publicamente na escola ou não namoram na escola <sup>61</sup> .
---------------------------	---------------------	---	---	---

Fonte: Elaborado pela autora.

São inúmeras as formas de vivenciar as sexualidades na escola. No que diz respeito a vivência heterossexual as/os estudantes que assim se identificam, mesmo com todas as problemáticas presentes na experiencição das suas sexualidades – como é o caso das relações abusivas e do policiamento da gestão - ocupam todos os espaços da escola e namoram com maior tranquilidade e liberdade. Mas nem todas/os as/os estudantes compartilham da mesma realidade.

Os estudantes gays, por exemplo, se deparam com um contexto em que são pressionados a controlar a sua sexualidade e afetividade. Para grande parte da comunidade escolar é estranho visualizar dois corpos masculinizados se relacionando sexualmente. Essa perspectiva parece ser internalizada por esses estudantes, e mesmo que consigam identificar esse problema, acabam optando pela privação da vivência das sexualidades e afetividade publicamente.

Com relação às meninas lésbicas, percebe-se que mesmo que precariamente<sup>62</sup> vivem suas sexualidades no espaço escolar, mas buscam certo isolamento espacial, numa possível tentativa de não se tornarem alvo de julgamento público. A redução histórica da mulher ao espaço do privado, a atribuição à passividade da sua sexualidade e a vulnerabilidade em que se encontra na sociedade parecem se somar à negatividade atribuída a homossexualidade e fazer com que essas estudantes vivam precariamente a dimensão das sexualidades.

<sup>60</sup>Com relação a essa observação, preciso explicar que não foi possível perceber o namoro entre gays na escola. Nos relatos de Leandro e Denis os estudantes deixam evidente que não é comum encontrar meninos gays namorando e que há uma pressão externa que os impede de demonstrar inclusive pequenos afetos.

<sup>61</sup> Com relação a essa observação, preciso explicar que não foi possível perceber estudantes transexuais namorando na escola. Isso não quer dizer que essas/es estudantes não vivenciem sua sexualidade clandestinamente no espaço escolar.

<sup>62</sup> Entenda por precariamente o fato de vivenciarem suas sexualidades com menos liberdade e normalidade que os casais heterossexuais.

Em relação a bissexualidade, caso a/o estudante que assim se identifica assuma um comportamento cis heteronormativo, ela ou ele conseguirá vivenciar sua sexualidade com maior facilidade que as/os homossexuais. Caso seja uma estudante cujo comportamento é tido como mais masculino, a maior dificuldade será ficar ou namorar um garoto. Já com meninos cujo comportamento é tido como mais feminino, terão sua masculinidade posta à prova e serão frequentemente discriminados. É importante ressaltar que a bissexualidade é constantemente vista como uma fase ou transição para a homossexualidade, portanto, alguns sujeitos da comunidade LGBT+ não a consideram uma identidade em si. Muitas vezes se pode ouvir críticas por parte de pessoas LGBT's+ que argumentam que quem se identifica como bissexual tem certo “privilégio heterossexual”, sendo mais fácil escapar das consequências de se identificar como homossexual. No entanto, percebe-se que isso pode variar segundo a forma como a identidade de gênero é assumida publicamente por cada sujeito.

Quanto a experiência das/os jovens estudantes transexuais e das travestis, percebo uma realidade ainda mais problemática. A negação à vivência pública das sexualidades ou afetividades para esse grupo de estudantes é total. A condição em que se encontram tem relação direta com a identidade de gênero na qual se identificam. Por não responderem positivamente à interpelação que exige que sigam as normas de gênero hegemonicamente vigentes, acabam sofrendo duras consequências e tendo que enfrentar uma realidade que se difere consideravelmente da experienciada por estudantes homossexuais, bissexuais e heterossexuais. Será possível compreender melhor essa condição com a síntese presente no próximo quadro.

Tabela 2. Síntese sobre a vivência dos espaços escolares

<b>Síntese da vivência dos espaços escolares.</b>				
	<b>Heterossexuais</b>	<b>Homossexuais</b>		<b>Transexuais</b>
		Gays	Lésbicas	
<b>Em que lugares da escola se socializam?</b>	- Todos os lugares.	- Todos os espaços, com menos frequência que heterossexuais.	- Todos os espaços. - Mais frequência que gays e transexuais.	- Pátio interno e externo, raramente; - banheiro, raramente; - Passam mais tempo em sala de aula.

<b>O que ouvem na escola?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tratadas/os com normalidade.</li> <li>- A coordenação costuma intervir apenas quando estão namorando em horário de aula.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Devem respeitar o espaço escolar;</li> <li>- Demonstração da sexualidade e afeto é feio;</li> <li>- Piadas homofóbicas;</li> <li>- Promíscuos;</li> <li>- Corpo público;</li> <li>- Desperdício ser gay;</li> <li>- Anormal;</li> <li>- Atribuição negativa à vivência das sexualidades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Demonstração da sexualidade e afeto é feio; - interrompidas pela coordenação durante o namoro;</li> <li>- Atribuição negativa à vivência das sexualidades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comparadas/os a uma aberração;</li> <li>- Negação de acesso ao banheiro do seu gênero; - transfobia;</li> <li>- Patologização.</li> </ul>
-------------------------------	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

A proposta do quadro acima é ilustrar de maneira sintética - e sem qualquer pretensão de dar conta da complexidade contida na vivência do espaço escolar por estudantes - as desigualdades presentes na forma das/os estudantes vivenciarem o espaço escolar, a fim de evidenciar a profunda relação que estabelece com a identidade de gênero e orientação sexual assumidas por cada jovem.

Em meio às diferenciações apontadas, a heterossexualidade assume lugar privilegiado. Mesmo com toda a pressão familiar, da escola, das políticas de Estado e sociedade, a/o estudante heterossexual parece não ter dificuldade em vivenciar sua sexualidade ou ocupar o espaço escolar. Também não se percebe reações negativas à maneira como se identificam.

Antes de prosseguir com minhas reflexões, chamo a atenção para algo fundamental quando falamos sobre desigualdades orquestradas a partir das diferenças entre os sujeitos. Compartilho da perspectiva de Djamila Ribeiro (2017), quando, ao refletir sobre as contribuições de Audre Lorde<sup>63</sup>, salienta “a importância de não se hierarquizar opressões” (RIBEIRO, 2017, p. 50), a necessidade de não negar uma identidade para afirmar outra, a importância da busca por compreender “até que ponto se legitima o poder que se condena?” (RIBEIRO, 2017, p. 50).

<sup>63</sup> Feminista negra, caribenha e lésbica.

Essa maneira de olhar para as diferenças significadas no imaginário social possibilita a consciência de que: se restringir as análises e apontamentos de condições de desigualdades que destoam de uma possível regra não contribui para a compreensão da realidade; que é importante não desautorizar a existência de cada identidade; e que é preciso tomar cuidado para, ao apontar e problematizar desigualdades, não contribuir com a construção de uma nova maneira de hierarquizar, em nome de uma possível busca por justiça.

Esse movimento de hierarquizar para submeter outras/os já é posto em prática pela lógica que aí está, não sendo minha intenção reproduzi-lo. A proposta de fazer visualizar as diferenças presentes na forma como as/os estudantes vivem o contexto escolar busca ajudar na compreensão, de maneira mais didática, sobre os significados atribuídos a cada forma de existir na escola e a realidade desigual que essa significação ajuda a criar para cada estudante, mesmo estando ela/e dentro da mesma instituição e submetida/o as mesmas regras.

Fica óbvio que ser homossexual e transexual não é fácil para quem assim se identifica. Sem dúvida está também explícito que, por serem sujeitos cujas práticas insultam a “verdade” socialmente aceita e questionável, existem inúmeras tentativas de patologizar as/os estudantes gays, lésbicas, bissexuais, transexuais e travestis. Em geral suas práticas são percebidas como um “desvio da *norma*, seu destino só poderia ser o segredo ou a segregação – um lugar incômodo para permanecer” (LOURO, 2016, p. 29 e 30).

Por isso os estudantes gays não se permitem viver as sexualidades e afetividade publicamente, as meninas lésbicas procuram os espaços mais isolados e as/os estudantes transexuais e as travestis pouco se socializam pelos espaços abertos da escola. Diante dessa realidade eu perguntaria: quem aqui em sã consciência iria se expor, continuamente, a um ambiente que lhe hostiliza cotidianamente?

Em relação a bissexualidade, Elizabeth Lewis (2012) ajuda a entender que

as pessoas que se identificam como bissexuais (e as pessoas que são identificadas como bissexuais por causa de suas práticas sexuais) muitas vezes são o alvo de discriminações duplas. Frequentemente sofrem discriminações por pessoas que se identificam como heterossexuais e pelas que se identificam como homossexuais, por não se enquadrarem dentro das categorias binárias normativas da sexualidade: ou heterossexual, ou homossexual (LEWIS, 2012, p. 35).

De toda forma, como podem experienciar as duas maneiras de vivenciar as sexualidades, é comum perceber as/os estudantes bissexuais que se adequam às normas

de gênero se socializando pelos espaços da escola e convivendo em grupo com mais frequência e facilidade que as/os homossexuais, transexuais e travestis.

Gostaria ainda de problematizar a maneira arbitrária de caracterizar a vivência das sexualidades por parte de meninos gays, que mesmo não as expressando publicamente acabam sendo constantemente acusados de serem jovens promíscuos.

Megg Oliveira (2017) e Geraldo Leão (2018) ressaltam que realidades desiguais como essas impactam não só no acesso à escola, como também na permanência dessas/es estudantes na instituição, que mesmo buscando inseri-las/os em seu contexto, acaba inserindo pela metade. Por esses e outros motivos pude ouvir a professora Megg Oliveira refletir, no Congresso Nacional de Educação em 2019 (CONEDU)<sup>64</sup>, que as/os estudantes transexuais e travestis não evadem ou se isolam na escola, são forçadas/os a fazê-lo, a partir da realidade de opressão e exclusão que experienciam.

É diante de existências precárias como essas que não se pode naturalizar as opressões dentro da escola, compreendê-las e aceitá-las como parte da cultura escolar. Qualquer tipo de piada ou brincadeira que tenha por objetivo ofender, minimizar ou deslegitimar vidas não pode ser tratada como algo natural. Esse tipo de comportamento esconde um projeto social, político, cultural e econômico bem conhecido por quem estuda as questões relacionadas a gênero e sexualidades. A proposta é “cristalizar ideologias e percepções de mundo e dessa forma continuar negando o acesso a direitos básicos e a vida, a sujeitos que são caracterizados como “antinatural e perverso”” (OLIVEIRA, 2017, p. 60).

Por isso não é comum encontrar professoras/es transexuais nas escolas e universidades, professores assumidamente gays e lésbicas. A luta pela permanência na escola, nada fácil para qualquer estudante, é árdua para esses sujeitos. Muitas vezes só é tolerável que estudantes LGBT's+ se socializem em seus próprios guetos<sup>65</sup>. Por isso pouco pude perceber meninas/os transexuais e meninas travestis nos espaços de socialização e as raras vezes em que foi possível encontrá-las/os, estavam sempre nas mesmas companhias e ocupando os mesmos lugares. Percebe-se que a função do significado não está, pois, “no que é dito, mas nas ações e acontecimentos que produz a sua volta” (FOUCAULT, 2016, p. 25).

---

<sup>64</sup> Mesa - Democracia, direitos humanos e políticas de identidades: desafios atuais. Link do CONEDU 2019: <http://edicoes.conedu.com.br/programacao/#ParentTab2>

<sup>65</sup> Segundo Megg Oliveira (2017), é o que está fora do centro. p. 140.

Medo, isolamento, sofrimento psicológico, físico e não acesso à vivência dos aspectos que perpassam a condição juvenil são algumas das consequências experienciadas por jovens estudantes que fazem parte da população LGBTQ+ na escola. A realidade específica que precisa ser enfrentada por essas/es estudantes evidencia uma série de problemáticas que faz com que tenham que se deparar e lidar com questões que estão além dos conteúdos escolares e que impactam não só na permanência desses sujeitos na escola, como na qualidade de sua participação no processo de ensino e aprendizagem.

As inúmeras realidades experienciadas na escola se apresentaram a mim como uma teia complexa, onde cada sujeito, independente da sua condição, possui importância e cria significados. O comportamento dessas/es meninas/os, muitas vezes mais do que suas falas, denunciaram sua forma de pensar e sua condição de existência. Mesmo em condições desiguais dentro das relações de poder, todos os sujeitos dessa pesquisa estão reagindo diante de algo. Instituição e estudantes são ativos diante da história que se constrói. O silenciamento ocorre quando suas vozes não são tomadas e consideradas como parte da realidade social, quando a condição que denunciam é tida como natural e historicamente dada, logo, não possível de ser modificada. Nas buscas que travei em campo me deparei com jovens ativas/os, pensantes e empenhadas/os em modificar a sua realidade e da escola. Antes de compreender como pensam as/os jovens estudantes, irei fazer uma breve exposição da postura assumida pela escola Central diante das desigualdades aqui apontadas.

### **4.3 Uma escola inquieta**

Muito já foi exposto sobre características estruturais e a diversidade das/os jovens estudantes que estão inseridas/os na escola Central. Agora a proposta é identificar as ações que a escola desenvolve que visem dar respostas para a realidade problematizada no tópico anterior.

O PPP da escola expõe uma série de perspectivas educacionais que merecem ser compartilhadas. Segue a síntese de algumas delas:

1. A escola precisa se adaptar as transformações em curso na sociedade.
2. Silenciamento, autoritarismo, passividade, exclusão, rotulação e não igualdade são apontados como contradições e problemas do sistema educacional brasileiro.

3. Reconhecimento e desenvolvimento da/o estudante de voz ativa.
4. Pretensão de fazer com que o que chama de “cliente” seja capaz de desenvolver suas capacidades intelectuais, afetivas e sociais, assimilando plenamente os conteúdos estudados e colaborando na construção de uma sociedade democrática.
5. Fazer reconhecer que em meio a “uma diversidade de culturas e formas de vida, somos uma família humana e uma comunidade terrestre com um destino comum”.
6. Igualdade de condições de acesso e permanência para as/os estudantes.
7. Refletir sobre “a realidade do alunado, dos educadores e do contexto em que estão inseridos”.

Essas são algumas concepções que podem ser encontradas no PPP da escola e que dizem muito sobre a visão e postura que a instituição se propõe a desenvolver acerca da realidade social, que como ela mesma reitera, está em constante transformação e exige adaptação. Mas a escola põe em prática os ideais propostos?

Um dos primeiros eventos em que pude tomar conhecimento sobre de que maneira a escola lida com as temáticas de gênero e sexualidades foi a Semana Luís Palhano<sup>66</sup>. A Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC) organizou, na escola Central, um dia de debate sobre diversidade no contexto escolar<sup>67</sup>. Solicitei autorização da gestão para participar do encontro que ocorreu durante todo o dia e na ocasião pude ouvir do diretor da escola a seguinte reflexão:

É preciso resistir [ao se referir ao projeto de lei Escola Sem Partido]. As escolas precisam discutir todos os temas que permeiam a sociedade, não só discutir, mas ser um espaço de luta. Com todo prazer abrimos as portas da Escola Central para discutir todos os temas. Mesmo com o grupo de Gênero a escola passa por muitas dificuldades. Precisamos combater as ideias padrões, desmascará-las. A escola precisa ser plural, sem mordada. Quebrar tabus com as juventudes e professores (Diário de Campo. 06/2019).

---

<sup>66</sup>Luís Palhano Loiola foi professor da UECE e ativista dos direitos LGBT'+. Infelizmente foi uma das vítimas da homofobia em 2008. Por conta de seu trabalho e dedicação foi instituída no Ceará a Lei nº 14.820, de 20 de dezembro de 2010, que assegura a Semana Luís Palhano, que trata da pauta de diversidade sexual no estado.

<sup>67</sup>A Secretaria da Educação (Seduc) realizou na Escola Central, o I Seminário Semana Luís Palhano. Com o tema “Da periferia ao centro: a diversidade da escola tá aí!”, o evento foi organizado pela equipe de Educação, Direitos Humanos em Gênero e Sexualidade da Coordenadoria da Diversidade e Inclusão Educacional, e reuniu 75 participantes, entre professores, gestores de unidades de ensino, lideranças estudantis e técnicos de secretarias municipais de educação.

A fala do diretor dialoga com as propostas apontadas no PPP. Essa primeira constatação é importante, pois evidencia que mesmo diante de todas as contradições presentes no cotidiano escolar e relatadas nessa pesquisa, a escola reconhece e se preocupa com as especificidades de gênero e sexuais das/os estudantes. É evidente que reconhecer e se preocupar com a diversidade na escola não é suficiente e que a realidade escolar não depende exclusivamente de como a gestão lida com isso. Mas é preciso ressaltar que é primordial para uma escola ter uma gestão sensível às demandas específicas apresentadas pelas/os diferentes estudantes. Isso porque “para que uma vida seja “viável” na contemporaneidade, segundo Butler, as instituições são fundamentais. Afinal, diz Butler (2013, p. 4), “quando as instituições falham”, algumas vidas “ficam ameaçadas de ‘não ser’ ou de formas de morte social” (PARAÍSO, 2018, p. 24).

A Escola Central desenvolve outras ações a fim de dar conta dessa diversidade e trabalhar a idealização de padrões, citada pelo diretor. A instituição conta hoje com um grupo de discussão fundado por duas professoras cujo nome é Núcleo de Gênero. O grupo busca se reunir periodicamente, agregar a participação de estudantes e desenvolver diversas ações interventivas na escola. No período da pesquisa pude ter conhecimento, além da colaboração com a Semana Luís Palhano, de outros encontros e debates organizados pelo Núcleo. Segue alguns deles:

1. Trajetória de Mulheres Extraordinárias Silenciadas pela História (realizado no mês de março, em alusão ao dia internacional da mulher).
2. Confeção de cartazes na semana 8 de março.
3. Conversa sobre transfeminismo, uso do banheiro e muito mais (semana de atividades realizada pelo Núcleo e intitulada de Semana Janaína Dutra<sup>68</sup>).
4. Cine diálogos. Exibição do filme Janaína Dutra, Uma Dama de Ferro.
5. Autismo é resistir.
6. Semana Maria da Penha (diversas rodas de conversa, dentre elas sobre vivência trans).

Houve ainda um grande evento que foi a XIV Semana de Integração da Escola Central, onde as paredes e jardins da escola serviram de tela para as manifestações artísticas das/os estudantes, que tinham como tarefa expressar ideias de

---

<sup>68</sup>Janaína Dutra foi a primeira travesti a conseguir carteira de filiação junto à Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Exerceu trabalho pioneiro junto ao Ministério da Saúde na elaboração da primeira campanha de prevenção da Aids, destinada especificamente às travestis. Para saber mais: <https://www.seduc.ce.gov.br/2019/05/16/direitos-humanos-lgbt-em-contexto-escolar-sao-abordados-no-ii-seminario-janaina-dutra/>

valorização e respeito a diversidade. Abaixo seguem algumas das fotografias tiradas por mim.

Figura 3. Mural externo. Tema grupo: combate a LGBTfobia



Fonte: Acervo da autora

Figura 4. Placas do Jardim da Escola. Tema: combate a LGBTfobia



Fonte: Acervo da autora

Figura 5. Coluna do corredor. Tema do grupo: combate a LGBTfobia.



Fonte: Acervo da autora

Além dos encontros, debates e semanas pedagógicas, encontrei também alguns livros na biblioteca cuja temática dialogava com gênero e sexualidades. Foram eles: política Nacional de Saúde integral de lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, publicação do Ministério da Saúde; Diretos Humanos e Diversidade, Jorge Arruda, e Feminismo para uns 99%, Cinza Arruda, Tithi Bhattacharya e Nancy Fraser.

As ações desenvolvidas pela escola Central me fizeram perceber que a instituição consegue identificar alguns dos desafios que são enfrentados e apresentados, sobretudo, pelas/os estudantes LGBT's+. É importante visualizar o que a escola tem feito para podermos compreender agora, a partir da maneira como as/os jovens estudantes pensam, as contradições das ações desenvolvidas e as demandas evidenciadas nas experiências compartilhadas pelas/os jovens entrevistadas/os.

#### **4.4 Juventudes e estratégias de resistência.**

Sobre o banheiro da acessibilidade, ele é visto como se fosse para deficiente e para gay. Nos importa a forma como os dois mil estudantes aqui da escola pensam (Diário de Campo. 09/2012).

Essa fala foi registrada por mim durante a reunião<sup>69</sup> entre estudantes LGBT's+ e a coordenação da escola, para tratar da utilização do banheiro por parte das/os estudantes transexuais e travestis. Início esse tópico com a fala de um dos estudantes porque ela deixa evidente que: importa para essas/es jovens a maneira como a escola as/os visualiza; importa a maneira como se fala sobre elas/es; e que a forma como são percebidas/os impacta na definição das condições de sua existência dentro da instituição, já que dificulta, dentre outras coisas, o acesso ao banheiro que diz respeito ao seu gênero.

Fica explícito ainda que a abertura de diálogo entre coordenação e estudantes é fundamental para que a instituição tenha a oportunidade de entender a realidade vivenciada por essas/es jovens na escola, de repensar estratégias de melhoramento dessa condição, mesmo entendendo que ela não depende exclusivamente de suas regras e normas, mas também da formação cultural e política de cada uma/um que habita o seu contexto. O contato de estudantes LGBT's+ com a coordenação deixa também evidente que essas/es jovens, por experienciarem uma realidade precária dentro da instituição, dependem em parte dela, para terem acesso a “uma vida vivível” (PARAÍSO; CALDEIRA, 2018, p. 14).

Quero aproveitar o assunto abordado na introdução desse tópico para salientar que a reunião com estudantes transexuais foi a única oportunidade que tive de compreender, a partir da fala das/os estudantes trans, o que pensam sobre a sua condição na escola. A realidade preocupante retratada e vivenciada por essas/es jovens me fez entender a importância de incorporar no texto a transcrição completa dessa reunião. Como não foi possível gravar, anotei grande parte das falas em meu diário de campo e elas seguem transcritas na ordem em que foram verbalizadas.

#### **4.5 Reunião Sobre a Utilização do Banheiro por Estudantes Transexuais<sup>70</sup> e travestis.**

##### **Antes do início da reunião:**

---

<sup>69</sup> Na ocasião a coordenação queria ouvir as/os estudantes e apresentar a proposta do banheiro localizado no pátio central, entre o masculino e feminino, recentemente construído e com acessibilidade para pessoas deficientes, que a escola está buscando transformar no que chama de banheiro da acessibilidade. A ideia é que seja um tipo de banheiro unissex, para estudantes que não se sintam à vontade e protegidas/os ao utilizar o feminino ou masculino.

<sup>70</sup> Sobre a maneira como identifico as/os participantes da reunião, como não pude ter certeza da identidade de todas/os as/os estudantes participantes, optei por uma identificação simples. A ideia também é preservar as identidades de estudantes e docentes.

Como já estava encontrando dificuldades em entrevistar e me aproximar dessas/es estudantes, sentei-me ao lado de Antônio e Margarida<sup>71</sup>, que assim como eu estavam aguardando o início da reunião. O que consegui compreender da discussão que faziam é que estão cansada e cansado do não avanço ao combate à transfobia na escola e de que acabaram se afastando mais do Grêmio e do Núcleo de Gênero, por estarem desacreditada e desacreditado na possibilidade de avanço. Pude ouvir ela e ele verbalizarem “estamos curiosos pra saber a posição da escola e fazer as nossas colocações”. Ficamos mais uns minutos na recepção, até que a professora que tomou a frente da reunião chegou, me apresentou a Antônio e Margarida e nos convidou a entrar na sala.

**Professora1**<sup>72</sup>: inicia a reunião chamando a atenção para algumas questões:

- Banheiro como espaço de violência, o dos meninos principalmente;
- As pesquisas sobre problemas de saúde invertem questões, é como se as pessoas transexuais fossem o problema;
- Precisamos discutir se é segregar construir um banheiro específico;
- A ideia é realizar uma campanha de conscientização para utilização do banheiro trans;
- Vimos que usar o dos professores não seria legal;
- Proposta da escola é o banheiro da diversidade, acessibilidade;
- Chegou uma mãe aqui indagando se existe banheiro de gay. Professor explicou que o banheiro é para que o estudante se sinta bem. É o banheiro do meio, da acessibilidade;
- Queremos ouvir vocês. Está inverso o processo, mas a licitação foi aprovada nas férias, por isso o banheiro está sendo construído;
- Queremos ouvir vocês, a existência de um terceiro banheiro não exclui o trabalho de conscientização. O banheiro do cadeirante não tem gênero, por exemplo;
- A ideia é trazer a Mara, do mães pela diversidade, para fazer uma formação na escola.

---

<sup>71</sup>Eu já havia identificado ele e ela na escola e já vinha realizando observações de seu comportamento a fim de compreender sua condição dentro da escola.

<sup>72</sup> Para preservar a identidade das/os docentes que participaram da reunião, não darei nomes a elas/es.

**Margarida**<sup>73</sup>: banheiro não foi colocado como possibilidade, me mandaram ir para o dos meninos. Nossos corpos têm demandas urgentes. Eu não me calei. Parti para o confronto. Nossa luta é básica. Isso é segregação, manutenção de privilégios de corpos dominantes. Vocês lembram do Apartheid? Colocar a gente no banheiro específico é uma atitude de não incomodar. Nossas demandas são iguais as dos outros.

**Antônio**<sup>74</sup>: se banheiro masculino tivesse portas, não teria que criar um banheiro específico.

**Estudante 1**<sup>75</sup>: achei legal encontrar o banheiro quando voltei das férias, mas depois achei que segrega, como se fôssemos outras pessoas. Acho que a escola tem que trabalhar a questão trans.

**Margarida**: qualquer coisa que não entre no padrão binário é segregada na escola. Se um gay coloca batom não é questionado, nós somos.

**Antônio**: complicado que o Diretor deveria estar aqui e vamos ter que se repetir.

**[o diretor passa pela sala várias vezes, mas não fica, pelo que pude perceber está resolvendo problemas da escola com algumas mães e estudantes]**

**Professora 1**: sugere esperar para não se repetir.

- Sugere imprimir e fixar lei sobre direito ao uso dos banheiros para trans. Podemos passar na sala para informar as pessoas. Depois podemos chamar alguém, como a mãe, para discutir com quem queira.

---

<sup>73</sup> Estudante, mulher trans. Darei nome a Margarida porque ela se apresentou no contexto escolar como sendo uma das estudantes transexuais mais ativas, e cujo comportamento pude acompanhar por um período considerável da pesquisa.

<sup>74</sup> Estudante, homem trans. Darei nome a Antônio porque ele se apresentou no contexto escolar como sendo um dos estudantes transexuais mais ativos, e cujo comportamento eu pude acompanhar por um período considerável da pesquisa.

<sup>75</sup> Não darei nome a algumas/uns estudantes que participaram dessa reunião pois não pude ter certeza sobre o gênero no qual se identificam e não quero correr o risco de atribuir o gênero incoerente com a maneira de se identificar de cada uma e um.

**Antônio:** Pessoas que queiram ouvir é complicado. A feminista veio e apareceu muita gente, já a Yara para trans, foram poucas pessoas. Eu passo muito tempo em sala, evito ir ao banheiro. Isso parece além de transfobia.

**Estudante 2:** o banheiro foi meio que jogado na nossa cara. Ali vai ser tranquilo. Os bolsominions começaram a fazer burburinho, disseram que não somos iguais. Acho que não precisa colocar placa no banheiro, reprimir para provocar aceitação.

**Professora 1:** por isso falei em informação e educação.

**Valentina:** foi legal aquele evento da SEDUC. A professora transexual falou da importância das leis que garantem acesso para pessoas trans. Acho que tem que ter lei. A conscientização de alunas/os e funcionários. A funcionária disse que não era obrigada a lidar com uma aberração.

**Professora 1:** se dirige a coordenadora e diz que a proposta é fixar a lei no banheiro, passar nas salas para informar e fazer ações educativas.

**Coordenadora:** quero ouvir e aprender com vocês. Não é novo, mas precisamos amadurecer e estar muito seguro para enfrentarmos os ataques que estão por vir. Eu já presenciei violência aqui. Precisamos fazer o trabalho educativo com funcionários e professoras, pais, mais as mães que por não compreenderem que a escola trabalha a diversidade, chegam cobrando a escola. Precisamos nos fortalecer.

**Margarida:** sobre leis, precisa ocorrer de baixo para cima, nossos corpos têm urgência. Muitas perspectivas da semana da consciência em novembro e da feira das profissões, não nos dão perspectivas, só colonizadoras (estudante sugere, mesmo indiretamente, que a escola trabalhe de forma totalitária os valores de respeito, que agreguem novas perspectivas teóricas, novas visões de mundo)

**Antônio:** estamos exaustos de lutar contra os dois mil alunos dessa escola. Me preocupo com os próximos estudantes trans que vão entrar na escola.

**Margarida:** o banheiro foi imposto a nós.

**Coordenadora:** estamos nos apropriando da discussão. As coisas não são dadas. É um processo de conquista. A ideia do banheiro não foi jamais ser uma ação vertical. Essa não é a única alternativa. Acho que uma das ideias é lançar o debate com a comunidade escolar. Essa mudança não será de uma hora para outra. (tentando justificar a ausência de conhecimento da escola)

**Margarida:** estamos no processo de nos entender, rezar para não ter uma crise de ansiedade por conta da cirurgia, da família. E ainda temos que entender a sala, que está no processo de transição também. É muita coisa.

**Estudante 2:** acho que a proposta tem que vir de quem é trans. O que fazemos com o Núcleo de Gênero, de tratar várias formações. Acho que é hora de ouvir a vivência trans.

**[o diretor chega à reunião]**

**Antônio:** uma coisa é a gente ouvir a Yara, ela já é nossa amiga. Na formação da Yara não deu nem metade do auditório. Outra coisa diretor, não tem porta no banheiro masculino.

**Diretor:** vamos chegar lá.

**Estudante 3:** o banheiro é para quem? O do meio? (acho significativo ser o do meio)

**Estudante 4:** ele foi visto como sendo para deficiente, gay. Nos importa a forma como os dois mil estudantes pensam.

**Professora 1:** o Brasil é o país que mais mata trans, e não tem pena de morte. A questão do banheiro surgiu pela emergência.

**Antônio:** se mulheres trans forem assassinadas não vai mais contar como feminicídio.

**Professora 1:** essa é apenas uma das pautas de vocês, a questão do banheiro.

**Antônio:** é mais fácil levar a sala para a formação.

**Professora 1:** o banheiro do meio é opcional. Vocês têm o direito de usar o que diz respeito ao seu gênero.

**Estudante 3:** entrei no do cadeirante e quando a cadeirante foi entrar disse que não é meu lugar ali. Isso ocorreu no masculino e no feminino.

**Antônio:** o cadeirante não tem chave. Não sei se arrumo a minha faixa ou seguro a porta. O feminino é cheio de úteros, não me enxergo lá.

**Diretor:** cheguei atrasado e fica difícil falar. Chamamos essa reunião para ouvir vocês. Sei que tem diversas outras pautas do grupo LGBT's. Essa do banheiro é importante. Começo do ano tivemos um seminário Luis Palhano. Estávamos na reforma dos banheiros. Pedi no final que ficassem algumas pessoas do seminário para discutirmos sobre a pauta do banheiro. A Érica, Silvinha e Homero<sup>76</sup> fizeram várias falas sobre isso. Temos entre nós uma resolução de Conselho Nacional que coloca uma resolução de interpretações diferentes. Se você buscar estudar mais a questão da legislação, se conseguirmos marcar depois dessa reunião com ativistas pesquisadores, buscar o que tem de leis em relação a isso, pra gente tomar uma iniciativa de dizer assim “todos os homossexuais, todos os homens trans, todas as mulheres trans podem sim utilizar o banheiro de acordo com a sua identidade de gênero. Ok! A partir de amanhã passamos em sala. A gestão da

---

<sup>76</sup> Professora Érica é uma mulher transexual que é docente de matemática lotada na rede municipal de Maranguape e Pacatuba; Silvinha Cavaliere é uma mulher trans, ativista do movimento LGBT+ em Fortaleza, já foi candidata a deputada federal em 2018 e na época do seminário, estudante de letras na Universidade Federal do Ceará; Homero Souza era assessor pedagógico na Coordenadoria da Diversidade e Inclusão Educacional (Codin) da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Seduc), responsável por organizar o seminário Luis Palhano na escola Central.

escola pode passar em sala, o conselho pode passar em sala e dizer isso. Estamos dizendo isso baseado em quê? Qual é a lei que diz que isso é permitido? Eu não tenho nada contra, por exemplo, de um dia a gente chegar numa situação de dizer assim “todos os banheiros da escola são unissex, todos os banheiros podem ser utilizados por homens, por mulheres, LGBT’s+, de acordo com a sua convicção de identidade de gênero”. Acredito que a luta tem que ser para isso. A luta tem que ser para que todos os banheiros sejam unissex. Perguntei ao grupo se esse banheiro sendo utilizado como unissex, se Homero, Érica e Silvinha se sentiriam constrangidos. A fala deles é de que a escola já daria um salto importante. A ideia é tirar a ideia e criar uma placa diferente da que está lá. Informar que o banheiro é acessível. (a placa que ficou no meio foi a do cadeirante)

Nós temos aqui um monte de bolsominions. Eles vão marcar em cima, trazer mãe e pai aqui. Acho que temos que evitar conflitos. Não tenho medo disso e da luta. Se é para conseguir na marra é complicado. Acho que o caminho é do diálogo. Vamos pela conscientização, legislação. Se entrarem na justiça, nós entramos também.

**Antônio:** falamos muito sobre leis, estão descriminalizando mortes de mulheres travestis e transexuais.

**Diretor:** não estou falando isso. Só para não desvirtuar minha fala.

**Antônio:** os bolsominions vão ouvir isso de que não podemos usar qualquer banheiro, isso é preocupante.

**Professora 2:** quem está no chão da escola hoje somos nós. Estarmos aqui hoje é importante, vamos conseguir apenas no coletivo. Não estamos lá fora, estamos dentro da escola. Algemados. Aí vamos soltando e indo em frente. (escola repleta de pressão, tabus mais complexos). Não é fácil. Estamos no currículo oculto, na transversalidade. É o coletivo que vai resolver. Vocês vão saindo e outros vão entrando. O movimento da escola é diferente do lá de fora.

**Coordenador:** importante esse momento. O grupo de gênero é importante demais para vocês se fortalecerem. Acho estranho até hoje ter lei de utilização de banheiros. Mas gente, a escola Central defende muito a bandeira democrática e que temos que avançar. Muitos de vocês chegam aqui com muitos problemas e se sentem acolhidos. Acho esquisita essa legislação dos banheiros.

**Estudante 3:** a chave do banheiro tem que estar aqui agora.

**Professora 1:** ideia é tirar uma outra reunião com movimentos sociais<sup>77</sup>.

**Valentina:** sobre lei.

**Coordenadora:** nossos direitos estão em pauta.

**Valentina:** tenho muita dificuldade de me relacionar com minha família, a escola tem contribuído muito para me dar acesso a discussões políticas.

**Diretor:** pedir que esse grupo seja um grupo de inteligência. A gente compartilha informações para avançarmos.

**Encaminhamentos:** criar um grupo no WhatsApp<sup>78</sup> para dar continuidade às discussões; disponibilizar a chave do banheiro novo na recepção; e fixar uma nova plaquinha que identifique o banheiro como sendo da acessibilidade.

**Obs.:** ao encerrara reuniãoo diretor convidou a todas/os para tirar uma foto para registrar o primeiro momento, fomos todas/os nos posicionar, mas **Antenor** insistiu em tirar a foto, pois afirmou que seria constrangedor para a

---

<sup>77</sup> Não tive conhecimento sobre outro encontro para tratar dessa pauta após essa reunião. Pela desmotivação em que encontrei a estudante transexual que participou da reunião, imagino que não houve avanço, nesse sentido.

<sup>78</sup> Deixei meu nome e telefone na lista para ser incluída no grupo, falei inclusive com as professoras que gostaria de acompanhar o andamento das discussões, mas não cheguei a ser adicionada.

sua família vê-lo nas redes sociais da escola numa reunião com estudantes LGBT+.

Como se pode perceber, mesmo não tendo oportunidade de ter entrevistado estudantes transexuais e travestis, a reunião transcrita acima acabou sendo um registro de campo imprescindível para revelar como essas/es estudantes pensam sobre a sua condição na escola e como pensam o papel da escola diante da definição dessa condição.

Ao analisar as problemáticas apontadas pelas/os estudantes percebe-se que denunciam certa imposição da instituição a respeito da adaptação de um banheiro construído para pessoas com deficiência, que a gestão deseja transformar em um banheiro para estudantes que não se sentem seguras/os ou à vontade em utilizar o masculino ou feminino.

Não se sentir segura/o em utilizar um banheiro é algo impensável para muitos sujeitos. Mas não podemos negligenciar o medo de ser violentada/o, relatado por alguém que prefere evitar o acesso a algo básico a se colocar em risco. A denúncia das/os estudantes de que não há estrutura segura para a utilização do banheiro masculino precisa ser considerada, e o fato de não serem maioria na escola não retira delas/es o direito de existir com segurança.

O que pude perceber, a partir das colocações das/os estudantes transexuais e travestis, é que a imposição que denunciam não está centrada no fato de que não foram, a priori, convidadas/os a debater sobre a construção do banheiro, se refere à tentativa da escola de evitar o conflito buscando “solucionar” o “problema”, a partir de uma estratégia que tenciona ainda mais a segregação dessas/es estudantes. Para muitas/os pesquisadoras/es<sup>79</sup>, estratégias como essa aparecem como uma forma de

exclusão e da fabricação cultural da diferença, o banheiro pode ser lido como uma ferramenta de controle que normatiza a sexualidade e, como derivação, produz sujeitos dissidentes e discordantes das regras num movimento hegemônico de silenciamento das diferenças (ALVES, Cláudio; MOREIRA, Maria, 2015, p. 62).

Isso fica evidente quando as/os estudantes colocam na reunião que mesmo a utilização desse banheiro não tem solucionado o problema, já que as atitudes discriminatórias e o medo que sentem permanece. Isso porque a utilização de qualquer

---

<sup>79</sup> Para saber mais sobre a discussão sobre o banheiro ver: Do uso do nome social ao uso do banheiro: (trans)subjetividades em escolas brasileiras. ALVES, Cláudio; MOREIRA, Maria. *Quaderns de Psicologia* | 2015, Vol. 17, No 3, 59-69.

um dos banheiros exige que o sujeito que o utiliza assumam certa performatividade<sup>80</sup> para que seja aceito como tal. As/os estudantes trans da escola, por não serem consideradas/os pela maioria como sendo homem ou mulher, são impedidas/os de utilizar os respectivos banheiros, e por seus corpos denunciarem o que a maioria compreende como sendo uma ambiguidade<sup>81</sup> de gênero, acabam não tendo direito de acessar com liberdade o banheiro que lhes é designado pela escola ou que diz respeito ao seu gênero.

É preciso compreender que a violência praticada contra essas/es jovens não se restringe ao momento em que utilizam o banheiro, estando presente em todo momento em que está exposta/o a socialização. No banheiro o medo se acentua pois se encontram sozinhas/os, distantes de seu grupo de proteção. Como a posição que ocupam na escola e fora dela depende das marcas que trazem em seus corpos, Louro (2016) nos ajuda a compreender que acabam sendo as práticas discriminatórias que definem quem são. Dessa maneira, definem também os lugares que podem ou não acessar. Nesse sentido, a marcação feita pela prática discriminatória pode ser “simbólica ou física, pode ser indicada por uma aliança de ouro, por um véu, pela colocação de um *piercing*, por uma tatuagem” (LOURO, 2016, p. 86) ou no caso aqui abordado, pela indicação de um banheiro específico.

A indicação que é feita pela escola para muitas/os autoras/es que pesquisam a realidade de meninas/os trans, aparece como uma atitude que separa, demarca e contribui para o acirramento de diferenças.

É óbvio que são muitas as discussões do movimento trans a respeito da utilização de um banheiro específico. De forma alguma desejo aqui minimizar a importância da escola Central estar refletindo sobre o melhoramento da condição de existência dessas/es jovens na escola. Mas gostaria de traçar mais algumas problematizações a respeito da adaptação do banheiro construído: não parece simbólico o banheiro destinado a essas/es estudantes ser o que fica entre o feminino e o masculino?

---

<sup>80</sup> Conceito utilizado por Judith Butler que, ao “analisar o processo pelo qual o indivíduo vem a assumir sua posição como sujeito, em vez de supor que as identidades são auto evidentes e fixas como fazem os essencialistas, o trabalho de Butler descreve os processos pelos quais a identidade é construída no interior da linguagem e do discurso” (SALIH, 2018, p. 21). Butler utiliza esse conceito para salientar que a identidade é algo “que “fazemos” mais do que algo que “somos” (SALIH, 2018, p. 22).

<sup>81</sup> Berenice Bento (2006) salienta que a busca da ciência por universalizar a categoria transexual, a partir da intervenção médica de seus corpos, acaba por atribuir àquelas/es que não optam pela cirurgia de redesignação o caráter de não transexual. A vida desses sujeitos é, assim, ainda mais complicada. A determinação de padrões “para a avaliação da verdade”, feita pela ciência e reproduzida pela sociedade (BENTO, 2006, p. 46) gera hierarquias que se estruturam, a partir de exclusões.

Não pode essa simbolização reforçar a ideia de que essas/es estudantes não são nem isso nem aquilo? De que como bem problematiza Louro (2016), vivem na fronteira?

Importante salientar que o medo das/os estudantes transexuais e das travestis não é só da violência física, é de não serem reconhecidas/os de acordo com o gênero que se identificam, e que a “experiência do medo, da sensação iminente do perigo altera processos de mudança, define relacionamentos, conduz o traçado das ruas e modifica a arquitetura” (DIÓGENES, 2011, p. 221) da escola e da cidade.

Aproveitando a reflexão de Diógenes, gostaria de problematizar as concepções que enxergam o contexto da escola como sendo distinto do “lá de fora”. No que diz respeito às burocracias educacionais e ao processo formal da educação, essa colocação até pode fazer sentido. Mas quando olhamos para determinadas realidades reproduzidas e experienciadas na instituição, como a experiência de violência sofrida pelas/os estudantes trans, é imprescindível entender que,

a escola pode ser tomada como o local de expressão da violência decorrente de fatores externos, de sistemas de poder exteriores a ela, usualmente da comunidade, mas que ali ecoam e se deflagram. A chamada violência *na* escola. Há também outra forma de expressão da violência escolar, aquela oriunda de fatores internos, de relações de subalternidades existentes entre docentes, discentes e demais profissionais da educação. A chamada violência *da* escola. Analisando sob esse ponto de vista, a negação do uso do banheiro aos estudantes trans pode estar situada num interstício entre a violência *na* e *da* escola, uma vez que as posições de gênero são aprendidas dentro e fora da escola. Nesse sentido, é fundamental implementar políticas públicas que possibilitem a todos o direito ao uso com segurança das instalações sanitárias públicas na escola (ALVES e MOREIRA, 2015, p. 65).

Constatar que as posições de gênero são aprendidas dentro e fora da escola explica ainda a perspectiva das/os estudantes que participaram da reunião, quando denunciam que a escola tem dificuldade de trabalhar com sujeitos que não seguem um padrão binário, que são muitas as tentativas de correção feitas por estudantes chamadas/os de *bolsomínions*<sup>82</sup>. Esse fato revela que a vida de estudantes trans é alvo da política de controle das sexualidades e do gênero por parte da escola e do atual governo do Brasil. Revela ainda que a realidade política tem refletido diretamente sobre suas vidas. Quando Antônio insiste em trazer os dados e retrocessos relativos a feminicídios de mulheres transexuais e a retirada de direitos da população trans, ele denuncia que a escola não é um mundo à parte e que compreende que o que vive na instituição e fora dela têm uma conexão quase que indissociável.

---

<sup>82</sup> Atribuição pejorativa dada a indivíduos que defendem e seguem as ideias propagadas pelo atual presidente do país.

Por isso uma parte das/os estudantes que participaram da reunião insistiram em afirmar a sua perspectiva a respeito da imposição da lei de utilização do banheiro as/os estudantes. É perceptível a tentativa que fizeram de deixar explícito para a escola que fixar uma lei, passar em sala informando o objetivo do “novo” banheiro, ou mesmo as formações propostas, não darão resposta concreta aos problemas apontados caso não sejam repensados conjuntamente com as/os estudantes LGBT’s+.

Margarida e Antônio chegam a mencionar que as formações são esvaziadas, “só vai quem se identifica”. Pude perceber isso no Seminário Luis Palhano. Havia poucas pessoas e raras eram da escola. Cheguei a sair da sala para dar uma volta nos corredores e ir ao banheiro das/os professoras/es, quando percebi que a sala estava lotada de docentes conversando, tocando violão. Elas/es poderiam estar no seminário, mas não me pareceu ser essa uma prioridade.

Diante da pouca eficácia desses encontros, as/os estudantes apontam saídas que parecem passar despercebidas pela gestão durante a reunião, já que não houve nenhum comentário posterior. As/os meninas/os ressaltam que acreditam que a repressão, ou seja, a pura e simples imposição da lei sobre utilização dos banheiros não trará respostas para o problema apontado. Sugerem que a escola precisa adotar perspectivas menos colonizadoras, sobretudo, nos eventos pedagógicos, e que a gestão deve utilizar sua autoridade para levar toda uma turma para as formações, como se fosse uma aula obrigatória.

As propostas apresentadas por essas/es estudantes sugerem que elas/es têm refletido sobre que tipo de escola querem e o que pode ser feito para torná-la um lugar mais justo para todas/os. Por isso apontam propostas concretas e imediatas. Querem que a chave do banheiro da acessibilidade esteja disponível, que haja continuidade na formação com toda a escola e que sejam convidadas/os a fazer parte da construção e tomada de decisões a respeito de suas pautas.

Gostaria de destinar lugar nesse texto para que possamos seguir pensando na condição juvenil enfrentada pelas jovens transexuais e travestis. É importante considerar o seu relato quando expõem viverem um processo de transição extremamente complicado, e que mesmo diante de consequências psicológicas graves, conseguem entender que sua turma e a escola também passam por uma transição<sup>83</sup>, mas que não

---

<sup>83</sup> Essa transição diz respeito à identificação, reconhecimento e aceitação da identidade de gênero das/os estudantes trans, um processo pelo qual não passam só aquelas/es que se percebem como travesti, mulher ou homem trans, mas também todos os sujeitos que convivem ao seu redor.

possuem condições de dar conta, sozinhas/os, de tudo isso. Essas/es estudantes não podem ser cobradas/os ou responsabilizadas/os pela realidade em que se encontram e sua realidade não pode ser negligenciada pela escola. A fala de algumas/uns me pareceu como um pedido de ajuda, como uma tentativa de serem percebidas/os, o desejo de que suas vozes sejam levadas em consideração.

O contato entre jovens estudantes, professoras/es e gestores me lembrou um debate traçado por François Dubet (2004) a respeito do que é uma escola justa. Para o teórico não é possível traçar pontos específicos e estáticos que norteiem a prática escolar nem mesmo que a escola busque responder a todas as concepções de justiça, pois as perspectivas nelas evocadas podem entrar imediatamente em contradição com as demais. Nesse sentido, o teórico reitera que a escola não deve buscar uma solução perfeita, mas que é fundamental ter consciência de que aos diferentes grupos sociais, de acordo com a raça, gênero, sexualidades e classe social, o acesso ao sistema escolar poderá ser diferente e desigual.

Dubet nos apresenta muitos problemas e reflexões que podem apontar para possíveis respostas que devem ser trabalhadas de acordo com cada realidade. Penso que vale a pena seguir pensando em como a escola pode ser justa, mas sem fomentar desigualdades. Como minha empreitada aqui não é atribuir qualquer juízo de valor a respeito de quem está certa/o ou errada/o, gostaria apenas de salientar que a tarefa de reduzir e superar desigualdades não é nada fácil, mas é possível ir forjando pequenas ações que podem causar grandes mudanças.

Se quisermos que as mulheres entrem na política, será preciso que criemos quotas; se desejarmos que os bons alunos dos bairros populares façam bons estudos, será preciso que tenham preparação específica; se quisermos que todos saibam ler, será preciso maior tempo de aprendizagem em algumas escolas; se quisermos que os alunos tenham acesso à alta cultura, será preciso organizar clubes de teatro e cinema para aqueles que têm apenas uma televisão em casa (DUBET, François, 2004, p. 546).

Nesse sentido, para que a escola consiga responder aos apelos feitos pelas/os estudantes transexuais e as travestis, apelos que dizem respeito a condições de desigualdade que devem interessar a escola, é necessário que consiga conjugar, por intermédio da coletividade, uma combinação de respostas que considere a realidade de todas/os, mas que não permita a subjugação de uns em detrimento de outras/os. É preciso que a gestão se arrisque mais.

É preciso ainda que a escola tenha cuidado com o que Louro (2016) chama discursos autorizados por ela muitas vezes reconhecidos, com os investimentos feitos no

cotidiano que possam ter como objetivo oculto manter a ordem já estabelecida. Isso porque seus discursos e práticas podem vir a produzir “verdades e significados, revelar regras oficiais e extraoficiais de convivência, evidenciar posições e relações hierárquicas, nomeando e legitimando condutas sociais” (ALVES e MOREIRA, 2015, p. 65).

É óbvio que a escola, estando conectada com o mundo de fora e na medida em que é habitada por gente que vem de fora, dificilmente deixará de ser um lugar de reprodução. Não é minha intenção também atribuir a responsabilidade da condição em que vivem determinadas/os estudantes desta pesquisa, a gestoras/es, funcionárias/os, docentes ou as/os próprias/os estudantes. Mas uma das muitas reflexões que podem contribuir com o avanço do diálogo entre estudantes e coordenação e com a busca por saídas que possam vir a minimizar realidades de desigualdade é estar atentas/os, sobretudo, para a linguagem utilizada, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui (LOURO, 2003, p.64). Dito isso, analisarei agora como pensam as/os estudantes entrevistadas/os.

#### **4.6 Se importar sobre como pensam já é pensar sobre.**

Até aqui foi possível perceber que as/os estudantes dessa pesquisa se importam com o que a escola pensa sobre elas/es, mas sendo parte dessa instituição, essas/es jovens também refletem sobre a sua própria realidade. Nesse ponto seguirei analisando e buscando compreender como as/os estudantes da escola Central pensam a realidade em que vivem. Reitero que como não entrevistei nenhuma/um estudante heterossexual, minhas análises se restringirão as entrevistas feitas com estudantes gays e bissexuais, assim como as observações do cotidiano escolar.

Quando indago as/os jovens entrevistadas/os sobre como pensam a vivência das sexualidades heterossexuais e homoafetivas na escola, obtenho respostas distintas, mas que confirmam muitas reflexões já feitas em diferentes momentos dessa escrita.

Leandro ressalta que “eu acho que a escola realmente ela é o espaço de vivência de todas as sexualidades, e como uma forma de espaço de formação humana né, é muito importante ela desenvolver tudo isso” (LEANDRO, 2019). O estudante deixa transparecer a sua percepção de que na escola existem diferentes formas de vivenciar as sexualidades, de que a instituição é também o espaço para essa vivência e de que as sexualidades juvenis não são algo que deva ser relevado pela escola. Será possível

entender melhor por que para esse estudante as sexualidades juvenis na escola devem ocupar lugar de importância, a partir das demais percepções do próprio estudante, de Denis, Paula e Valentina.

Antes de entrar na problematização acerca de como percebem a vivência das diferentes sexualidades, gostaria de compartilhar o desabafo de Denis, quando diz que “ah, eu penso que, sabe, é uma coisa que a gente, tipo assim, a gente descobre por nós mesmos e às vezes isso dá muito errado” (2019). A fala do estudante revela uma dimensão importante das sexualidades não só dentro da escola, mas na sociedade em geral. Revela que se fala muito pouco ou quase nada sobre essa dimensão e que o processo de descoberta dessas/es jovens estudantes é solitário e pode ser problemático para muitas/os delas/es. A sexualidade tratada como um tabu, sobretudo, na escola, pode gerar uma série de consequências subjetivas e coletivas para todos os sujeitos e pode variar desde a dificuldade de autoaceitação, à naturalização, repressão ou patologização de certos comportamentos, como também à redução dessa prática a mera prevenção da gravidez precoce. Esses são alguns dos apontamentos centrais feitos pelas/os estudantes.

Ao analisar a vivência cis heterossexual na escola Denis relata que

Ah, sempre, sempre normalizado! Sempre, sempre normalizado! Casais heterossexuais [...] porque a gente já cresce já com essa consciência heterossexual, a gente vê na TV, a gente escuta música, a gente tem toda essa influência, a gente vê isso como o nosso, a nossa, o nosso direcionamento. A gente está fadado ao nosso destino. E aí que quando a gente, é... Percebe que a gente não tem essa, essa, a gente não segue esse perfil, a gente meio que sente muito medo. A pior aceitação é a sua própria, a sua autoaceitação. Essa normalização do casal heterossexual, como aquela coisa normal e o estigma (DENIS, 2019).

Denis demonstra certa consciência sobre o processo de fabricação dos sujeitos, cujo centro de referência se assenta no sistema heterossexual e que segundo Preciado “é um dispositivo social de produção de feminilidade e masculinidade que opera por divisões e fragmentação do corpo” (PRECIADO, 2014, p. 25), salienta ainda que “os papéis e as práticas sexuais, que naturalmente se atribuem aos gêneros masculino e feminino são um conjunto arbitrário de regulações inscritas nos corpos que asseguram a exploração material de um sexo sobre o outro” (PRECIADO, 2014, p. 26).

Fica explícito que esse sistema de inscrição impacta na maneira como as/os estudantes vivenciam suas sexualidades na escola. Não à toa Denis enfatiza que a heterossexualidade é vista com naturalidade e é imposta a ele por diferentes canais de formação. Há ainda algo fundamental para ser problematizado na fala do estudante: o medo. “Ao mesmo tempo que quer se encontrar, a gente tem medo de que isso nos afete

de alguma forma, de que não seja aceito muito bem pelo resto das pessoas” (DENIS, 2019). O medo aparece como mais uma tecnologia de normalização e se exerce, fundamentalmente, sobre as existências que não cabem ou escapam ao perfil socialmente instituído, naturalizado e normalizado.

Quando se fala na arbitrariedade presente na instituição de um perfil que visa a universalização da forma de ser de cada uma/um, as/os autoras/es querem chamar a atenção para a ilegitimidade e não universalidade do padrão, denunciada pela própria existência de sujeitos diversos. A existência de Denis, Leandro, Paula, Valentina e das/os meninas/os transexuais e travestis na escola, por si só desmascara a falsidade presente na idealização de uma ordem natural das coisas. Mas ao não serem reconhecidas e respeitadas como legítimas,

na medida em que seus desejos se dirigem para práticas consideradas inapropriadas para seu gênero, ele ou ela é levado/a a aprender uma lição significativa: a lição do silenciamento e da dissimulação (“aprender a se esconder torna-se parte do capital sexual da pessoa”, diz Britzman, 1996, p. 83) (LOURO, 2014, p. 87).

A lição também se encontra na dificuldade de aceitação apontada por Denis, na difícil tarefa de ter que lidar com a significação de anormalidade dada a sua vida pelos sujeitos que o rodeiam, de ser tratado como o estigma, de ter toda a sua existência reduzida a sua própria sexualidade. Para Rubin (2017) trata-se de um estigma extremo e punitivo.

Ao refletir sobre como é ser bissexual na escola, Leandro aponta que é “bem difícil de se lidar, entendeu? Tanto a gente como as outras pessoas” (LEANDRO, 2019). Mas há também algumas contradições na forma como as/os estudantes pensam a sua condição. Paula, que também se identificou como bissexual aponta, no início da entrevista que, “a gente, tipo, convive de boas. Não tem tipo uma...uma...algo assim tão extraordinário. E a coordenação tenta ficar não empatando isso também. Deixa os alunos bem à vontade” (PAULA, 2019). Quando peço para que analise como as pessoas reagem a vivência homoafetiva, ela acaba revelando que acha “que tem algumas pessoas que reagem bem mal, assim, de forma grosseira” (PAULA, 2019).

Essa contradição me faz pensar que essas/es jovens estudantes encontram na escola Central uma possibilidade de vivenciar suas sexualidades e identidades de gênero com maior liberdade que em outras escolas. Essa possibilidade foi ressaltada por Denis ao comparar a sua realidade de estudante com a de um amigo seu que estuda em outra escola.

Mas eu conheço escolas que não, inclusive eu tenho um amigo que ele estudava numa escola profissionalizante lá na Parangaba, e aí que ele estudava aqui, ele começou 1º ano aqui e ele conseguiu passar na escola profissionalizante e aí que quando ele chegou lá, ele foi com todo o estilo dele que ele tinha aqui, sabe, de usar argola, andar maquiado e aí que ele foi totalmente censurado e não deixaram ele usar as argolas dele e ele não podia, sabe, ele tinha que seguir, tipo ele tinha que usar a farda e ficar nos conformes da farda, sabe. É mais como, não sei, eu vejo isso como uma indução da sua identidade como pessoa individual, entendeu (DENIS, 2019).

As/os jovens dessa pesquisa veem a escola Central como um espaço de vivência melhor do que outras instituições e do que a família. Paula chega a me confidenciar que sua mãe não sabe nada sobre a sua bissexualidade, que fica “com um pouco de medo ainda de falar” (PAULA, 2019). Tudo isso demonstra que, apesar das dificuldades enfrentadas por esses sujeitos em vivenciar sua sexualidade na escola, algumas/uns se dizem à vontade dentro dela e isso é compreensível quando olho para a realidade de negação a discussão que experienciam fora dela e com as/os adultas/os.

Mas a escola, muitas vezes por deixar a desejar quanto a formação dessas/es estudantes em relação a compreensão do processo de formação e construção de identidade em que se encontram, acaba por reforçar nelas/es visões de mundo tradicionais que impactam na forma como irão experienciar as suas sexualidades. Leandro relata que

muitos não compreendem por motivo de religião, não sei por qual motivo são mais conservadores, não sei. E até mesmo eu que sou cristão católico, acaba tendo preconceito com a pessoa dentro da religião, dentro da própria igreja, dentro ali, como é que eu posso dizer, dentro da sala, de pessoas que são da sua igreja e dizem que você não pode ser assim, tem que se ajeitar, entendeu? (LEANDRO, 2019)

Essa forma de pensar e impor certa conduta sexual tem origem num processo de racionalização das sexualidades cujo fundamento pode ser encontrado nas “tradições religiosas ocidentais. Muito de seu conteúdo contemporâneo, porém, deriva da extrema abjeção médica e psiquiátrica que ele suscita” (RUBIN, 2017, p. 85). Nesse sentido Rubin acrescenta que tendemos a internalizar e reproduzir

uma linha imaginária entre o sexo bom e o sexo mau. A maior parte dos discursos sobre o sexo, sejam eles religiosos, psiquiátricos, populares ou políticos, delimita uma porção bem pequena da capacidade sexual humana e a qualifica como potencialmente santa, segura, saudável, madura, legal ou politicamente correta (RUBIN, 2017, p. 85).

Toda a concepção de moral presente nessa perspectiva de mundo dificulta não só a autoaceitação das identidades por parte de jovens LGBT's+ como a experiência das suas sexualidades, característica fundamental da condição juvenil.

Gera, mesmo entre sujeitos LGBT's+, realidades desiguais no que diz respeito a vivência e expressão das sexualidades e afetos. Denis explica melhor.

a gente também tem meio que uma consciência de moral, entendeu, meio que uma consciência de nós, que somos garotos, uma consciência de respeito, entende. A gente quer ter, quer preservar essa consciência, mas a gente também quer meio que, passar por nós mesmos, entendeu, passar pelas nossas descobertas. Namorar é mais comum para o lado das meninas porque acho que elas não têm, essa... essa, tipo, elas não se sentem na obrigação dessa consciência de moral, entende. Não... não... elas não recebem essa, vamos dizer, essa pressão social (DENIS, 2019).

Ao se referir a uma consciência moral o estudante revela o peso que os ideais criados em torno do que se entende por masculinidade exercem sobre ele. A exigência de ter que seguir o padrão sobre o que é ser homem, da impossibilidade de demonstrar afeto, sobretudo, entre dois garotos gays, faz com que Denis decida não viver publicamente sua sexualidade na escola. Nesse sentido se pode perceber que apesar da escola, família, religião e demais instituições buscarem atribuir às sexualidades um caráter da vida privada, o interesse e controle sobre os corpos juvenis prova justamente o contrário, revela o seu caráter público, e hoje mais do que nunca, político, que as sexualidades assumem.

A tecnologia de controle que se desenvolve em torno das sexualidades busca fortalecer tabus e evitar o debate aberto e elucidador sobre elas. Essa tecnologia evita que se desenvolva na escola um debate responsável e continuado sobre as sexualidades, mas, em contraponto, acaba incitando uma outra forma de falar e lidar sobre e com as elas. Portanto, mesmo diante de tantas iniciativas de proibição da discussão na escola sobre gênero e identidades sexuais, diariamente esse tema está presente no espaço escolar.

Fazem parte das conversas dos/as estudantes, elas estão nos grafites dos banheiros, nas piadas e brincadeiras, nas aproximações afetivas, nos namoros; e não apenas aí, elas estão também de fato nas salas de aula – assumidamente ou não -, nas falas e atitudes das professoras, dos professores e estudantes (LOURO, 2014, p. 135).

Na escola Central eu pude perceber alguns elementos que podem ajudar melhor a evidenciar o que Louro quer nos dizer.

Estou sentada no pátio central da escola. Fiquei sabendo que os terceiros anos estão fazendo simulado para o ENEM. Há uma grande movimentação de estudantes que pedem para ir ao banheiro e bebedouro. Como a escola simula o dia de prova da mesma maneira que o Exame, ela convida estudantes do contraturno para ajudarem como fiscais das outras turmas. Essas/es estudantes acompanham suas/seus colegas até o banheiro e bebedouro, para evitar que pesquisem algo sobre a prova. Fico aqui um bom tempo até que se senta ao meu lado um grupo de rapazes. Eles falam sobre os excessos de cobrança da escola, das muitas provas que tem que fazer, até que avistam um

colega acompanhando outro rapaz ao banheiro. O grupo chama o estudante fiscal enquanto o aluno que faz a prova usa o banheiro. O estudante vem em nossa direção e quando se aproxima um dos rapazes do grupo pergunta “tá levando o cara no banheiro e balançando pra ele é?”. O monitor responde: “balançando? Tu quer balançar aqui é? (apontando para seu órgão genital) Tu é viado é?”. O estudante fala e vai encontrar o rapaz que ele acompanhou ao banheiro para levá-lo de volta para a sala de aula (Diário de Campo. 10/2019).

Esse tipo de piada homofóbica é facilmente presenciada na escola, mas não é a única maneira de demonstrar o que pensam parte das/os jovens estudantes sobre a homossexualidade. Leandro me relatou um caso de assédio que me parece ser comum no cotidiano de estudantes gays.

Assim por exemplo: como tem alguns meninos na minha sala que eles vão querer tirar brincadeira comigo, por exemplo pegar na minha bunda. Os meninos lá na sala mesmo sendo heteros, se dizem né, vão, eles só pegam se não tiver ao redor vendo, entendeu? Hoje já me aconteceu isso já. [...], mas é uma vivência que a gente tem que encarar no dia a dia, entendeu? Então eu acho assim, mas eu acho, por mim eu acho que é por conta da sexualidade porque não sei se eles gostam, se realmente é brincadeira, não sei, se eles desejam (LEANDRO. 2019).

Quando pergunto a Leandro por que ele pensa que isso acontece, percebo que ele tende a indicar que o problema está na sua sexualidade e não no outro. O estudante não conseguiu caracterizar a “brincadeira” como sendo assédio, mas fica evidente que essa prática se caracteriza como tal e que é algo que precisa ser enfrentado diariamente pelos estudantes gays. Abramovay, Castro e Silva (2004) reiteram que “a ambiguidade do reconhecimento sobre o que é ou não assédio, sua rotulação como brincadeiras, ou minimização por referências várias, confunde o sujeito objeto” (p. 262) da violência. No caso compartilhado por Leandro, percebe-se que “ambos os envolvidos são do sexo masculino. O vocabulário sobre esses casos remete à homofobia, pois mais que a violência em si do assédio, as referências são à homossexualidade (p. 263).

Outra observação de Leandro me chamou atenção, ao analisar a sua condição dentro da escola ele acaba refletindo que é mais comum a homofobia ser praticada por rapazes. Ele aponta que “as meninas nem tanto não, mas os meninos, a maioria, acho que quase todos são. Nem todos, mas muitos são assim” (LEANDRO, 2019). A experiência de Leandro com a violência nos coloca o desafio de pensar que tipo de sujeito a escola têm ajudado a formar e sobre a importância de se trabalhar masculinidades e feminilidades dentro da instituição.

Leandro expõe ainda casos de isolamento social praticados dentro de sala de aula.

mas eu vejo assim pela forma de que outros meninos que são os héteros, que não querem se autodeclarar homofóbicos ou que são, chega assim perto da

peessoa já, entendeu. Viu que chega perto de você, você já vai chegando e já vai se distanciando. Tem vários alunos, tem vários professores que respeitam, já existem outras pessoas que já não respeita mais, entendeu? [...] A pessoa auto se exclui não porque quer, mas por um meio, entendeu? (LEANDRO, 2019).

A materialização da homofobia, no caso citado por Leandro, se dá também por intermédio de práticas de segregação. Tais práticas contribuem para dar a impressão de que “se é preconceituoso sem causas e, conseqüentemente, sem condições de combatê-los. Vive-se uma cultura que se reproduz por inércia e que tem causas complexas, desencadeadas pelo outro, que assim é culpado de algo que não se sabe bem o que” (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004, p. 282 e 283). Não saber identificar qual é realmente o problema é uma questão visível na fala de Leandro. É preciso que se perceba que as lacunas presentes na formação desse estudante sobre gênero e sexualidades o faz apontar a auto exclusão como uma das únicas possibilidades de enfrentamento da realidade ou ainda, como uma prática que precisa ser assumida por ele, já que quem o oprime parece não ter problema algum.

A esse movimento de assimilação da significação instituída pelo poder na realidade social, Bourdieu (1999) dá o nome de poder simbólico, que só se exerce com a colaboração dos que lhes são subordinados. Reitera ainda que os sujeitos que se subordinam a esse poder só o fazem porque acabam construindo-o, assim como quem domina, como sendo um poder. É, sobretudo, olhando para a maneira como algumas/uns jovens estudantes são forçadas/os a segregar-se que pude compreender o que Bourdieu quer dizer quando reflete que esse poder simbólico acaba se inscrevendo “em uma natureza biológica e se torna um *habitus*, lei social incorporada” (1999, p. 64).

A análise de Bourdieu revela, por fim, que todos os sujeitos escolares são vítimas dessa representação dominante. Incorporar a postura de sujeito dominante ou dominado é uma ação que faz com que todas/os sejam, em algum momento de suas vidas, colocadas/os no lugar de subalternidade, tenciona desigualdades e gera diferenças culturais que dificultam a construção de um ambiente saudável para toda a comunidade escolar.

No que diz respeito às jovens estudantes lésbicas, os casos de homofobia não foram fáceis de serem percebidos por mim. Apareceu no relato das estudantes bissexuais apenas a interferência no namoro, realizada por algumas/uns integrantes da coordenação da escola. A não identificação mais explícita da homofobia praticada contra estudantes lésbicas não quer dizer que elas não sejam estigmatizadas, mas pode

evidenciar que a situação de censura da vivência pública da sexualidade feminina, que faz com que as estudantes busquem lugares isolados para namorar, pode explicar o próprio silenciamento em torno das condições em que vivem.

A não identificação também não quer dizer que essas meninas não sofrem homofobia na escola. A vivência cautelosa de suas sexualidades pode expor a condição de pressão social em que se encontram. Quando pergunto as/os estudantes se percebem casais homoafetivos namorarem na escola, respondem que “e acho que, sabe, não tem a mesma, a mesma intensidade. Só de ver que não tem a mesma, como é que eu posso dizer, não é tão comum como os casais heterossexuais, mas também temos, pelo menos aqui nessa escola, entende?” (DENIS, 2019).

Quando peço para analisarem a diferença na reação da escola ao perceber um casal heterossexual e outro homoafetivo namorando, as/os jovens estudantes refletem que

eu acho assim que eles (se referindo a estudantes heterossexuais) não sofrem nada de preconceito dentro da escola [...] E quando você se depara com muitas coisas assim é bem difícil a gente encarar, entendeu? (LEANDRO, 2019).

Os estudantes apontam a naturalização da heterossexualidade e o caráter de anormalidade que a homossexualidade assume dentro da instituição. Quando pergunto sobre a homofobia dentro do espaço escolar, Leandro acaba expondo que “realmente acontece bastante esses casos, mas muitos também são abafados, entre os próprios alunos, entre os próprios alunos, muitos não querem falar, muitos nem sabem que tem esses direitos dentro da escola” (LEANDRO, 2019).

Essa lição de silenciamento é muitas vezes aprendida dentro da escola por determinadas/os estudantes e reproduzida por sujeitos distintos. Isso fica evidente quando Denis coloca que “eu vejo que alguns professores não aceitam, tipo a gente tem professores que ainda meio que reclamam e tudo, mas são, é uma minoria” (DENIS, 2019).

Leandro sendo membro do Conselho Escolar acrescenta que

chega muita reclamação no conselho também de professor, professor aqui da escola de biologia, de filosofia, reclamam muito deles porque tem essas falas homofóbicas dentro da sala de aula. Tem aqueles que não querem respeitar o nome social também na chamada<sup>84</sup>. As pessoas têm direito né, tem uma portaria aqui na Central. E, mas é isso, é bem difícil, entendeu? [...] acontece

---

<sup>84</sup> Nome social

na sala de aula. Muitos não falam nada porque vai ter piada. Ou então o professor vai reclamar (LEANDRO, 2019).

É perceptível a relação difícil que estudantes LGBT's+ experienciam também em sala de aula e com algumas/uns professoras/es. A fala de Leandro apresenta o caráter de correção presente na postura pedagógica de determinadas/os docentes e o quanto isso pode impactar no processo de ensino e aprendizagem das/os estudantes. Gostaria de salientar que as/os jovens estudantes apontaram também que essas/es professoras/es parecem ser a minoria na escola, que se sentem muito bem com algumas/uns docentes que chegam até a assumir a sua homossexualidade e servir de exemplo motivador para essas/es meninas/os. Denis desabafa que “a gente vê que ele tem lá a segurança no que ele é e no que ele pode passar para as outras pessoas como uma coisa boa, e aí a gente, sabe, sabe é um incentivo de autoaceitação” (2019). É importante trazer a experiência de Denis porque ela evidencia o quanto a/o professora/or em sala de aula pode representar uma influência significativa na vida dessas/es estudantes, influência que pode trazer experiências positivas ou negativas.

No caso de professoras/es homofóbicas/os que desenvolvem práticas de violência em sala de aula, Abramovay, Castro e Silva salientam que,

a naturalização de muitas dessas violências, como o racismo, o sexismo e a homofobia, que podem não ser percebidos como algo negativo e intencional. Isto é mais grave quando ocorre em ambiência escolar e dela participam ativa ou passivamente, além de alunos, também professores, que deixam assim de exercer a função pedagógica de combate das violências (2004, p. 255).

Penso que se faz necessário que a escola problematize esse tipo de comportamento, se preocupe em buscar possíveis respostas para essas questões, pois já que existe dentro dela um processo de fabricação continuado e sutil de sujeitos, é preciso que ela tenha consciência das consequências que alguns desses processos causam na vida das/os estudantes.

É fundamental falar sobre isso, pois para algumas/uns estudantes a escola pode deixar de fazer sentido, passando a representar o que Geraldo Leão (2018) chama de conjunto de sanções que visa a submissão de estudantes e pode fazê-las/os parar de estudar, sem que muitas saibam o porquê. Nesse sentido, penso ser indispensável a discussão que a professora Megg Rayara (2017) causa quando diz que precisamos tomar cuidado quando falamos em evasão escolar, pois na verdade o que ocorre é que muitas/os estudantes são expulsas/os da escola por motivos bem conhecidos.

Por conta disso é importante reconhecer a gravidade da realidade apresentada pelas/os jovens dessa pesquisa, o que a sua maneira de pensar pode ensinar para a escola, quais as críticas que fazem e o que mais a instituição pode fazer. Dar importância para vozes que historicamente não têm tido a relevância que deveriam para a escola pode ser entendido como uma mera tentativa de ouvir o que se costuma chamar de minorias ou de apenas ilustrar a realidade que a população LGBTQB+ vive na escola. Mas não é essa a proposta dessa pesquisa. Preocupe-me e me preocupo com todas/os as/os estudantes, com as consequências que a sociedade machista e patriarcal causa em toda e qualquer forma de existência. Por isso meu horizonte sempre foi criar estratégias de escuta, não de dar a voz, porque como Gayatri Spivak (2010) mesmo apontou, essas pessoas já têm falado desde sempre.

Minha busca foi por apresentar elementos capazes de nos fazer ir além da discussão, da padronização da realidade, da apresentação de respostas óbvias, fáceis e que não considerem a realidade das/os jovens estudantes. A busca é por possibilitar a desnaturalização de violências sutilmente incorporadas e reproduzidas, de encontrar respostas que permitam uma mudança concreta na realidade que não pode ser entendida como dada e estática. São essas e muitas outras aspirações que me fazem assumir a necessidade indiscutível de dar importância às experiências estudantis, de ouvir com atenção o que as/os jovens têm a dizer e de me permitir aprender com elas e eles, para pensar e desvendar a realidade.

É na perseguição desse horizonte que irei agora centrar meu olhar nas resistências cotidianas, a difícil, mas real arte de se reinventar diante do caos. Partindo do pressuposto de que mesmo dentro de uma escola que trabalha ou não as questões de gênero e sexualidades, as/os estudantes fazem o seu próprio trabalho.

#### **4.7 Inquietude juvenil: o novo sempre vem**

Gostaria de perceber que no momento de falar uma voz sem nome me precedia há muito tempo: bastaria, então, que eu encadeasse, prosseguisse a frase, me alojasse, sem ser percebido, em seus interstícios, como se ela me houvesse dado um sinal, mantendo-se, por um instante, suspensa (FOUCAULT, 2014, p. 5).

Este tópico é sobre desvendar o que vou chamar aqui de estratégias de resistências das/os jovens estudantes na escola. A minha tentativa é ajudar a tornar visível, a partir da experiência das/os estudantes trabalhada nos capítulos e pontos anteriores, a relação que o poder estabelece com o que se entende como sendo

resistências, o que pode ser considerado estratégia de resistência e algumas reflexões possibilitadas pelas problematizações desenvolvidas. Por isso, logo de início preciso salientar que falarei aqui das/os que no jogo de poder ajudam a reiterar discursos e práticas hegemonicamente dominantes, como também daquelas/es cuja prática social e a própria existência têm sido lacuna, ponto de desaparecimento de discursos e de práticas normalizadas. Dessa maneira, Michel Foucault será meu principal interlocutor nessa empreitada, já que sua perspectiva sobre o que é resistência contribuiu, durante o desenrolar dessa pesquisa e escrita, para que eu pudesse desnaturalizar e compreender a realidade e prática das/os estudantes da escola Central.

Para iniciar essa análise é importante salientar, antes de tudo, que a pretensão de Foucault não “objetivou a criação de uma história sobre o poder e a resistência, mas desvendar como se exercem, quais os seus mecanismos, efeitos e relações” (SAMPAIO, Simone, 2006, p. 22). Tais mecanismos, efeitos e relações podem ser percebidos mediante a realidade e as problematizações realizadas durante toda a minha escrita.

Importa agora evidenciar que em sua produção sobre resistência, Foucault leva em consideração a importância do poder para que se possa compreendê-la. O poder nessa perspectiva é considerado não como “objeto natural, uma coisa: é uma prática social e, como tal constituída historicamente” (FOUCAULT, 1993, p. 10). Essa primeira constatação me permite visualizar as dimensões sociais, políticas, históricas, econômicas e culturais que o poder possui e isso revela ainda a possibilidade de instabilidade, movimento e reversibilidade no exercício do poder.

Esse exercício é pensado por Foucault a partir das relações cotidianas. É preciso ressaltar essa questão porque ela contrapõe a ideia de que o poder se materializa em instituições e vai se prolongando por toda a vida em sociedade. Nessa perspectiva, “o poder não tem um *locus* privilegiado ou uma sede única, mas constitui uma microfísica que se prolonga em seus procedimentos e estratégias em todas as esferas sociais” (SAMPAIO, 2006, p. 27). Portanto, o poder está, por exemplo, tanto na escola como na forma de pensar e agir de cada sujeito dentro e fora dela.

O poder se encontra no lugar mesmo onde as relações sociais se estabelecem. É aí que ele se dilui, pluraliza, e se dissipa para o todo social, assumindo seu caráter micro e macrofísico. Quando penso na fala de Antônio, que enquanto homem trans percebe a sala de aula como sendo um de seus únicos e o principal espaço de socialização, quando identifico as práticas discriminatórias massivamente

compartilhadas pelos sujeitos nos demais espaços escolares, que servem para estigmatizar a população LGBT+, e portanto, para intensificar em Antônio a necessidade de se auto segregar, se torna possível então imaginar no cotidiano escolar de que maneira essas duas dimensões do poder podem se exercer. Faz-se ainda necessário, a partir da constatação do caráter geral que o poder assume, problematizar o aspecto negativo que a ele facilmente se atribui.

A mecânica do poder e, em particular, a que é posta em jogo numa sociedade como a nossa, seria mesmo, essencialmente, de ordem repressiva? Interdição, censura e negação são mesmo as formas pelas quais o poder se exerce de maneira geral, talvez em qualquer sociedade e, infalivelmente, na nossa? (FOUCAULT, 2014, p. 15).

Foucault não refuta a ideia de que o poder assume características negativas na sociedade. O que ele questiona é se é correto afirmar que o regime de poder se fundamenta e estabelece apenas a partir dessa negatividade. Suas reflexões a esse respeito consideram outras dimensões do poder que passam despercebidas em análises superficiais. Para Foucault, analisar a maneira como o dispositivo de poder se estabelece necessita

levar a sério esses dispositivos e de inverter a direção da análise: ao invés de partir de uma repressão geralmente aceita e de uma ignorância avaliada de acordo com o que supomos saber, é necessário considerar esses mecanismos positivos, produtores de saber, multiplicadores de discurso, indutores de prazer e geradores de poder (FOUCAULT, 2014, p. 82).

Foucault exemplifica o caráter positivo que o poder pode assumir ao escrever sobre a história das sexualidades e mostrar que o vitorianismo não só reprimiu, mas criou mecanismos que incitaram discursos produtores de saberes sobre as sexualidades, o que possibilitou não só o desenvolvimento do controle sobre elas, como também o surgimento e a possibilidade de novas formas de desejo e enfrentamento.

É possível considerar, a partir dessa observação, que o caráter positivo também contribui para o funcionamento do poder e dele faz uso. Essa identificação só é possível quando entendemos que “o poder atua tanto através das forças dominadas quanto através das dominantes, não constituindo um atributo, isto é, uma qualidade imputada a alguém, mas um relacionamento que não opera apenas pela violência e pela ideologia” (SAMPAIO, 2006, p. 28).

Por isso o poder não é exercido somente por quem discrimina na escola, por aquelas/es que dentro dela tem a permissão social para serem quem são, ou mesmo unicamente pela autoridade instituída a gestão e a professoras/es. O poder se exerce também através da existência e insistência das vidas estigmatizadas; se exerce quando

as/os estudantes transexuais e travestis exigem uma reunião para tratar sobre a sua condição dentro da escola; e quando conseguem, mesmo diante da realidade de retrocesso do país, aprovar que a instituição trabalhe na sua Semana de Integração a diversidade e inclusão. Portanto, o poder possibilita que os sujeitos em possível situação de dominação sejam também capazes de interferir, mesmo quando parecem assumir somente o lugar do silêncio e da passividade, estão, ao acaso do desenrolar do poder que lhes oprime, agindo contra a continuação negativa que essa força impele sobre suas existências.

A perspectiva de positividade apresentada por Foucault faz com que o binarismo presente nas análises generalizantes sobre o poder seja contestado, possibilitando reflexões que consideram o caráter multiforme presente nas relações de poder, o que sugere que ele não é um elemento geral que causa efeitos iguais em diferentes acontecimentos variados, pelo contrário, produz efeitos distintos e mais do que isso, envolve sujeitos distintos.

Os procedimentos e técnicas exercidos pelo regime de poder se “desenvolvem de modo contínuo, produzindo reduzidas lacunas no interior das quais se poderiam desenvolver atitudes de resistência ou de desobediência” (SAMPAIO, 2006, p. 14). Isso ocorre também porque o poder não pode ser lido como algo perfeito; se assim o fosse, não seria necessário e nem mesmo perceptível, por exemplo, a dependência que a heteronormatividade possui da reiteração cotidiana, necessidade que por si só prova o caráter de não universalidade ou de natureza presentes nela. Se há necessidade contínua de se afirmar é porque há insegurança e medo de que se perceba a falsa verdade que certo poder deseja instituir.

A reflexão anteriormente feita por Sampaio remete ainda à ressalva elaborada por Foucault quando considera que, apesar de nunca conseguirmos estar “fora do poder”, isso não quer dizer que ele sempre ganha. Para Foucault isso “equivalaria a desconhecer o caráter estritamente relacional das correlações de poder. Elas não podem existir senão em função de uma multiplicidade de pontos de resistência” (FOUCAULT, 2014, p. 104).

Ao olhar para a realidade de vivência das sexualidades na escola e a condição de permanência das/os diferentes jovens estudantes dentro dela, percebo que o namoro lésbico e a existência de sujeitos LGBT's+ que assumem suas identidades publicamente só é possível devido a multiplicidade de pontos de resistência. Portanto, posso ainda concluir, a partir dessa observação, que na escola cada corpo se apresenta

como sendo “uma trincheira” (DIÓGENES, 2011, p. 2019), que para viver harmoniosamente em coletividade é preciso do que Foucault chamou de docilidade e adequação, e no contexto trabalhado nessa pesquisa, o corpo de sujeitos abjetos, como é o caso das/os transexuais, travestis e homossexuais, representa a própria resistência a significação violenta que lhes é atribuída.

Essa capacidade de reagir e interferir no regime de poder é estabelecida por Foucault e é ela que aqui me interessa. Por isso é importante ressaltar que “os pontos de resistência estão presentes em toda a rede de poder” (FOUCAULT, 2014, p. 104) e que não há relações de poder sem resistência, ou seja, resistência e poder coexistem.

Mas o que Foucault quer dizer quando fala de resistências? Simone Sampaio nos ajuda a compreender esse conceito a partir das análises elaboradas em seu livro *Foucault e a Resistência*. Ela explica que o conceito foucaultiano de resistência foge ao tradicional conceito. Nos trabalhos de Foucault a resistência se apresenta “como um processo autônomo, amadurecido espontaneamente desde baixo” (SAMPAIO, 2006, p. 15). Por isso, assim como o poder, a resistência perpassa “todo o campo social de modo inventivo e móvel” (SAMPAIO, 2006, p. 16).

É por perpassar todo o campo social que a resistência pode ser identificada na prática diária das/os estudantes. Quando penso em seu aspecto autônomo, lembro de Valentina me convidando para ir a um grupo de estudos sobre gênero e sexualidades na Universidade Federal do Ceará (UFC), da busca feita pela estudante de saber mais, de aprofundar o que não é aprofundado na escola; lembro também da organização autônoma das/os estudantes transexuais e travestis, que justificaram a não participação no Grêmio e no Núcleo de Gênero por considerarem que algumas de suas experiências não são compreendidas e valorizadas; da crítica feita por essas/es estudantes a respeito da postura da escola na reunião sobre o acesso ao banheiro, exposta por Leandro durante a entrevista quando ele diz que “alguns disseram que já sabiam que a fala ia ser aquela” (LEANDRO, 2019); da própria busca de Leandro por participar do Conselho Escolar almejando mudança, já que colocou várias vezes durante a entrevista a sua timidez e medo do confronto direto em sala de aula e com as/os colegas; todas essas atitudes me fizeram perceber o processo também de amadurecimento em que essas/es jovens se encontram. Um amadurecimento que lhes tem feito problematizar sua realidade e desenvolver práticas por vezes invisibilizadas, mas de fundamental importância para garantir o direito a existência dessas/es meninas/os.

Ainda em se tratando do caráter coextensivo que a resistência assume com o poder, é preciso ressaltar que ele não faz com que ambos pertençam a uma unidade dialética de contrários. Para compreender melhor essa questão, é importante salientar que, para Foucault, falar de resistência é falar de luta, “uma luta agora, e não uma promessa de futuro libertária; ela não tem porvir” (SAMPAIO, 2006, p. 19). Essa luta é, pois, cotidiana e deve se dirigir a pautas contextuais, pois acontecem no mesmo lugar onde o indivíduo se encontra.

Como poder é também resistência e resistência é luta, luta cotidiana e imediata, posso então compreender como sendo luta a busca das/os jovens trans e das travestis pela utilização com segurança do banheiro da escola e da própria escola; a recusa dessas/es estudantes em aceitar um banheiro específico, ou seja, a denúncia que fazem da segregação que sofrem na escola; e a reação de Paula a homofobia praticada na instituição, quando a estudante relata que,

Dependendo da situação, assim. Depende muito da situação. Se eu vejo uma pessoa simplesmente falando, tipo ah, resmungando, tudo bem, eu vou ficar contanto que ela não agrida ninguém com o que ela faz. Porque toda ação tem uma reação. Toda atitude tem uma consequência. Tanto que ela não agrida ninguém tanto verbalmente como fisicamente eu fico calada. Mas depois disso eu não fico (PAULA, 2019).

Essa luta pode também ser encontrada na própria coragem e insistência da população LGBTQ+ de existir publicamente na escola, quando percebo as/os estudantes trans enfrentando seus medos e os olhares de estranheza, buscando vivenciar os espaços da escola; quando vejo as meninas lésbicas namorando, mesmo que timidamente; e é também luta a privação da demonstração de afeto feita por estudantes gays, cultural e socialmente forçados a seguirem um perfil do qual não se sentem inteiramente parte, mas que o assumem, para não sofrerem ainda mais na escola.

Todas essas atitudes, sejam elas de privação ou não, demonstram a luta cotidiana que todas/os essas/es estudantes são forçadas/os a travar. O objetivo é quase sempre o mesmo, enfrentar a intolerância, buscar alguma mudança concreta ou, pelo cansaço das inúmeras perdas, recuar.

Se comparada com o poder, a maneira como Foucault pensa a resistência me leva a compreender que, na medida em que se considera o caráter móvel, reversível e instável do poder, falar sobre luta é entender que ela não se apresenta como “uma adequação ou respeito ao poder; suas reivindicações não se pautam por continuar no jogo do poder, e sim por recusá-lo, ou ainda, impedir o jogo de ser jogado” (SAMPAIO, 2006, p. 17). Ao se considerar o caráter de recusa ao poder presente na resistência, é

preciso ainda perceber que a resistência assim compreendida não é uma luta desde baixo travada apenas por sujeitos dominados, mas pode ser utilizada também por aquelas/es que dominam.

Diante disso, o que dizer da luta assumida por aquelas/es estudantes que se recusam ir as formações que discutem questões LGBT+? Denis relata que, “teve um episódio até que uma sala não quis vir parece, não sei se foi uma sala de primeiro ano ou se foi uma sala de segundo, mas essa sala, acho que foi a maioria que se recusou a assistir as palestras na semana do orgulho” (DENIS, 2019). O que dizer das piadas homofóbicas e dos pais que procuram a escola para evidenciar sua insatisfação quanto a abordagem da diversidade pela instituição? O que dizer das/os funcionárias/os e estudantes que através da transfobia buscam impedir a utilização do banheiro e o reconhecimento de pessoas trans na escola? É preciso dizer que essas atitudes são também estratégias de resistência ao poder que as/os estudantes LGBT’s+ também exercem na escola.

Como a luta é cotidiana, para Foucault, ela deve se dirigir a um tipo de poder que também se aplica a essa vida cotidiana. Essa luta marca o indivíduo, o aproxima de sua identidade, se apresenta como uma forma de poder que faz com que esse indivíduo seja também sujeito.

Já foi dito em determinado momento dessa escrita que, a partir do corpo e da identidade expressada por ele, o sujeito ocupará determinado lugar e buscará determinado grupo. Como estou aqui tratando das juventudes, a busca pela auto aceitação e pelo reconhecimento característico da condição em que elas se encontram faz com que procurem o que Urresti (2011) chama de grupo de pares. Esses grupos são formados “por lo general com una presencia marcada de miembros de la misma edad y género” (p. 47). Dentro e fora da escola essas/es jovens, a partir dos seus grupos de pares, interagem sobre temas que lhe interessam, produzem conhecimento, adquirem maturidade, reproduzem ou reinventam aspectos da vida em sociedade.

Quando penso, por exemplo, nos grupos formados por jovens estudantes, professoras/es e funcionárias/os que têm comportamentos preconceituosos e discriminatórios na escola, me pergunto se os ritos de violência praticados por elas/es no interior e fora da instituição não representariam “um modo de produção de crenças na *união de corpos entre si*? Um modo paradoxal de expressar a necessidade de existir, ser visto, destacar-se, possuir uma filiação grupal, provocar reações?” (DIÓGENES, 2011, p. 224). O grupo é necessário porque “esses corpos separados, individualizados,

rompidos dos fios que *formam* corpos coletivos perderam a possibilidade de se sentirem afetados” (DIÓGENES, 2011, p. 224). Por isso é importante estarem juntas/os, pois é coletivamente que as violências por elas/es praticadas podem ser aprovadas, reconhecidas e autorizadas.

Por isso parte das/os estudantes, professoras/es e funcionárias/os possuem seus grupos de pares específicos e neles acabam embarcando na busca pela aprovação, mesmo que algumas vezes ela se apresente como um tipo de violência a vida da/o próxima/o. Mas, separadas/os de grupos que possuem essa característica estão aquelas/es que se encontram em guetos, que são também um tipo de grupo de pares, mas cuja busca pela aprovação possui diferenciações perceptíveis.

A fala e o comportamento das/os estudantes LGBT’s+ na escola me faz entender que o que procuram, de maneira geral, é desenvolver coletivamente estratégias de sobrevivência, de auto aceitação, que o afeto que ali desenvolvem pode lhes possibilitar “uma ocupação extensiva dos corpos das galeras no espaço *homogêneo*” (DIÓGENES, 2011, p. 224) da escola. Por isso grande parte das vezes em que avistei pessoas LGBT’s+ transitando pelos espaços de maior movimentação da escola, sempre foi na companhia de seus pares ou pessoas que aparentemente lidam bem com a sua identidade. Nesse sentido, esses grupos aparecem não como única forma de resistir, mas como um importante espaço onde as estratégias de resistência são forjadas e externalizadas.

A luta, muitas vezes de recusa, instituída dentro e por intermédio desses grupos se dirige a que tipo de regime de poder?

A luta seria contra um poder que é, ao mesmo tempo, massificante e individualizante. Um poder invasivo que cuida não só da gestão dos corpos, como também das mentes, com o intuito de dirigi-los, governá-los como a um rebanho, impondo formas de vida e de verdade (SAMPAIO, 2006, p. 77).

A dimensão exposta por Foucault me faz lembrar de uma das características essenciais presentes nas condição juvenil que é a busca por se destacarem a partir de sua singularidade, esse desejo de seguir a moda e ao mesmo tempo de ser única/o, que pode perpassar os sentimentos juvenis. Mas mais do que isso, me faz compreender a luta pela auto aceitação e pelo reconhecimento evidenciada pelos meninos gays e pelas/os estudantes transexuais e as travestis. A recusa de ser governada/o como um rebanho está presente na atitude de ressignificação dos sentidos atribuídos a homoafetividade exposta por Leandro quando diz que “e aí que, é, mas também tem os casais que põem a cara a tapa, que eu acho a coisa mais linda, que vem pra cá e tipo ‘olha, é isso que a gente é, a

gente namora, a gente anda de mãos dadas.’ Ai meu deus, a coisa mais linda! E é isso” (LEANDRO, 2019). Está também na luta pelo reconhecimento do nome social, por utilizar o batom que se deseja - mesmo se identificando como um homem - e na atitude de ir à escola utilizando a roupa que caracteriza o gênero com o qual se identifica.

Percebo que quando a questão é resistir, sobretudo, para sujeitos cuja vida é precarizada na escola, todos os pequenos detalhes trazidos ou externalizados pelo corpo são imprescindíveis; que apesar da exposição e do medo que podem causar a esses sujeitos, os detalhes servem também como forma de empoderamento e afirmação de que suas vidas possuem direito de serem vividas da forma como desejam; que essa estratégia de resistência pode ser pequena para quem dela não necessita, mas que para essas/es estudantes representa uma das formas que encontram de converter “o gueto em território e o estigma em orgulho” (LOURO, 2016, p. 28).

A luta pensada dessa forma não precisa ser generalizante como é a luta proletária, por exemplo. Percebe-se que ela pode ser encontrada em diversos aspectos da vida social, seja na família, no trabalho, nos relacionamentos afetivos, na escola. Pode ser feminista, LGBT+, secundarista, progressista ou fundamentalista, mas não pode, a partir da perspectiva foucaultiana, ser tomada como menor por não possuir um caráter massificante. A consideração do caráter microfísico da luta não quer dizer também que ela seja um subproduto das relações de poder, “sua marca em negativo, formando, por oposição à dominação essencial, um reverso inteiramente passivo, fadado à infinita derrota” (FOUCAULT, 2014, p. 105).

Não à toa, mesmo diante das críticas das/os estudantes trans, o banheiro da acessibilidade na escola existe; mesmo sendo esvaziadas, as palestras e eventos que trabalham gênero e sexualidades acontecem; as exigências das/os estudantes existem e são ditas, a escola é forçada a chamar para a discussão.

Por não apresentarem necessariamente rupturas radicais, divisões binárias e maciças, os pontos de resistência são móveis e transitórios “introduzem na sociedade clivagens que se deslocam, rompem unidades e suscitam reagrupamentos, percorrem os próprios indivíduos, recortando-os e os remodelando, traçando neles, em seus corpos e almas, regiões irreduzíveis” (FOUCAULT, 2014, p. 105).

Isso porque as estratégias de resistência se apresentam como um processo intenso de aprendizagem e amadurecimento que faz com que as/os estudantes passem a pensar sobre sua realidade, aprendam a reconhecer quem são e o lugar que ocupam, a recusar estarem em espaços onde não se sentem bem, a criar seus próprios grupos de

proteção e fortalecimento. Faz também com que aprendam a difícil tarefa que é afirmar quem verdadeiramente são e a ter que lidar com as consequências resultantes dessa ação. Por isso, depois da luta, nenhuma/um estudante LGBT+ ou heterossexual é mais a/o mesma/o, nenhuma escola permanece a mesma, todas/os são forçadas/os a constantemente repensar e criar suas estratégias de resistência para que sua identidade seja considerada.

Ao expor a relação de coexistência entre poder e resistência, seu caráter contextual, móvel, instável e inventivo, Foucault nos leva a refletir que a resistência, ao não se posicionar fora das relações de poder, possui especificidades que cada contexto será capaz de revelar e que se apresenta como algo que se cria apenas a partir do acontecimento. Nesse sentido, a resistência não teria uma essência capaz de defini-la ou enquadrá-la em um padrão que facilmente permitisse identificá-la.

Nesse sentido as estratégias de resistência analisadas nessa pesquisa são resultado de seu tempo e contexto, dialogam com o que acontece no chão da escola, na política, cultura e economia locais, regionais e mundiais. Isso quer dizer que as resistências tanto podem assumir um caráter de contestação, em relação às investidas do poder, quanto um lugar de apoio para que ele se prolongue pelo corpo social.

Essa observação é ponte para que eu possa pensar as críticas desenvolvidas pelas/os estudantes à falta de continuidade da escola em debater e agir frente a realidade em que se encontram as/os estudantes LGBT's+. Leandro, que faz parte do Conselho Escolar salienta que

Mas assim, antigamente o espaço que as pessoas debatiam muito era no grêmio. Mas eu não estou vendo mais de jeito nenhum. E ficou isso no papel, né, de fazer essa campanha na escola contra homofobia. Aí as pessoas até reclamaram sobre algumas coisas porque algumas pessoas chegou a citar essa menina que não queria se mostrar que é um menino, que não queria aparecer na foto<sup>85</sup>, ele disse que é, já sabia que ia ser aquelas conversa, não sei quê, que não adiantava nem ir, que sabia o que ia ser a conversa... O que a gestão iria dizer sobre acerca dele seria aquilo, que vai fazer campanha, que vai fazer alguma coisa pra eles, entendeu, mas que nunca sai do papel, segundo eles falando, né. E que, e a gestão pega né e diz que vai, vai tentar fazer né, mas nunca consegue, entendeu. E falaram porque eles são a minoria, bem difícil né lidar com minorias (LEANDRO, 2019).

---

<sup>85</sup> Importante salientar que a postura de Antônio de não querer aparecer na foto, ao justificar que ainda é complicado para ele e sua família a exposição em redes sociais, me faz também compreender sua atitude como sendo uma estratégia de resistência diante do que Megg Oliveira chama a atenção quando diz que “o dispositivo de sexualidade presente nos discursos e nas relações familiares, nos discursos e práticas religiosos e escolares produzia performatividades, mas não produzia sujeitos. Condutas expressas em público nem sempre correspondem a existências e podem ser interpretadas como estratégias” (2017, p. 116).

Ao pensar sobre essa crítica, além de lembrar da fala de desmotivação de Margarida, quando a procurei no último dia de minha pesquisa<sup>86</sup>, penso também na reflexão de Bourdieu (1999) ao chamar a atenção para o fato de que o desenvolvimento de estratégias de resistência insuficientes poderem vir a funcionar como uma espécie de pioramento da condição daquelas/es a quem essa resistência mais importa. Ou seja, a não priorização e continuidade da escola em realizar as atividades propostas na reunião sobre o banheiro, contribui para fragilizar as estratégias de resistência duramente construídas pelas/os meninas/os trans.

É nesse sentido que Foucault ressalta ainda, que “não existe, com respeito ao poder, *um* lugar de grande Recusa – alma da revolta, foco de todas as rebeliões, lei pura do revolucionário” (FOUCAULT, 2014, p. 104). Por isso falar em resistências no plural, não só para reconhecer seu caráter multifacetado, como também para reconhecer seu aspecto singular. Para tanto, se faz necessário ainda reconhecer que Foucault salienta que é no corpo, conformado por investimentos políticos e econômicos de poder, que as estratégias de resistência ganham lugar. Isso quer dizer que, na medida em que o corpo é submetido às investidas do poder, é nele também que a circulação desse poder se localiza, uma circulação que possibilita a criação das resistências, capazes de modificar corpos, compreensões e sujeitos.

Para refletir sobre as práticas de resistência na escola, muitas pistas foram dadas por Foucault e Sampaio e serviram de orientação para as análises propostas nessa pesquisa. É preciso salientar que, ao ser lugar de localização de relações de poder, a escola se apresenta também como lugar onde as estratégias de resistência são construídas; que seria problemático partir de uma lógica binária para apreender tais estratégias, assim como seria problemático supor uma relação de sobreposição do poder para com as resistências. Aliás, é importante não perder a dimensão do caráter multifacetado das estratégias de resistência, que provoca e atinge, que tem a capacidade de alterar formas de agir. É necessário entender que falar de resistência é falar de lugar de recusa, mas também de apoio das estratégias de poder; e que é preciso ter consciência sobre o caráter específico do movimento de cada luta estabelecida, abandonando as concepções que atribuem binarismos e lugares previamente determinados a práticas e a sujeitos.

---

<sup>86</sup> Retratada na introdução dessa dissertação.

Por fim, é preciso entender que sendo a escola não só o lugar da norma, mas das relações, da criação e transformação, é nela que as experiências das jovens estudantes exigem e efetuam mudanças, onde as estratégias de resistência são forjadas. É a partir da luta de cada estudante que se pode aprender que: a única estabilidade que podemos encontrar na escola é o desejo de não mudança por parte de algumas/uns sujeitos; que a existência e insistência das/os estudantes LGBT's+ e daquelas/es que as/os apoiam, prova que a vida é movimento; que a mudança é algo positivo; e que na escola nada está decidido para a eternidade, pois há muito ainda a ser forjado, numa complexidade de sociabilidades em que para muitas/os estudantes, a resistência é não só uma estratégia de sobrevivência, é condição necessária para existir e esperança de um futuro melhor.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca por compreender a vivência das sexualidades e as estratégias de resistência estudantis das/os jovens na escola me possibilitou elaborar uma série de reflexões. Primeiro constatar que são diversas as formas de expressar as sexualidades e identidades de gênero na escola Central, sendo possível perceber estudantes vivenciarem sua homoafetividade, heterossexualidade e bissexualidade, assim como assumirem sua identidade transexual ou travesti.

Sendo essas identidades assumidas e experienciadas no interior da escola, instituição histórica que dialoga com seu contexto e com inúmeros aspectos da realidade social, a escola, sobretudo, no Brasil, a partir das questões políticas colocadas pelo atual governo e compartilhadas por parte considerável da sociedade, tem se tornado um espaço de constante acirramento de tensão, abertura e fechamento, quando o assunto são as discussões de gênero e sexualidades. Sendo a instituição escolar o espaço de socialização e expressão privilegiado para as/os jovens estudantes, é comum percebê-las/os vivenciando o seu interior como uma extensão de tudo o que experienciam fora dela. Por isso foi possível encontrar jovens que relatam se sentir bem dentro da escola e ao mesmo tempo sujeitos críticos em relação aos problemas nela encontradas.

Muitas dessas questões surgem a partir da maneira como os sujeitos escolares pensam e reagem em relação as diferentes expressões sexuais e de gênero. Na escola Central foi possível perceber que a perspectiva heteronormativa de conceber as relações sexuais se sobressai e faz com que tudo aquilo que se diferencie da experiência binária seja estranhado. Esse estranhamento faz com que as/os estudantes LGBT's+ na escola sejam alvo de um tipo estrutural de opressão. Estrutural porque impacta diretamente na definição da condição da/o jovem estudante dentro da escola. Isso fica evidente nos relatos e comportamentos que expressaram uma condição de existência que precisa lidar com um nível grave de opressão, coação, medo, isolamento e perda de esperança num futuro melhor, que só foram percebidas por intermédio da experiência e existência de jovens estudantes LGBT's+ na escola e da condição diferenciada das/os heterossexuais, que não vivem com a mesma intensidade e gravidade as tensões que perpassam a vida das/os jovens LGBT's.

Isso se deve porque a identidade heterossexual jamais é vista como uma ameaça para a comunidade escolar o que permite que as/os estudantes que assim se

identificam, acessem todos os espaços e se socializem com maior liberdade, o que explicitamente demonstra que a condição juvenil das/os estudantes e as dimensões características das juventudes são experienciadas de maneira desigual dentro da escola, e que dentre todos os aspectos, as identidades se apresentam como sendo fundamentais quanto a definição do lugar que ocuparão no jogo de relações dentro da escola.

Em relação a como vivem o espaço escolar, as/os jovens estudantes experienciam suas sexualidades em todos os espaços da instituição, sobretudo, as/os heterossexuais. A escola busca ser uma instituição que promove a discussão sobre gênero e sexualidades e acolhe e respeita as diferentes identidades. No entanto, a escola Central, mesmo se caracterizando como uma instituição que busca se diferenciar, ainda têm como desafios a priorização, continuidade das ações de formação e enfrentamento das desigualdades, fato ressaltado na própria fala das/os jovens aqui entrevistadas/os. Nesse sentido, a ideia de escola acolhedora e que respeita a população LGBTQ+ não se efetiva para muitas/os jovens. Mesmo se apresentando para as/os estudantes como sendo uma das melhores escolas para lidar com a diversidade, garantindo eventos e discussões esporádicas, a escola Central, ao ser uma instituição social, não deixa de refletir e reproduzir comportamentos e concepções que excluem, silenciam e desmotivam as juventudes. Prevalece em seu cotidiano a reprodução do senso comum que estranha sujeitos LGBTQ+s+ e visa excluí-las/os do processo de participação e acesso aos seus direitos. Vê-se isso, por exemplo, nos preconceitos reproduzidos por algumas/uns professoras/es em sala de aula, nas piadas homofóbicas facilmente presenciadas no seu cotidiano e na discriminação que não respeita a identidade de gênero das/os meninas/os transexuais, travestis, lésbicas, gays e homossexuais.

Toda essa realidade exige das/os jovens estudantes diferentes enfrentamentos. Por se verem diante de um contexto de maior acolhimento por parte da gestão, mas ao mesmo tempo violento quando se olha para a comunidade escolar em geral, as/os jovens estudantes LGBTQ+s+ precisam criar, à sua própria maneira e a partir de seu próprio esforço, estratégias de resistência cotidianas que lhes têm permitido existir, uma resistência que tanto tem funcionado e sido utilizada a favor do respeito e reconhecimento das identidades plurais, quanto por sujeitos que visam garantir normas, regras e crenças tradicionais. As/os jovens LGBTQ+s+ têm criado estratégias individuais e coletivas que possibilitam o acesso a uma escola mais justa, no sentido de garantia e possibilidade de acesso a direitos básicos, como também tem criado as/os sujeitos que defendem a heteronorma, buscando estratégias de enfrentamento a qualquer iniciativa

da escola de avançar na discussão e conquista de melhores condições para as/os estudantes LGBT's+. A prova maior desse enfrentamento foi a reação, em grande parte negativa, da comunidade escolar a adequação do banheiro para deficientes físicos em banheiro da acessibilidade.

Os dados aqui coletados e as reflexões desenvolvidas deixam evidente uma realidade de acesso e permanência desigual das/os jovens estudantes na escola, realidade que muitas vezes exige respostas imediatas e responsáveis por parte da instituição, das instâncias governamentais e da sociedade. É urgente pensarmos em como as identidades juvenis têm estruturado a condição dessas/es jovens na escola. É urgente assumirmos uma abertura capaz de nos fazer aprender e ouvir o que as/os jovens estudantes têm a ensinar e dizer. É urgente compreendermos que não é possível permanecer seguindo sem se importar com a injustiça revelada pelo olhar e o comportamento da/o outra/o. Diante disso reitero como fundamentais as pesquisas científicas que tenham como foco as juventudes, suas identidades de gênero e sexuais e como campo a instituição escolar.

## REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Graça. **Guia para uma Linguagem Promotora da Igualdade entre Mulheres e Homens na Administração Pública**. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género, 2009.

ALMEIDA, de Miguel Vale. **Antropologia e Sexualidade**. *Coimbra Quarteto*. Vol II, pp. 53 – 72. 2003.

ALVES, Cláudio Eduardo Resende; MOREIRA, Maria Ignez Costa. Do uso do nome social ao uso do banheiro: (trans)subjetividades em escolas brasileiras. **Quaderns de Psicologia**, [S.l.], v. 17, n. 3, p. 59-69, dic. 2015. ISSN 2014-4520. Disponível: <<https://www.quadernsdepsicologia.cat/article/view/v17-n3-alves-moreira>>. Acesso em: 10 jan. 2020  
doi:<https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1275>.

ANDRADE, Luma Nogueira. **Travestis na escola, assujeitamento e resistência à ordem normativa**. Editora. Léa Carvalho. – 1º Ed. – Rio de Janeiro: Metanoia, 2015.

ARROYO, Miguel. **Repensar o ensino médio**. In: DAYREEL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla. *Juventude e ensino médio*. Editora UFMG, 2014, p. 53 – 74.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: edições 70, 1977.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo. Vol. 2: A experiência vivida**. Tradução Sérgio Milliet. – 3º Ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BEZERRA, Teresa. **Juventude e cidadania: uma crítica a estetização**. In: Estudos Universitários, revista de cultura da Universidade Federal de Pernambuco | Recife | V.26 | N.7 | p. 1 - 138 | dez. 2010

BOURDIEU, Pierre. **A “juventude” é apenas uma palavra**. Extraído de: BOURDIEU, Pierre. 1983. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero. P. 112-121.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos da Educação. Cap. II, A escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. 14ª Ed. Petrópolis – Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

BUTLER, Judith. **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo.** In: LOURO, Guacira Lopes. O Corpo Educado. 2º Ed. Livro Digital. (Org.) Guacira Lopes Louro. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.** Tradução, Renato Aguiar. – 11º Ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CASTRO, Mary; ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, Lorena. **Juventudes e sexualidade.** Brasília: UNESCO, 2004.

COSTA, Adriano. JOCA, Alexandre. LOIOLA, Luis [organizadores]. **Desatando Nós: fundamentos para a práxis educativa sobre gênero e diversidade sexual.** Fortaleza: Edições UFC, 2009. COSTA, Adriano. JOCA, Alexandre. PEDROSA, Francisco. **Recortes das Sexualidades: encontros e desencontros com a educação.** Fortaleza: Edições UFC, 2001.

CUNHA, Wellington. BEZERRA, Teresa. **Juventude(s) e modernidade: uma aproximação ao debate.** Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas – UFPI. Teresina: Piauí, 2018.

DAYRELL, Juarez. **A Escola Como Espaço Sócio-Cultural.** UFMG. Belo Horizonte, 1996.

DAYRELL, Juarez. **A Escola “Faz” as Juventudes? Reflexões em Torno da Socialização Juvenil.** *Educ. Soc.* Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1105 – 1128, out. 2007.

DAYRELL, Juarez. LEÃO, Geraldo. REIS, Juliana. **Jovens olhares sobre a escola do ensino médio.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 253-273, maio-ago. 2011.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio, quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla. **Juventude e ensino médio.** Editora UFMG. 2014, p. 101 – 134.

DAVIS, Angela. **Mulheres, Raça e Classe.** Tradução de Heci Regina Candiani. - º Ed. – São Paulo: Boitempo, 2016.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência.** 2. Ed. – São Paulo: Atlas, 1985.

DIÓGENES, Glória. **Cenas Juvenis: Punks e darks no espetáculo urbano.** Rev. De C. Sociais, Fortaleza. V. XXV, N° (½): 147 – 156, 1994.

DIÓGENES, Glória. **Enigmas do medo – juventude, afetos e violência.** In: DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria, Stengel, Márcia. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011, p. 209 – 228.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia.** Trad. de Stephania Matousek. - 5 ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FILHO, Irapuan Lima. **Culturas juvenis e agrupamentos na escola: entre adesões e conflitos.** Revista de Ciências Sociais, Fortaleza, v. 45, n. 1, 2014, p. 103 – 118.

FOUCAULT, Michel. **História as Sexualidade: a vontade de saber.** Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 1º Ed. – Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014.

FOUCAULT, Michael. **Microfísica do poder.** 11ª ed. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1993.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** Tradução de Raquel Ramallete. 42. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREITAS, Thyanne Tavares. RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017. 112 p. (Feminismos Plurais). **Horiz. antropol.**, Porto Alegre, v. 25, n. 54, p. 361-366, ago. 2019. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-71832019000200361&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832019000200361&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 1 jan. 2020. Epub Aug 05, 2019. <https://doi.org/10.1590/s0104-71832019000200015>.

GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa.** Tradução de Vera Melli Joscelyne, Petrópolis – Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade.** Trad. Mathias Lambert. Digitalização 2004. Publicação Original: 1891. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4345298/mod\\_folder/content/0/GOFFMAN%2](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4345298/mod_folder/content/0/GOFFMAN%2)

C%20E.%20Estigma%20notas%20sobre%20a%20manipula%C3%A7%C3%A3o%20da%20identidade%20deteriorada..pdf?forcedownload=1. Acesso em: 1 dez. 2019

GROPPO, Luis. **Condição juvenil e modelos contemporâneos de análise sociológica das juventudes. Última Década**, Nº 33, CIDPA Valparaíso, dez 2010, p. 11 – 26.

GROPPO, Luis. **Teorias críticas da juventude: geração, moratória social e subculturas juvenis**. Em Tese, Florianópolis, v. 12, n. 1, jan./jul., 2015.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 5. Ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

JOCA, Alexandre Martins. **Levados por Anjos: modos de vida, educação e sexualidades juvenis**. 2. Ed. Curitiba: CRV, 2016.

JUSTA COELHO, Juliana Frota da. **Ela é o Show: performances trans na capital cearense**. Rio de Janeiro: Editora Multifoco, 2012.

LEÃO, Geraldo. **Entre sonhos e projetos**. In: DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria, Stengel, Márcia. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011, p. 99 – 116.

LEÃO, Geraldo. **O que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio brasileiro?** Educação em Revista Belo Horizonte ln.34| e177494|2018

LEWIS, Elizabeth Sara. **“Não é uma fase”**: construções identitárias em narrativas de ativistas lgbt que se identificam como bissexuais. 2012. 267 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Letras, Departamento de Letras do Centro de Teologia e Ciências Humanadas da Puc-Rio, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Cap. 2. Disponível em: [https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20671/20671\\_1.PDF](https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20671/20671_1.PDF). Acesso em: 1 jan. 2020.

LIMA, Irapuan. **Culturas juvenis e agrupamentos na escola: entre adesões e conflitos**. Revista de Ciências Sociais, Fortaleza, v. 45, n. 1, 2014, p. 103-118.

LOPES, Elisângela Silva. **Qual o lugar da sexualidade em tempos de contemporaneidades?** *Discursos, alteridades e representações na sala de aula*. (Org.). Universidade do Estado da Bahia – Programa de Pós-graduação de Educação e Contemporaneidade (PPGEduC). Bahia. 2005.

LOURO, Guacira Lopes. “**Epistemologia feminista e teorização social – desafios, subversões e alianças**”. In: ADELMAN, Miriam; SILVESTRIN, Celsi Brönstrup. (Org.). *Coletânea Gênero Plural*. Curitiba: Editora UFPR, 2002. p. 11-22.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. Ed. Petrópolis – Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **O Corpo Educado**. 2º Ed. Livro Digital. (Org.) Guacira Lopes Louro. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MARGULIS, Mario. URRESTI, Marcelo. **La juventude es más que una palabra**. 1996: Disponível em: [https://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/mario\\_margulis-la-juventud-es-mas-que-una-palabra.pdf](https://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/mario_margulis-la-juventud-es-mas-que-una-palabra.pdf)

MARIANO, Silvana Aparecida. **O sujeito do feminismo e o pós-estruturalismo**. Revista Estudos Feministas, 2005.

OLIVEIRA, Megg. **O diabo em forma de gente: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação**. - Curitiba, 2017.

PAIS, José. **A construção sociológica da juventude**. *Análise Social*, vol. XXV (105-106), 1990 (1º, 2º), 139 – 165.

PACHECO, José. **Pequeno dicionário de absurdos em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2009

RUBIN, Gayle. **Políticas do Sexo**. Tradução: Jamile Pinheiro Dias. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

SALIH, Sara. **Judith Cutler e a Teoria Queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SAMPAIO, Simone. **Foucault e a Resistência**. Goiânia: Editora UFG. 2006.

SCAVONE, Lucila. **Estudos de Gênero: uma sociologia feminista?** Revista Estudos Feministas. Florianópolis, 16(1): 288, janeiro-abril, 2008.

SCOTT, Joan. W. **Gênero: uma categoria útil para análise** *Histórica.Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 15, n. 2, Jul./dez, 1995, 71-99 p.

SILVA, Joseli Maria. **A cidade dos corpos transgressores da heteronormatividade**. Texto publicado originalmente na revista Geouerj, v. 1, n. 18, p. 1- 18, 2008. São Paulo, RODAPALAVRA Editora.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** 1. ed. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

SPOSITO, Marília. **Estudos sobre juventude em educação**. Rev. Brasileira de Educação. São Paulo – SP. Nº 6. 37 – 52. 1997.

SOUSA JUNIOR, Justino de. **A crise da escola**. Fortaleza: Imprensa universitária, 2014.

TOSTA, Sandra. **Antropologia e Educação: Interfaces em construção e as culturas na escola**. Revista Inter-legere.

TOSTA, Sandra. **Sociabilidades Contemporâneas: juventude, mídia e escola**. Pontifícia Universidade Católica – PUC – Minas, Belo Horizonte, 2015.

TRAVANCAS, Isabel. **Fazendo etnografia no mundo da comunicação**. In: BARROS, A.; DUARTE, J. (Org.). Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação. São Paulo: Atlas, 2006.

URRESTI, Marcelo. **Adolescentes, jóvenes y socialización: entre resistencias, tensiones y emergencias**. In: DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria, Stengel, Márcia. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011, p. 43 – 66.

WEBER, Max. **A “objetividade” do conhecimento na Ciência Social e na Ciência Política**. Metodologia das Ciências Sociais. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 1999. P. 107-154.

## **APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTAS**

### Perguntas orientadoras das entrevistas semiestruturadas

1. As sexualidades são vivenciadas aqui na escola? De que forma?
2. O que você pensa sobre a vivência das sexualidades na escola?
3. De que forma percebe que as pessoas reagem à vivência das sexualidades na escola?
4. Há algum espaço na escola onde as questões ligadas às sexualidades possam ser discutidas?

## ANEXO A – CONSENTIMENTO DO ESTUDANTE PARTICIPANTE

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ao Estudante Maior de Idade

Você está sendo convidada/o a participar da pesquisa “Juventudes e Sexualidades na Escola Pública: vivências e resistências”.

Os objetivos deste estudo consistem em: compreender como pensam as/os estudantes entrevistadas/os a respeito da vivência das sexualidades na escola; entender como as/os estudantes constroem práticas de resistência frente as questões ligadas as sexualidades dentro da escola; investigar como são vivenciadas as sexualidades por estudantes dentro da escola; e identificar os espaços de expressão e de construção de conhecimento sobre as sexualidades na escola.

Caso você autorize, você irá: participar de entrevista e possível grupo de discussão. Sua participação não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição em que estuda. Tudo foi planejado para minimizar os riscos de sua participação, porém se sentir desconforto com as perguntas, dificuldade ou desinteresse, poderá interromper a participação e, se houver interesse, conversar com o pesquisador sobre o assunto.

Você não receberá remuneração pela participação. Sua participação poderá contribuir para a compreensão sobre a realidade que as/os estudantes de diferentes identidades de gênero e orientação sexual se deparam na escola, assim como entender como enfrentam, cotidianamente, as questões sociais ligadas as sexualidades por elas/es vivenciadas. As suas respostas não serão divulgadas de forma a possibilitar a sua identificação. Além disso, você está recebendo uma cópia deste termo onde consta o telefone do pesquisador principal, podendo tirar dúvidas agora ou a qualquer momento.

Eu, \_\_\_\_\_(nome da/o entrevistada/o) declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação nessa pesquisa.

aceito participar     não aceito participar

Fortaleza, ..... de .....

\_\_\_\_\_  
Assinatura

A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE que funciona na Av. Dr. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85)3101-9890, e-mail cep@uece.br. Se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos. **Dados da pesquisadora:** Fernanda Mara de Moraes Ferreira, (85) 985708683 e e-mail: fernandamoraissfacul@gmail.com.

## ANEXO B – CONSENTIMENTO DA ESCOLA PARTICIPANTE

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a Escola

A/o estudante da \_\_\_\_\_ está sendo convidada/o a participar da pesquisa “Juventudes e Sexualidades na Escola Pública: vivências e resistências”.

Os objetivos deste estudo consistem em: compreender como pensam as/os estudantes entrevistadas/os a respeito da vivência das sexualidades na escola; entender como as/os estudantes constroem práticas de resistência frente as questões ligadas as sexualidades dentro da escola; investigar como são vivenciadas as sexualidades por estudantes dentro da escola; e identificar os espaços de expressão e de construção de conhecimento sobre as sexualidades na escola.

Caso a escola autorize, o estudante irá: participar de entrevista e possível grupo de discussão. A participação dela/e não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que ele estuda. Tudo foi planejado para minimizar os riscos da participação dela/e, porém se ela/e sentir desconforto com as perguntas, dificuldade ou desinteresse, poderá interromper a participação e, se houver interesse, conversar com a pesquisadora sobre o assunto.

A escola ou a/o estudante não receberá remuneração pela participação. A participação dela/e poderá contribuir para a compreensão sobre a realidade que as/os estudantes de diferentes identidades de gênero e orientação sexual se deparam na escola, assim como entender como enfrentam, cotidianamente, as questões sociais ligadas as sexualidades por elas/es vivenciadas. As suas respostas não serão divulgadas de forma a possibilitar a sua identificação. Além disso, você está recebendo uma cópia deste termo onde consta o telefone da pesquisadora principal, podendo tirar dúvidas agora ou a qualquer momento.

Eu, (nome da/o diretora/or ou coordenadora/or) declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação da/o estudante \_\_\_\_\_ sendo que:

(    ) aceito que ela/e participe    (    ) não aceito que ela/e participe

Fortaleza, ..... de .....

---

Assinatura

A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE que funciona na Av. Dr. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85)3101-9890, email cep@uece.br. Se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos. **Dados da pesquisadora:** Fernanda Mara de Moraes Ferreira, (85) 985708683 (telefone e WhatsApp) e e-mail: fernandamoraissfacul@gmail.com.