

Lucélia Bassalo  
Damião Rocha  
Jardinélio Silva | Org.



Gênero e Sexualidade  
na Amazônia



Formação de Professores, Práticas pedagógicas  
e Processos Educativos





# **Gênero e Sexualidade na Amazônia**

**Formação de Professores, Práticas pedagógicas  
e Processos Educativos**



**Universidade de Estado do Pará**

**Reitor**

*Clay Anderson Nunes Chagas*

**Vice-Reitora**

*Ilma Pastana Ferreira*

**Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação**

*Jofre Jacob da Silva Freitas*

**Pró-Reitor de Graduação**

*Ednalvo Apóstolo*

**Pró-Reitora de Extensão**

*Vera Regina da Cunha Menezes Palácios*

**Pró-Reitor de Gestão e Planejamento**

*Carlos José Capela Bispo*



**EDITORA DA UEPA**

**Editora da Universidade do Estado do Pará**

**Conselho Editorial**

**Coordenador e Editor-Chefe**  
Nilson Bezerra Neta

**Revisão**  
Marco Antônio da Costa Camelo

**Design**  
Flávio Araujo

**Web-Page e Portal de Periódicos**  
Bruna Toscana Gibson

**Livraria**  
Arlene Sales

**Bibliotecária**  
Rosilene Rocha

**Estagiária**  
Iasmin Luz de Fátima

Francisca Regina Oliveira Carneiro

Hebe Morganne Campos Ribeiro

Joelma Cristina Parente Monteiro Alencar

Josebel Akel Fares

José Alberto Silva de Sá

Juarez Antônio Simões Quaresma

Lia Braga Vieira

Maria das Graças da Silva

Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva

Marília Brasil Xavier

Núbia Suely Silva Santos

Renato da Costa Teixeira (Presidente)

Robson José de Souza Domingues

Pedro Franco de Sá

Tânia Regina Lobato dos Santos

Valéria Marques Ferreira Normando

Lucélia Bassalo  
Damião Rocha  
Jardinélio Silva | Org.



# Gênero e Sexualidade na Amazônia

Formação de Professores, Práticas pedagógicas  
e Processos Educativos

Realização  
Universidade do Estado do Pará - UEPA  
Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA  
Editora da Universidade do Estado do Pará - EDUEPA



Normalização e Revisão  
Marco Antônio da Costa Camelo  
Designer Gráfico  
Flávio Araujo  
Capa  
Flávio Araujo

Diagramação  
Douglas R. Silva / Hellen V. Pontes  
DRServiços Editoriais  
Apoio Técnico  
Bruna Toscano Gibson  
Arlene Sales Duarte Caldeira

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Editora da UEPA – EDUEPA**

G326 Gênero e sexualidade na Amazônia: formação de professores, práticas pedagógicas e processos educativos / Lucélia de Moraes Braga Bassalo ; Damião Rocha ; Jardimélio Reis da Silva (Orgs.). - Belém : EDUEPA, 2024.  
253 p.: il.

Inclui bibliografias  
ISBN:978-65-88106-66-2

1. Formação de professor. 2. Prática pedagógica. 3. Processo educativo. 4. Gênero e sexualidade. 5. Diversidade e inclusão. 6. LGBTI+. 7. LGBTQIA+. I. Bassalo, Lucélia de Moraes Braga. II. Rocha, Damião. III. Silva, Jardimélio Reis da. IV. Título.

CDD 306.43 - 22.ed.

Ficha Catalográfica: Rosilene Rocha CRB-2/1134



Editora da Universidade do Estado do Pará - EDUEPA  
Travessa D. Pedro I, 519 - CEP: 66050-100  
E-mail: [eduepa@uepa.br](mailto:eduepa@uepa.br)/[livrariadauepa@gmail.com](mailto:livrariadauepa@gmail.com)  
Telefone: (91) 3284-9112





# *Sumário*

PREFÁCIO

APRESENTAÇÃO 13

**PARTE I: FORMAÇÃO DE PROFESSORES 17**

Reflexões Sobre Formação Inicial de Professores e Relações de Gênero: Narrativas e Notas de Futuros Professores 19

*Thaís da Silva Mendonça Copelli*

Formação de Professores e Relações de Gênero: Narrativas de Futuras Professoras Feministas 37

*Ana Daniele Mendes Carrera*

Docentes Iniciantes Diante das Temáticas Gênero e Sexualidade: Atravessamentos Subjetivos à Prática Docente 57

*Ramon Roberto de Jesus Barroso*

**PARTE II: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS 73**

“O meu professor incentivou muito na minha escolha”: Percepções de Jovens Mulheres Sobre a Prática Pedagógica do Professor no Ensino Médio 75

*Hamanda Maiara Nascimento Pontes*

Escola Para a Diversidade: Um Olhar de Docentes LGBTI+ Sobre a Importância da Escola Para Estudantes LGBTI+ 97

*Jardinélio Reis da Silva*

Servidores LGBTQIA+ Nas Escolas: Os Desafios Diante da Diversidade e Inclusão 117

*Jessika Villalon Sousa Cruz*

## Juventude LGBTQIA+ e a Vida Escolar: Perspectivas de Sexualidades Não Contadas 135

*Matheus Oliveira da Costa*  
*Lucélia de Moraes Braga Bassalo*

## PARTE II: PROCESSOS EDUCATIVOS 157

### Pesquisa Sobre Orientação, Identidade e Expressão de Gênero “Sigilosos” Nos Aplicativos Online 159

*Marcos Irondes Coelho*  
*Damião Rocha*

### Práticas Educativas no Facebook: Educação, Gênero e Sexualidade em Grupos Virtuais Conservadores e Progressistas 185

*Aldo Cativo da Silva Filho*

### Processos Formativos e Saberes do Movimento de Mulheres Lésbicas e Bissexuais do Estado do Pará 207

*Lilian de Nazaré Menezes Forte*  
*Lucélia de Moraes Braga Bassalo*

### Juventude em Luta: Saberes e Experiências de Jovens Mulheres 229

*Lucélia de Moraes Braga Bassalo*  
*Cibelle Caroline Dantas Modesto*  
*Marília Seabra Pantoja*

## SOBRE OS/AS AUTORES/AS 251



## PREFÁCIO

### Formar professoras em/com gênero e sexualidade na Amazônia na onda obscurantista

*Ó Pará, quanto orgulhas ser filho. De um colosso tão  
belo e tão forte. Juncaremos de flores teu trilho.  
Do Brasil, sentinela do Norte.  
E a deixar de manter esse brilho.  
Preferimos mil vezes a morte!*

*Tocantins, Tocantins.  
Gente forte, fé no porvir.  
Tocantins, Tocantins.  
Liberdade, trabalho, amor.*

Ao iniciar este texto trouxe dois fragmentos dos hinos do Pará e do Tocantins. Apesar destes símbolos retratarem uma história da colonização gloriosa, para uma criança que, como eu, cantava no pátio do grupo escolar não deixa de ser influente. Hoje, após ter vivido meio século de vida, entendi que há pouco orgulho, nada de brilho, quase uma vida sem liberdade. Todavia, prefaciando um livro sobre os “estudos de gênero”, escrito e organizado por pessoas queridas do Pará e Tocantins, é uma responsabilidade acadêmica emocionante.

Me sinto implicado neste prefácio porque em muitos dias da minha construção social identitária eu precisei da acolhida de professoras na escola,

dos amigos e familiares. Atualmente estamos todas nós, professorEs e alunEs, nos estudos e pesquisas, trabalhando sem esmorecer, em “vigilância epistemológica” a começar por nós em relação às nossas posturas e práticas cotidianas para com as outras, e para que a atual geração LGBTI+ não seja mais odiada, desrespeitada, humilhada e assassinada. Muitas vezes essa multiplicidade de opressões inicia na família, depois na igreja, na escola, no grupo social, na rua. Lugares que, aparentemente, seriam de segurança e amor.

O Brasil tem avançado e retroagido, nestas últimas duas décadas para com a efetividade dos direitos fundamentais individuais e coletivos, principalmente, das pessoas homoafetivas. O *Programa Brasil sem Homofobia*, lançado em 2004, visava a promoção da cidadania ativa e os direitos humanos das lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, intersexuais, combatendo a violência simbólica e física e a discriminação de gênero.

Nestes anos 2000 sob a influência do governo de Donald Trump iniciado em 2017, supremacistas, moralistas e neoconservadores se aproveitaram da onda obscurantista e obtiveram visibilidade nos Estados Unidos, repercutindo também na América Latina, com destaque para o Brasil, com a ascensão do governo Bolsonaro a partir de 2019. A maioria dos supremacistas são reconhecidamente grupos de ódio que se sentem influenciados pelos seus ídolos no poder político a atacarem as “minorias sociais”, sejam elas pessoas LGBTQI+, nortistas, imigrantes, refugiados, muçulmanos, mexicanos, indígenas, quilombolas, negros.

O livro está grávido de história de pessoas atravessadas pelos “problemas de gênero”, dos estudos e pesquisas de pesquisadorEs de dois grupos de pesquisas: Grupo de Pesquisa Juventude, Educação, Gênero, Sexualidade e Sociabilidade (JEDS/UEPA) e Grupo de Estudos e Pesquisas de Currículos Educacionais das/para/com minorias sociais nortistas amazonidas (Gepce/minorias/UFT), que se articulam no entorno da formação de professoras em/com gênero, sexualidade, feminismo na Amazônia paraense e tocantina.

O que um livro quer? O que um livro tem a dar? Esperamos que o livro “dê à luz” ideias, sentidos, concepções e práticas de enfrentamento à LGBTIfobia. Para nós, esse livro já se fez maiêutica, nos fez parir várias reflexões sobre gênero e sexualidade. Um parto coletivo de muitas histórias pessoais vivenciadas nas “questões de gênero”. Se para os/as leitorEs o livro é essa pororoca amazônica, se fizer multiplicar perguntas, provocar perguntas

próprias, atingirá seu objetivo: tornar-se um texto “genderizado” na canoa semântica dos “estudos de gênero”.

Por hora, meu último desejo após a “equidade de gênero” é ir lá para Marajó, e cantar como Fafá de Belém em “*Este pranto é meu*”.

*Quando eu morrer. Eu não vou pro céu. Eu vou lá pra Marajó. Montar num cavalo baio. Debaixo das cores do sol.*

Estes escritos foram pensados no cerrado tocantinense, em 13/09/2022, no verão amazônico, na semana de meu aniversário como virginiano que sou.

***Damião Rocha***<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Pós-Doc. (UEPA). Doutor em Educação (UFBA). Mestre em Educação (UFG). Professor do Doutorado em Educação na Amazônia (PGEDA/UFPA/UFT). Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Coordenador do Mestrado Profissional em Educação (PPPGE/UFT). Professor Associado do curso de Pedagogia (UFT). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas de Currículos Educacionais das/para/com Minorias Sociais Nortistas Amazônicas (Gepce/Minorias/UFT).



## APRESENTAÇÃO

*Mesmo que existam regras, que se tracem planos e sejam cridas estratégias e técnicas, haverá aqueles e aquelas que rompem as regras e transgridem os arranjos. A imprevisibilidade é inerente ao percurso. Tal como numa viagem, pode ser instigante sair da rota fixada e experimentar as surpresas do incerto e do inesperado. Arriscar-se por caminhos não traçados. Viver perigosamente. Ainda que sejam tomadas todas as precauções, não há como impedir que alguns se atrevam a subverter as normas. Esses se tornarão, então, os alvos preferenciais das pedagogias corretivas e das ações de recuperação ou de punição. Para eles e para elas a sociedade reservará penalidades, sanções, reformas e exclusões (Louro, 2004, p.16).*

Sair da rota, escolher o incerto e o inesperado, como diz a epígrafe que dá início a este texto, marcam as existências de quem rejeita o linear. Trajetórias biográficas que se encontram, se aproximam, se afastam e tornam a se alcançar no movimento do curso da vida, levaram à composição deste livro. Os dois grupos de pesquisa que dão origem a essa publicação resultam das intenções de articular a área da educação, o gênero e a sexualidade desde os anos de 1990, motivados pelo retorno de processos democráticos e pela conquista de direitos na Carta Constitucional de 1988.

Entre esse período e o vivido neste momento, foram trilhados percursos acadêmicos que nos levaram a proposição, liderança e participação de dois

grupos de pesquisa no Pará e em Tocantins, que assumem o compromisso de produzir conhecimento sobre gênero e sexualidade, se colocando a escuta das vozes silenciadas, se dispondo a entender as estratégias de dominação, de exercício de poder que incidem sobre corpos e modos de existir no contexto amazônico e, em especial, nos estados do Pará e de Tocantins.

Este livro apresenta, em 11 capítulos, os resultados de pesquisas desenvolvidas no âmbito do Grupo de Pesquisa Juventude, Educação e Sociabilidade – JEDS, sediado na Universidade do Estado do Pará, em Belém e do Grupo de Estudos e Pesquisas de Currículos Educacionais das/para/com minorias sociais nortistas amazônicas – Gepce/minorias, vinculado à Universidade Federal do Tocantins, em Palmas. Podemos dizer que estes grupos se movem entre os campos de estudos feministas, estudos de gênero, estudos *queer*, estudos da sexualidade articulando vozes silenciadas e formas de conhecer, interpretando e reconstruindo experiências no âmbito da educação.

Organizado em três partes – Formação de Professores, Práticas Pedagógicas e Processos Educativos – o livro promove um cruzamento de objetos e métodos em uma área temática. Assim ele pode ser lido do fim para o começo ou do meio para as extremidades, em partes isoladas ou no todo. Ao longo da leitura, diferentes sujeitos em distintos ambientes nos colocam diante de ausências, presenças e possibilidades de questionamento de modelos que classificam, hierarquizam, segregam, punem, silenciam, ocultam, assujeitam ou condenam ao desterro, assim como ressaltam enfrentamentos, reações, estratégias de resistência.

A estruturação do livro em três partes – Formação de Professores, Práticas Pedagógicas e Processos Educativos – contempla a discussão da educação na interface com gênero e sexualidade seja em seus aspectos formais, seja como processo social, cultural e histórico na região amazônica como atividade que os grupos de pesquisa assumiram ao longo de sua constituição.

A educação é um terreno de disputa de significados. O interesse recente de grupos conservadores em torno do gênero e da sexualidade na escola demonstra o quanto é importante entender que a educação escolar ou não escolar contribui para fortalecer ou contestar o raciocínio binário, as relações de dominação, o controle sobre os corpos, a heteronormatividade como princípio regulador das relações sociais e, efetivamente, colabora para

a construção da convivência solidária, democrática, diversa e zelosa das diferenças

É com esse sentido de resistência e inventividade, imbuído do sentido de libertação e de promoção da igualdade, que a organização deste livro se faz.

Belém, verão amazônico de 2022

*Lucélia Bassalo*  
*Jardinélio Reis da Silva*





PARTE I:  
**FORMAÇÃO DE PROFESSORES**



## **Reflexões Sobre Formação Inicial de Professores e Relações de Gênero: Narrativas e Notas de Futuros Professores**

*Thais da Silva Mendonça Copelli*

**RESUMO:** A formação do quadro de professores reflete o modo que a formação inicial de professores opera no diálogo de temas específicos da licenciatura e outros oriundos das demandas sociais, como as relações de gênero. Nesse sentido, este texto objetiva analisar as narrativas de professores em processo de formação inicial sobre como a universidade pode ser ou não um espaço para discutir acerca das relações de gênero. As bases conceituais sobre relações de gênero estão em Louro (2000; 2008; 2011), e sobre formação inicial de professores em Imbernón (2006) e André (2010). O aporte metodológico é pautado na fenomenologia social de Schutz (1970); na pesquisa qualitativa reconstrutiva baseada em Weller (2009) e Schütze (2014); na análise estrutural da narrativa de Schütze (2014), Bauer e Jovchelovitch (2002) e Weller (2009). Os principais resultados apontam para a visão dos estudantes sobre a universidade ser o *locus* privilegiado para o debate sobre relações de gênero, mas a ocorrência é quase inexistente. Sinalizam, ainda, a percepção de que essa ausência refletirá em suas futuras práticas docentes e que isso limita sua formação profissional.

**Palavras-Chave:** Formação Inicial de Professores. Relações de Gênero. Futuros Professores.

## PRIMEIRAS PALAVRAS...

O lugar de fala deste capítulo transita entre as experiências percebidas e vivenciadas por futuros professores durante sua formação inicial. A busca pelo entendimento de que essa formação é um processo não restrito à sala de aula toma corpo quando se reflete o campo da formação de professores no Brasil e, em especial, na Amazônia, como objeto caro de pesquisa, corroborando para a construção de uma complexa rede pesquisas sobre a temática<sup>1</sup>.

Desse modo, refletir e pesquisar acerca da formação de professores “tornou-se estrutural na construção do conhecimento” de acordo com Coelho e Silva (2016, p. 17). Conhecimento que, neste texto, extrapola a perspectiva meramente didática e curricular sobre a formação, haja vista que o formar-se professor perpassa por caminhos, lugares, diálogos e oportunidades que, em diversos casos, não se inicia no primeiro dia de aula dos cursos de licenciaturas. É processual ou, como André (2010) diz ser, um “aprendizado profissional ao longo da vida” (p.176).

Formar quadros profissionais para atuar na Educação Básica é um processo complexo que deve considerar que a realidade na qual os professores serão inseridos carece de constante inclusão e de debates sobre diversidade (COELHO; SILVA, 2016), seja racial, de gênero, geracional ou de classe. Ensinar é um ato político (FREIRE, 2011) e requer criticidade para compreender questões oriundas das demandas sociais, as quais certamente estarão presentes no cotidiano da sala de aula. Desse modo, a formação de professores detém a capacidade de corroborar para a construção de uma educação democrática e com bases fincadas na justiça social.

Nota-se a importância de refletir acerca da formação inicial de professores como um todo, porém – nos limites deste texto – é imprescindível aprofundar o debate sobre a formação de professores na Amazônia. Diz-se isso, pois a região é a que possui menos investimentos na produção de ciência, o menor quantitativo de pesquisadores com formação *stricto-sensu*, como aponta Mello (2015), em que apenas 5,3%<sup>2</sup> dos doutores titulados no

---

1 Em 1999 Marli André, Regina Simões, Janete Carvalho e Iria Brzezinski se ocuparam em escrever o texto “Estado da arte da Formação de Professores no Brasil”, percussor para entender como se configurava as pesquisas sobre o campo da formação de professores e que abriu caminho para outros diversos levantamentos dessa natureza. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300015>>. Acesso em: 05 ago. 2022.

2 As informações e os dados relativos a cada região e seus respectivos quadros de doutores está dis-

Brasil são oriundos da região Norte de acordo com o Censo de 2016 divulgado pelo Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

Os diminutos índices acima são reflexos das desigualdades regionais existentes no país. A própria formação da região amazônica<sup>3</sup> reverbera no campo educacional como um todo e principalmente na formação docente, o que Nascimento, Rodrigues e Rosa (2021) dizem ser uma “assimetria regional histórica” (p.02) existente em diversos âmbitos da realidade local. Sendo assim, tem-se a constituição de um *lôcus* nada privilegiado para o debate no interior da formação de professores de temáticas historicamente marginalizadas, como é o caso das relações de gênero.

Nesse sentido, entrelaçar formação inicial de professores e relações de gênero ganha o sentido de visualizar o *modus operandi* existente no interior de três cursos de licenciatura de uma universidade pública no estado do Pará, o segundo maior da região norte. Os cursos são: licenciatura em pedagogia, licenciatura em letras com habilitação em língua portuguesa e licenciatura em matemática.

À vista disso, o presente capítulo transita dentro dos debates acerca da formação de professores, especificamente a formação inicial, e sobre as relações de gênero. Este objetiva analisar as narrativas de professores em processo de formação inicial sobre como a universidade pode ser ou não um espaço para discutir relações de gênero. De modo que as percepções originadas pelas vivências na graduação possibilitem o entendimento de como a formação de professores atua no debate de temas transversais.

Portanto, neste escrito estarão presentes percepções originadas pelos próprios professores em formação que foram os sujeitos da pesquisa. Somadas a elas estão reflexões construídas ao longo de alguns anos na pesquisa científica em que eu, mulher negra amazônica, pesquisadora, educadora e doutoranda em formação, demarco meu lugar no campo investigativo sobre a formação de professores na Amazônia como uma forma de valorização das pesquisas feitas sobre e para a região. Que seja desconstruída, mesmo que a passos curtos, a Amazônia conhecida pelo olhar do colonizador/explorador.

---

ponível em: Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/web/dgp/por-regiao1>>. Acesso em: 05 ago. 2022.  
3 Para aprofundamento e maiores esclarecimentos sobre o tema consultar o livro “Formação socioeconômica da Amazônia”, organizado por Edna Ramos de Castro e Índio Campos. Disponível em: <<https://livroaberto.ufpa.br/jspui/handle/prefix/164?mode=full>>.

## **NOÇÕES TEÓRICAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E RELAÇÕES DE GÊNERO**

As relações de gênero aqui discutidas partem do pensamento de Louro (2011; 2008; 2000) na concordância de que é uma categoria de análise fruto da produção que estigmatiza a mulher como inferior ao homem (LOURO, 2008), em que a formação da sociedade segue o padrão que rege como normativa o homem branco, de classe média, urbano e cristão (LOURO, 2000). Quem foge a esse padrão não detém o mesmo direito ou importância social e histórica, sendo passível de subjugamentos e invisibilizações.

A autora discorre existir, ao longo da história, a construção de uma secundarização destinada à mulher, pois a voz do homem não podia ser contestada e culminou na construção da representação dos papéis sociais tais quais conhecemos e facilmente ainda vemos atualmente. Louro (2011) destaca ainda que: “segregação e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito” (p. 21).

Há no discurso popular e na escrita da história, a suposição de uma hierarquia entre homens e mulheres causada pelo binarismo feminino-masculino ou mesmo a estratificação de sujeitos em polos opostos (LOURO, 2011). Percebe-se, então, que existe uma perspectiva excludente pela qual as mulheres são vistas, o que opera na manutenção de uma sociedade androcêntrica, no sentido de que há o grupo dominante (homens) e o grupo dominado (mulheres).

Salienta-se que a concepção de sociedade androcêntrica trazida aqui parte da compreensão de Amorim, Carvalho e Félix (2017) no que se refere ao juízo de valor sobre a relevância de assuntos masculinos ser maior do que de femininos. As autoras apontam ainda que, para essa sociedade, as mulheres são responsáveis pela opressão, submissão e até mesmo violências que sofrem, a exemplo do sexismo que nada mais é do que o preconceito que se materializa na discriminação destinada às mulheres (MENDONÇA, 2018).

Diante disso, trazer para o interior da educação formal oferecida pela universidade é a possibilidade de reparar anos de silenciamento e subalternização sobre a temática e sobre esses sujeitos que configuram maioria no país. Haja vista que as mulheres correspondem a 52,2% da população

brasileira, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Nessa educação formal cuja finalidade é o próprio processo educativo dos participantes (GOHN, 2006), a universidade deve ofertar a discussão que leve os professores em formação “a propor, esclarecer, precisar e redefinir conceitos, a incidir na formação ou modificação de atitudes, estimulando a capacidade de análise e de crítica e ativando a sensibilidade pelos temas da atualidade” (IMBERNÓN, 2006, p. 62).

A formação de professores aqui é pensada a partir dos escritos de Imbernón (2006) e André (2010) sobre ser um processo que não se inicia na universidade, e sim se apresenta como um constructo tido ao longo da vida. Essa concepção parte da compreensão de que a profissão docente traz consigo uma série de representações sobre o que é ser professor desde o primeiro contato que o indivíduo tem com os profissionais na escola.

Ou seja, para dar conta da complexidade que é a tarefa educativa (IMBERNÓN, 2006) é preciso que a aprendizagem da docência seja investigada de modo completo. Aliando os contextos em que foram produzidas estas aprendizagens aos saberes docentes adquiridos ao longo da formação e as representações, opiniões e sentimentos que o futuro professor traz consigo (ANDRÉ, 2010). Deve-se ter em perspectiva que formar-se professor não é mero consumo de conhecimentos didáticos e pedagógicos, ao invés disso, deve-se investir na formação de profissionais capacitados para lidar com a diversidade (COELHO; SILVA, 2016) e com a tomada de consciência de que “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2011, p. 47).

Assim, o diálogo entre o campo da formação de professores e o campo das relações de gênero possibilita a reflexão sobre uma formação inicial que demarque a formação ofertada a partir de temas que transitam entre a realidade social e o espaço acadêmico. Isso possibilita que os futuros professores sejam estimulados a analisar e criticar temas atuais (IMBERNÓN, 2006) como o papel da mulher nos diversos setores da sociedade e, conseqüentemente, as relações de gênero presentes em todos os ambientes da vida.

## TRILHAS DA PESQUISA

Ao pensar na escrita deste texto acerca da formação de professores e sua relação nem sempre debatida de modo explícito com o campo das relações de gênero, é indispensável fazer menção ao papel que a mulher exerce dentro da universidade. Essa temática requer que aspectos subjetivos e qualitativos sejam postos em análise, de modo que a complexidade da questão seja respeitada sem perder de vista o rigor metodológico e procedimental que deve haver na interpretação dos resultados e na própria construção da pesquisa (ANDRÉ, 2001).

Os aspectos metodológicos se iniciam na utilização da pesquisa qualitativa baseada em Flick (2009) como forma de demonstrar a operacionalização da realidade por diversos panoramas, vertentes e olhares, podendo ser a partir do sujeito pesquisado, dos seus pares e do próprio pesquisador. E em Dezin e Licon (2006) localiza o observador no mundo, vislumbrando posicionamentos sobre fenômenos ou a realidade a partir da interpretação das singularidades dos sujeitos.

Para além disso, utilizou-se a fenomenologia social de Schutz (1970). Esse enfoque se configura enquanto desdobramento da fenomenologia clássica e tem o entendimento do mundo social, o mundo da vida, que nada mais é que o cotidiano de um contexto sociocultural permeado por intersubjetividades entre sujeitos que coexistem e convivem (JESUS et al., 2013, p. 738) por intermédio das relações subjetivas e intersubjetivas entre os indivíduos. Por esse modo é possível interpretar os sentidos e significados de suas ações, se configurando, assim, pela busca da compreensão e validação do mundo por essas relações.

Os sujeitos agem de modo intencional dentro das relações sociais no mundo da vida (SCHUTZ, 1970). Nesse viés, as ações destes materializam a dinâmica do *eu* individual com a sua dimensão social, de tal maneira que se tem a produção de sentido e significado social por meio das redes de socialização nas quais todos estão inseridos (MENDONÇA, 2018). Esta socialização permite que sejam visualizadas as intersubjetividades presentes nas ligações entre os indivíduos.

A referida intencionalidade possibilita que a subjetividade presente na relação do indivíduo com o coletivo no interior das relações sociais seja



balizadora da interpretação da trajetória do sujeito (BASSALO *et al.*, 2019). Ele compreende sua existência pelo conjunto de experiências sociais no seu contexto de vida dentro de uma sociedade estabelecida anteriormente ao seu nascimento. Nessa direção, a fenomenologia social centraliza-se, então, na importância das experiências dos sujeitos para a compreensão dos sentidos e percepções que transitam entre as narrativas dos estudantes.

O tipo de pesquisa se define como pesquisa qualitativa reconstrutiva baseada em Weller (2009) e Schütze (2014). Ela reconstrói a perspectiva do sujeito (WELLER, 2009), em que suas biografias são narradas sequencialmente por meio de eventos temporais vivenciados por eles ou por terceiros, denominados de “história de segunda mão”. Assim, a narrativa é tida “a recapitulação oral de experiências próprias na comunicação direta no universo cotidiano” (SCHÜTZE, 2014, p.17).

Para coletar os dados da pesquisa, foi utilizada a entrevista narrativa de Schütze (2011), por vincular-se diretamente ao objeto pesquisado e à fenomenologia social. É uma entrevista que angaria elevado quantitativo de dados, ela é pautada no estímulo à narração de experiência e/ou fatos biográficos e supera a mecanicidade do esquema de perguntas e respostas, apresentando particularidades que oferecem a chance de reconstruir diretamente eventos sociais particulares dos sujeitos (SCHÜTZE, 1977 *apud* BAUER; JOVCHELOVITCH, 2002) para ser utilizado na pesquisa social.

Nela os indivíduos são denominados de “informantes”, pois informa por intermédio de narrações e não apenas responde a questionamentos (SCHÜTZE, 2011). A narrativa é chamada de trajetória, visando superar a visão recortada que se tem de determinado acontecimento. Estruturalmente possui três etapas basilares (SCHÜTZE, *s/d*, *apud* WELLER; PFAFF, 2011): narrativa autobiográfica inicial; exploração do potencial narrativo e descrição abstrata de situações e de perguntas teóricas que compõe a construção da trajetória do informante como um todo.

A narrativa (ou trajetória) foi analisada pela análise estrutural da narrativa de Schütze (*s/d* *apud* WELLER; PFAFF, 2011) e nas considerações de Bauer e Jovchelovitch (2002) e Weller (2009), em que:

*A análise de narrativas e a comparação com outros casos possibilita, entre outros, a obtenção de informações sobre grupos sociais, seus conhecimentos, interesses e*

*atitudes. Conhecer estes grupos a partir da reconstrução de narrativas possibilita uma compreensão mais profunda de suas demandas, seus projetos e ações. (SANTOS; VÖLER; WELLER, 2009, p. 200)*

Desse modo, grupos sociais são conhecidos por meio da reconstrução de suas narrativas individuais e depois analisadas de modo a encontrar similitudes e diferenças. Essas *são percebidas após a separação do material indexado e não indexado* (BAUER; JOVCHELOVITCH, 2002) para obtenção do texto narrativo puro, ou seja, “construir uma primeira impressão sobre a narrativa como um todo, identificando na estrutura global da narrativa o quadro de referência do narrador e os principais esquemas de ação” (WELLER, 2009, p. 06).

Destarte, alcançamos os resultados que serão mostrados a seguir por meio das seis fases da análise: análise formal do texto, descrição estrutural do conteúdo, abstração analítica, análise do conhecimento, comparação contrastiva, comparação máxima (SCHÜTZE s/d *apud* WELLER; PFAFF, 2011, p. 4).

Por fim, destaca-se que a análise estrutural das narrativas proporcionou à pesquisa um modo de tratar os dados, porém não se restringiu a isso. Para além, possibilitou o acesso às minúcias presentes nas subjetividades dos estudantes, suas percepções e o aprofundamento em questões intrínsecas aos eventos narrados. Isso sem esquecer-se da construção de um texto uno que representa as diferenças e igualdades no modo como enxergam a formação inicial que a universidade oferece.

## As entrevistas

Para que os aspectos éticos exigidos nas pesquisas científicas com seres humanos sejam respeitados, Araújo<sup>4</sup> (2003) e Gaiva<sup>5</sup> (2009) salientam para a necessidade de seguir a Resolução<sup>6</sup> 196/1996. Para eles, essa é a forma de garantir a construção de pesquisas com pessoas, garantindo o princípio da dignidade humana dos sujeitos da pesquisa.

4 Em seu texto a autora focaliza a ética em pesquisas no campo da saúde.

5 A autora aborda a pesquisa com crianças.

6 Essa normativa do Conselho Nacional de Saúde trata das normas e diretrizes postos às pesquisas que envolvem seres humanos. Disponível em: <<https://bvsms.saude.gov.br/>>. Acesso em: 12 ago. 2022

A referida resolução prevê, dentre outras tratativas, a anuência dos sujeitos que participarem de pesquisas científicas de modo que seja assegurada a privacidade dos dados pessoais prestados. Nesse sentido, cada estudante assinou voluntariamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido no dia da entrevista, o qual esclarecia as finalidades da pesquisa.

A divulgação de seus reais nomes não será realizada aqui e, conseqüentemente, serão utilizados pseudônimos para se referir a cada um. São eles:

- **Wilson Simonal**, 25 anos, concluinte de Pedagogia, autodeclarado negro, homossexual, solteiro e oriundo de escola pública.
- **Ivete Sangalo**, 20 anos, concluinte de Pedagogia, autodeclarada negra, heterossexual, solteira e oriunda de escola particular.
- **Gal Costa**, 21 anos, concluinte de Matemática, autodeclarada parda, heterossexual, solteira e oriunda de escola particular.
- **Djavan**, 22 anos, concluinte de Matemática, autodeclarado branco, heterossexual, solteiro e oriundo de escola pública.
- **Roberta Miranda**, 21 anos, concluinte de Letras – Língua Portuguesa, autodeclarada negra, solteira e oriunda de escola particular.
- **Nando Reis**, 21 ano, concluinte de Letras – Língua Portuguesa, autodeclarado pardo, solteiro e oriundo de escola particular.

A ordem de realização das entrevistas não seguiu nenhuma lógica ou ordem previamente estabelecida. Ocorreram de acordo com a disponibilidade dos sujeitos, sendo os primeiros os estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia, seguidos pelos de Licenciatura em Matemática e, por fim, os de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa. As durações de cada entrevista variaram entre 17 e 33 minutos.

## APONTAMENTOS SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL NA PERSPECTIVA DE FUTUROS PROFESSORES

A legislação vigente, principalmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9394/96), estabelece que a universidade deve proporcionar formação pluridisciplinar de quadros profissionais. Levando em conta a “produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional” (BRASIL, 1996.)

Logo, a universidade deve se apresentar como espaço formativo que proporciona diversas experiências aos estudantes. Seja por meio de atividades obrigatórias de serem ofertadas pelas instituições de Ensino Superior (de acordo com a lei nº 9394/96, como pesquisa e extensão) ou eventos que os estudantes possam atuar como criadores ou mediadores de conhecimento, como os eventos científicos.

A construção do conhecimento científico nesse espaço deve articular a realidade oriunda das demandas sociais com a educação formal, com vista a ofertar a formação de quadros profissionais de qualidade e capacitados para dialogar com a diversidade, pautando sua prática docente na busca por uma educação inclusiva e igualitária.

Quando os estudantes foram questionados acerca do modo como enxergavam a universidade (o espaço, as atividades proporcionadas) e a formação inicial (o curso em si) que estavam recebendo – no que concerne ao debate de questões relacionadas ao campo das relações de gênero, e se ali é o espaço para a ocorrência desta discussão –, evidenciaram-se os seguintes posicionamentos:

Wilson Simonal disse que:

*Bom, eu penso que a universidade **ainda precisa melhorar bastante** nessa questão. [...] Ainda precisa, realmente, discutir politicamente essa questão pra que nós **possamos conseguir sair daqui mais preparados**, porque **a universidade não me deu subsídio nenhum até agora** [...] ainda está muito despreparada pra trabalhar essas questões. **É, são questões que precisam ser revistas imediatamente** (Wilson Simonal).*

Não houve menção explícita se ele considerava a universidade ser ou não um local para discutir relações de gênero. Infere-se na fala acima citada que o próprio estudante se sente despreparado para lidar com possíveis questões relacionadas ao gênero no futuro exercício de sua profissão docente. Aponta, assim, para uma formação lacunar, que não prepara o professor para o trato de dimensões sociais que certamente encontrará na sala de aula. Alega a ausência de compromisso educacional e social com a formação do futuro professor ao passo que enxerga a importância e urgência disso para ter uma formação que lhe subsidie meios para trabalhar o tema.

Ivete Sangalo expressa sua percepção acerca da possibilidade desse debate na universidade:

*Eu acredito que na **universidade é bem possível**. E eu percebo que **as pessoas sentem essa falta de ser discutido isso [...] E a universidade precisa sim debater isso amplamente**, pra todas as pessoas. As pessoas precisam, elas sentem a necessidade disso, desse debate (Ivete Sangalo).*

Assim como Wilson Simonal, Ivete Sangalo aponta que a universidade precisa debater sobre as relações de gênero. A ausência dessa discussão se apresenta como o reflexo da formação oferecida no não atendimento de necessidades formativas reconhecidas e apontadas pelos próprios universitários. Nessa direção, os estudantes percebem que isso não é refletido na academia e “sentem falta” destas discussões, o que reverbera na crença da possibilidade de haver esse debate na universidade, haja vista que há audiência para possíveis formações nessa direção e interesse em expandir os conhecimentos para além dos procedimentos didáticos e metodológicos.

A seguir, Gal Costa, Djavan, Roberta Miranda e Nando Reis concordam com Ivete Sangalo no que concerne à possibilidade de a universidade ser o ambiente para esse tipo de discussão. Cada um, à sua maneira, reafirma a importância que a reflexão sobre questões não nascidas na academia possui para a capacidade de proporcionar uma formação mais contextualizada para os futuros professores.

Gal Costa diz que:

*Eu acho que **a universidade é o lugar ideal pra isso**, até porque tem de tudo na faculdade. De tudo. Desde estilos,*

*desde opções sexuais... Tem de tudo. E é onde tu se sente livre pra fazer o que tu bem quiser. É um espaço que tu ficas à vontade (Gal Costa).*

A estudante de matemática sinaliza para a presença da diversidade de sujeitos que circulam na universidade. E, em decorrência disso, torna-se visível o debate acerca de questões que dialoguem com a diversidade na formação ofertada e na universidade como um todo. Destaca-se que a futura professora apontou a possibilidade de ser quem se é na universidade, sem medos ou constrangimentos, demonstrando que o público desse ambiente formativo a enxerga como um *lócus* privilegiado e aberto a multiplicidade de pessoas.

*Se a faculdade, se a universidade trouxesse isso (o debate sobre gênero) como uma forma de obrigação, talvez... talvez poderia melhorar. [...] Talvez seja isso, tu trazer pra obrigação uma coisa que depois pode se tornar algo que vai ser natural. Quem sabe começando assim, devagar, possa melhorar. [...] Eu penso que começando assim pode ter um grande avanço... um grande avanço nas discussões (Gal Costa).*

Gal Costa finaliza sua fala com a proposição de uma medida que tornaria obrigatório o debate sobre relações de gênero. A estudante pondera que desse modo seria possível que a universidade trouxesse, para o interior (e conseqüentemente dos cursos) de sua educação formal, temáticas externas e, assim, transformar o estranhamento acadêmico revestido de ausência de debate em um hábito natural e comum de ocorrer na instituição.

Djavan se posiciona da seguinte maneira:

*A universidade tem que ser, na verdade, um espaço pra discutir isso, porque aqui é, teoricamente, da universidade tem que partir essas discussões pra poder abranger a sociedade, né, acho que um dos papéis de todo e qualquer centro de formação, no caso a universidade. Então ela é um espaço pra isso, sim (Djavan).*

Ao afirmar que a universidade é um lugar para o debate das questões relacionadas ao gênero, também aponta que essas temáticas extrapolam

os muros e cadeiras da academia, pois são pautas coletivas e estabelecem relação com toda sociedade. Djavan acredita que a universidade é um espaço de reflexão da vida social. Para além disso, ela permite a possibilidade de esclarecer questões<sup>7</sup> que geram confusão na definição do termo gênero, colocando este como um conceito em construção social.

*A universidade como um todo, ela não se dispõe necessariamente a esse tipo de discussão, eu vejo mais partindo de uma minoria a ideia de gênero e é até um pouco complicado discutir isso, né (Djavan).*

Djavan fecha sua fala narrando como enxerga a universidade e a formação enquanto espaço para discutir gênero. Aponta que deveria haver essa discussão, entretanto, essa ausência ocorre devido à negligência da maioria em detrimento da iniciativa de pequenos grupos. Assim, assume a dificuldade de existir o debate, pois a própria universidade não oferece e não se dispõe a discutir.

Roberta Miranda, afirma que:

*Assim, com certeza a universidade é o espaço pra isso tudo ser discutido. Aqui. Realmente, tem que ser aqui, por que senão como é que a gente vai dar aula pros nossos alunos no futuro? Como é que a gente vai formar eles? Como é que a gente vai quebrar preconceitos se os próprios alunos da universidade já vêm cheios disso? Então é mais isso (Roberta Miranda)*

A estudante de letras foi precisa e direta ao ponto central de todo este capítulo: a ausência de discussão da temática na formação inicial de professores influenciará na futura prática docente destes. Uma formação que nega esse debate gera como principal consequência o despreparo do professor para lidar com a diversidade em sala de aula.

Ela concorda que é na universidade que essas questões devem ser discutidas. Em outro momento da entrevista, Roberta Miranda discorreu que as pessoas que constituem a universidade, principalmente os alunos, são as responsáveis pelas tentativas de discussão, e não a gestão em si, pois esta não cria espaços para o debate. Algumas tentativas obtêm sucesso, porém outras

---

<sup>7</sup> Informações dadas em outro momento da entrevista.

não, seja na proposição de debates, na formação de grupo de pesquisa ou apenas na problematização de situações ocorridas no interior da própria universidade, como as denúncias de assédio relatadas e vivenciadas por estudantes.

Também é mencionada a importância desse debate para a própria formação profissional que estão recebendo, pois ela é de suma relevância para o desenvolvimento de habilidades que os auxiliarão na prática quanto forem exercer a docência e aparecerem situações que vão além do que a formação inicial oferece. Isso vai se refletir na maneira pela qual irão atuar na formação dos seus futuros alunos, em especial, no que concerne a discussão sobre preconceito nas suas salas de aula.

Nando Reis sucintamente diz que:

*Bom, deveria ser. Mas, é na verdade, mas não fortemente. Algumas universidades ainda são um pouco fechadas, aqui eu acredito que seja um espaço um pouco mais público, as pessoas são mais voltadas a esses movimentos sociais, já que aqui é um centro de áreas humanas, né. Então nós temos muitas disciplinas, muitos temas, voltados a esses assuntos (Nando Reis).*

Dos seis estudantes, Nando Reis foi o único a apontar que há o debate sobre relações de gênero na formação que estão recebendo. Ele aponta disciplinas e temas estudados, o que demonstra que a educação formal vista por ele reflete sobre questões sociais. Afirma que é o lugar para sua ocorrência, mesmo que no momento não tenha forte presença. Ademais, enxerga a universidade como espaço aberto ao diálogo sobre o assunto em detrimento de outras instituições.

Após analisar pequenos trechos das entrevistas e selecioná-los minuciosamente para este escrito, infere-se cinco principais conclusões: a) a universidade é o *locus* propício a existência de debate sobre relações de gênero; b) apesar de ser o espaço ideal para a ocorrência desse debate, ele dificilmente ocorre; c) quando há discussão sobre a temática é fruto da iniciativa pessoal de estudantes e/ou grupos de pesquisa; d) a formação lacunar materializa a fragilidade da formação inicial ofertada; e) em nenhum momento direcionaram suas falas sobre as relações de gênero na perspectiva da mulher, e sim, apenas como um tema importante, porém de modo genérico.



Desse modo, a dificuldade em discutir relações de gênero na formação inicial oferecida nessa instituição é consequência, inicialmente, da falta de colaboração e incentivo do desenho curricular do curso e a negligência da gestão na promoção de eventos que versem sobre esses temas. Os entrevistados sinalizam a existência, mesmo que rara, de debates dessa dimensão e que são realizados por pequenos grupos. A instituição não contribui para a construção de um diálogo entre os estudantes sobre essas questões, pelo menos não de um modo efetivo e que vá refletir na operacionalização da sua futura docência.

Por fim, os estudantes perceberam que a universidade é o ambiente para a ocorrência desse tipo de reflexão, em especial pelo fato de ser um espaço de formação de professores. E sua ausência finda por condicioná-los a uma formação limitada, lacunar, pragmática e reprodutora de didáticas e metodologias, transformando-os em especialistas na tecnicidade de ensinar. Tais métodos podem trazer consigo concepções e representações sobre o que é ser professor, mas o período da formação inicial será determinante para futura prática docente dos graduandos. Por isso, é necessário que haja uma formação reflexiva, questionadora e ampla.

## **ÚLTIMAS PALAVRAS...**

No momento que recebi o convite para construir esse capítulo, dentro de um livro tão caro à produção do conhecimento na Amazônia, a satisfação em poder contribuir para a compreensão de como a formação de professores – no escopo desse texto sendo relativa à formação inicial de professores – tomou conta e a cabeça fervilhou de ideias e possibilidades.

Findo esse escrito com dados que nenhum pesquisador do campo das relações de gênero gostaria de coletar: a formação inicial de professores não forma para lidar com a diversidade; desconhece seu público, suas necessidades e suas demandas. Centra-se em conhecimento técnicos (que são tão importantes a futura prática docente quanto) e esquece que formar ultrapassa a mera transmissão de saberes específicos.

Assim, refletir o modo como a universidade proporciona e se apresenta enquanto espaço para debates que vão além da lógica tecnicista da profissão docente reflete, sobretudo, no modo como a própria sociedade opera no debate de temas transversais. A universidade deve (ou deveria) oferecer subsídios formativos que permitam a reflexão da prática de seus futuros egressos sobre

como tratarão em sala de aula a temática relacionada ao papel da mulher dentro de uma sociedade que estabelece uma formação que nega o simples debate acerca do seu papel e sua histórica subalternação à figura do homem.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, Valquiria Gila de; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de Carvalho; FÉLIZ, Jeane. “Não costumo perder meu tempo com esse tema”: reflexões sobre o sexismo cotidiano na fala de um docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 24, n. 2, mai./ago. 2017

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: Buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

BASSALO, Lucélia et al. A Fenomenologia Social e a Investigação Qualitativa Da Educação: Reflexões Iniciais, 2019. In: MALCHER, Nazareth; PIMENTEL, Adelma (Org.). **Diálogos Interdisciplinares em Saúde**. Belém: UFPA / IFCH / PPGP / NUFEN, 2019.

BAUER, Martin; JOVCHELOVITCH, Sandra. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 90-113.

BRASIL, **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 09 ago. 2012

COELHO, Wilma; SILVA, Carlos. **Formação de Professores e Diversidade**: entre a universidade e a escola básica. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016.

DEZIN, Norma K.; LINCON, Yvonnas S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: Teorias e abordagens. Tradução: Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: avaliação, políticas públicas e Educação**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006

IBGE, Censo demográfico. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio**. 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html>. Acesso em: 03 ago. 2022.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

JESUS et al. A fenomenologia social de Alfred Schütz e sua contribuição para a enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, 736-41. 2013

LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LOURO, Guacira. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pró-Posições**, v. 19, n. 2 - maio/ago. 2008.

LOURO, Guacira. Corpo, escola e identidade. **Educação e Realidade**, 25 (2):59, p.59- 76, jul-dez, 2000.

MELLO, Alex Fiúza de. Dilemas e desafios do desenvolvimento sustentável da Amazônia: O caso brasileiro. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, online, n. 107, 2015.

MENDONÇA, Thaís. **Entre outras mil, és tu... futuro professor: Percepções de estudantes de licenciatura sobre igualdade e preconceito**. 2018. 192f. Dissertação de Mestrado (mestrado em educação) – Universidade do Estado do Pará, 2018.

NASCIMENTO, Flávio Nogueira do; RODRIGUES, Glenda Caroline Meireles da Costa; ROSA, Ana Cláudia. Produções acadêmicas dos programas de pós-graduação em educação na Amazônia paraense: o visível e o oculto nas abordagens sobre a formação de professores. In: **Anais da 3ª Reunião Científica da Anped regional**, Palmas, 2021. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/p/norte2020/trabalhos?page=3&sort=desc&order=Grupo%20de%20Trabalho>. Acesso em: 06 mai. 2022.

SCHUTZ, Alfred. Bases da Fenomenologia, 1970. In: **Fenomenologia e Relações Sociais**. Zahar, Rio de Janeiro, 1979.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Org.). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: Teoria e Prática**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 210-222.

SCHÜTZE, Fritz. Análise sociológica e linguística de narrativas. **Civitas**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. e11-e52, mai./ago. 2014.

## **Formação de Professores e Relações de Gênero: Narrativas de Futuras Professoras Feministas**

*Ana Daniele Mendes Carrera*

**Resumo:** Neste capítulo, proponho uma reflexão acerca da relação do feminismo na formação de estudantes de licenciatura e de que forma observam a formação de professores em relação às discussões que envolvem as temáticas de gênero a partir da visão de mundo que construíram com o feminismo e com a formação de professores. Este estudo teve como base a pesquisa qualitativa com enfoque na fenomenologia social, possibilitando acesso ao mundo da vida das participantes. Para a coleta de dados foi realizada a entrevista narrativa que gerou um grande acervo para o processo de análise, tendo como base o método documentário, o qual identificou duas posições comuns denominadas como: ‘escolha no currículo’ e ‘sem escolha no currículo’ identificando como modelo de orientação ‘formação docente para a equidade de gênero’, sendo indispensável uma modificação nos currículos dos cursos de formação de professores.

**Palavras-chave:** Feminismo. Formação de professores. Narrativas.

### **INTRODUÇÃO**

É importante observar que o feminismo tem ganhado maior visibilidade nas últimas décadas dentro das universidades, por meio de estudantes e

professoras que fazem parte do movimento feminista e/ou estudam temáticas que entrelaçam a vida das mulheres. Compreende-se que, com o feminismo, as estudantes universitárias passaram a reivindicar seus direitos e denunciar violências sofridas no espaço acadêmico, assumindo um posicionamento e uma forma de pensar a sociedade e os conflitos que as cercam, assim como a sua própria formação acadêmica. Por isso considera-se importante refletir como o feminismo se entrelaça com a formação inicial de futuras professoras feministas, uma vez que a universidade é uma esfera social e não pode ser observada de forma isolada.

O conceito de feminismo para este estudo é compreendido por duas vertentes, a primeira enquanto um movimento político e social construído através da militância de mulheres para reivindicar direitos que antes eram negados; e como um campo de estudo, uma vez que “resgata a arte de dialogar para operar no processo de construção e desconstrução do conhecimento” (OLIVEIRA, 2008, p. 230), influenciando diretamente nos saberes construídos na formação de professoras.

Se reconhecer enquanto feminista e levar a construção desse conhecimento para o processo de tornar-se professora aponta para uma diversidade de perspectivas que envolve a postura e o saber-fazer docente, pensando nos contextos e problemáticas que possam enfrentar durante a sua atuação profissional. Pensar a formação de professores pela perspectiva feminista é pensar em uma docência atenta às demandas sociais e que perceba os estudantes nas suas especificidades, para além de uma educação conteudista, mas que dialogue com temáticas que fazem parte da vida social das e dos estudantes.

Nesse sentido, este estudo objetivou compreender de que forma as estudantes dos cursos de licenciatura observam a formação de professores em relação às discussões que envolvem as temáticas de gênero a partir da visão de mundo que construíram com o feminismo. Para isso, foram realizadas entrevistas narrativas com sete estudantes universitárias de licenciatura de duas universidades públicas do estado do Pará onde se observam as fragilidades existentes na formação inicial.

## **CONSTRUINDO A PESQUISA**

Por priorizar a compreensão que as futuras professoras possuem a respeito do feminismo e a sua relação com a formação docente, este estudo se

apoia em uma abordagem qualitativa com enfoque na fenomenologia social de Alfred Schütz, pois a intenção foi identificar os processos sociais e descrevê-los, para interpretar os significados da maneira pela qual são apresentados, e ter em vista a compreensão de mundo das participantes por meio das suas experiências.

A fenomenologia nos proporcionou acesso ao mundo social das estudantes, centrando-se na noção dos sujeitos, através das suas percepções sobre o feminismo e a docência, contribuindo com um olhar mais efetivo da realidade, a partir de uma perspectiva intersubjetiva, compreendendo que o mundo da vida cotidiana “significará o mundo intersubjetivo que existia muito antes do nosso nascimento, vivenciado e interpretado por outros, nossos predecessores, como um mundo organizado” (SCHÜTZ, 1979, p. 72), identificando e percebendo outros sujeitos e suas formas de existir.

Para Schütz (1979), as pessoas estão em um mundo sociocultural desde que nascem, ou seja, ele é construído por um processo histórico e que se torna diferente, isto é, pode ser alterado de acordo com o tempo e com a cultura estabelecida, baseando a interpretação num estoque de experiências próprias de cada sujeito, transmitidas pelos pais e até mesmo pelos professores, as quais “funcionam como um código de referência” (SCHÜTZ, 1979, p. 72).

Para identificar essas experiências utilizou-se como técnica de reunião de dados, a entrevista narrativa, pois o interesse está em conhecer a biografia das estudantes e perceber como interpretam o feminismo na sua construção docente de forma crítica e reflexiva, através de um estoque de conhecimentos, sendo específica para cada sujeito e, ao mesmo tempo, podendo conter traços comuns do mundo social, sendo identificado e reconstruído durante as narrativas.

A entrevista narrativa empregada por Fritz Schütze em 1970 possui o intuito de fazer o entrevistado contar uma história sobre determinada ação, indo além do esquema pergunta-resposta, o que proporcionou a contação das experiências das estudantes com o feminismo e o seu olhar para a formação de professores, conseqüentemente, pensando no futuro enquanto professoras através da relação que foram construindo com o mundo social. Compreende-se, então, que a entrevista narrativa “gera textos narrativos sobre as experiências vividas, que, por sua vez, nos permitem identificar as estruturas sociais que moldam essas experiências” (WELLER; OTTE, 2014, p. 327).

Para desenvolver a entrevista narrativa, foi necessário realizar um mapeamento nas universidades públicas do estado do Pará e identificar quais possuíam movimento feminista e, assim, conhecer estudantes de licenciatura que se reconheciam como feministas e estavam vinculadas nos grupos feministas. A partir desse mapeamento foram encontrados quatro *campi*, de duas universidades públicas do Pará, sendo dois localizados no interior do estado e dois na capital, os quais possuíam grupos feministas ativos e com ações frequentes dentro e fora das instituições. Com isso, os critérios para a escolha das participantes consideraram duas características: 1) ser feminista e membro de um dos grupos situados nas universidades escolhidas; 2) ser estudante de licenciatura.

Através desses critérios foram encontradas sete estudantes que aceitaram participar dessa pesquisa, vinculadas a diferentes cursos de formação de professores, sendo eles: Pedagogia, Letras - Língua Portuguesa, Letras - Língua Espanhola e Ciências Sociais. Nesse sentido, por questões éticas, as quais estão estabelecidas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinados pelas estudantes no momento da entrevista, seus nomes reais não são mencionados, são utilizados pseudônimos que estão ligados a mulheres de outra geração, que se tornaram referência no feminismo por estarem à frente de seu tempo. Os pseudônimos são: Pagu, Bertha, Dandara, Clarice, Leila, Eneida e Maria.

Para compreender a entrevista narrativa é importante conhecer as suas quatro fases que são: iniciação, narração central, fase de questionamentos e fala conclusiva (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002). Após a finalização da entrevista, o resultado que se obteve é um texto narrativo sobre como identificam as temáticas que envolvem gênero e feminismo nos cursos de formação de professores e a relação dos conhecimentos adquiridos no feminismo.

Na análise dos dados foi utilizado o método documentário de interpretação que permitiu reconstruir os sentidos implícitos das reflexões de ações e práticas cotidianas apresentadas nas narrativas, pois “o objetivo final da investigação a partir do Método Documentário é a forma, o modo como a ação prática é realizada” (BASSALO, 2012, p. 44).

Para isso, foi necessário realizar a transcrição das entrevistas e que através do método documentário exigiu a utilização de códigos, os quais correspondem à entonação de voz, risos e pausas, tendo a finalidade de



reproduzir a fala tal como foi dita pelas futuras professoras, e assim, ficar mais próximo das narrativas.

A análise pelo viés do método documentário nos permitiu repensar o processo de construção do conhecimento das estudantes, as suas visões de mundo e até as suas perspectivas para a prática docente, pois o método documentário identifica que toda e qualquer experiência pode e merece ser interpretada, já que “estão profundamente enraizadas na história da sociedade da qual fazem parte” (WELLER *et al.*, 2002, p. 391).

Ressalta-se que as visões de mundo são delineadas a partir de ações práticas (WELLER, 2005), o que Mannheim definiu como conhecimento atóricico, ou seja, tem-se que “a compreensão das visões de mundo e das orientações coletivas de um grupo só é possível através da explicação e da conceituação teórica desse conhecimento atóricico” (WELLER, 2005, p. 262).

A análise dos dados coletados foi realizada por duas etapas descritas como: interpretação formulada e interpretação refletida. A primeira envolveu a decodificação e organização do que foi narrado pelas participantes, de forma que possa estar facilmente compreendida por pessoas que não estão no mesmo contexto, sem fazer quaisquer comentários ou interpretações sobre o meio pesquisado (BASSALO, 2012).

Na interpretação refletida foi realizada as interpretações, analisando todo o conteúdo adquirido na entrevista, envolvendo conceitos e teorias construídos durante este estudo e que vão de encontro ao tema abordado pelas participantes, como um quadro de referência, o qual “orienta a fala, as ações do indivíduo ou grupo pesquisado e as motivações que estão por detrás dessas ações” (WELLER, 2005, p. 276).

Após as duas etapas, foi realizada a análise comparativa. E foi nesse momento que se observou elementos para a comparação por meio da reconstrução da semelhança do material analisado, surgindo, então, os modelos de orientação da ação cotidiana das estudantes e identificando os sentidos e significados que foram atribuídos às temáticas da entrevista.

## A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DA PERSPECTIVA FEMINISTA

Por meio das narrativas das estudantes dos cursos de licenciatura: Pedagogia, Letras e Ciências Sociais foi possível identificar a visão de mundo que passaram a ter através do feminismo e como os conhecimentos construídos com a militância perpassam o posicionamento que começaram a ter na formação inicial, relacionando as experiências acadêmicas aos conhecimentos adquiridos com o feminismo, uma vez que o movimento feminista reivindica o direito das mulheres, questionando os papéis sociais e luta pela transformação social.

*Nestes termos, consiste em um movimento que, a partir do questionamento tanto das relações sociais da produção material, quanto das relações efetivas e sexuais entre os seres humanos, propõe-se a lutar por mudanças históricas (COSTA; SANDERBERG, 2008, p. 29).*

As reivindicações e reflexões construídas pelo feminismo sempre foram para além do direito ao voto, sendo presente nos diversos espaços da sociedade. A conscientização que as mulheres de cada época tiveram sobre a opressão que viviam, foi o impulso para observar as diferentes demandas sociais que surgiam, impactando inclusive nos processos educacionais, os quais são responsáveis pela transformação social ou manutenção das desigualdades, sendo importante a sua entrada nos cursos de formação. Por isso, vale ressaltar que:

*a luta das mulheres, particularmente as que abraçam a bandeira feminista, não se resume simplesmente na conquista dos direitos constitucionais, ou na denúncia das discriminações e desigualdades de gênero. Ao contrário, essa luta é muito mais ampla, posto que a opressão e a exploração da mulher também são muito mais amplas, assumindo várias facetas e formas, nem sempre facilmente identificáveis. Suas raízes são sociais e culturais e, portanto, para erradicá-las, toma-se necessário não só uma transformação social, mas uma verdadeira revolução nos costumes e práticas – uma revolução cultural (COSTA; SANDERBERG, 2008, p. 44).*

E é nesse sentido da luta pelo direito das mulheres, na denúncia das desigualdades de gênero e discriminação que as estudantes pontuam as suas narrativas, demarcando as experiências que tiveram dentro e fora da universidade para pensar as suas formações e a atuação enquanto futuras professoras que estarão adentrando o campo profissional e que possuem conhecimentos a respeito das relações de gênero.

## REFLETINDO SOBRE GÊNERO E FEMINISMO NA FORMAÇÃO INICIAL

Neste subtópico a atenção está nas narrativas construídas pelas estudantes e envolvem as suas experiências particulares no processo de formação nos cursos de licenciatura. Apesar das narrativas serem individuais podemos observar que se entrelaçam em alguns momentos. Não é de interesse fazer uma avaliação curricular, mas sim, dialogar por meio da percepção que passaram a ter com as suas vivências a partir do feminismo, já que “o conhecimento feminista seria marcado pela valorização da experiência vivida dos sujeitos sociais” (MIGUEL; BIROLI, 2014, p. 26), como observam o conhecimento a respeito das relações de gênero nos cursos de formação de professores.

Sendo assim, foi perguntado às estudantes como que a formação na universidade tem auxiliado na reflexão dos debates de gênero. Pagu apresenta a primeira posição e comenta que:

*Olha (.) ela me ajuda a refletir por não ter a discussão de relação de gênero (.) por ser tão ausente no nosso curso e eu passei a refletir muito mais quando eu:: porque a gente tem disciplinas eletivas e as nossas disciplinas eletivas são disciplinas que deveriam ser obrigatórias (2) relações étnico raciais (.) educação sexual então (.) na discussão em votação de disciplina eletiva tava disputando literatura infantil e educação sexual (.) então foi muita porrada pra gente conseguir educação sexual porque ninguém quer discutir isso (2) e isso me incentiva, ver que eu preciso me formar quanto uma educadora que fale dessa educação sexual que não esteja em uma escola e veja tantas situações de=de relacionada ao gênero e ficar calada e não saber tomar atitude (.) não saber orientar*

*os próprios professores que não sabem tomar atitude (.) as crianças (.) a própria coordenação ou direção (.) a gestão da escola; então (.) eu preciso estar preparada pra isso (PAGU).*

Pagu observa que a discussão sobre as temáticas que envolvem gênero é ausente no curso em que está inserida e que por isso diz que passou ‘a refletir muito mais’, observando que a formação na universidade não inclui como um assunto importante para os futuros professores e este ‘não ter’ contraditoriamente a instiga refletir o quanto essa discussão deveria ser necessária, entendendo que “a formação docente possui uma dimensão de alta complexidade” (CIRQUEIRA *et al.*, 2021, p. 260).

Nesse sentido, pontuamos as tensões e conflitos que ainda existem quando se fala sobre as temáticas que envolvem gênero e feminismo, inclusive nos cursos de formação de professores, pois tradicionalmente os “grupos conservadores têm atuado diretamente no sentido de coibir a abordagem dessas temáticas nos materiais didáticos, nas formações e nas práticas docentes” (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018b, p. 17).

Contudo, ela pontua que existe uma disciplina eletiva no curso de pedagogia chamada ‘educação sexual’ e que foi através dessa disciplina que teve a chance de ter um debate a respeito de gênero e sexualidade na sua formação, porém, foi com essa possibilidade que ela também percebeu que ‘ninguém quer discutir isso’, o que a incentiva e a estimula a se ‘formar quanto uma educadora que tenha esse conhecimento e que mostre a importância dele quando estiver atuando profissionalmente perante alunos, professores, coordenadores e diretores das instituições de ensino. O que nos mostra que a estudante não quer carregar o discurso de não estar preparada para lidar com essas questões, como ocorre com muitos docentes quando se deparam com esses temas durante a sua prática (CIRQUEIRA *et al.*, 2021). A estudante continua a narrativa e relembra o momento em que teve que unir teoria e prática.

*nessa disciplina de educação sexual a professora propôs pra gente uma coisa magnífica, sair da UEPA e colocar em prática o que a gente tá aprendendo (2) e a gente discutia sobre aborto e ia falar na escola que era no Magalhães e isso foi me incentivando mais ainda de ver que a metade da turma (.) mais da metade não tava tão*

*interessada (.) tava ali por obrigação; as dez né que sou eu e as minhas amigas estávamos a fim (.) a gente queria discutir (.) a gente dava o nosso sangue pra discutir (.) a gente tava ali pra conversar com esses meninos e quando chegava no Magalhães a gente vê que, realmente a universidade também tá numa ilha (.) ela não transpõe esses muros (.) ela discute tanto que precisa mudar (.) mas aqui do lado o Magalhães é aqui do lado e não tem nada pra esses meninos (.) então quando a gente tá nas escolas principalmente nas escolas públicas (2) e a gente vem aqui pra dentro da academia e olha como tá sendo a nossa formação isso tudo por estar errado (.) por estar distante da discussão me incentiva a ir mais à frente (.) a discutir cada vez mais (PAGU).*

Durante essa experiência, fica evidente na sua fala o seu interesse em colocar em prática os conhecimentos que estava adquirindo, porém observa-se a falta de interesse apresentada por grande parte da turma a respeito da disciplina e pode revelar que ainda existem estigmas a respeito de debates que envolvem a educação sexual, além disso, nota-se que ainda são minorias aqueles que se propõem a estudar e discutir sobre o tema. É interessante quando ela fala ‘realmente a universidade também tá numa ilha’, pois identifica a sua percepção da relação entre a universidade e os debates sobre as relações de gênero, revelando um distanciamento entre a universidade e outros ambientes sociais e educacionais, pois ‘ela não transpõe esses muros’, o que remete à ideia de que a universidade acaba se isolando de outros espaços.

Quando se trata das temáticas que envolvem gênero na formação docente, deve-se considerar que existem tensões e conflitos que circulam em torno das suas discussões, pois ainda são pensadas por um viés conservador e tradicional (CIRQUEIRA *et al.*, 2021). A estudante questiona diretamente a sua formação por compreender a importância desses debates e perceber que eles quase não existem.

É nesse sentido que o feminismo nos cursos de formação de professores legitima as lutas e o conhecimento em torno das discussões sobre gênero, visibilizando principalmente as temáticas que envolvem as mulheres, tornando-se um espaço de tensão e conflito que questiona as opressões, permitindo “questionar o campo dos saberes e poderes constituídos e legitimados academicamente, sobretudo no campo das Ciências Sociais e

Humanas” (PEDRO, 2005, p. 173). A compreensão de Pagu sobre o que é tratado na universidade revela uma preocupação da estudante, ficando evidente quando se questiona ‘como tá sendo a nossa formação’ e ‘por estar distante da discussão me incentiva a ir mais à frente’, ou seja, a forma que está ocorrendo a sua formação, tanto na universidade, quanto fora dela. Na visão de Bertha:

*como eu sou pedagoga (.) praticamente pedagoga é (.) teve duas some::nte duas disciplinas mais ou menos (.) uma em direitos humanos e outra em currículo mas tipo (.) no primeiro=primeiro semestre a gente esquece sabe fica muito rápido e a outra que foi sobre currículo que é parecida com essa era:: matéria que tu não era obrigado a fazer (.) optativa, então fica muito (.) o currículo da universidade da pedagogia ele é muito fraco entendeu ele é fraco (.) ele é defasado e ele precisa ser modificado porque se não a gente vai continuar criando aí formando aí pedagogos que (2) se utilizam de outras práticas e tal que não é aquilo sabe que tem que ser aquela pedagogia pra libertar pedagogia emancipadora e tal e não é isso sabe; acaba fugindo do ciclo (.) acaba fugindo dali aí mana já era (BERTHA).*

Observa-se na narrativa da estudante que está na graduação em Pedagogia que os debates sobre gênero ocorreram em ‘duas disciplinas mais ou menos’, sendo que uma delas era no início do curso e a outra era ‘optativa’. Ela critica o currículo do curso e o denomina como ‘muito fraco’ e que está ‘defasado’, refletindo que ‘ele precisa ser modificado’ para que ocorra uma formação que envolva uma ‘pedagogia pra libertar’ ou uma ‘pedagogia emancipadora’. Compreende-se que mesmo que exista uma disciplina específica no curso que trate sobre as questões de gênero e sexualidade, a discussão “não pode se limitar somente a ela, posto que esse debate tem que ser contextualizado, interdisciplinar, perpassado em outras disciplinas do currículo” (CIRQUEIRA *et al.*, 2021, p. 263).

Os termos usados por Bertha, como ‘pedagogia pra libertar’ e ‘pedagogia emancipadora’ mostram o desejo para que ocorra uma mudança na formação das e dos profissionais de pedagogia, pois evidencia que o curso ainda está pautado em uma formação mais tradicional, o que corresponde à dificuldade da inserção dessas temáticas dentro do curso.

A crítica que a estudante faz expõe a necessidade de mudança no currículo acadêmico adotado para as/os estudantes de pedagogia para que temas como os que envolvem as discussões de gênero não fiquem restritos apenas a disciplinas ‘optativas’, ou seja, que possam estar mais presentes na formação inicial. Para a estudante Maria:

*Assim se for currículo (.) as minhas vivências na universidade porque eu busquei fazer de fato eu ter outra visão (.) saber que eu quero ser uma professora diferente do que eu tive de toda a minha vida acadêmica não só dentro da universidade no ensino médio e na universidade mas assim (.) currículo (.) nada, eu tive uma professora pra ti dizer que fez diferença dentro de sala de aula tipo (.) com a disciplina que foi em psicologia que a gente trabalhou um pouquinho de tudo e com ela eu aprendi muita coisa sabe (.) a minha visão enquanto professora e tudo mais (.) e outra é optativa a disciplina não é obrigatória (.) era educação sexual a disciplina só que a professora era psicóloga (.) foi a professora dentro da sala de aula que:: ajudou muito as meninas sabe a gente conversava muito sobre o feminismo sobre sexualidade (.) ela acendeu luzes em muitas meninas inclusive [...] mas de currículo, eu posso te dizer que não tem nada assim que faça as pessoas mudarem de opinião (.) de:: enxergar o outro de outra maneira sabe (MARIA).*

Identifica-se que, para a estudante, as suas vivências dentro e fora da universidade foram muito importantes para construir a sua visão de mundo e por isso passou a ter um novo olhar em relação à profissional que pretende se transformar, pois reflete que quer ser uma ‘professora diferente’ das que teve durante toda sua jornada enquanto acadêmica. Na frase ‘assim (.) currículo (.) nada’ revela que existe uma fragilidade do currículo adotado pela instituição a respeito da abordagem sobre questões de gênero, dizendo que, somente em uma disciplina ‘optativa’, ou seja, não obrigatória, foi abordado tais assuntos dentro de sala de aula como ‘feminismo’ e a ‘sexualidade’, porém ocorre que “concentrar essas temáticas apenas a uma matéria curricular impede que os (as) educandos (as) compreendam gênero e sexualidades por outros pontos de vista” (CIRQUEIRA *et al.*, 2021, p. 263).

Maria relata ainda que foi a partir da docente que ministrava a disciplina de psicologia que aprendeu a ter uma ‘visão enquanto professora’, tanto que marcou a figura da profissional de maneira positiva, a ponto de ela ser a única mencionada como alguém que se propôs a trazer uma forma diferente de abordagem para a turma. Quando ela finaliza a sua fala constata que ‘não tem nada assim que faça as pessoas mudarem de opinião’, o que revela a inexistência de um olhar que transforme as desigualdades de gênero na trajetória de formação de professores e professoras. A estudante em outro momento continua a narrativa sobre a sua formação:

*dentro da sala de aula pouquíssimos professores me contribuíram (.) tanto que no meu tema de TCC eu falo também do empoderamento feminino só que eu vou falar fora do âmbito escolar né (.) eu vou falar no cárcere ma::s foi graças a tudo isso que me fez ver a minoria sabe foi=foi com as minhas vivências nos movimentos sociais que fez eu querer estudar a minoria [...] mas não é a academia assim a UEPA (.) a sala de aula que faz eu ver isso porque ainda constrói muito a visão de um professor tradicional porque esses professores não tem a formação então como que eles vão ensinar algo que eles não tem? As professoras que discutem essas coisas na universidade eu não tive tanto contato eu tive contato com uma professora mas era de=de TCC (.) de pré-projeto então ela não entrou em uma disciplina específica (.) a gente discutia; conversava, ela chegou a levar pra dentro da sala de aula porque ela percebeu o clima da turma (.) ela levou uma mana pra falar sobre sexualidade na sala sobre essa questão de gênero porque ela sentiu o que era a turma porque toda vez que a gente falava era olhos revirados sabe (.) era risadinha então ela percebeu todo mundo percebe (.) por conta disso todo mundo pensa que ser dos movimentos sociais é uma coisa ruim (.) não conseguem ver como uma coisa positiva nas pessoas (.) eles acham que é baderneiro sabe que a gente é extremista mas eles não têm noção do que é o movimento social na vida de um estudante sabe (.) **o quanto te constrói o quanto te faz ter uma visão diferente** que a academia quer que tu tenha (MARIA).*



Fica evidente que durante a graduação, Maria teve contato com poucos professores que abordaram a temática de gênero e que, no seu trabalho de conclusão de curso, resolveu falar sobre um tema ‘fora do âmbito escolar’, atribuindo essa necessidade às ‘vivências nos movimentos sociais’, uma vez que eles a motivaram a ‘querer estudar a minoria e não o que todo mundo quer estudar’. O que nos leva a pensar que para adquirir conhecimentos a respeito de gênero e feminismo, deve-se procurar por outros meios, como os movimentos sociais ou grupos de pesquisa.

Ela compreende que, pelo fato de a instituição não discutir as temáticas de gênero, a universidade não avança na formação de professores por ainda apresentar ‘a visão de um professor tradicional’, já que ‘esses professores não têm a formação’ e questiona ‘como que eles vão ensinar algo que eles não têm?’, o que parece revelar uma lacuna na formação de professores e professoras.

Ela explora ainda uma vivência com a sua turma, em que pôde presenciar o caso de uma professora, que ‘não entrou em uma disciplina específica’, mas levou para a sala de aula o debate sobre sexualidade através de uma convidada, percebendo o incômodo por parte da turma, pois identificou atitudes de desaprovação em alguns colegas, como ‘olhos revirados’ e ‘risadinhas’, o que acabou transparecendo que eles ‘não têm noção do que é o movimento social na vida de um estudante’, pois posturas como essas menosprezam a importância que os movimentos sociais possuem na construção e garantia dos direitos, sendo vinculada de forma pejorativa e estereotipada.

As narrativas de Maria parecem revelar mais das vivências sociais do que das experiências acadêmicas, ela questiona o rumo que a academia adota para a construção dos profissionais, pois é o movimento social, como o feminismo, que tem auxiliado na construção da sua visão de mundo e da própria formação profissional. Na fala abaixo, a estudante Dandara, identifica e apresenta uma segunda posição:

*o nosso curso né mesmo tendo uma grande maioria de mulheres a gente não tem representatividade no referencial teórico (.) noventa por cento ou até mais em um ano de curso eu não lembro assim de um professor ter dado uma leitura ou a própria professora ter dado uma leitura pra gente tipo uma leitura obrigatória tipo (.) “essa daqui é uma mulher (.) uma autora muito importante pra ci-*

*ências sociais e tal e vocês tem que ler ela e apresentar” [...] quando eu vejo mulheres fazendo ciência eu penso “eu também posso fazer” e quando eu não vejo das duas uma (.) ou tu pensa eu vou fazer mesmo assim ou tu pensa @pô isso daqui não é pra mim@ realmente; o que que eu tô fazendo aqui, e estar nesse curso e perceber tudo isso (.) me faz questionar me faz ter mais força pra não parar de estudar (.) pra que eu um dia quem sabe possa estar nesse referencial ou possa ter mais mulheres e eu dizer “olha eu lutei pra ter mais mulheres nesse referencial teórico” e que mais mulheres se sintam representadas e sintam que também podem (.) mais meninas também porque a gente percebe muito.*

A estudante cursa Ciências Sociais e sente incômodo em relação à falta de representatividade das mulheres serem estudadas como referencial teórico, tendo em vista que não é comum docentes apresentarem autoras referências para as/os discentes em sala de aula, mesmo com o curso sendo formado por maioria de discentes mulheres. Isso revela a dominação masculina que existe, inclusive, nas universidades e na construção do conhecimento, uma vez que, como ela aborda, apesar dos cursos de formação de professores serem frequentados na maioria por mulheres, ainda não se lê mulheres. Nesse sentido, percebe-se a exclusão das mulheres na construção do conhecimento, ocultadas devido à segregação social e política a que historicamente foram submetidas, o que ocasionou a sua “ampla invisibilidade como sujeito – inclusive como sujeito da ciência” (LOURO, 2007, p. 17).

Contudo, quando ela não vê o devido destaque dado a autoras, Dandara se motiva a ser uma entre mais mulheres que possam estar representando o referencial teórico e, assim, quem sabe até modificar o currículo acadêmico de seu curso para que ‘mais mulheres se sintam representadas e sintam que também podem’, pois como pontua Pedro (2005, p. 171) se faz necessário “conquistar ‘corações e mentes’ através do texto científico, da ocupação de espaços de poder acadêmico, do questionamento de verdades estabelecidas, da formação de pesquisadoras e pesquisadores”. Para a estudante Leila:

*A minha formação na universida-, o meu curso não tá adiantando de nada (.) é eu estudo letras e o que a gente estuda são homens (.) então são os homens na literatura são os cânones os principais e o pessoal de português é*

*o Machado de Assis o nosso é o Garcia Matos mas **cadê as mulheres?** Cadê Eneida de Moraes? que é paraense (.) cadê as mulheres negras latino-americanas? Cadê? Por que que a gente não estuda? Então (.) a gente nem precisa falar diretamente o feminismo (.) o professor e a professora nem precisa falar isso é (.) você precisa criar representatividade é:: e principalmente nós que escrevemos recentemente né e isso não é exposto os professores deixam muito claro que eles não querem passar isso que eles querem aqueles caras que já são muito estudados e que nada mais importa; só eles, e inclusive até autores de gramática enfim (.) que a gente vê que é o patriarcado em todos os aspectos e é bem difícil isso porque (.) tu não vê uma literatura feminina não precisa ser feminista mas que tenha representatividade feminina; a gente tem muito o que mostrar e **incentivar as mulheres a escreverem** e que por conta da representatividade a gente não tem científico. (LEILA)*

Ao responder a respeito da reflexão sobre os debates de relação de gênero, Leila deixa claro que não existe esse debate no seu curso, pontuando na sua narrativa que ‘você precisa criar representatividade’ questionando a ausência dos estudos de mulheres e sobre mulheres na universidade e em seu curso. Na frase ‘o que a gente estuda são homens (.) então são os homens na literatura são os cânones os principais’, nesse viés, se assemelha ao pensamento de Dandara por criticar a ausência de reconhecimento das autoras/escritoras femininas em seu curso, o que a faz questionar muitas vezes: ‘**cadê as mulheres?**’; ‘Cadê Eneida de Moraes? que é paraense’; ‘cadê as mulheres negras latino-americanas?’ ‘Cadê?’; ‘Por que que a gente não estuda?’; ressaltando que aos autores/escritores homens é dado bem mais espaço, inclusive na literatura.

Esses questionamentos também reforçam sua necessidade em ‘criar representatividade’, visto que pontua, de forma enfática, que se deve ‘**incentivar as mulheres a escreverem**’, refletindo o que ocorre desde o início da existência das universidades em que o “conhecimento institucional nas faculdades não era feita por mulheres, não representava as suas experiências, não eram sequer espaços que pudessem ser frequentados por mulheres” (OLIVEIRA, 2013, p. 6).

Observam-se em sua narrativa vários questionamentos, por meio da expressão ‘**cadê as mulheres?**’. Essa expressão remete à compreensão a partir de uma perspectiva feminista que indaga a sua formação e seu curso. Ela identifica que, para os docentes, parece ser conveniente incluir apenas autores que já são estudados, os clássicos, e localiza nesta ação a ideia de um ‘patriarcado em todos os aspectos’ que está inserido também no currículo do curso, uma vez que ‘não há representatividades femininas’, fato que a faz dizer que seu curso ‘não tá adiantando de nada’. Nesse sentido, observa-se que as universidades “não estão livres de terem no seu corpo docente, profissionais que não querem se envolver com as questões de gênero e sexualidade e não estão preparados para debaterem esses assuntos na sua prática pedagógica” (CIRQUEIRA *et al.*, 2021, p. 267).

Com relação aos debates envolvendo as relações de gênero no curso, ela destaca que ‘não precisa ser feminista, mas que tenha representatividade feminina’, ou seja, que possa incluir as referências de autoras importantes para o curso, remetendo a importância de estudar as mulheres, não sendo necessariamente militantes ou que falem sobre o feminismo, mas que possam ter representatividade entre as autoras. Leila também se atém à segunda posição e conta que:

*No currículo a gente não tem (.) mas o Zo'é é um grupo que faz parte da universidade (2) e (.) na minha área que é letras há um marcador de gênero (2) esse recorte tem=tem me proporcionado refletir sobre a invisibilidade das mulheres na literatura (.) assim no campo literário é muito difícil até o modernismo assim falar em alguma mulher não existe (.) e mesmo nessa literatura do século XX elas são muito invisibilizadas e aí o meu trabalho é mais ou menos agora é (.) tentar descortinar isso (2) principalmente a (.) literatura das mulheres negras (.) é extremamente invisibilizadas (.) eu acho que a universidade deve sair um pouquinho do=do (.) são raras as discussões mas quando tem a universidade não sai do seu ar condicionado (.) a universidade não sai pra ir pra comunidade (.) não sai ela fica naquela discussão entre as mulheres e também não se expande (.) eu acho que a universidade deveria ir pra comunidade e:: deveria ser modificado ou então implementado alguma coisa no currículo assim (.) eu acho que a modificação do currículo*

*e a universidade se expandir pra se comunicar com a comunidade. (ENEIDA)*

Na percepção da estudante, no currículo do curso não existe uma discussão em torno de temáticas que envolvem gênero. Ela informa que passou a ter acesso a essas discussões, dentro da universidade, por meio de um grupo feminista. A frase ‘na minha área que é letras há um marcador de gênero’ e esse marcador tem auxiliado a ‘refletir sobre a invisibilidade das mulheres na literatura’, isso demonstra que ela identifica a ausência da figura feminina no currículo do seu curso, especialmente no âmbito da literatura, o que a faz afirmar que as mulheres ‘são muito invisibilizadas’ e, principalmente, a ‘literatura das mulheres negras’.

Na frase ‘tentar descortinar isso’, Eneida expõe um posicionamento, também demonstrado por Leila, de se inserir na busca por um cenário diferente, em que se almeja a representatividade das mulheres nos referenciais teóricos dos cursos, evidenciando que a literatura nunca foi campo de atuação apenas dos homens. Quando ela diz que ‘não sai do seu ar-condicionado’ e ‘não sai pra ir pra comunidade’ parece ir ao encontro à ideia de Pagu sobre a universidade estar em ‘ilhas’ e não transpor seus muros. Levar essas discussões para toda a universidade e até fora dela é uma maneira de “propiciar o conhecimento acerca das discussões de gênero e sexualidade a todas aquelas pessoas que estão em instituições escolares ou não escolares” (CIRQUEIRA et al., 2021, p. 273), e até mesmo promover a articulação entre a universidade e a sociedade.

Desse modo, a estudante deixa claro que a ‘modificação do currículo’ e a expansão da universidade ‘pra se comunicar com a comunidade’ contribuiria para a busca de transformações quanto à propagação dos saberes produzidos no ambiente acadêmico. Logo, tem-se que, para Eneida, além da inserção da representatividade das mulheres no currículo da graduação, há uma necessidade de a própria universidade levar conhecimento para além de seu espaço físico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo foi realizada uma reflexão acerca da relação do feminismo na formação de estudantes de licenciatura e como estas observam a formação de professores em relação às discussões que envolvem as temáticas

de gênero a partir da visão de mundo que construíram com o feminismo e com a formação docente, por meio da análise das narrativas das estudantes.

A discussão em torno do feminismo e das relações de gênero nos cursos de formação de professores ainda esbarra em muitas tensões e conflitos, como observamos nas narrativas. Muitos cursos de licenciatura não problematizam essas temáticas e nem sequer dão a atenção que deveriam aos conhecimentos apresentados por esses debates, o que ocasiona diretamente em um déficit na formação de professores, haja vista que os docentes não saem preparados para atuar em situações práticas do cotidiano escolar envolvendo gênero e sexualidade, a não ser que procurem construir esse conhecimento por outro viés como mencionado pelas futuras professoras, participando dos movimentos sociais, como o feminismo.

É possível perceber que as futuras professoras, por serem feministas e estarem articuladas em um grupo feministas, possuem uma visão de mundo diferenciada, crítica e questionadora da sua própria formação, por isso as narrativas trouxeram uma grande quantidade de informação para se repensar os currículos dos cursos de licenciatura, também acerca da forma como a universidade tem tratado dessas questões, assim como a responsabilidade que esta possui com a formação de novos profissionais.

Durante a análise foi possível identificar duas posições que se entrelaçaram nas narrativas, as quais foram nomeadas como ‘com escolha no currículo’ e ‘sem escolha no currículo’. A primeira posição identifica que as temáticas das relações de gênero em alguns cursos surgem em uma disciplina optativa que ocorre em apenas um semestre, no sentido de não ser totalmente excluído dos currículos, mas que acaba não construindo um conhecimento consolidado, uma vez que o debate é amplo e deveria ser realizado de forma interdisciplinar.

A segunda posição identifica que não existe nenhuma disciplina específica e nem menção as temáticas de feminismo e gênero no currículo e que o conhecimento é construído exclusivamente pelo movimento feminista e/ou grupos feministas que são construídos na universidade por apresentar a necessidade de combater as relações de poder, o machismo e o patriarcado que envolve as universidades e o campo científico de produção do conhecimento.

Obteve-se como modelo de orientação ‘formação docente para a equidade de gênero’, pautado nas falas das estudantes em ter uma formação

que seja para a transformação social, para o empoderamento, para o respeito e para a construção de uma sociedade que não discrimine o outro pelo gênero, sexualidade, raça e classe social. Nesse sentido, observa-se a urgente modificação dos currículos dos cursos de formação de professores para que se possa refletir sobre essas temáticas de forma mais efetiva durante a prática docente.

## REFERÊNCIAS

BASSALO, Lucélia de Moraes Braga. **Entre sentidos e significados**: um estudo sobre visões de mundo e discussões de gênero de jovens internautas. 2012. 255f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 2012.

BIROLI, Flávia; MIGUEL, Luis Felipe. **Feminismo e Política**: uma introdução. São Paulo: Boitempo, 2014.

CIRQUEIRA, N.S.; SANTANA, J.V.J de; PEREIRA, R.S. Formação docente e as relações de gênero e sexualidade no curso de pedagogia. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 45, p. 258-276, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i45.8348. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8348>. Acesso em: 10 mai. 2021.

COSTA, Ana Alice A; SARDENBERG, Cecília Maria B. **O Feminismo do Brasil**: reflexões teóricas e perspectivas. Salvador: UFBA / Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher, 2008.

JOVCHELOVICTH, Sandra; BAUER, W. Martin. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto imagem e som**. Um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 90-113.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação*: uma perspectiva pós- estruturalista. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Eleonora Menicucci de. O feminismo desconstruindo e reconstruindo o conhecimento. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, janeiro-abril/2008. p. 229 – 245.

OLIVEIRA, Elismênnia Aparecida. Conhecimento feminista nas universidades brasileiras: um ponto de vista descolonial. **Anais Seminário Internacional Fazendo Gênero 10**, Florianópolis, 2013. ISSN 2179-

510X. Disponível em: <[http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1373328366\\_ARQUIVO\\_Elis\\_FG2013.pdf](http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1373328366_ARQUIVO_Elis_FG2013.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2021.

OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson de. Novas tentativas de controle moral da educação: conflitos sobre gênero e sexualidade no currículo e na formação docente. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 1, jan./mar. 2018b.

PEDRO, Maria Joana. Feminismo e gênero na universidade: trajetórias e tensões da militância. **III Jornada de Estudos de Gênero – Feminismo e Gênero na Academia**: protagonismos, tensões e perspectivas e do III Encontro de Protagonismo, Educação e Gênero. Unisinos. v. 9 n. 3, set./dez. 2005.

SCHUTZ, Alfred. **Fenomenologia e Relações Sociais**. Rio de Janeiro. 1979.

WELLER, Wivian; OTTE, Janete. Análise de narrativas segundo o método documentário: Exemplificação a partir de um estudo com gestoras de instituições públicas. **Civitas**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 325-340, maio/ago. 2014.

WELLER, Wivian. A presença feminina nas (sub) culturas juvenis: a arte de se tornar visível. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, jan/abr. 2005.

WELLER, Wivian; et al. Karl Mannheim e o Método Documentário de Interpretação: uma forma de análise das visões de mundo. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. XVIII, n. 2, p. 375-396, jul./dez. 2002.



## **Docentes Iniciais Diante das Temáticas Gênero e Sexualidade: Atravessamentos Subjetivos à Prática Docente**

*Ramon Roberto de Jesus Barroso*

**RESUMO:** Nesse capítulo apresento reflexões a partir das narrativas de professores e professoras iniciantes que atuam em Salvaterra-Ilha do Marajó, referente às temáticas de gênero e da sexualidade em suas práticas docentes. O objetivo central é verificar os sentimentos que percorrem os/as docentes diante da temática. Adotou-se a pesquisa qualitativa com enfoque da fenomenologia social como subsídio para construção desse capítulo. Os dados foram reunidos por meio de entrevistas narrativas com seis docentes iniciantes (três professores e três professoras) e interpretados de acordo com o Método Documentário. As análises apontaram as posições “tranquilidade”, “medo e incerteza” que correspondem a dois modelos de orientação “resistência” e “instabilidade” como sentimentos que marcam as práticas docentes.

**Palavras-chave:** Docência iniciante; Gênero; Sexualidade; Subjetividade.

## INTRODUÇÃO

Nesse capítulo que compõem a seção que trata das práticas pedagógicas, apresento reflexões a partir de narrativas de professores e professoras iniciantes que atuam em escolas do Município de Salvaterra-Ilha do Marajó/PA, referente às temáticas de gênero e da sexualidade em suas práticas docentes.

Como motivação para realizar esse estudo, aponto inquietações pessoais e acadêmicas mediante vivências e experiências durante minha trajetória de vida. Recordo-me que, enquanto estudante que fugia à norma regulatória de gênero, sofri *bullying* inúmeras vezes. Quando adentrei no Curso de Pedagogia tive oportunidade de conhecer, refletir e pesquisar sobre as temáticas de gênero e de sexualidade. Após a conclusão dessa etapa, ingressei no Mestrado em Educação, o que me possibilitou o aprofundamento da pesquisa nesses campos, convergindo na realização do estudo sobre docência iniciante e as questões de gênero e de sexualidade. Ressalto que, como jovem professor/pesquisador, acredito na produção e problematização do conhecimento como uma forma de ressignificar as práticas docentes.

Gênero, enquanto campo teórico, resulta de diferentes rupturas que questionaram e desconstruíram a ideia de um ser único e universal, da emergência de novos movimentos sociais e da consolidação dos estudos sobre a mulher, dos estudos feministas da década de 1960 (SCAVONE, 2008). Somente no fim desse período “que o feminismo, além das preocupações sociais e políticas, irá se voltar para construções propriamente teóricas” (LOURO, 2014, p. 19), momento em que “estudiosas e militantes, de um lado, e seus críticos ou suas críticas, de outro” desenvolvem as problematizações do conceito de gênero.

Nesse texto, adoto a definição de Scott (1995, p. 21) que compreende gênero, primeiramente, como “um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos”, apontando-o como uma forma de significar as relações de poder, categoria que passou então a ser adotada pelas feministas. Segundo a autora:

*O gênero é igualmente utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. O seu uso rejeita explicitamente as explicações biológicas, como aquelas que en-*

*contram um denominador comum para várias formas de subordinação no fato de que as mulheres têm filhos e que os homens têm uma força muscular superior. O gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as “construções sociais”: a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres (SCOTT, 1995, p. 7).*

Nesse sentido, o debate sobre gênero é centrado no campo social (embora não se negue às questões biológicas), no qual busca-se analisar as diferenças a partir dos arranjos sociais, das construções históricas, e das formas de representação do masculino e feminino.

Em continuidade, compreendo sexualidade como o modo afetivo no qual os seres humanos se relacionam uns com os outros, podendo vivenciar suas experiências com pessoas do mesmo gênero, do gênero oposto, com ambos ou sem parceiros (LOURO, 2014). Ampliando esse entendimento, Heilborn (2006, *apud* COLLING e TEDESCHI, 2019) aponta que a sexualidade é um conceito que passa por constantes transformações, fazendo parte de um processo complexo que envolve diversos aspectos da vida humana, como as questões afetivas, sociais e culturais, por isso, podemos pensar nesse termo em sentido empírico, analítico e político.

As mudanças e transformações nos estudos de gênero e da sexualidade ao longo de décadas contribuíram para o aperfeiçoamento das discussões sobre os mais diversos conceitos que convergem nesses campos de investigação. Na educação formal demonstrou-se que há uma relação tênue entre as questões de gênero e de sexualidade e o âmbito educacional, tendo em vista que as situações que envolvem esses marcadores estão presentes no chão da escola, todavia as instituições escolares nem sempre respondem de maneira adequada a elas. Exemplo disso, observa-se nas práticas pedagógicas que são atravessadas pelas questões de gênero e de sexualidade marcadas por normas e regulações, no qual são reproduzidas padrões, valores e concepções que tendem a legitimar normatizações sociais.

Em contrapartida, as tentativas de efetivação de práticas pedagógicas que desconstroem as normas regulatórias de gênero e de sexualidade têm sido interpeladas pelos interesses de movimentos antigênero que surgiram com os avanços em torno dos debates sobre a temática no campo político, social e educacional (LIMA; HYPOLITO, 2019).

Concordo com Couto Junior, Oswald e Pochay (2018), que o discurso antigênero espalha o pânico moral que fragiliza as possibilidades de práticas pedagógicas mais inclusivas com foco em uma sociedade mais justa, por isso, fomenta espaços de formação de educadores/educadoras atentos à trama cultural e política que marcam as concepções de sujeito e práticas pedagógicas surge como uma demanda para a construção da equidade.

Diante desse contexto e em concordância com Miskolci (2005), recordo que se esperava que professores/professoras não discutissem temas ligados ao gênero e a sexualidade em suas aulas dado os efeitos da visão tradicional que perdurou/perdura ou está sendo recuperada neste momento do país, na qual esses assuntos devem ser restritos ao ambiente familiar e renegados ao lugar do silêncio nas escolas.

Nesse sentido, acredito que o espaço escolar pode ser pensado como possibilidade para construção do respeito as pessoas que não correspondem aos padrões heteronormativos<sup>1</sup>, constituindo-se num local de disputa de poder, capaz de contribuir para reflexões e enfrentamentos às práticas discriminatórias sexuais e de gênero (VIANA; UNBEHAUM, 2016).

Nesse capítulo, os/as docentes iniciantes que atuam em Salvaterra narram seus sentimentos diante das temáticas de gênero e da sexualidade, mediante suas práticas pedagógicas. Deste modo, na primeira parte desse capítulo, traço uma breve discussão acerca dos caminhos metodológicos adotados na pesquisa, em seguida, discuto os resultados evidenciados nas entrevistas a partir das posições indicadas nas falas dos/das docentes e, por fim, nas considerações finais, indico os modelos de orientação presentes nas narrativas.

## MÉTODO

O percurso metodológico perpassou pelas contribuições da pesquisa qualitativa com enfoque na fenomenologia social de Alfred Schutz (1979). Para Bassalo *et al.* (2019), a fenomenologia social se apresenta como um enfoque importante no âmbito das investigações qualitativas, pois parte de uma perspectiva interpretativa sobre sentidos

---

<sup>1</sup> A heteronormatividade pressupõe a existência de uma norma que articula as noções de gênero e sexualidade, estabelecendo como natural certa coerência entre sexo (macho/ fêmea), gênero (se o indivíduo se reconhece como homem ou mulher) e orientação sexual por quem o indivíduo se interessa amorosa e sexualmente), como se houvesse entre estes elementos linearidade (SEFFNER, 2013).

e significados estabelecidos nas relações entre diversos sujeitos. Ao adotar esse enfoque, tive a possibilidade interpretar e compreender os sentidos e significados presentes nas falas dos/das docentes iniciantes concernentes às temáticas de gênero e da sexualidade.

As entrevistas narrativas foram utilizadas como técnica de reunião de dados, meio pelo qual, reuni dados orais sobre as vivências e experiências dos/das docentes iniciantes. A entrevista narrativa desenvolvida por Fritz Schütze representa um importante aporte para reunião dos dados, pois “permite o acesso aos diferentes níveis da formação da experiência no cotidiano” (BOHNSACK, 2020, p.117). Desse modo, a rememoração das experiências profissionais desses/dessas professores/professoras possibilitaram acessar suas percepções sobre as temáticas de gênero e de sexualidade.

No processo de interpretação das narrativas, utilizei o Método Documentário com intuito de reconstruir o sentido subjacente e implícito na fala dos/das docentes. É válido ressaltar que a adaptação do Método Documentário para a análise de dados qualitativos é produto das contribuições de Ralf Bohnsack que atualizou e propôs a aplicação do método (WELLER, 2005).

Esse exercício de compreensão perpassou por diversas etapas interpretativas, conforme postulado por Weller (2005) e Weller e Otte (2014): *interpretação formulada* que consiste na identificação dos temas trazidos pelos/pelas interlocutores/as, *interpretação refletida* (reconstrução dos modelos de orientação coletiva que orientam as falas dos/das entrevistados/as), *análise comparativa* (identificação de diferenças, aproximações e quadros de referência que orientam as narrativas) e *construção de tipos*.

Participaram do estudo seis docentes iniciantes que atuam em escolas do município de Salvaterra – Ilha do Marajó/PA, destes, três são professores e três são professoras. Há diferentes definições quanto à categoria “docente iniciante”, para fins de estudo, adotei a concepção de Veenman (1988) que se refere aos cinco primeiros anos de atuação profissional, período de transição de estudante para professor/professora, sendo marcado por tensões e aprendizagens intensivas (MARCELO GARCIA, 1999).

As identidades desses/ dessas participantes foram preservadas conforme os aspectos éticos de realização da pesquisa que constam no Termo

de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Os professores são designados por *Am*, *Dm* e *Em* e as professoras são nomeadas por *Bf*, *Cf* e *Ff*, tendo em vista a adoção dos critérios de decodificação do Método Documentário.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da análise das narrativas emergiram duas posições, dentre as quais, a primeira posição corresponde às falas que evidenciam que, mesmo com limitações, há professores e professoras que tratam das temáticas de gênero e de sexualidade em suas práticas pedagógicas. A segunda posição apresenta as falas que demonstram a ausência desses temas nas práticas pedagógicas dos/das docentes iniciantes, suscitados por sentimentos de medo e incerteza.

### A coragem e as possibilidades

Coragem pode ser definida, em primeiro lugar, como firmeza diante das dificuldades, pode ainda ser compreendida como constância ou persistência na busca do bem, ou do melhor. Posso assim dizer que esse é o substantivo presente nas narrativas dos/das docentes que comunicam sentimentos de tranquilidade e conforto quando o tema em discussão são questões de gênero e sexualidade. Esses professores e essas professoras compreendem a importância dessas temáticas em suas práticas como subsídio para o enfrentamento ao preconceito e à discriminação ainda latente na escola e na sociedade.

A primeira posição nomeada de “*tranquilidade*” é verificada na fala de *Am*:

*Eu me sinto tranquilo eu acredito que é um tema que deve sim ser abordado há toda uma necessidade de se combater a disseminação do preconceito que já está bastante: enraizado dentro do senso comum então no que diz respeito a mim eu me sinto tranquilo já aconteceram algumas situações que foram um pouco desconfortável porque querendo ou não quando a gente vai abordar es-*

*se=esse tema (.) a gente vê do outro lado pessoas que acabam arredias e consideram é um desrespeito em relação a elas trazemos esses tema isso vai desde professores mesmo que já tem um certo preconceito enraizado até mesmo em relação aos alunos (...) No mais eu não tenho nenhum problema em abordar isso em sala de aula cada vez mais eu vejo menos problema ainda eu vejo cada vez mais necessidade de ser abordado esse tema e querendo ou não nós mesmos temos que desconstruir determinadas visões que nós temos como por exemplo a ideia de não abordar um determinado tema por receio de como é que esse tema vai ser recebido em sala de aula.*

O professor inicia dizendo “eu me sinto tranquilo”, demonstrando como sentimento básico a serenidade no debate sobre as temáticas, embora ressalte ter tido momentos em que se sentiu “um pouco desconfortável”. Nos trechos “um tema que deve sim ser abordado” e “eu vejo cada vez mais necessidade de ser abordado esse tema” verifica-se que Am reconhece a importância dessas discussões nas escolas para enfrentar a “disseminação do preconceito”. Todavia, ressalta que existem pessoas, entre elas, professores/ professoras que não concordam com essa ideia, devido ao preconceito enraizado em suas visões de mundo.

No excerto “a ideia de não abordar um determinado tema por receio”, o professor pontua que os/as docentes precisam romper com o silêncio, que na maioria das vezes é gerado pelo temor das controvérsias que cercam os temas de gênero e de sexualidade na escola.

O relato do professor Em também representa essa posição:

*Muito bem eu acho que são temas necessários são temas que precisam ser debatidos é nós vivemos em uma sociedade muito preconceituosa e nós enquanto formadores de seres humanos né enquanto docentes (3) precisamos devemos é (1) ter um cuidado né e:: (1) precisamos de fato incluir tais temas na nossa realidade na nossa vivência enquanto docente.*

A expressão “muito bem”, utilizada para ressaltar seu sentimento ao tratar dos temas em sua prática pedagógica, anuncia o conforto como o sentimento que atravessa o professor. No trecho “eu acho que são temas

necessários” verifica-se que Em reconhece a importância e o papel do/da docente em incluir e debater questões de gênero e da sexualidade em sala de aula, dada nossa convivência na sociedade que ainda é “muito preconceituosa”. Essa mesma sensação pode ser verificada na narrativa de Ff:

*Ah eu me sinto muito à vontade, eu sinto o desejo de falar bastante sobre isso é:: com as turmas (.) Porém é:: (.) A disciplina de Estudos Amazônicos ela limita um pouco né um pouco é diferente da=das Ciências Sociais né da Sociologia quando ela é trabalhada no Ensino Médio a gente tem eixos né bem mais específicos para trabalhar isso de forma mais ampla (.) e mesmo assim quando eu tive a possibilidade de encaixar isso nos Estudos Amazônicos por exemplo tivemos um tema que ia falar sobre resistência e luta na Amazônia para o sétimo ano e aí eu não tive uma sombra de dúvidas eu falei que eu vou encaixar agora uma temática sobre isso né iniciar essa discussão com eles eu me sinto muita vontade na verdade isso é uma necessidade né que nós podemos colocar isso em prática nas escolas para começar a desmistificar determinados pensamentos né preconceituosos para que nós podemos trabalhar isso com jovens de uma forma mais naturalizada digamos assim né (...).*

A professora inicia sua fala com a frase “Ah eu me sinto muito à vontade” e ressalta isso ao longo de sua narrativa revelando-se confortável ao trazer esses temas para sala de aula. Nos excertos “mesmo assim quando eu tive a possibilidade de encaixar” e “eu não tive uma sombra de dúvidas eu falei que eu vou encaixar agora uma temática”, Ff enfatiza que encontrou uma oportunidade e tratou da temática com seus alunos e alunas, porém ela aponta que há limitações no currículo ao fazer uma comparação entre campos de saberes e disciplinares.

Verifica-se na afirmação de que “isso é uma necessidade” que a professora compreende que esses temas são importantes nas práticas pedagógicas, como forma de “desmistificar determinados pensamentos né preconceituosos”, e para trabalhar com os/as jovens estudantes como assuntos comuns que fazem parte de sua vida.



Dessa feita, para Barreiro, Araújo e Pereira (2009) o espaço escolar é uma das possibilidades de contribuição para o enfrentamento à discriminação e ao preconceito, pois diante de seus propósitos, da obrigação legal e por abrigar distintas diversidades, entre elas, a diversidade sexual e de gênero, torna-se responsável – juntamente com outras instituições civis – por construir caminhos para a eliminação de preconceitos e de práticas discriminatórias.

## O medo e as incertezas

A insegurança, posição que se refere aos professores/professoras que narram sentimentos de “*medo e incerteza*”, mediante a instabilidade do cenário político e educacional, marcado pelo avanço dos movimentos conservadores e dos discursos antigênero.

Essa posição está presente na fala de Bf:

*Olha é: um receio sabe (...) principalmente no contexto que a gente vivência né contexto da política, gente é um medo de a gente se posicionar tanto em termos de sexualidade gênero de política mesmo porque a gente vai se lidar ali com o embate né, os alunos a gente (.) tem que passar para ele a ideia de que discutir não é brigar então quando a gente levanta ou tenta no mínimo né levantar um debate dentro de sala de aula a gente tem que ir muito bem preparado em termos de teoria também né porque (3) o que a gente fala olha no início foi muito ruim porque essa questão de=de ser filmado né, ah o professor está sendo filmado eu posso usar isso contra ele ( ) então era muito difícil a gente lidar com isso por outro lado tem aqueles alunos que querem né porque tão aí na adolescência querem ouvir também o professor ma- e a gente sabe que na escola dificilmente há um debate voltado para essas questões né então o meu ainda é meio que receoso trabalhar com isso porque a gente sabe como é=é a sociedade sobretudo as famílias também a mente né esse choque de gerações então é receoso da minha parte ainda é receoso né.*

As palavras receio e medo se destacam como sentimentos que atravessam a professora do início ao final de sua narrativa. O trecho “principalmente no

contexto que a gente vivência né contexto da política” demonstra reconhecer que o atual contexto político não tem sido favorável para abordar gênero e sexualidade em sala de aula. Ela destaca com a frase “no início foi muito ruim porque essa questão de=de ser filmado né” o momento de tentativa de acirramento do controle sobre a prática docente, relacionado especialmente a grupos políticos conservadores ligado ao Movimento Escola Sem Partido. Situação que gerou além do receio, o medo, ao ter que se posicionar sobre esses assuntos.

O excerto “a gente tem que ir muito bem-preparado em termos de teoria” indica que discussões sobre gênero e sexualidade, na maioria das vezes, são carregadas de visões do senso comum, enviesadas por entendimentos religiosos que geram polêmica e exigem fundamentação teórica que sustente a refutação de tais suposições. Esta preocupação revela um cenário complicado, por isso Bf considera que é algo “muito difícil a gente lidar com isso” quando se refere aos debates sobre as temáticas citadas.

A docente Bf também cita outros entraves, a começar pelo fato de que “na escola dificilmente há um debate voltado para essas questões”, destacando o silêncio como atitude da escola neste campo e depois, pela “sociedade sobretudo as famílias”, demonstrando que identifica a circulação do discurso conservador ou a dimensão de tabu que circula entre as famílias que tendem a acreditar que esses temas deveriam ser discutidos nos espaços privados do lar.

Com outra docente, vemos que a insegurança é o sentimento que marca uma possível atuação no tema. Vejamos o que Cf mostra em sua fala:

*eu me sinto bastante insegura ainda (.) sinceramente porque: (.) eu procuro me informar bastante sobre esse tema (.) é:: por um=um gosto pessoal mesmo eu=eu sigo YouTubers influencers que debatem bastante isso a questão não a questão da educação né mas pessoas LGBTs principalmente que discutem essa questão e:: só que em relação a tratar na sala de aula eu me sinto bastante insegura (2) é:: principalmente como eu posso dizer (.) por medo de sofrer represálias talvez eu não sei como os pais dos alunos é vão lidar com isso entendeu (.) e a própria escola também então é um tema que=que (.) que tá bastante presente na matriz né eu sou professora de ciências então não tem como não falar sobre esse assunto mas eu ainda me sinto assim um pouco insegura.*

A professora acentua, em sua narrativa, aumentando o tom de sua voz nas palavras insegurança e medo para marcar sua inquietação diante da possibilidade de abordar as temáticas de gênero e sexualidade em sala de aula. No trecho “eu procuro me informar bastante sobre esse tema” demonstra que Cf busca conhecimentos de modo informal sobre esses assuntos que estão presentes na matriz curricular de ciências e que deveriam ser debatidos com os alunos e alunas.

Devemos dar especial atenção ao fato de que ela destaca no trecho “medo de sofrer represálias talvez, eu não sei como os pais dos alunos vão lidar com isso entendeu” o sentimento de medo, dada as incertezas da reação das famílias e da escola, visto que no cenário atual essas discussões, na maioria das vezes, causam tensão e não raro uma reação relevante e agressiva dos pais, como indicador da ascensão dos discursos antigênero.

O sentimento de despreparo é relatado por Dm:

*Olha (2) eu acho que são debates necessários (...) mas eu acho que assim como esse debate outros debates que não estão dentro da do âmbito escolar e que são muito necessárias às vezes muito mais necessárias do que determinados conhecimentos técnicos e científicos que=que são ensinados dentro da escola então eu vejo (2) muita coisa assim é:: a gente ainda precisa avançar e não ter medo não ter receios de=de quebrar determinados paradigmas de quebrar práticas defasadas e:: e de enfrentar pensamentos conservadores isso daí é muito=é muito importante e que vai trazer muita coisa boa para escola vai trazer mudanças significativas e:: acima de tudo melhorar o acolhimento que a gente tem é:: aos alunos que sofrem das opressões que sofrem dos preconceitos então eu me sinto assim com muita:: com muita de vontade de debater esse tipo de tema mas eu ainda não me sinto:: digamos assim capacitado para tal (.) além de entender que em Determinados temas eu tô no meu espaço de fala em determinados temas eu não tô no meu espaço de fala mas entendo que de alguma forma eu posso colaborar (.) e devo.*

Para dar início a sua reflexão, o professor enfatiza, com a frase “eu acho que são debates necessários”, sua concordância com a compreensão de que

são debates importantes para o âmbito escolar como forma de superar práticas defasadas e enfrentar pensamentos conservadores, destacando ainda que isso traria melhorias no acolhimento dos/das estudantes que sofrem algum tipo de opressão.

O docente Dm também indica que o tema precisa avançar nas escolas, e para isso ocorrer os/as docentes precisam “não ter medo não ter receios” de propor tais discussões. Ele ressalta que é preciso “quebrar determinados paradigmas de quebrar práticas defasadas e: e de enfrentar pensamentos conservadores”, mas apesar dessa compreensão e da disponibilidade de discutir esses assuntos em sala de aula, verifica-se em sua fala que o professor não se sente preparado teoricamente e destaca que também não é seu lugar de fala, o que de certo modo anuncia sua posição como homem e heterossexual, mas se mostra disponível ao afirmar que “não tô no meu espaço de fala, mas entendo que de alguma forma eu posso colaborar (.) e devo”.

As falas de Bf, Cf e Dm revelam sentimentos negativos quando o assunto em sala de aula são temas voltados para o campo do gênero e da sexualidade. A insegurança, o medo e a desqualificação são marcados em suas narrativas que acompanham o cenário político e social desfavorável para essas questões, principalmente com a alavancada de discursos conservadores que se opõem a essas discussões nas escolas.

Os sentimentos narrados pelos/pelas docentes evidenciam o cenário de avanço dos movimentos e grupos ultraconservadores, “que têm atacado sistematicamente a abordagem de temáticas relacionadas a gênero e sexualidades nas escolas, (...) sob a alegação de que a discussão de tais temas promoveria a “ideologia de gênero” (MATTOS, 2018, p. 574), pois professores/professoras estariam impondo valores contrários à vontade dos estudantes e das famílias ao ensinar sobre tais temáticas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das narrativas possibilitou verificar quais sentimentos atravessam as práticas pedagógicas de docentes iniciantes quando tratam das temáticas de gênero e de sexualidade, revelando dois modelos de orientação, nomeados de *resistência* e de *instabilidade*.

A primeira posição revela o modelo de orientação denominado de *resistência*, verbo que orienta as práticas dos professores e das

professoras que se recusam a seguir as limitações, revelando as fendas que encontram para debater ocasionalmente questões de gênero e de sexualidade em sala de aula. Essas/essas docentes indicam atuar em defesa dos direitos humanos, da equidade e da proteção à diversidade sexual e/ou de gênero, a partir de práticas pedagógicas assentadas em um processo de resistência, rejeitando imposições conservadoras.

Por outro lado, a segunda posição corresponde ao modelo de orientação designado de instabilidade. Essas falas indicam que o cenário não tem sido favorável para tratar desses assuntos nas práticas docentes, pois prevalece os discursos conservadores que buscam cercear tais discussões no campo educacional, impulsionando sentimentos de medo e insegurança em muitos/muitas docentes.

Os resultados desse estudo me levaram à reflexão de que os movimentos antigênero se apoiam em discursos conservadores sobre a presença do debate das questões de gênero e de sexualidade nas escolas, sob égide de que essas discussões propiciaram a destruição dos moldes tradicionais da sociedade, sobretudo, das famílias tradicionais, negando o fato de que a escola tem papel fundamental na luta contra as diversas formas de preconceito e discriminação.

## **REFERÊNCIAS**

BARRETO, Andreia; ARAÚJO, Leila; PEREIRA, Maria Elisabete. **Gênero e diversidade na escola**: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

BASSALO, Lucélia de Moraes Braga *et al.* A fenomenologia social e a investigação qualitativa em educação: reflexões iniciais. *In*: PIMENTEL, A.; MALCHER, N. **Diálogos interdisciplinares em saúde**. Universidade Federal do Pará: Belém, 2019.

BOHNSACK, Ralf. **Pesquisa social reconstrutiva: Introdução aos métodos qualitativos**. Tradução de Markus A. Hediger. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antônio. **Dicionário crítico de gênero**. 2. ed. Dourados, MS: Ed. Universidade Federal da Grande Dourados, 2019.

COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro do; OSWALD, Maria Luiza Magalhães Bastos; POCAHY, Fernando Altair. Gênero, sexualidade e juventude(s) Problematizações sobre heteronormatividade e cotidiano escolar. **Civitas**, Rev. Ciênc. Soc. [online], v.18, n.1, p.124-137, 2018.

LIMA, Iana Gomes de; HYPOLITO, Álvaro Moreira. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 1-15, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 184 p.

MAIO, Eliane Rose; OLIVEIRA, Márcio de; PEIXOTO, Reginaldo. Discussão sobre gênero nas escolas: ações e resistências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 28, p. 57-74, jan./abr. 2020.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto (PT): Porto Editora, 1999.

MATTOS, Amanda Rocha. Discursos ultraconservadores e o truque da “ideologia de gênero”: gênero e sexualidades em disputa na educação. **Psicologia Política**, São Paulo, v. 18, n. 43, p. 573-586, 2018.

MISKOLCI, Richard. Um corpo estranho na sala de aula. In: ABRAMOWICZ, A.; SILVÉRIO, V. R. (Org.). **Afirmando diferenças**: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola. Campinas, SP: Papirus, 2005. p. 13-25.

SCAVONE, Lucia. Estudos de gênero: uma sociologia feminista? **Estudos feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 173-186, jan./abr. 2008.

SCHÜTZ, Alfred. Bases da fenomenologia. In: WAGNER, H. (Org). **Fenomenologia e relações sociais**: textos escolhidos de Alfred Schutz. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p.71-99, jul./dez. 1995.

SEFFNER, Fernando. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 145-159. 2013.

VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, A. (Coord.). **Perspectivas y problemas de La función docente**. Madrid (ESP): Narcea, 1988. p. 39-68.

VIANA, Cláudio; UNBEHAUM, Sandra G. contribuições da produção acadêmica sobre gênero nas políticas educacionais: elementos para repensar a agenda. *In*: CARREIRA, Denise. **Gênero e educação**: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais / Denise Carreira... [et al.]. São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas, 2016.

WELLER, Wivian. A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. **Sociologias**. Porto Alegre, a. 7, n. 13, Pp. 230-300, jan/jun. 2005.

WELLER, Wivian; OTTE, Janete. Análise de narrativas segundo o método documentário: exemplificação a partir de um estudo com gestoras de instituições públicas. **Civitas**. Porto Alegre, v.14, n.2, p.325-340, maio-ago. 2014.





PARTE II:  
**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**



## **“O Meu Professor Incentivou Muito na Minha Escolha”: Percepções de Jovens Mulheres Sobre a Prática Pedagógica do Professor no Ensino Médio**

*Hamanda Maiara Nascimento Pontes*

**RESUMO:** Neste capítulo, proponho uma reflexão sobre as práticas pedagógicas de docentes no ensino médio, a partir do olhar de jovens mulheres, estudantes desta etapa. Admitindo como premissa a consideração de que o ato pedagógico é uma relação interpessoal dos alunos entre si e dos alunos com o professor, pondero que o tipo de comunicação intersubjetiva produzido no espaço de relações da sala de aula viabiliza algo mais do que apenas a formação intelectual-cognitiva das jovens, uma vez que também assegura as condições de possibilidade para a descoberta de um projeto de vida. A pesquisa qualitativa que ofereceu os subsídios para a construção do capítulo, esteve fundamentada nos pressupostos da Fenomenologia Social de Alfred Schütz. O percurso metodológico incluiu a condução de 14 Entrevistas Narrativas com estudantes do último ano do ensino médio, com idades entre 16 e 18 anos, matriculadas em escolas públicas da cidade de Belém/PA, que foram interpretadas com base nas etapas de análise do Método Documentário. A reconstrução dos dados indicou a existência de dois tipos de percepção: por um lado, as jovens reconhecem a boa didática do professor e a importância dos processos formativos que têm como foco o preparo para as provas de vestibular e, por outro, destacam o absentismo e o descompromisso entre os professores com o trabalho docente. De modo geral, os resultados mostram que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas (os) professoras (os) do

ensino médio, repercutem positivamente nas decisões acerca de uma carreira profissional e, conseqüentemente, a escolha de um curso no ensino superior.

**Palavras-chave:** Ensino Médio. Práticas Pedagógicas. Juventude. Fenomenologia Social. Método Documentário.

## INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a produção científica oriunda de pesquisas nacionais, sobretudo aquelas desenvolvidas no campo dos estudos sobre sociologia escolar em interface com a sociologia da juventude, tem problematizado, a partir de múltiplos caminhos e orientações teóricas, questões empíricas vinculadas a objetos distintos, tais como: as representações dos e das jovens sobre a escola e os sentidos da presença nesta instituição (FRANCO; NOVAES, 2001; FRANCO, 2010; BRENNER; CARRANO, 2014), as experiências juvenis de escolarização na educação básica (REIS, 2012; LEÃO, 2016; FIOR; MARTINS, 2021) e os desafios enfrentados pelo professor de ensino médio em sua prática pedagógica com este grupo geracional (MESQUITA, 2020; ALMEIDA; BASSALO, 2021).

No que diz respeito ao trabalho pedagógico com o público do ensino médio, seja qual for a modalidade, os estudos publicados até o momento são consensuais em determinados pontos da questão, o principal deles é o reconhecimento de que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor desta etapa, e seus pressupostos de orientação, devem ser informadas por uma Pedagogia da Juventude (DAYRELL, 2016), sensível à realidade dos sujeitos jovens e às demandas próprias de seu processo de formação humana. Se é verdade que toda a prática educativa sempre expressa determinados princípios políticos pedagógicos, então, uma nova postura da escola – e dos professores – diante das(os) jovens requer a gestão de uma nova racionalidade pedagógica (KRAWCZYK, 2014) que, entre outras coisas, opere com uma outra concepção de juvenil, isto é, que enxergue as(os) jovens como sujeitos, o que implica considera-las(os) para além de sua condição de aluno (DAYRELL, 2007) e desenvolver, como elemento fundamental do trabalho pedagógico, uma prática em que a escuta anteceda a palavra (TEXEIRA, 2014).

Admitindo como premissa a consideração de que o “o ato pedagógico é uma relação interpessoal” (FRANCO, 2016, p.538) dos alunos entre si e dos alunos com o professor, pondero que o tipo de comunicação intersubjetiva

produzido neste espaço de relações viabiliza algo mais do que apenas a formação intelectual-cognitiva dos jovens, uma vez que também assegura as condições de possibilidade para a descoberta de um projeto de vida. O *lócus* do ato pedagógico, a sala de aula, é o lugar de interrelação com outros que não são aqueles do seu convívio familiar, com quem aprendem sobre si mesmos e para quem expressam seus interesses, motivações e desejos relativos ao futuro.

Por coincidir com um período que, em tese, as(os) jovens estão em vias de formulação de um projeto de futuro, a expectativa social que gira em torno da escola do ensino médio a classifica como o lugar que pode oferecer instrumentos, tempos, espaços e relações de qualidade viabilizadores de processos de escolha, autodescoberta e orientação (WELLER, 2014). Esses elementos são centrais neste período, uma vez que, quanto mais as(os) jovem se conhece, experimenta suas potencialidades e descobre preferências, ou seja, aquilo que sente prazer em fazer; maior será a sua capacidade de elaborar um projeto de vida a longo prazo (DAYRELL, 2016).

Estudos já realizados com jovens paraenses apontam que a planificação do futuro – e, conseqüentemente, todas as dimensões que constituem esse espaço temporal - começa a se apresentar como um desafio biográfico durante o último ano do ensino médio, período que marca o início da contagem regressiva para o fim da formação na escola básica (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011; BASSALO; MORAES; SILVA, 2021). Dos relatos juvenis emerge como consenso a ponderação de que o enfrentamento dos desafios e dilemas inerentes à construção de um projeto de vida, demanda o mínimo de autoconhecimento e um quadro de suportes (MARTUCCELLI, 2008) – principalmente, familiar – que possa garantir a realização do processo.

Alguns desses estudos, como os de Gomes (2018) e Silva (2021), foram pontuais em evidenciar as repercussões da prática pedagógica desenvolvida pelo professor de ensino médio nos processos decisórios que respaldam a construção dos projetos de futuro dos jovens alunos desta etapa. Os resultados das pesquisas conduzidas pelas autoras, revelam que a atitude docente, isto é, “a forma como o professor ensina e interage” (KRAWCZYK, 2014, p. 88) durante a convivência em sala, é um aspecto que pesa nas argumentações dos e das estudantes quando elencam os principais componentes de uma experiência positiva no ensino médio, capaz de orientar decisões referentes ao início da vida adulta.

Neste capítulo, proponho uma reflexão sobre as práticas pedagógicas de docentes no ensino médio a partir do olhar de jovens mulheres, estudantes desta etapa. Parto do pressuposto de que, na condição de observadoras da prática pedagógica desenvolvida por seus professores, a relação que as jovens estabelecem com esta ação, tal como ela se apresenta no curso das interações no espaço da aula, se dá mediante a atribuição de um *sentido objetivo* que, nos termos de Schütz (2018), difere do *sentido visado* pelos docentes ao empreender essa ação. É com base neste sentido que as jovens articulam, do ponto de vista narrativo, as aprendizagens adquiridas nas vivências pedagógicas em sala e suas decisões quanto a um projeto de futuro<sup>1</sup>.

Embora autores como Veiga (1992), Verdum (2013) e Franco (2016) tenham sido precisos ao afirmar que a dimensão educativa das práticas pedagógicas não inclui apenas a esfera escolar, mas todos os contextos de “relações sociais que produzem aprendizagens, que produzem o “educativo” (SOUZA, 2010, p.03), opero, para fins da análise empírica, com uma noção de prática pedagógica que a concebe como aquele tipo de prática que se expressa nas atividades rotineiras que são desenvolvidas no mundo da escola (especialmente da sala de aula), enfatizando mais a sua dimensão estética – isto é, a sensibilidade do professor na relação pedagógica – do que propriamente sua dimensão técnica – o domínio de saberes (RIOS, 2008)<sup>2</sup>.

---

1 De saída, é importante considerar que a vinculação de sentido à uma ação sempre pressupõe um ato de interpretação pelo agente, seja este o executor da ação ou o observador de uma ação externa que está em curso (SCHÜTZ, 2018; BASSALO et al, 2019). No segundo caso – e é nesse que concentro o foco analítico – o que estrutura a percepção do agente são esquemas de interpretação oriundos de experiências anteriores com o objeto da observação – ou seja, a ação em si – que, por sua vez, é vivenciado como uma ocorrência natural em um mundo externo compartilhado com outros. O sentido objetivo se manifesta, de acordo com Schütz (2018), na significação atribuída ao objeto, significação que se origina na atitude racional do agente ante este mesmo objeto. Para um exemplo mais concreto: a ação pedagógica do professor é uma – senão a mais importante – das muitas ocorrências que constituem o mundo da sala de aula. Essa ação tem sentido para todos os outros agentes que participam deste mundo – as e os estudantes – que, já socializados em situações semelhantes – aulas na educação infantil e ensino fundamental –, encaram com naturalidade a existência dessa ação. Na relação racional que estabelecem com este objeto – é no espaço narrativo que essa relação acontece –, as estudantes podem ou não recorrer a estoques de conhecimento anteriores para construir esquemas de interpretação no presente, isso dependerá do quanto a atitude docente do professor no ensino médio guarda semelhanças com a atitude docente do professor do ensino fundamental.

2 Compreendo, assim como Verdum (2013, p.95), que o professor não é apenas um executor do currículo prescrito, os seus gestos e atitudes também transmitem elementos educativos. “Ao ensinar uma disciplina, ele não está ensinando somente determinados conteúdos, mas está ensinando modos de ser e estar no mundo, atitudes em relação à realidade e à convivência social”.

## **SOBRE O PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO**

Com base nos pressupostos da Fenomenologia Social de Alfred Schütz, a pesquisa qualitativa que ofereceu os subsídios para a construção do presente capítulo, se ocupou da interpretação das experiências escolares de jovens mulheres estudantes do ensino médio e suas percepções sobre a prática pedagógica do professor desta etapa escolar. Os aportes da teoria schütziana ajudaram a traçar um caminho analítico apropriado para acessar as elaborações ou as “categorias de sentido” (BERGER; LUCKMANN, 1985, p.59) comunicadas pelas estudantes quando narram o seu cotidiano na escola e as vivências geradas a partir ação educativa desenvolvida pelos professores em sala de aula. Defendo a premissa de que essas categorias de sentido, construídas a partir da experiência cotidiana enquanto estudantes, mediam suas percepções sobre a realidade das práticas pedagógicas dos docentes no ensino médio.

Para a investigação empírica do objeto, realizei entrevistas narrativas com jovens mulheres, estudantes do ensino médio em escolas públicas da periferia de Belém/PA. A operacionalização desta técnica seguiu as orientações formalizadas por Schütze (2013) e pretendeu fugir da rigidez imposta pelo esquema pergunta-resposta que caracteriza o modelo semi-estruturado de entrevista. Em campo, trata-se basicamente de uma situação comunicativa onde o(a) entrevistador(a) apresenta uma questão de fundo biográfico aberta, que visa motivar a narração de experiências e acontecimentos relacionado a determinadas fases de uma história de vida, intervindo com outras solicitações de relato quando o(a) entrevistado(a) – também chamado de informante – termina sua fala, isto é, quando há a indicação de uma coda narrativa (SCHÜTZE, 2013; WELLER; OTTE, 2014)<sup>3</sup>.

Os encontros para a realização das entrevistas aconteceram em ambientes informais, situados fora do espaço escolar, como praças, shoppings e parques. Os locais foram escolhidos pelas próprias jovens em negociação com a pesquisadora. As 14 estudantes entrevistadas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e preencheram um questionário que posteriormente foi usado para a construção do perfil sociocultural das participantes. Durante o processo de identificação e contato com as jovens,

---

3 Sobre as fases da entrevista narrativa, ver Schütze (2013).

seus pais e responsáveis foram informados sobre os objetivos da pesquisa e autorizaram a participação das filhas na investigação.

A narrativa de 6 (seis) delas constituiu a base empírica das reflexões apresentadas neste capítulo. No quadro abaixo, apresento uma síntese das informações coletadas no questionário e que serviram de referência para a construção de um perfil mais amplo, que incluía, entre outros aspectos, o nível de escolaridade dos pais, renda da família, dados sobre o percurso escolar das jovens e os motivos para a escolha da escola de ensino médio.

Quadro 1 - Perfil das participantes

Participantes	Idade/Cor	Série	Religião	Curso no vestibular
Beatriz	18 anos/parda	3ª série	Espírita	Psicologia/Biologia
Carolina	17 anos/branca	3ª série	Católica	Química
Deise	16 anos/negra	3ª série	Sem religião	Direito
Ellen	18 anos/parda	3ª série	Sem religião	Filosofia
Fabiola	16 anos/parda	3ª série	Sem religião	Direito
Giovana	17 anos/negra	3ª série	Evangélica	Psicologia

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Realizadas as entrevistas, deu-se início o tratamento analítico dos dados orais produzidos em campo. Com base em experiências de análise anteriores, em que o Método Documentário, tal como operacionalizado por Ralf Bohnsack (2014), se revelou um importante meio para a reconstrução do *modus operandi* da ação de jovens mulheres, estudantes universitárias, e o conhecimento conjuntivo oriundo suas experiências no ensino superior (BASSALO; PONTES, 2016); decidi retomá-lo para desenvolver a interpretação do material empírico.

A origem teórica deste método remonta os escritos sociológicos de Karl Mannheim, em especial, o artigo “Contribuições para a teoria da interpretação das visões demundo” [*Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation*] publicado originalmente em 1921/1922 (BOHNSACK; WELLER, 2013). Neste ensaio, além de cunhar o termo, Mannheim estabelece os fundamentos epistemológicos e metodológicos do método documentário e o vincula à sua Sociologia do Conhecimento (ASBRAND, 2008).

Enquanto procedimento analítico, o método documentário é composto de quatro fases ou níveis de interpretação, a saber: i) interpretação formulada, ii)



interpretação refletida, iii) análise comparativa e iv) construção de tipos<sup>4</sup>. Para a elaboração deste capítulo, todas as etapas do trabalho analítico que compõe a arquitetura do método documentário foram consideradas, ainda que os tipos de percepção reconstruídos, e que serão demonstrados no próximo tópico, não tenham sido submetidos aos mesmos procedimentos de validação/generalização utilizados convencionalmente na construção de tipologias no âmbito do método.

Mesmo que o trabalho de interpretação<sup>5</sup> no método se volte para a reconstrução das orientações coletivas de um determinado meio ou espaço de experiências conjuntivas, ele também pode ser utilizado para acessar as teorias cotidianas de senso comum ou as representações rotineiramente mobilizadas pelos sujeitos para conferir sentido a realidade, elementos que, segundo Bohnsack (2014), integram a dimensão comunicativa do conhecimento que – conforme proponho neste capítulo – orienta a conduta e a ação das jovens estudantes durante as situações escolares de aprendizagem e contato com a prática pedagógica dos professores em sala.

## **PERCEPÇÕES JUVENIS SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE ENSINO MÉDIO**

### **A prática pedagógica como promotora de autoconhecimento e orientação profissional**

O primeiro conjunto de percepções reconstruídas é caracterizado pelo reconhecimento do grande papel de auxílio desempenhado pelos professores no ensino médio que, através do trabalho educativo desenvolvido em sala, reorientaram as expectativas das jovens com relação ao seu próprio futuro e, além disso, foram agentes fundamentais no processo de descoberta de uma vocação profissional pelas estudantes e de onde provém os principais incentivos para persistir em suas metas de ingresso na educação superior.

<sup>4</sup> Para uma descrição detalhada de cada etapa de interpretação e sua funcionalidade no contexto do tipo de reconstrução viabilizada pelo método documentário, cf. Weller (2005) e Bohnsack (2020).

<sup>5</sup> Cabe mencionar que o percurso analítico que caracteriza o trabalho de interpretação no método documentário não é determinado, a priori, por premissas teóricas ou hipóteses, já que as visões de mundo, categoria central de análise, são reconstruídas a partir dos significados que emanam do material empírico e não de quadros teóricos previamente determinados (BASSALO, 2012). Tendo como um dos seus princípios a assertiva de que a conceitualização teórica não se inicia com a ciência, mas é construída coletivamente no âmbito da experiência cotidiana, a interpretação documentária nos permite ir na contramão de práticas de pesquisa ainda frequentes em que discursos e/ou referências teóricas antecedem e articulam-se a objetos de estudos pré-construídos (BRANDÃO, 2010, p. 229).

Nesse sentido, as relações altamente comunicativas construídas com professores e as experiências formativas organizadas fora da escola pelos professores, como os passeios para conhecer as universidades públicas do estado, foram fatores que contribuíram para fortalecer nas jovens o desejo de dar continuidade a trajetória de estudos em níveis mais altos de formação. Do mesmo modo, a organização curricular do ensino médio e a participação em atividades extraclasse, oferecidas durante o percurso escolar, foram relatadas pelas jovens como importantes subsídios para a identificação com um campo profissional.

***Giovana:** desde o primeiro ano eu ficava pensando °olha que eu vou fazer o que eu vou fazer° e sempre aquela pressão da minha mãe (.) da minha avó né que tu vai fazer tu -tá estudando, -tá: terminando, quase terminando o ensino médio que tu vai fazer. eu fiquei olhando aí eu ficava olhando será que eu faço alguma licenciatura em alguma coisa. matemática história eu ficava observando assim os professores °égua° vida de professor não é fácil não é muito fácil e: eu ficava olhando. assim e eu conversava com muitos professores, (1) umas professoras de sociologia //uhum// (1) e eu conversava muito com ela (.) e ela ficava olhando tem cara disso tem cara disso é ver esse:s ver essas profissões aqui que são tu é calma tu é doce (1) entendeu tu gosta muito de se comunicar então ver assim umas=umas profissões e alguns professores ia me ajudando (1) de de no decorrer dos=dos dos anos e até hoje ela chega comigo e aí decidi o que tu vai fazer já olha já te disse muita coisa (eu falei) **tô decidindo** é=é já tem três profissões ela olha -tá aí pra ti fazer três profissões é bom pra te chegar estudar bastante pra chegar no ENEM e conseguir a tua meta //uhum// assim e de acordo com isso. eu fui tentando (1) ouvindo o que eles me diziam alguns professores com quem eu conversava (1) até o próprio coordenador a gente conversava muito (1) e: de acordo com o que eles me diziam e o que eu gostava (1) e a gente ia colocando em prática (.) eu decidir tudo isso o meu futuro ser (1) uma grande psicóloga<sup>6</sup>*

<sup>6</sup> As diretrizes de transcrição utilizadas em pesquisas com o Método Documentário deriva de um sistema de notação específico, a TIQ (Talk in Qualitative Research), elaborado, inicialmente, para o tratamento de dados oriundos de grupos de discussão. Os códigos deste sistema de notação, quando utilizados no texto da transcrição de entrevista narrativa, não fazem alusão à ortografia padrão da língua portuguesa, antes, carregam um significado particular que está relacionado aos aspectos

Durante os três anos em que cursou o ensino médio, Giovana vivenciou processos de busca e definição de um curso universitário que estivesse alinhado com seus gostos e expectativas pessoais. As sucessivas cobranças e “pressões” colocadas pela avó paterna quanto à escolha de uma profissão (“que tu vai fazer”) ensejaram na jovem os primeiros questionamentos em relação ao futuro (“o que eu vou fazer”). Inicialmente, a afeição por disciplinas como matemática e história direcionou o olhar de Giovana para a docência, porém, a partir de observações cotidianas passou a perceber as difíceis condições de trabalho enfrentadas por seus professores (“égua vida de professor não é fácil”) o que a fez procurar outras opções profissionais.

Foi no âmbito das relações comunicativas vivenciadas junto à professora de Sociologia e o coordenador da escola, que Giovana começou a conhecer suas habilidades e aptidões (“tu gosta muito de se comunicar”), encurtando seu campo de escolhas para três profissões, as quais não cita. Com o passar do tempo, a jovem foi construindo coletivamente seus planos ao lado da professora e do coordenador (“a gente ia colocando em prática”), informando suas escolhas e avaliando possibilidades, até que descobriu sua orientação vocacional (“ser uma grande psicóloga”).

Na mesma toada, Carolina, ao refletir sobre as contribuições da escola para a concretização de seus planos de futuro, a jovem relata as experiências satisfatórias com relação ao ensino oferecido pela instituição, elemento responsável por viabilizar sua principal meta após a conclusão dos estudos na educação básica, isto é, a aprovação no vestibular público:

*Carolina: pelo: pelo ensino dela (1) unicamente pelo ensino porque eu tenho aula dia de sábado (.) que pra uma escola pública é u:m @um marco@ assim é um milagre (.) eu tenho (.) eu tenho o ensino integral //uhum// então eu tenho muitas aulas (.) muitos debates na minha escola meus professores são ótimos então eu me sinto mu:ito*

---

características das expressões verbais e não verbais manifestadas pelos informantes na situação de comunicação que se estabelece em uma entrevista, seja ela grupal ou individual. Os principais códigos que compõem a TIQ, são: (.) pausa curta; (2) pausa e tempo de duração; <sup>L</sup> falas iniciadas antes da conclusão da fala de outro jovem; ; (ponto e vírgula = leve diminuição do tom da voz); . (ponto = forte diminuição do tom da voz); , (vírgula = leve aumento do tom da voz); ? (interrogação = forte aumento do tom da voz); exem- (submissão de parte da palavra); assim=assim (pronúncia de forma emendada); exemplo (palavra sublinhada pronunciada de forma enfática); exemplo (palavra em negrito pronunciada em tom de voz elevado); °exemplo° (pronunciada em voz baixa); (exemplo) = palavra ou frase entre parêntesis que não foram totalmente compreendidas); @exemplo@ (palavra ou frase pronunciada entre risos). Para maiores esclarecimentos, Cf. Bohnsack (2020).

*bem (1) lá e eu sei que isso vai me ajudar a entrar numa universidade (.) vai me ajudar na universidade lá na frente acho que é (.) minha escola (1) tem um papel fundamental nos meus planos no futuro*

Carolina cursou o primeiro ano do ensino médio numa escola de seu bairro. Conforme narra em passagens semelhantes, o ambiente escolar marcado pela desorganização, condições físicas precárias e o ensino deficitário oferecido ocasionaram sua escolha em mudar da instituição. No início de sua elaboração explicativa, Carolina destaca o processo formativo vivenciado na escola atual como o aporte fundamental para alcançar seu grande objetivo de vida, isto é, “entrar numa universidade”. Para ela, sua escola é um exemplo e uma referência, tanto pelo calendário letivo (“eu tenho aula dia de sábado”) tomado por ela como incomum para uma instituição pública de ensino médio (“é u:m @marco@ assim é um milagre”), já que em seus colégios anteriores “praticamente não tinha aula”; quanto pelo clima escolar favorável e benéfico à aprendizagem (“eu me sinto muito bem”), o que inclui boas relações e experiências de confiança no cotidiano com professores e amigos.

Esse último aspecto, o clima escolar, também é destacado pela jovem Fabíola, para quem as relações de confiança mútua, respeito e proximidade com os professores, contribuíram para a construção de planos de futuro mais estáveis e seguros:

***Fabi:** como eu acho que a minha escola pode me ajudar (1) eu acho que: assim. a minha escola (.) ela: eu acho que ela acredita muito em mim não especificamente em mim mas assim nos alunos? entendeu (.) eu acho que ela acredita muito na gente (.) e: eu acho que o incentivo eh eh: é muito bom (1) é essencial (1) e: (.) o que eles o que eles passam adiante tipo °conhecimento deles entendeu (1) dos professores° a didática de: de ensino °de cada um° e o que é programado né pra passar pros alunos*

Em sua narrativa, Fabíola destaca o grande apoio e incentivo que ela e os demais alunos/as do terceiro ano recebem do corpo escolar quanto ao plano de prestar vestibular para ingressar num curso de ensino superior. A atitude da instituição para com as estudantes da escola (“ela acredita muito na gente”) parece favorecer processos positivos de construção identitária, isto é, imagens otimistas de si mesmos perante suas metas de vida. Embora Fabíola também

mencione como contribuições o bom programa de estudos e a metodologia de ensino adotada pelos professores em sala de aula – em especial, o professor que ministra a disciplina de Filosofia – o estímulo por parte dos docentes, é percebido como um suporte altamente relevante (“é essencial”) neste período em que as jovens estão tentando viabilizar seus sonhos por meio de ações concretas, como se engajar na disputa por uma vaga nos processos seletivos de universidades públicas.

Na mesma direção, Ellen evidencia o quanto a prática pedagógica de seu professor de Filosofia – em particular, a didática de ensino adotada por ele – foi determinante para direcionar sua escolha profissional pelo curso no vestibular:

*Ellen: eh: eu acho que pra muitas pessoas eh: não ajuda (.) mas especificamente falando de mim (1) eh: ajudou justamente por causa do professor entendeu porque: (1) muitas escolas públicas eh tem a filosofia só que a didática do professor nem sempre é boa então eh: a pessoa fica desanimada porque eu tenho muitos amigos na sala que eles não gostam de filosofia (.) eles odeiam então eu -tava lendo um livro que é como dá aula de filosofia que: a (.) a autora diz assim que filosofia são pra poucas pessoas são pras pessoas que realmente entendem que gostam entendeu então assim além (.) além do ensino reforçado da escola eu acho que o meu professor incentivou muito na minha escolha por ele (.) pelo=pelo filósofo que ele é pelo professor maravilhoso que ele é pela: experiência de vida que ele te:m eu acho que (.) minha maior inspiração eh (.) no ensino médio foi ele*

Ellen retoma a centralidade de seu professor na decisão em cursar Filosofia. Na concepção da jovem, o ensino médio, de modo geral, não proporciona experiências satisfatórias e capazes de subsidiar a escolha de uma carreira profissional (“eu acho que pra muitas pessoas não ajuda”). Ao tomar a si mesma como exemplo, Ellen atribui a ajuda recebida aos esforços e compromissos empreendidos pelo professor da disciplina de Filosofia e não especificamente ao modo como o ensino médio está organizado, em termo de atividades e ações formativas que extrapolem um currículo formal e engessado em objetivos propedêuticos.

Além do encorajamento e incentivo por parte do docente que, segundo ela, lhe dão “mais vontade de chegar em casa, de estudar e de vencer”, a

identificação com a área da Filosofia é interpretada por Ellen como uma espécie de dom já que, conforme aprendeu em suas pesquisas sobre o curso, a Filosofia é “pra pessoas que realmente a entendem”. Este argumento é utilizando tanto para justificar a pouca afeição de seus colegas de sala pela matéria, como na defesa de seu professor, que mesmo sendo “maravilhoso” e tendo uma boa didática, não conseguiu despertar o interesse dos outros alunos, do mesmo modo que em Ellen.

### A indiferença e o absentismo docente

A análise das narrativas também indicou que, entre as estudantes, circula outro tipo de percepção sobre o caráter das práticas pedagógica dos professores no ensino médio. Para o grupo de jovens que compõe este segundo tipo, a indiferença e o absentismo são as características mais visíveis de uma atuação docente que não conseguiu tocá-las ou produzir motivações que encorajassem a continuidade dos estudos em nível superior. Os processos de autodescoberta que dão suporte às decisões concernentes a uma carreira profissional, foram viabilizados pelas experiências de socialização em outros grupos (amigos e família), tal como Beatriz relata nos trechos a seguir:

*Beatriz: Eu não sei se o ensino médio ajuda outras pessoas mas eu acho que: não me ajudou muito não //uhum// porque eu não vi nenhum professor chegando e falando assim pra mim (.) ou pra turma (2) olha (2) é muito importante (1) tu fazer isso tu fazer aquilo (.) tipo te instruir °nesses caminhos° (1) eu não escutei muito isso*

Beatriz afirma que, durante seu trajeto escolar no ensino médio, não vivenciou nenhuma experiência de orientação quanto aos seus planos de ingresso na universidade, porém, não descarta a possibilidade de auxílio e contribuição que esta etapa adquire em outros contextos (“eu não sei se o ensino médio ajuda outras pessoas”). Beatriz pontua que o diálogo sobre as perspectivas dos/as alunos/as após a conclusão do ensino médio, nunca se constituiu como uma prática cultivada por seus professores em sala de aula (“eu não vi nenhum professor chegando e falando”), tampouco ela e sua turma receberam alguma instrução quanto à ideia de prosseguir com os estudos em nível superior, isto é, um incentivo que os/as motivassem a seguir “nesses caminhos”.

Deslocando sua narração do âmbito escolar, Beatriz direciona o foco de sua análise para as relações estabelecidas no espaço familiar e as implicações destas no processo decisório de um futuro:

*Beatriz: então a minha base mesmo foi as minhas primas que eram excelentes estudiosas //uhum// elas se importavam muito com isso elas sabiam que precisava ser feito (1) eh: (.) eu vi também que eu cresci com pessoas que não se (.) não tiveram a oportunidade de entrar na faculdade (1) //uhum// até porque °pelo capitalismo também né° @ sabe como é que é@ (1) não é fácil (1) e muita das vezes as pessoas não têm eh: dinheiro pra financiar porque não é barato (.) apesar de tu ser de tu conseguir entrar numa pública não é barato pra ti entrar numa pública primeiro você tem que passar por um cursinho particular (1) //uhum// porque: o governo não te (.) não te (.) oferece, (.) base pra (.) pra conseguir passar no Enem @que é o que eu tô passando agora@ (1) então a minha família eu fui cercada de pessoas que não (.) não (.) concluíram (1) o ensino superior (1) não concluíram não nem chegaram a entrar eu acho (2) então foi mais (.) por incentivo das minhas primas (1) que elas foram excelentes excelente nessa parte de me incentivar porque eu não sei o que eu seria agora se não fosse por elas minha irmã mais velha também (2) que ela -tá fazendo faculdade agora*

Beatriz se orienta pela compreensão de que para jovens como ela, que pertencem a uma família de baixa renda e estudante de escola pública, o caminho até a universidade é marcado por dificuldades de ordem econômica e nem sempre representa um percurso linear para os que o iniciam. Do seu ponto de vista, para ingressar no curso universitário desejado, ela precisa antes dedicar alguns meses de preparação em um cursinho pré-vestibular (“pra ti entrar numa pública primeiro você tem que passar por um cursinho particular”), já que não considera o ensino oferecido na escola regular suficiente para alcançar seu objetivo.

A motivação que produz o alto empenho de Beatriz nos estudos resultou não só de experiências positivas e satisfatórias ao lado das primas e da irmã (“não sei o que eu seria agora se não fosse por elas”), tomadas em outros relatos como seus “espelhos”, mas, principalmente, tem como base

a recusa de um histórico familiar marcado por trajetórias de escolarização inconclusas (“eu fui cercada por pessoas que não concluíram o ensino superior”). O convívio direto com pessoas da família (no caso, a mãe) que não tiveram acesso à educação superior e as consequências que este fato trouxe para sua vida (“por isso eu tenho uma vida complicada”) influenciou sua escolha em permanecer na escola e investir nos estudos para tentar obter condições melhores de vida no futuro.

Alguns dos elementos que estruturam a percepção de Beatriz, também foram identificados na interpretação da jovem Deise. A estudante aponta o pouco suporte oferecido pelos professores da escola no que refere ao conteúdo ensinado em sala de aula. Na visão da estudante, a atitude docente revela mais presunção do que vontade de empreender uma prática pedagógica crítica, exercida com responsabilidade social e comprometida com o direito dos(as) alunos(as) à aprendizagem (FRANCO, 2016):

*Deise: tem muito professor dando informação errada pra aluno (2) porque o professor ele acha assim (.) tem (.) esses professores que estão dando informação errada ele acha assim (1) eu tô formado o que eu falei o aluno vai acreditar eu sou o professor (.) é lógico ele é o professor ele sabe mais do que eu o que ele falou eu vou acreditar (1) °só que eu sou uma pessoa que sempre pesquiso as coisas° e como eu tô no cursinho eu tô no colégio às vezes as matérias se igualam (1) e aí: (.) aí às vezes o professor de cursinho fala a mesma coisa e fica assim caramba (1) só que: não tem nada a ver o professor daqui não é melhor do que o de lá o de lá também não é melhor do que o daqui só que aí eu vou perguntar professor por que isso aqui o outro professor me falou isso aqui e tal (.) não isso -tá errado não é assim vai pesquisar vou pesquisar realmente tem muito professor dando informação errada pro aluno na minha escola (.) no meu colégio (1) tem muito professor dando informação errada*

Deise inicia seu relato apontando falhas na atuação de seus professores (“tem muito professor dando informação errada pra aluno”) e afirma não haver relações horizontais no processo de transmissão do conhecimento em sala de aula. No entanto, ao avaliar a atitude de seus professores, a estudante se posiciona de forma pouco clara, pois, ao mesmo tempo em que ratifica e



reconhece a autoridade intelectual representada por eles (“é lógico”), tomando-o como agentes detentores de um saber superior ao seu, questiona e invalida essa legitimidade ao criar estratégias próprias de verificação das informações repassadas durante as aulas (“só que eu sou uma pessoa que sempre pesquisa as coisas”), demonstrando relações de desconfiança com aquilo que está sendo ensinado. Percebe-se que o conteúdo didático ministrado no cursinho pré-vestibular que frequenta<sup>7</sup> é tomado como referência nesse processo de averiguação. Mesmo que afirme não estabelecer diferenças valorativas entre os professores de ambas instituições, cursinho e colégio, (“o professor daqui não é melhor do que o de lá”), fica claro que, ao final, suas conclusões indicam o despreparo do corpo docente da escola em que estuda (“realmente tem muito professor dando informação errada pra aluno na minha escola”), que no contexto da crítica feita pela jovem ultrapassa questões de formação, tendo mais a ver com a existência de posturas arrogantes e de vaidade profissional entre os educadores (“o que eu falei o aluno vai acreditar eu sou o professor”).

Além de “professor dando informação errada”, Deise aponta a existência daqueles que omitem ou negam o acesso dos/as alunos/as a determinados conteúdos que seriam necessários, posteriormente, quando do ingresso na universidade, conforme descreve a seguir:

*Deise: e: (1) tem professor um professor de professor de língua portuguesa ele quis uma vez (1) implantar no cronograma no nosso horário como fazer carta resenha resumo essas coisas (.) **ai** os outros professores falaram pra ele ah isso não cai no Enem isso não tem nada a ver e tal ~~ai~~ ele não quis brigar ele tirou (.) eu achava eu acho que isso (.) eu (.) isso que ele queria implantar eu achava uma coisa muito importante porque: (2) a escola ela tem obrigação de preparar o aluno pra vida (1) **chega lá na universidade** eu não sei o que é isso (1) **o professor de universidade sabe que tu nunca viu isso na tua vida** ele chega lá e fala eu quero isso aqui pra semana que vem eu quero que tu faça uma carta um resumo não sei o que **eu não sei nem o que é isso** (1) ele fala ah vocês devem ter aprendido ele sabe que eu nunca aprendi isso a maioria ali veio de escola pública (2) então falta mais profissionais qualificados. (1) e compromissados com o ensinar.*

<sup>7</sup> Em outras passagens, a participação em cursinhos pré-vestibulares aparece como um pré-requisito essencial para a concretização de seus planos de ingressar numa universidade pública.

Deise narra um episódio vivenciado por seu professor de Língua Portuguesa<sup>8</sup> ao tentar implantar no conteúdo programático do terceiro ano, temas distintos daqueles estipulados no calendário de provas do vestibular (“como fazer carta resenha resumo essas coisas”). A recusa da proposta pelos demais docentes sugere a presença de um programa de estudos orientado exclusivamente pelas determinações de exames avaliativos, como o ENEM. Um currículo escolar também fechado para as sugestões dos/das estudantes. Deise avalia a oferta pensada por seu professor como necessária e importante, apoiando seu argumento na ideia de que “a escola tem a obrigação de preparar o aluno pra vida”. O significado que a palavra “vida” assume no contexto do relato de Deise parece está associado aos supostos desafios e problemas que serão enfrentados durante sua estadia no ensino superior, devido aos problemas de aprendizagem constituintes de sua formação na escola pública (“**chega lá na universidade** eu não sei o que é isso”). Para ela, há uma grande desmotivação com o fazer docente na instituição em que estuda, a qual apresenta dificuldades em responder as expectativas de Deise quanto à exigência de um ensino médio que a capacite não somente a concorrer de forma mais igualitária nos processos seletivos do vestibular, mas que também proporcione subsídios para que ela tenha um bom desempenho no curso universitário que escolher, a fim de amenizar experiências de conflito e estranhamento nesse espaço.

Mais adiante, Deise descreve de maneira mais clara a função anteriormente atribuída à escola, e conseqüentemente à prática pedagógica dos professores, de preparo para a vida: Partindo de posições avaliativas, Deise constrói uma análise crítica sobre a ação educativa que seus professores empreendem em sala aula. Ao contrário de Fabíola, Deise reprova a didática de ensino utilizada pelos docentes (“ensina direito”), a qual interfere diretamente na qualidade e no envolvimento dos/das alunas com os estudos (“o aluno **dorme** na sala o aluno fica escutando música”). Na descrição de Deise, observa-se que o cotidiano escolar monótono e maçante, marcado pela ausência de atividades e práticas diferenciadas, parece não conseguir despertar em seus/suas colegas o desejo e o prazer pelo conhecimento, já que apresentam dificuldades em se subjetivarem como alunos/as, isto é, de encontrar sentido na experiência de aprendizagem e apropriação do conhecimento escolar (DAYRELL, 2007).

---

<sup>8</sup> Em relatos anteriores, Deise denomina esse professor como “amigo do aluno”, alguém que se destaca em relação ao coletivo profissional da escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A transição para o último ano do ensino médio representou, para as jovens entrevistadas, o início de um difícil processo de planificação do futuro. É neste ponto da escolarização e da vida, que a pressão familiar e social se manifesta como uma realidade externa que desloca as estudantes para um lugar de cobrança em que a definição imediata de um curso no vestibular e, conseqüentemente, de uma carreira profissional, é tarefa urgente e incontornável. Nesse contexto, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas (os) professoras (os), na sua maioria, repercutem positivamente nas decisões acerca de uma carreira profissional e, conseqüentemente, a escolha de um curso no ensino superior.*

O processo de reconstrução indicou a existência de dois tipos de percepção – e os respectivos sentidos objetivos que a eles estão vinculados – transitando no grupo de estudantes que entrevistei. As interpretações das jovens indicam, por um lado, a importância dos processos formativos que valorizam o preparo para as provas de vestibular e a boa didática empreendida pelos docentes nas atividades de ensino. Por outro, destacam o absentismo e o descompromisso entre os professores com o trabalho docente, assentando suas práticas em processos hierárquicos de transmissão do saber que dificultam o estar junto e as trocas intergeracionais entre jovens e adultos.

O ensino médio, conforme evidenciado nos relatos apresentados, aparece como um espaço potencialmente rico de experiências formativas, tanto dentro como fora da escola que, se não determina por completo, ao menos oferece instrumentos e a vivência de relações que facilitam a planificação de um futuro. É importante destacar que ao relatarem a contribuição dessa etapa para os seus projetos de vida, as jovens o fazem partindo do ponto de vista profissional, isto é, a construção de suas narrativas orienta-se – implicitamente – pelo seguinte questionamento: “em que consiste ajuda do ensino médio – e, mais especificamente, determinada disciplina escolar – quando vou escolher uma carreira?”. Esse horizonte indica que escola do ensino médio ainda não tem sido um lugar que proporciona a reflexão e o debate de aspectos relacionados à vida conjugal e familiar, ou a atuação como cidadã política, dimensões de futuro igualmente relevantes como a escolha de uma profissão.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Edwana Nauar de; BASSALO, Lucelia de Moraes Braga. Narrativas de professores ribeirinhos: tensões, fragilidades e desafios. **Revista Diálogo Educacional**, v. 21, n. 70, 2021.
- ASBRAND, Barbara. The Meaning of Peer-Culture for the Learning at School: The Example of a Student Company. **International Journal on Development Education and Global Learning**, v. 1, n. 2, 2008.
- BASSALO, Lucélia. **Entre sentidos e significados**: um estudo sobre visões de mundo e discussões de gênero de jovens internautas. 2012. 240f. Tese de Doutorado (doutorado em educação) - Faculdade de Educação - Universidade de Brasília, Brasília, 2012.
- BASSALO, Lucélia de Moraes Braga; PONTES, Hamanda Maiara N. “Santinha em tudo quanto era canto”: Um estudo sobre jovens mulheres universitárias cristãs. **Revista Cocar**, v. 10, n. 19, p. 335-360, 2016.
- BASSALO, Lucélia de Moraes Bassalo. *et. al.* A fenomenologia social e a investigação qualitativa da educação: reflexões iniciais. In: PIMENTEL, A.; MALCHER, N. (Org.). **Diálogos Interdisciplinares em Saúde**. Belém: UFPA / IFCH / PPGP / NUFEN, 2019.p. 217 -240.
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.
- BOHNSACK, Ralf; WELLER, Wivian. O método documentário na análise de grupos de discussão. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BOHNSACK, Ralf. Documentary method. In: FLICK, U. (Org.). **The SAGE handbook of qualitative data analysis**. London: Sage. 2014.
- \_\_\_\_\_. **Pesquisa Social Reconstitutiva**: Introdução aos métodos qualitativos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.
- BRANDÃO, Zaia. Operando com conceitos: com e para além de Bourdieu. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.1, p. 227-241, jan./abr. 2010.
- BRENNER, Ana Karina; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Os sentidos da presença dos jovens no ensino médio: representações da escola em três filmes

de estudantes. **Educação & Sociedade**, v. 35, p. 1223-1240, 2014.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 1105-1128, 2007.

\_\_\_\_\_. **Por uma pedagogia das juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.

FIOR, Camila Alves; MARTINS, Maria José. Experiências de escolarização de jovens de camadas populares que ingressam no ensino superior. **Cadernos do Aplicação**, v. 34, n. 2, 2021.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa; NOVAES, Gláucia Torres Franco. Os jovens do ensino médio e suas representações sociais. **Cadernos de pesquisa**, p. 167-183, 2001.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Representações sociais de jovens sobre a escola e suas perspectivas de futuro. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 5, n. 1, p. 93-109, 2010.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, p. 534-551, 2016.

GOMES, Angélica Paula Ferreira. **Juventude e Ensino Médio: Trajetórias, Desafios e Perspectivas de Futuro de Estudantes e São Sebastião da Boa Vista**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade do Estado do Pará, 2018.

KRAWCZYK, Nora. Uma roda de conversa sobre os desafios do Ensino Médio. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres. **Educação e Pesquisa**, v. 32, p. 31-48, 2006.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educação & Sociedade**, v. 32, p. 1067-1084, 2011.

MARTUCCELLI, Danilo. Soportes. In: \_\_\_\_\_. **Gramáticas del**

**indivíduo.** Buenos Aires: Losada, 2008, p. 37-106.

MESQUITA, Silvana. Elementos da didática para a juventude: Entre a dimensão relacional e a construção de sentidos. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 33, n. 2, p. 200-225, 2020.

REIS, Rosemeire. Experiência escolar de jovens/alunos do ensino médio: os sentidos atribuídos à escola e aos estudos. **Educação e Pesquisa**, v. 38, p. 637-652, 2012.

RIOS, Terezinha. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas.** Campinas, SP: Papyrus, 2008.

SCHUTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática.** 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

SCHÜTZ, Alfred. **A construção significativa do mundo social: uma introdução à Sociologia Compreensiva.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

SILVA, Vanessa Afonso. **Das margens do rio para o mundo: um estudo sobre as perspectivas de vida de jovens ribeirinhos estudantes do Ensino Médio.** 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade do Estado do Pará, 2017.

SOUZA, Maria Antônia de. Prática Pedagógica: conceito, características e inquietações. In: **Anais do IV Encontro Ibero-Americano de Coletivos Escolares e Redes de Professores que fazem investigação na sua escola,** 2010.

TEXEIRA, Inês. Uma carta, um convite. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática.** 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1992.

VERDUM, Priscila de Lima. Prática Pedagógica: o que é? O que envolve? **Educação Por Escrito**, v. 4, n. 1, p. 91-105, 2013.

WELLER, Wivian. A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. **Sociologias**, v.7, n.13, p. 260-300, 2005.

WELLER, Wivian; OTTE, Janete. Análise de narrativas segundo o método documentário: Exemplificação a partir de um estudo com gestoras de instituições públicas. **Civitas**, Porto Alegre, n.2, v.14, p.325-240, maio./ago. 2014.

WELLER, Wivian. Jovens no Ensino Médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.





## **Escola Para a Diversidade: Um Olhar de Docentes LGBTI+ Sobre a Importância da Escola Para Estudantes LGBTI+**

*Jardinélio Reis da Silva*

**Resumo:** Este manuscrito tem o objetivo de discutir o papel da escola básica para pessoas LGBTI+ a partir do olhar de docentes homossexuais. A princípio, apresenta-se uma breve discussão sobre educação e sexualidade na escola básica. Em seguida, o caminho metodológico percorrido, perpassando por uma abordagem qualitativa que foca na fenomenologia social e análise de acordo com o método documentário. Os sentidos e significados que emergiram das falas dos sujeitos se traduziram na visão de uma escola que se apresenta como “uma faca de dois gumes”, metáfora que salienta a escola que exclui e a escola que acolhe estudantes LGBTI+.

**Palavras-chaves:** Escola. Heteronormatividade. LGBTI+.

### **INTRODUÇÃO**

Este manuscrito foi adaptado a partir de um recorte da dissertação de mestrado do autor no qual docentes homossexuais foram levados a refletir sobre a presença de estudantes LGBTI+ na escola formal. O objetivo desta pesquisa foi compreender o papel da escola para alunos e alunas LGBTI+ a partir do olhar de professores gays e de professoras lésbicas. Esta pesquisa está

vinculada ao grupo de pesquisa Juventude, Educação, Gênero, Sexualidade e Sociabilidade da Universidade do Estado do Pará.

O percurso metodológico da pesquisa perpassou pela fenomenologia social de Alfred Schutz, salientando sentidos e significados atrelados às falas dos sujeitos pesquisados. A reunião de dados se deu através da Entrevista Narrativa de Fritz Schutze, em que os sujeitos puderam desenvolver suas falas sem interrupções ou a indução do entrevistador. A análise construiu-se através do método documentário de Ralf Bohnsac, o qual realiza análises comparativas identificando as ações pedagógicas dos professores gays e das professoras LGBTI+ diante das problemáticas enfrentadas por seus alunos e alunas LGBTI+.

O texto está dividido em quatro seções. Na primeira, faz-se uma breve discussão sobre escola e sexualidade tendo como principais aportes teóricos Louro, Junqueira, Bento, Bassalo e outros. Na segunda, detalha-se a metodologia aplicada para analisar os dados empíricos. Na terceira, apresentam-se os resultados da análise de acordo com o método documentário. Por fim, as considerações finais com as orientações identificadas nas falas dos sujeitos.

## A ESCOLA E AS SEXUALIDADES

*Ao não se falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda “eliminá-los/as”, ou pelo menos, se pretende evitar que os alunos e as alunas “normais” os/as conheçam e possam desejá-los. (LOURO, 2014, p. 72)*

A citação acima alerta para a dura realidade vivida por estudantes LGBTI+ na escola formal: a violência! Louro (2014) tem denunciado que a escola invisibiliza pessoas que não se enquadram no padrão heteronormativo, e essa invisibilidade tem como consequência a discriminação, o reforço do preconceito, a violência física e psicológica direcionada as expressões de identidades diferentes que se apresentam nos pátios, nos corredores, nas salas de aula.

Nesse sentido, a invisibilidade se dá em várias instâncias e sentidos. No nível institucional, afirma-se que a escola básica não está pronta para atender os estudantes transexuais, por exemplo. Esses estudantes encontram

dificuldade em registrar seu nome social, pois os documentos escolares como cadernetas e fichas de matrículas não apresentam a opção para esse registro, o que nos permite dizer que essa inadequação é uma forma de mostrar que, se não há registro, elas não existem.

No nível pessoal, como consequência da invisibilidade escolar, professores/as tendem a pautar seus preconceitos chamando o/a estudante pelo nome que está na caderneta, gerando transtorno e colocando o/a discente em condição vexatória, invisibilizando seu nome, sua existência. Para essas formas de ação, Louro (2014) continua a denunciar o fato de que parecem querer eliminar esses estudantes que não se enquadram na norma padrão, pois ao invés de a escola se adequar às necessidades dos diferentes públicos, enxerga-os como causadores de problemas.

Para além da invisibilidade, há ainda outro aspecto denunciado por Louro (2014), a vigilância. Louro advoga que “É indispensável que nos demos conta de que as preocupações e a vigilância em relação à sexualidade não se restringem às alunas, nem mesmo apenas aos alunos, mas a todas as pessoas (inclusive aos adultos) que convivem na escola” (LOURO, 2014, p. 80). Mais especificamente, as pessoas que não se enquadram no padrão heteronormativo, nesse sentido, como “a escola, que se apresenta como uma instituição incapaz de lidar com a diferença e a pluralidade funciona como uma das principais instituições guardiãs das normas de gênero e produtora da heteronormatividade” (BENTO, 2011, p. 555).

Consequentemente, as pessoas LGBTI+ (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, intersexo) tornam-se alvo de perseguição, chacota, humilhação. Assegura-se a matrícula desses sujeitos, mas não há cuidados para a sua permanência na escola. Para a instituição, eles são seres abjetos e poluentes (BENTO, 2011) e a consequência dessa visão é a evasão escolar, pois ao tornarem-se alvos de perseguição por conta de sua orientação sexual ou identidade de gênero eles e elas dificilmente conseguem concluir a educação básica.

A escola deveria ser o ambiente que proporciona a educação para a vida e o estímulo à convivência das diferenças, como preconiza a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB (1996). No entanto, tem se reforçado o preconceito e a negação da informação sobre as múltiplas formas de ser e viver as sexualidades.

Os discursos no dia a dia do espaço escolar, quando se fala sobre sexualidade, se voltam para os métodos contraceptivos, o uso do preservativo, a gravidez na adolescência, temas que são importantes, porém não são problematizados, temas como igualdade de gênero, identidade de gênero, ou a violência sofrida por pessoas LGBTI+.

*Pensar o papel da escola e as relações de gênero implica, portanto, em considerar que aprendemos, em diferentes momentos de nossas vidas, os significados atribuídos a mulher e ao homem em nossa sociedade, e que, neste processo, os estereótipos e as relações de opressão podem ser mantidos ou desconstruídos, e ainda que a escola seja uma instituição social que reproduz as normas sociais, pode gerar também significados baseados na igualdade e justiça social. (BASSALO, 2010, p. 139-140)*

A nossa compreensão do papel da escola define a busca de pedagogias que visem acabar com essas violências contra a orientação não heterossexual. Deve-se usar esse ambiente para pautar a orientação da sexualidade, a identidade de gênero e suas implicâncias sociais, entender que na escola existem alunos gays, professoras lésbicas, professores transexuais, porteiro gay, enfim, sujeitos atravessados por orientação sexual, identidade e expressão de gênero que deveriam ser pautados na escola. Porém, o que há é sempre o reforço dos discursos de comportamentos binários do padrão heteronormativo.

*Podemos dizer que a escola é atravessada pelo gênero, e constrói significados através de discursos e práticas que informam aos meninos e meninas modos de ser, e como reprodutora das relações de opressão hierarquizada a partir de um olhar biologizante e mantém em funcionamento o sexismo, e, portanto, as relações de poder baseadas nas distinções de sexo. (BASSALO, 2010, p. 150)*

Ter essa compreensão de que a escola é atravessada pelo gênero e que constrói significados através de discursos deveria ser o ponto de partida para se trabalhar a diversidade e a diferença neste espaço. Os conteúdos deveriam discorrer as orientações sexuais – homossexuais, bissexuais e heterossexuais – e as identidades de gênero. Desta forma, seria garantido que estudantes, professores/as, e demais sujeitos que frequentam as escolas fossem tratados com respeito apesar de suas diferenças e, conseqüentemente, garantiria sua permanência neste espaço.

Pensar a pessoa LGBTI+ em um ambiente escolar e entender que a escola tem fundamental importância na vida de todo e qualquer indivíduo é dizer que a instituição escolar tem reflexo na vida futura de todos que passam por ela, pois a escola é o local que prepara para a vida e para o trabalho, entendendo ainda que esse é um ambiente hostil para os indivíduos que assumem sua orientação sexual ou identidade de gênero fugindo da norma padrão, o que leva-nos a refletir sobre algumas políticas educacionais que visam garantir a permanência desse indivíduo na escola.

## **METODOLOGIA**

A fenomenologia social de Alfred Schütz (1979) interpreta sentidos e significados de um fenômeno nas práticas sociais na perspectiva do sujeito pesquisado a partir de suas lembranças que desabrocham em correntes de pensamento sobre determinadas experiências. Nesse sentido, busca-se junto ao professor gay e à professora lésbica as memórias relacionadas à convivência escolar com alunos e alunas com homossexualidade real ou percebida.

Para acessar essas experiências, utilizou-se a Entrevista Narrativa (EN) de Fritz Schütze (2011). Esta técnica de reunião de dados possibilita a compreensão das estruturas processuais das experiências dos sujeitos pesquisados. De acordo com Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 95), a ideia da EN é motivada por uma crítica do esquema pergunta-resposta da maioria das entrevistas, vai além de qualquer outro método ao evitar uma pré-estruturação da entrevista: “ela emprega um tipo específico de comunicação cotidiana, o contar e escutar história, para conseguir este objetivo”.

A análise se deu através do método documentário Ralf Bohnsack (2020). Este é “um instrumento que auxilia na inserção do pesquisador em contextos sociais que lhes são alheios, assim como na compreensão e conceituação de suas visões de mundo, suas ações e formas de representação” (BOHNSACK; WELLER, 2013, p. 72).

Para a interpretação foram feitos os seguintes passos: 1) Interpretação formulada: organização dos temas discutidos na entrevista, a reescrita das passagens de acordo com o objetivo deste trabalho. 2) Interpretação refletida: a identificação dos aspectos típicos do meio social. 3) Análise comparativa: a reconstrução dos aspectos homólogos entre os diferentes casos (BOHNSACK, 1999, apud WELLER, 2005).

Pondera-se que o método comparativo exerce uma forma de controle sobre o conhecimento teórico e a posição que o pesquisador ocupa na esfera social, uma vez que essa interpretação, para além das falas do sujeito, vincula-se “às experiências cotidianas do pesquisador, que, por sua vez, estão relacionadas aos seus vínculos sociais, geracionais e de gênero, à sua formação intelectual e outros” (WELLER, 2006, p. 280). Para ajudar na leitura, segue um quadro com códigos que serão verificados nas falas dos entrevistados.

**Tabela 1:** Decodificação do método documentário

.	forte diminuição do tom da voz
,	leve aumento do tom da voz
;	ponto e vírgula: leve diminuição do tom da voz
?	forte aumento do tom da voz
exem:::plo	pronúncia da palavra foi esticada (a quantidade de : equivale o tempo da pronúncia de determinada letra)
(.)	um ponto entre parêntesis expressa uma pausa inferior a um segundo
(2)	o número entre parêntesis expressa o tempo de duração de uma pausa (em segundos)
@ (exemplo) @	palavras ou frases pronunciadas entre risos são colocadas entre sinais de arroba
( )	parêntesis vazios expressam a omissão de uma palavra ou frase que não foi compreendida (o tamanho do espaço vazio é acordo com o tamanho da palavra ou frase)
((exemplo))	expressões não-verbais ou comentários sobre acontecimentos externos
exemp-	Palavra pronunciada pela metade

Fonte: Adaptado de Weller, 2006

Sobre os sujeitos da pesquisa e o lócus: com relação aos sujeitos, foram entrevistados três professores gays (Am, Dm, Fm) e três professoras lésbicas (Bf, Cf, Ef), abertamente homossexuais, que pontuaram a importância da escolarização para pessoas LGBTI+. Do lócus, buscou-se a Cidade de Castanhal-PA, próxima a Belém, que tem uma população estimada para 2021 em 205.667 habitantes (IBGE, 2010)<sup>1</sup>, com um registro de 41.269 matrículas

1 IBGE-CIDADES. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/castanhal/panorama>>. Acesso em: 11 ago. 2022.

na educação básica e a atuação de 1.840 docentes. O município é cortado pela BR 316, fonte de comércio, e por esse motivo recebe pessoas de várias regiões do estado com suas múltiplas culturas, crenças e valores, culminando numa diversidade de povos, características que influem diretamente na atuação das pessoas no meio social e escolar.

A seguir, o resultado das interpretações.

## **DA ESCOLA EXCLUDENTE PARA A ESCOLA DA DIVERSIDADE**

Das narrativas dos sujeitos emergem dois tipos de escola: a escola excludente e a escola para a diversidade. A primeira retrata uma escola fundada em pilares heteronormativos, onde o binarismo é a possibilidade de identificação com o gênero homem ou gênero mulher. Ao mesmo tempo, esse padrão exige que os gêneros correspondam aos padrões biologicistas, pelos quais quem nasce com pênis deve ter expressões de gênero culturalmente consideradas masculinas e quem nasce com vagina deve ter expressões de gêneros culturalmente consideradas femininas. Aqueles que fogem às regras sofrem homofobia, pois são recriminados, discriminados, violentados em sua dignidade e direito de ser e existir de acordo com sua identidade e livre vontade.

A segunda trata da escola com olhares para diversidade. Com a presença de professores e professoras LGBTI+, há possibilidade de desconstrução dessas exigências heteronormativas descritas acima.

### **Escola excludente**

Nas entrevistas realizadas com os professores gays e as professoras lésbicas a escola aparece como um espaço de exclusão de alunos e alunas LGBTI+, por outro lado, cria-se a expectativa dela adaptar seus currículos para a realidade presente e a construção do diálogo com a família para uma educação pautada nos direitos humanos.

A professora Cf apresentou sua visão da escola para estudantes LGBTI+.

*Nossa! (2) olha, pensando (2) assim positivamente negativamente, a escola pode matar uma criança, assim (.)*

*literalmente e::: figurativamente falando, porque a escola massacra uma criança homossexual, uma lésbica. [...] então, eu acho que assim, a escola é uma faca de dois gumes né, ela pode massacrar um aluno homossexual, matar ele ou ela pode salvar ele. [...]*

A metáfora utilizada pela professora “faca de dois gumes” tem resumido a parte negativa que os professores e as professoras têm salientado sobre o papel da escola. A escola é, sim, um local de empoderamento, entretanto, ela é um ambiente que “massacra uma criança homossexual, uma lésbica”. Pois, afastar-se da norma padrão é correr o risco de ser agredido verbal e fisicamente, de sofrer bullying homofóbico. A escola torna-se então um território de resistência e insubordinação à norma padrão.

A professora EF, dada a sua convivência com amigos e amigas LGBTI+, traz um olhar sobre a escola como ambiente de exclusão para pessoas que não se enquadram na norma padrão.

*[...] escola teve um papel ou excludente ou de inclusão. Mas na maioria foi de exclusão. Não maioria assim, uns amigos meus contam (.) dizem que a escola nunca esteve preparada pra eles, né. Eles sempre foram os estranhos, as aberrações (Ef, 2019).*

Em sua fala, a professora apresenta sua visão da escola para estudantes LGBTI+ com duas palavras que são antônimas, opostas entre si: excludente *versus* inclusão. No dicionário Michaelis<sup>2</sup> excludente é o que exclui; “exclui” é a forma verbal da terceira pessoa do singular no presente do indicativo do verbo excluir; entre outras definições, excluir é deixar de fora, é o que omite, o que priva de algum direito, nesse caso, do direito de estudar, pois como reforçou a professora, a escola “nunca esteve preparada” para estudantes LGBTI+. Esta visão de exclusão fica ainda mais clara no trecho “eles sempre foram os estranhos, as aberrações”. Segundo o dicionário Michaelis, aberração é definida como “desvio aberrante ou perverso de qualquer conduta, norma ou padrão estabelecido”. Nesse sentido, um desvio dos padrões da heteronormatividade que é hegemônica na sociedade. Com isso, um sujeito que perverte as normas, perturba o padrão estabelecido sofre o processo de exclusão.

<sup>2</sup> Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/excludente/>> Acesso em 10 ago. 2022.



No trecho abaixo, apresenta-se a fala do professor *Am*, onde ele destaca o papel social da escola diante do aluno LGBTI+ e a necessidade de adaptação curricular para falar de temas como orientação sexual.

*[...] em relação ao aluno homossexual a escola precisa é:: dar oportunidade né (.) pra discutir uma série de questões(.) e dentre elas (.) oportunidade pro aluno amadurecer (.) é:: pra discutir as questões relacionadas a orientação sexual (.) pra que esse aluno tenha um olhar diferenciado, né (.) que a sua orientação sexual (.) a sua forma de vivência (.) isso não interfere no seu caráter né (.) isso não vai interferir na sua vida profissional (.) e eu acho que é esse papel que a escola deveria fazer (.) e todos deveriam -tá preparados pra isso, né (.) pra acolher esse aluno, né. [...] quando eu falo escola, todo mundo, né (.) o professor, o gestor, o coordenador pedagógico, né (.) desde o porteiro (.) a merendeira, né (.) quem trabalha no apoio (.) precisa tá preparado pra acolher esse aluno da forma que ele é e com a orientação que ele (.) é:: desenvolve (.) com a orientação que ele tem (.) então eu acho que tem que ser um trabalho coletivo (Am, 2019).*

O professor *Am* pondera que a escola precisa “discutir questões relacionadas à orientação sexual”. No trecho “pra que esse aluno tenha um olhar diferenciado” é nítido que o docente percebe em suas práticas, no dia a dia da sala de aula, que os estudantes têm dúvidas e inquietações sobre suas identidades e a orientação de suas sexualidades, pois eles se baseiam a partir do modelo padrão reforçado pela escola.

Ter aulas que discutam temas como a identidade de gênero, a orientação sexual, o corpo biológico e a expressão de gênero apenas mostraria aos estudantes que existem outras formas de ser e estar no mundo e isso de modo algum interferiria em seu caráter ou em suas escolhas. No mínimo, os formaria em valores de respeito e empatia diante de um mundo tão diverso.

Como constata o professor na passagem “isso não interfere no seu caráter né (.) isso não vai interferir na sua vida profissional”. É nesse sentido que ele conclui que “a escola precisa é:: da oportunidade, né, pra discutir uma série de questões”. Mesmo tendo a consciência de que a instituição escolar ainda é normatizadora e heteronormativa, ele reforça que é necessário à escola

“discutir as questões relacionadas à orientação sexual”. Tomando essa atitude, ela estará não só acolhendo os alunos e alunas LGBTI+, como também dando a eles e elas novos olhares sobre as possibilidades de existir na sociedade atual.

*Am* enfatiza ainda que estes temas não devem ser abordados somente em um currículo formal para alunos e alunas, mas devem se estender para os demais sujeitos da comunidade escolar. No trecho “todo mundo, né (.) o professor, o gestor, o coordenador pedagógico, né (.) desde o porteiro (.) a merendeira, né (.) quem trabalha no apoio”, verifica-se que o professor pontua a necessidade de todos e todas conhecerem as diferentes identidades, orientações sexuais e expressões de gênero, pois só assim poderiam acolher bem os alunos e alunas LGBTI+ que frequentam a escola. Logo, é necessário preparar os professores, gestores e pessoal de apoio da escola com formação continuada na lei anti-homofobia e com pesquisas atuais relacionadas à gênero e sexualidades, desta forma fazer um “trabalho coletivo”, o que é pontuado por *Am*.

No ano de 2014, o governo suprimiu os termos gênero e sexualidade do Plano Nacional de Educação, ação essa que dificulta a inclusão dessas temáticas no currículo formal. Assim, fica a cargo do docente promover a discussão em sala de aula. Além disso, existem projetos no poder legislativo que visam denunciar professores que abordem esses temas na escola, sem contar que muitas famílias assumem esse papel de fiscalizadoras dessas medidas por entender que discutir gênero e sexualidade é ensinar a homossexualidade.

Por outro lado, o professor *Fm* apresenta o diálogo entre escola-família como condicionante à melhoria da vida estudantil de pessoas LGBTI+.

*[...] Eu penso (.) eu vejo que tem que ter muita **cultura familiar**. Essa cultura familiar tem que partir muito dos pais, independente assim de ter estudo ou não. Porque eu vejo assim que os meus pais tinham o conhecimento básico. Conhecimento básico assim que eu digo, médio. Entendeu? Mas eles nunca assim me criticaram em nenhum momento. Então assim independente de A ou B, de cultura familiar de padrão de estudos, eu acho que tem que ter muito **diálogo** e diante disso a escola tem que andar junto com eles (Fm, 2019).*

Em consonância ao disposto acima, a cultura familiar é o primeiro aspecto considerado pelo professor *Fm* quando pensa no papel da escola diante de estudantes LGBTI+. Este aspecto está condicionado a valores e tradições não vinculadas a conhecimentos científicos ou acadêmicos, pois para ele independe de escolarização, como quando ele diz que “independente assim de ter estudo ou não”. Para ele, são com essas pessoas que a escola deve dialogar para tomar atitudes diante da LGBTI+fobia presente na escola. Considerando a visão do professor e a importância da parceria família e escola, ficam algumas reflexões: o que fazer quando a família é a difusora de preconceitos e não respeita a diversidade sexual existente? Como dialogar com famílias mais tradicionalistas e famílias mais progressistas no aspecto da discussão de gênero e sexualidade na escola?

É nesse sentido de reflexão que se resgata uma pesquisa apresentada por Sousa, Fernandes e Barroso (2006), na área da saúde, que buscaram compreender a complexidade da influência de elementos culturais presentes no contexto familiar sobre o comportamento sexual do adolescente.

As autoras identificaram as concepções errôneas sem fundamento sobre sexualidade presentes no contexto familiar e que exerceram significativa influência no comportamento de adolescentes. Logo, elas perceberam a importância de se realizar atividades voltadas para a educação sexual, direcionadas para o esclarecimento de alguns conceitos. Levando para a área da educação, há a necessidade de formação e adaptação curricular para a inclusão de temas relacionados a gênero e sexualidades, como bem têm defendido pesquisadores dessa área, como Louro (2014), Bento (2011), Bassalo (2010), entre tantos outros. Nesse sentido, cabe a parceria família e escola participar na construção de diálogos que pautam e se relacionem com os direitos humanos e a coexistência na sociedade plural atual. Dessa forma, a escola deixa de ser excludente e passa a ser inclusiva das diversidades, acolhendo as diferenças.

## **Escola para a diversidade**

Este tópico salienta a visão apresentada nas falas de professores gays e professoras lésbicas sobre a escola para estudantes LGBTI+. Para eles e elas, a escola possibilita ter boas localizações no mercado de trabalho e a formação adquirida abre um caminho de empoderamento social. Na visão de *Dm*:

*[...]quando o::: homossexual (.) descobrir (.) a importância que tem (.) o mundo letrado (.) esse mundo da educação (.) ele vai tomar um outro rumo porque tudo que eu sou até hoje (.) [...] O fato de ser homossexual é::: e –tá atuando em um espaço educacional, me sinto como privilegiado [...] Então o que eu –tô querendo te dizer é que::: eles ainda não conseguem ver a importância que tem a educação na vida deles porque faltou oportunidade, porque eles foram amarrados, foram acorrentados por várias situações. [...] Então, isso daí, são várias correntes que fizeram com o que (.) e estão fazendo cada dia mais, principalmente agora com esse governo federal, aí que tá tendo retrocesso pra que essas pessoas não vejam a educação como um tesouro, como um farol que vai iluminar as vossas vidas. E daí vai se tornando mais difícil ainda, principalmente pro negro, pro homossexual, pros pobres, né (Dm, 2019).*

Para o professor *Dm*, a escola é um “tesouro”. Para esta palavra, o dicionário virtual Michaelis apresenta algumas definições. Delas, destacam-se as que mais se aproximam da fala do professor: 1) Grande quantidade de dinheiro, joias ou outros valores importantes; 2) Qualquer objeto oculto e precioso descoberto por acaso; 3) Repositório de informações úteis. 4) Coleção de escritos de bons autores. 5) Vasta coleção de palavras ou de aspectos peculiares de uma língua ou de determinada área do conhecimento. Não cabe aqui explorar cada definição exposta, porém vale ressaltar que todas elas estão ligadas a riquezas, no caso da escola, como um “farol que vai iluminar as vossas vidas”, através da riqueza de conhecimento científico e cultural que cabe ao estudante se apropriar, abrindo as possibilidades de crescimento intelectual.

Outro aspecto destacado pelo professor é o “retrocesso” do governo Bolsonaro (2018 – 2022) com a educação. De acordo com Manuelle Dias (2022)<sup>3</sup> o investimento em educação é o menor nos últimos 10 anos. Um último aspecto é perceber que o professor faz essas afirmações a partir de suas vivências, pois se coloca como fruto deste processo de formação escolar, na condição de homossexual que encontrou na educação um caminho para o empoderamento, o que se destaca por meio de sua fala no trecho ‘o fato

<sup>3</sup> DIAS, Manuelle. Investimento em educação é o menor em dez anos, mostra levantamento. Disponível em: <<https://www.assufrgs.org.br/2022/05/13/investimento-em-educacao-e-o-menor-em-dez-anos-mostra-levantamento/>> Acesso em: 11 ago. 2022.

de ser homossexual é::: e –tá atuando em um espaço educacional, me sinto como privilegiado’. Essa visão de si em um espaço educacional possibilita ações que se voltem para mostrar a importância de uma formação básica e acadêmica para pessoas LGBTI+.

A professora *Bf* também destaca a educação como o caminho para o empoderamento, mas ela também frisou as dificuldades encontradas para uma educação efetiva dada as dificuldades da permanência de pessoas LGBTI+ na escola.

*[...] a escola é o gancho pra vida assim porque (3) eu fico muito triste de ver uma realidade que ela é muito presente, a gente tem uma comunidade LGBT que não tem acesso à educação (.) [...] a educação é uma das poucas possibilidades que a gente tem nesse mundo. Não tem muita opção não [...] acho que por isso que eu insisto tanto nessa profissão, porque eu penso que::: pode (.) é uma forma de reconstruir a vida das pessoas né, e principalmente pra quem é gay, pra quem é lésbica, trans então (.) só que assim, é um sofrimento né, a escola é uma tortura pra essas pessoas [...] Então eu acredito que a::: política pública pra essas pessoas ela tem que girar em torno da educação, de ter, de construir possibilidades pra que essas pessoas permaneçam no processo educacional né (.) [...] o processo educacional que eu acho que é pra ser o espaço mais democrático do mundo é uma escola, é um ambiente escolar, muitas vezes ele ainda é segregador, mas é assim a gente vai remando contra a maré, né (Bf, 2019).*

A primeira afirmação da professora é expressa na metáfora “a escola é um gancho”. Entre as várias definições do dicionário Michaelis, a palavra “gancho” está relacionada a um instrumento que une, prende, liga duas partes. Nesse sentido, para a professora, a escola é vista como a ligação entre a sociedade e o estudante, local onde se deve aprender a se desenvolver intelectualmente para viver em sociedade.

No entanto, a professora lamenta que nem todos os LGBTI+ têm acesso à escola, pois é um ambiente que “é uma tortura pra essas pessoas”, porque ainda é um local “segregador”, que segue os padrões tradicionalistas.

Segundo Bento (2011), a escola não está preparada para receber pessoas que não se enquadram no padrão heteronormativo.

Apesar dessa visão negativa, a professora ainda vê a escola como o local que pode transformar a vida de estudantes LGBTI+, pois ela disse que a “educação é uma das poucas possibilidades que a gente tem nesse mundo”. Por esse motivo ela, enquanto mulher lésbica, advoga que deve haver uma “política pública pra essas pessoas ela tem que girar em torno da educação”. Com isso, mais que uma simples visão, ela dedica sua vida à educação, como visto na passagem “acho que por isso que eu insisto tanto nessa profissão”. É nesse sentido que se afirma que a professora enxerga a escola como local de empoderamento.

A professora Cf descreve sua visão da escola em relação aos LGBTI+ que ali estão.

*Mas eu acho que a escola, se ela conseguir acolher um aluno LGBTI, ela salva esse aluno (.) ela salva. Porque a escola eu acho que ela (.) é única forma que um aluno LGBTI pode se empoderar e pode se preparar pra tudo que vai vir é através da educação [...] porque na escola, se ela te acolher, ela te salva. Agora se não te acolher ela te mata. Ou então você abandona ela antes que ela te mate, né [...] Então eu acho que é fundamental a educação, a escola, o ambiente escolar pra acolher uma criança, sabe, e e::: proteger ela da homofobia.*

Por meio desta fala três verbos chamam a atenção na fala da professora: salvar, acolher, proteger. Algumas definições do dicionário para a o verbo salvar são: 1) isentar do perigo iminente; 2) manter em segurança; 3) livrar de qualquer condenação. O uso desse verbo expressa os perigos que estudantes LGBTI+ passam na escola. A homofobia estrutural presente na escola que tem sido falada por todos mostram a consciência da professora diante dos perigos que esses estudantes estão submetidos – a violência diária, a perseguição e as agressões as quais estão expostos apenas por terem uma identidade, expressão de gênero ou orientação sexual que divergem da maioria.

É nesse sentido que a segunda palavra “acolher” se aproxima da primeira, pois “salvar” está condicionado ao acolher, aceitar, ouvir, amparar. Logo, a escola deve acolher esse estudante em sua individualidade, com

sua identidade e expressão de gênero para que possa gozar de seus direitos de estudante sem necessariamente precisar passar por situações vexatórias ou humilhantes. Para isso, a escola deve ainda proteger esse indivíduo, amparando-o (a) em suas necessidades e defendendo-a (o) com ações pedagógicas adequadas às necessidades.

O empoderamento está ligado ao respeito à diversidade e as pessoas que lá frequentam precisam ter um olhar mais esclarecedor sobre a construção da identidade e da orientação sexual, pois ‘um aluno LGBTI+ pode se empoderar’, já que há a possibilidade de conhecer a si mesmo e potencializar suas habilidades no espaço escolar.

## CONCLUSÃO

A discussão aqui apresentada destacou a importância da escola na vida das pessoas gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais e afins. Diante das falas, verificou-se que os/as professores/as gays/lésbicas compreendem a escola com um espaço de informação e formação, logo, veem uma necessidade de incluir nos currículos a discussão sobre gênero e sexualidades.

O objetivo desta pesquisa foi compreender o papel da escola para alunos e alunas LGBTI+ a partir do olhar de professores gays e de professoras lésbicas. As narrativas puderam ser reunidas em uma metáfora apresentada na fala de uma entrevistada: *uma faca de dois gumes*. O sentido dessa expressão salienta uma escola que é vista ao mesmo tempo como lugar de empoderamento e de exclusão.

No sentido de excludente, foram verificados os desafios que LGBTI+ enfrentam na escola. O *bullying* homofóbico é realidade e foi exemplificado de diversas formas pelos entrevistados como violência, agressão e a impossibilidade de concluir os estudos por conta de preconceitos e perseguições inferidas por colegas de sala ou mesmo por professores e professoras e demais funcionários da escola. Neste quesito, a LDB (2016), Artigo 12, inciso IX exorta que a escola deve desenvolver ações de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (*bullying*), no âmbito das escolas. É necessária a efetivação de políticas públicas e de formação de professores para que esse inciso seja executado com eficiência nas escolas.

No quesito empoderamento, pode-se destacar a escola com o papel de ‘desconstrução’. De acordo com Borba (2011), desconstrução tem o mesmo sentido de desestabilização e desestruturação; por sua vez, a desestruturação traz o conceito de perda de estabilidade, é o desequilíbrio, enquanto a desestruturação, em seu sentido semântico, reforça a perda de estrutura e provoca a desestabilização. Ou seja, as ações dos professores e professoras entrevistados asseguram uma desestabilização do discurso heteronormativo dentro do ambiente escolar.

Nesse sentido, as falas delineiam a escola como um espaço que possibilita discussões e reflexões que levam à quebra da heterossexualidade como norma padrão e, para tal, “implica adotar uma atitude vigilante e contínua no sentido de procurar desestabilizar as divisões e problematizar a conformidade com o ‘natural’” (LOURO, 2014, p. 90).

Este quadro é verificável quando se compreende a escola como um espaço democrático de debate e desconstrução da heteronormatividade, através de uma justiça curricular (ROCHA, 2020) que atenda às necessidades da comunidade LGBTI+ que frequentam a escola, dentro de uma visão humanista, possibilitando tirar as “minorias” do silenciamento, deixando-as desenvolver suas habilidades e permitindo alcançar as competências desejáveis ao nível de escolarização no qual estudam, sem interferências, sem sujeições, enfrentando os desafios acadêmicos, não precisando enfrentar violências psicológicas e físicas por conta de sua orientação sexual ou identidade de gênero.

Carvalho e Rabay (2013) apontam em documentos que visam algumas diretrizes voltadas ao público LGBTI+ e destacam a difusão de princípios da equidade e respeito à diversidade visando prevenir a evasão motivada por preconceito e discriminação à orientação sexual ou à identidade de gênero.

Este pensamento coaduna com Louro (2008) que chega a sugerir uma pedagogia *queer* que “permite pensar a ambiguidade, a multiplicidade e a fluidez das identidades sexuais e de gênero” e vai além, pois de acordo com a autora essa pedagogia sugere “novas formas de pensar a cultura, o autoconhecimento, o poder e a educação” (p. 47).

Ao adotar essa pedagogia então estaríamos trabalhando não somente a desconstrução da heteronormatividade, mas uma sociedade que valoriza o ser humano, respeita as diferenças e celebra a diversidade, mostrando que a



diversidade convive perfeitamente dentro de uma sociedade pautada na justiça e coexistência de pessoas diferentes em suas formas de expressão.

## REFERÊNCIAS

- BANDEIRA, G. M. da S. (2021). Diálogo entre Família e Escola: necessidade ou entrave? **Ensino Em Perspectivas**, 2(2), 1–16. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/5306>. Acesso em: 10 ago. 2022.
- BASSALO, L. M. B. Relações de Gênero e o papel da escola. In: STEVENS, Cristina. (Org.). **Gênero e feminismos: convergências (in) disciplinares**. Brasília: ExLibris, 2010, v., p. 137-151.
- BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 19(2): 336, p. 549-559, mai./ago. 2011.
- BOHNSACK, Ralf.; WELLER, Vivian. O método documentário na análise de grupos de discussão. In: WELLER, Vivian; PFAFF, Nicolle (Org.) **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 67-86.
- BORBA, Francisco S. **Dicionário Unesp do português contemporâneo**. Curitiba, PR: Piá, 2011.
- BRASIL. **Lei N°9194/1996** – Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 2016.
- BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, 1988.
- CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de.; RABAY, Glória. **Gênero e Educação superior: apontamentos sobre o tema**. João Pessoa: Editora UFPB, 2013.
- CARVALHO, Maria Eulina P. [et al.]. **Direitos humanos das mulheres e das pessoas LGBTQI: inclusão da perspectiva da diversidade sexual e de gênero na educação e na formação docente**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2016.
- JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 90-113.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Homofobia nas escolas: um problema de todos”. In: **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a**

**homofobia nas escolas.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009b. p. 13-52.

LOURO, Guacira L. **Um corpo estranho:** ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

REIS, Toni (Org.). **Manual de Comunicação LGBTI+:** substitua preconceito por informação correta. Curitiba: Aliança Nacional LGBTI / GayLatino, 2018. Disponível em: <https://unids.org.br/wp-content/uploads/2018/05/manual-comunicacao-LGBTI.pdf>. Acesso em: 12 de fev. 2020.

ROCHA, Damião. **Do currículo moribundo ao currículo heterotópico.** Rio de Janeiro: Gramma, 2018.

SCHUTZ, Alfred. **Fenomenologia e Relações Sociais.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970.

SHUTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: Weller, Vivian; Pfaff, Nicolle (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação:** teoria e prática. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 210-222.

SILVA, Jardinelio Reis da. **Professor gay e professora lésbica:** um estudo sobre homofobia na docência. Dissertação (Mestrado em Educação). f. 171. Universidade do Estado do Pará, Belém, 2019.

SILVA, Jardinelio Reis da; BASSALO, Lucélia de Moraes Braga. Narrativas de professoras lésbicas e professores gays no ambiente escolar heteronormativo no nordeste do Pará. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 12, p. 275-290, 2020.

SOUSA, Leilane Barbosa de; FERNANDES, Janaína Franciscisca Pinto; BARROSO, Maria Grasiela Teixeira. Sexualidade na adolescência: análise da influência de fatores culturais presentes no contexto familiar. **Acta Paulista de Enfermagem [online]**, v. 19, n. 4. p. 408-413, 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-21002006000400007>>. Acesso em: 16 Ago. 2022.

WELLER, Wivian. A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 7, n. 13, p. 206-300, jan./jun., 2005.

WELLER, Wivian [et al.]. Karl Mannheim e o método documentário de interpretação: uma forma de análise das visões de mundo. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. XVIII, n. 2, p. 375-396, jul./dez. 2002.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, ago. 2006.



## **Servidores LGBTQIA+ Nas Escolas: Os Desafios Diante da Diversidade e Inclusão**

*Jessika Villalon Sousa Cruz*

**RESUMO:** A pesquisa foi realizada com servidores das Secretarias Estaduais e da Prefeitura de Palmas/TO, os quais se identificam como LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexuais e mais). A partir do propósito da inclusão e de como os servidores se sentiam em seus ambientes de trabalho, tivemos como base para a fundamentação teórica os estudos de Butler (2005), Junior (2018) e Bagagli (2017). Os servidores participantes não foram identificados na pesquisa, eles responderam a 30 questões semiabertas, cujos dados foram observados utilizando o método de análise de conteúdo de Bardin (2011) e uma amostra não aleatória, de acordo com Barbetta (2012). Tivemos como resultado alguns apontamentos, sobretudo, nos comentários dos servidores que trabalham em escolas, pois estes fazem menção à necessidade latente de inclusão e aceitação nas organizações e entidades públicas nas quais é necessária a implantação de melhorias e mais ações de como se trabalhar a diversidade. Eles também disseram que uma das únicas políticas públicas voltadas exclusivamente às pessoas LGBTQIA+ é o uso do nome social pelas pessoas travestis e transexuais. Portanto, todos os relatos foram apresentados por servidores LGBTQIA+ no que concernem as suas vivências e desafios, com sugestões de melhorias para a gestão.

**Palavras-chave:** Escolas. Inclusão. LGBTQIA+. Políticas Públicas. Servidores.

## INTRODUÇÃO

Com a Constituição de 1988 garantindo a promoção e a universalização do acesso à saúde, aconteceram as primeiras ações voltadas às pessoas LGBT. A primeira política pública voltada para o público homossexual, gays e lésbicas foi o disque defesa homossexual (DDH), que era voltado exclusivamente para a segurança (RAMOS; CARRARA, 2006).

Já no ano de 2001, foi criado o Conselho Nacional de Combate à Discriminação e, no ano de 2002, o Programa Nacional de Direitos Humanos propôs 15 ações para o combate à discriminação. Dentre as ações, fora proposta a garantia da livre expressão da orientação e a proibição da discriminação, por meio de uma emenda constitucional. Além disso, também foi proposta a regulamentação da união civil entre pessoas do mesmo sexo, que foi garantida apenas no ano de 2013 pelo Conselho Nacional de Justiça, e no mesmo ano foi proposta a mudança da legislação penal para punir a discriminação e a violência com base na orientação sexual, que ainda não existe no Brasil.

O documento também apresenta uma sugestão de fortalecimento da educação com base nos direitos humanos nas escolas de ensino básico, fato que também não chegou a ganhar vida no Brasil, por conta do silêncio acerca das discussões sobre gênero na Base Nacional Comum Curricular, que é o documento norteador para o currículo das escolas. (JUNIOR, 2018).

As políticas públicas são demandas sociais e para as pessoas LGBTQIA+ integram a luta por garantias de direitos. No Brasil ainda existem pouquíssimas políticas públicas voltadas exclusivamente a esta classe, e é a partir desta premissa, que este trabalho se justifica, com vistas a fazer uma análise no Estado do Tocantins, parte integrante da Amazônia, investigando como os servidores se sentem em seus locais de trabalho.

Quando pensamos em escolas, temos a ideia de um lugar acolhedor, de desenvolvimento e apto a promover espaços de debates e discussões abertas. Mas a realidade está bem longe disso. Assim, com base nos estudos de: Butler (2005), Junior (2018) e Bagagli (2017), ambicionamos expor dificuldades enfrentadas pelos servidores que não se encaixam no padrão cis-heteronormativo, e com base em suas falas, reafirmar a necessidade de novas práticas pedagógicas e ações no âmbito escolar.

## MÉTODO

Por se tratar de um trabalho exploratório, apresentando problemáticas com relação à diversidade de gênero e sexualidade, foi realizado um levantamento documental, consultando sites governamentais e não governamentais, bem como entrevistas com servidores públicos da cidade de Palmas e do Estado do Tocantins que se consideram LGBTQIA+.

Utilizamos o método de pesquisa qualitativa, pois fizemos uma escolha a partir dos objetivos que pretendíamos alcançar, analisando as diversas perspectivas, partindo do princípio de produção do conhecimento. No primeiro momento, levantando os dados pré-existentes, fizemos a construção do questionário que seria aplicado aos participantes, para analisar por diferentes óticas. Neste viés, as vivências demonstradas e suas impressões foram o que levaram à caracterização da pesquisa. (FLICK, 2009).

Definimos o número de dez participantes da pesquisa, a partir do critério de saturação de Fontanella, Ricas e Turato (2008), pois consideramos que a pesquisa original envolveria diferentes áreas. Assim, foram selecionados servidores em diferentes secretarias, sendo elas estaduais ou municipais, que se dispuseram a responder a esta pesquisa sob a condição de anonimato. Definimos que a amostragem seria não aleatória (BARBETTA, 2012), pois a seleção da amostra seria muito difícil devido ao estudo ser muito abrangente. Dentro deste cenário, escolhemos utilizar amostragem por julgamento.

Com isso, partimos para a realização das entrevistas com um roteiro semiestruturado de questões abertas, com captação em áudio e transcritas, com a seleção das respostas que mais agregariam ao intuito deste trabalho (MARCONI; LAKATOS, 2003).

É interessante mencionar que, na época da coleta de dados, havia poucos estudos voltados especificamente aos servidores LGBTQIA+ no Tocantins. Para este artigo, focaremos, principalmente, nos servidores que exercem suas atividades em ambientes escolares, apresentando suas falas sobre os desafios que enfrentam diariamente.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), a sexualidade é a expressão da forma de sentir, ou seja, de como as pessoas se sentem atraídas afetivamente e fisicamente por outras pessoas, incluindo as relações sexuais (OMS, 2020). A discussão de gênero e sexualidade é muito recente, e vem se aprofundando apenas nos últimos vinte anos. Por isso, é bem comum ver novos termos sendo expressos, e é preciso ressaltar que utilizo termos que não são comuns a todas as pessoas, mas os explicarei a seguir.

A orientação sexual também abrange as pessoas que não se relacionam sexualmente, como as pessoas assexuadas, além disso, a sexualidade humana não é uma escolha, então o termo opção sexual é um termo incorreto.

Nessa direção, o bissexual, o homossexual e nem o heterossexual escolheram suas orientações sexuais, pois esta é uma construção que acontece ao longo da vida, através das relações entre as pessoas. Isso depende muito do desejo, da intimidade, da emoção, do prazer e, também, do amor. A pessoa heterossexual se sente atraída sexualmente, emocionalmente ou afetivamente por pessoas do gênero oposto. Um fato importante a ser ressaltado é que as experiências sexuais não são uma prerrogativa para afirmação da sexualidade.

As pessoas homossexuais se sentem atraídas sexualmente, emocionalmente, efetivamente por pessoas do mesmo sexo, esse termo se refere a mulheres homossexuais, conhecida como lésbicas; também é referente as pessoas do sexo biológico masculino que se identificam como gays. As pessoas que se identificam como bissexuais podem ter seu nível de atração de formas diferentes em cada pessoa. Alguns podem preferir um sexo em detrimento do outro e outros podem ter a fluidez de atração, bem como a equivalência.

Pessoas assexuais não sentem atração sexual nem pelo mesmo sexo nem pelo sexo oposto, mas podem vir a desenvolver sentimentos românticos e afetivos por outras pessoas. Já as pessoas pansexuais, se atraem fisicamente por qualquer pessoa independente do gênero ou sexo biológico (BAGAGLI, 2017).

A sigla LGBTQIA+ não versa apenas sobre orientação sexual, mas inclui a identidade de gênero. A identidade de gênero, por sua vez, significa



sua percepção ao ser homem ou mulher no mundo e é uma experiência individual, que pode ser atribuída e correlacionada com seu sexo biológico ou não. Também existem identidades que fluem entre os gêneros masculino e feminino, como as pessoas não binárias.

Para afirmar a identidade de gênero, as pessoas costumam realizar a modificação de sua aparência e até mesmo do corpo por meio de cirurgias, além da mudança na forma de se vestir e comportar-se socialmente. As pessoas cisgênero são aquelas que se identificam com o gênero que lhes foi atribuído ao nascer. Já as pessoas transgênero são aquelas que não se conformam, ou não se identificam com o gênero que lhes foi atribuído ao nascer. É importante salientar que isso não tem a ver com a orientação sexual. No Brasil, as pessoas transgênero são chamadas de transexuais ou travestis (BAGAGLI, 2017).

A pessoa transexual é aquela que tem o gênero biológico diferente da sua identidade de gênero e assim faz tratamentos hormonais para modificar os traços pertencentes ao gênero biológico, sendo que muitas realizam cirurgias de redesignação sexual, entre outras. Muitas das pessoas travestis que não passam por cirurgias de redesignação sexual adotam o visual feminino e levam a identidade feminina para a vida pessoal. É comum o público em geral confundir *drag queens* com travestis, mas devemos lembrar que *drag queens* são artistas que se vestem/transformam para realizar sua arte.

As pessoas não binárias não adotam um gênero específico, se apresentam como masculinos ou femininos, mas não se autodenominam homens ou mulheres. Isso é a fluidez de gênero. As pessoas *queer* também não se veem como homens ou mulheres, mas se consideram de um terceiro gênero e não possuem uma orientação sexual definida. (BAGAGLI, 2017). As pessoas intersexuais são aquelas que nascem com genitais de um sexo, tendo o sistema reprodutivo e hormônios de outro, ou anatomias sexuais que não são nem masculinas nem femininas, que no passado eram chamadas de “hermafroditas”, termo este que não é mais utilizado.

Heteronormatividade ou cis-heteronormatividade é definida como a imposição social para se comportar de acordo com o gênero atribuído ao nascimento, em que todas as pessoas têm a obrigação de serem heterossexuais (PETRY; MEYER, 2011). Tal fator está muito presente na organização social, e principalmente nas escolas brasileiras, em que os alunos são divididos para as atividades de acordo com seu sexo biológico.

A partir desta contextualização, pode-se perceber que os poucos programas e planos criados para as pessoas LGBTQIA+ não têm a força de lei. Em sua maioria, são propostas realizadas a partir das organizações da sociedade civil, sendo válido destacar que, principalmente quando se fala da fiscalização do cumprimento dessas leis, tudo se torna mais difícil ainda, fazendo com que a criação de políticas públicas seja uma grande “disputa” (AGUIÃO, 2017).

A inserção social das pessoas transgênero ainda é mais complicada, pois elas não têm as mesmas oportunidades das pessoas cisgênero. Os entrevistados apontaram as condições que as pessoas LGBTQIA+ vivem no estado do Tocantins, e suas dificuldades de acesso à educação:

*E2– Precisamos dividir este grupo em LGB e pessoas T. As pessoas LGB como passam despercebidas muitas vezes frente ao estigma, tem condições semelhantes ou até melhores que os heterossexuais, tendo os afeminados maior dificuldade de inserção. Já as pessoas T, mais ainda em seus processos de transição, sofrem mais preconceito, são incompreendidas quando crianças ou adolescentes e são na maioria das vezes expulsos de casa por suas famílias, deixam de estudar e dificilmente são aceitas no mercado de trabalho, sendo obrigadas a exercer profissões voltadas ao sexo, beleza e prestação de serviços em geral. Este é um quadro nacional, que no Tocantins não é diferente. Poucos estados, a exemplo de São Paulo, hoje têm políticas eficazes para o acolhimento da população T.*

*E5 – Bem, poderia ser melhor né? As ‘corajosas’, que tem coragem de trabalhar, ‘se viram aí’, e vivem mais ou menos. As outras ‘só Deus na misericórdia’, vão ‘se acabando nas pedras’, fazendo seus ‘programinhas’, aquela coisa toda. Mas isso aí não é culpa do Estado, nem é culpa de ninguém, a culpa é delas mesmas, de ter vontade própria. Mas se tivessem mais políticas voltadas ao meio delas, se tivessem alguns cursos profissionalizantes, um melhor direcionamento para o mercado de trabalho, talvez a vida delas seria totalmente diferente.*

*E7 – Bom, eu acredito, e essa é a minha percepção, que depende muito da história dessa pessoa também. Porque aquelas pessoas que conseguem ter um pouco mais de acessibilidade, que conseguem às vezes ter apoio familiar, conseguem ter um emprego melhor, conseguem avançar socialmente, mas essas pessoas não são a maioria. Na minha percepção, o grupo de pessoas trans [...] a maioria das pessoas desse grupo não consegue acessar os serviços, não consegue terminar o ensino básico, e vai se perpetuando naqueles clássicos locais: a rua, a prostituição, o salão de beleza, trabalhar numa 'balada', naqueles únicos locais que acabam acolhendo essas pessoas. Gays, lésbicas, bissexuais, eles já recebem uma sensibilidade maior, porque você não anda com uma faixa na testa dizendo assim: eu sou gay, eu sou bissexual. Claro que algumas pessoas assumem caracteres físicos, trejeitos, etc., e recebem outro tipo de julgamento e tem uma dificuldade muito maior de empregabilidade.*

*E10 – Então, as condições de vida das lésbicas é uma condição estável, gay também, a população T estão mais vulneráveis, em questão de se prostituir, de se expor. É preciso especialmente um olhar mais diferente para esse público, pois não se trata de vitimismo, mas criar um olhar especial, porque elas em sua maioria não têm estudo. O pouco que precisam é voltar para sala de aula, não viver na prostituição, o que é um risco muito grande, principalmente para a saúde.*

As escolas adotam um modelo heteronormativo em suas divisões internas, nestas os alunos são separados entre masculino e feminino, se pautando no gênero a partir do fator biológico. (AVELAR *et al*, 2014). Ser diferente, ou seja, fora do padrão esperado em um ambiente educacional, ainda mais se tratando de uma pessoa transexual, pode fazer com que a pessoa passe por mais episódios de discriminação:

*E7 – “Eu me lembro, de quando mais jovem, no contexto escolar, porque a escola é um serviço público. No meu contexto escolar sofri muita violência, sofri muito bullying, e por parte também e, principalmente, dos profissionais que estavam nesses serviços. Pelo fato de sem-*

*pre ter sido taxado como gay desde muito cedo, então para mim, mesmo antes de me entender como gay, sempre houve muitas dificuldades em relação aos locais em que eu frequentava, especialmente na escola”.*

A escola pode se caracterizar como um terreno hostil às pessoas LGBT em geral, pois existe um termo chamado LGBTfobia institucional e, considerando novamente a supressão das discussões de sexualidade na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as condutas discriminatórias se perpetuam. (JUNIOR, 2018)

Alguns dos entrevistados falaram que não receberam formações referentes à diversidade sexual na escola, com falas como: “Não. Isso é sonho.”, ou “Olha eu estou na rede pública desde março desse ano e até então nunca recebi nem mesmo uma formação”.

Nas entrevistas, pode-se perceber que o Estado do Tocantins não tem políticas que atendam às especificidades e que isso acarreta muitas dificuldades para a população LGBTQIA+. Também se observou que existem muitas demandas a serem implantadas e que estas não são impossíveis ou inalcançáveis, pois muitas depreendem de programas nacionais, tendo em vista que em outros estados existem programas que possuem um sucesso efetivo destas mesmas demandas, principalmente, nas questões educacionais.

Uma das barreiras enfrentadas é a onda conservadora que atrapalha diretamente as ações que poderiam vir a ser efetuadas nas escolas no estado do Tocantins, pois o grupo dominante no momento é o grupo fundamentalista cristão, que impede que ocorram novas ações de combate ao preconceito e que também que possam ressaltar a diversidade nas escolas.

Para pressionar os governos, apenas as organizações civis e organizações não governamentais têm trabalhado para uma organização política, e assim, tentando mostrar a necessidade da inclusão de pessoas LGBTQIA+ nas agendas governamentais (RUA, 2009), o que é apontado por nossos entrevistados:

*E5 – Para começo de conversa, ter no mínimo um vereador, um deputado LGBT, que realmente entenda o que está acontecendo no meio. É muito fácil falar: - ‘Eu não tenho preconceito!’, mas não vivenciou, não sentiu na*

*pele o que realmente um LGBT sente. Ter um representante tornaria mais fácil existir políticas públicas voltadas aos LGBTs.*

*E7 – Bom, o que eu vejo é que a maior barreira neste momento tem sido a questionar a estabilidade política do nosso estado e a dificuldade de mobilização da população. Apesar das influências políticas, se nossa população, nosso grupo, nossa comunidade, tivesse uma força maior isso não aconteceria. Nós sofremos por diversas questões, várias violências. É difícil se auto-organizar nesse contexto, mas se fossemos mais auto organizados, teríamos capacidade maior de cobrar, fazer-se presente nesses espaços. Mas por questões dessas influências políticas, o estado e o município vão começar refletir aquilo que já está sendo feito a nível nacional. A gente tem uma tendência fascista no governo, uma tendência de extrema-direita, de estigmatização, que parte de um presidente com histórico imenso de homofobia, de agressões, de autodeclarar-se contrário à nossa população. Contra a nossa comunidade, e declara a quem quiser ouvir que nós não temos as mesmas necessidades de saúde da população, que é balela, que é mito, que é falácia. [...] essa visão encoraja aquelas pessoas que talvez não se sentissem ali antes representadas no discurso público, a reproduzir esse discurso, a agredir, a falar. A gente tem percebido uma crescida, uma escalada nas situações de violência, e quem é LGBT sabe disso.*

Judith Butler (2005) aponta que o modelo heteronormativo ainda é o modelo dominante para as práticas sociais. Tudo aquilo que é diferente do masculino e feminino ou do biológico, é retratado como algo que não é natural. O Brasil é um dos países mais lgbtfóbicos do mundo, porque não existem leis que combatam efetivamente a violência praticada contra os LGBT's sem estarem atreladas a outras. Apenas uma lei que equipara homofobia ao racismo, mas que ainda não foi alterada para entrar em vigor, e depende muito da interpretação de cada juiz. Os entrevistados apontam que é necessário criar projetos, ações e programas que venham a ser implantados nas escolas, para que as pessoas se qualifiquem e percebam como se deve lidar com a diversidade LGBT no ambiente escolar:

*E6 – Um programa para inclusão de pessoas trans no mercado de trabalho, em no caso de uma mulher trans que fez a transição ou está no processo sem ser discriminada, para que não precise se submeter a prostituição. Eu também creio que a questão da diversidade deve ser debatida melhor nas escolas, porque é muito difícil falar sobre inclusão social, porque eu trabalho com esse público e sei que esta questão não é debatida.*

*E5 – “Tratamento de hormonização para as pessoas trans, porque a maioria faz de modo inadequado. Projetos que insiram eles(as) no mercado de trabalho, cursos profissionalizantes. Tanto trans como os LGBTs tem que estudar, e procurar algo melhor para sua vida também né.... Não é só esperar pelos políticos, mas se tivesse políticas públicas seria mais fácil né.*

*E9 – “Um deles é a construção do ambulatório T. É preciso também ter uma conscientização e ação, dentro das políticas públicas e especialmente ao público T. Isso porque eu sou uma trans, milito pela causa, e precisamos que todas elas saiam da prostituição e busquem outro meio de sobreviver. Precisamos de políticas voltadas para o estudo. Conscientizá-las que o estudo é mais válido do que a prostituição.*

Piscitelli (2014) aponta que as travestis sempre estão ligadas ao conceito de prostituição e muitas não completam seus estudos, se envolvendo com tráfico de pessoas, exploração sexual, entre outros. As políticas públicas que vertem sobre os direitos sexuais focam apenas no combate às doenças sexualmente transmissíveis e às questões reprodutivas reforçando assim as desigualdades e ignorando as violências que as pessoas LGBT passam diariamente. Para superar as problemáticas relacionadas ao gênero e sexualidade, seria necessário que essa discussão começasse desde o ensino básico, perpassando todos os ambientes educativos.

A heteronormatividade impulsiona a heterossexualidade como superior às demais. Talvez por ser algo muito ligado aos padrões estabelecidos durante séculos, em que os homens têm o padrão dominante e as mulheres devem ser submissas. A sociedade ainda considera a heterossexualidade como o padrão certo a seguir e muitos demonstram bastante intolerância com outras

expressões sexuais. Isso é ainda mais perceptível no que se refere às pessoas travestis e transexuais, que relatam que precisam provar que são mais capazes, no ambiente de trabalho, para que sejam respeitadas:

*E1 – Percebo que se você se insere nos jogos da micropolítica das instituições, ou seja, nas regras de hierarquia de poder que cada espaço possui você obtém progressos e ganhos (grupos, corporatividade, protecionismo). Auto esforço não te leva necessariamente a ser valorizado seja gay ou não. O desempenho associado ao jogo político te leva a ser aceito. Isso se o gay for ‘discreto’ ou rico.*

*E2 – Estava falando sobre isso hoje com um oficial que também é LGBT. A exigência de um comportamento corretíssimo, com uma conduta extremamente puritana nos é muito mais exigido que aos héteros. Temos uma grande facilidade para resolver problemas e trazer soluções a casos complicados e nossa proatividade quanto LGBTs reforça ainda mais o peso da responsabilidade que nos é imposta no ambiente de trabalho.*

*E3 – Eu acredito que sim porque temos uma sociedade bem preconceituosa, e muitas vezes pelo fato de a pessoa ser homossexual ou trans é discriminado. E assim, ele precisa mostrar que ele sabe trabalhar e trabalha bem, trabalha melhor, para conseguir destaque.*

*E6 – Sim, nós somos mais exigidos, por sermos minoria. Tem toda uma questão de luta, de igualdade, é sempre essa questão. A gente tem que se esforçar mais para mostrar capacidade, mostrar a inteligência, mostrar a espartez. Eu percebi que temos essa necessidade, porque para uma pessoa hétero normativa é tudo muito mais ‘faz do mesmo’, mas para a gente não.*

*E4 – “Com certeza, a maioria das vezes você tem que provar que você é capaz de fazer isso e muito mais. Ainda mais quando você conquista um espaço no órgão que você trabalha. Com certeza, sempre desconfiam e comentam: ‘Será que vai dar conta?’. E se for um homem, infelizmente, eles acham que nós não podemos ser profissionais como eles.*

*E7 – “Cem por cento de certeza isso acontecer. Não precisa nem parar para pensar, porque existe uma concepção da população LGBT, como uma população promíscua, como uma população do álcool e das drogas, a população da rua, da balada, nunca somos enxergados como pessoas que trabalham e estudam, e como comem e que dormem, que fazem o tudo que qualquer outra população também.*

As pessoas transgênero têm as oportunidades ainda mais reduzidas, e quase sempre estão envolvidas em atividades de prostituição. Aquelas que não se prostituem trabalham na área da estética ou de limpeza (ORSI; FARIAS; ASSIS, 2022).

Através das respostas dos entrevistados percebemos que os servidores LGBTQIA+ sofrem resistência em relação ao desempenho de seu trabalho, quando tem expressa a sua sexualidade. Muitos sofrem com “brincadeiras”, “piadas”, e muitas falas discriminatórias por parte das pessoas heterossexuais:

*E5 – Piadas sempre, mas a gente sempre leva na brincadeira, para não criar um transtorno. Toda ação gera uma reação, mas aí a gente que tem a ‘cabeça mais formada’, vê que não vai influenciar em nada na sua vida, e continua ‘levando a pagode’ como diz o povo.*

*E7 – Sim, até porque às vezes, até o jeito de olhar é uma violência. A pessoa te olha torto, atravessado, olha com cara de nojo. Em muitos ambientes de trabalho em que eu estive, eu já recebi esses olhares, já ouvi piadas, comentários. No trabalho atual, já vivi situações não tão intensas, mas de situações de desconfiança, como se eu fosse menos capaz.*

Quando não passam por episódios de preconceitos, piadas e comentários, as pessoas LGBTQIA+ são sempre ligadas ao humor. Muitos não percebem, mas existe uma discriminação LGBTfóbica muito grande ligada ao humor, e que nem todas/es/xs precisam atuar como “palhaços” ou popularmente falando “como chaveirinhos de héteros”. A mídia aborda muito em filmes, que as pessoas LGBT são doces, legais, e que “toda mulher precisa de um amigo gay”. Entretanto, esquecem que quando falamos de pessoas,



estas têm sentimentos e personalidades completamente diferentes (POMPEU; SOUZA, 2019).

Sobre os conhecimentos sobre a diversidade, os entrevistados apontaram que muitos, apesar de possuírem ensino superior, têm muita dificuldade em atender as pessoas LGBT. Por isso, é preciso que haja mais evolução neste sentido:

*E7 – Bom, a minha organização se a gente fosse colocar numa escala de zero a dez, eu diria que está no dois ainda. As pessoas que estão na linha de frente (atendimento) e dificuldade gigantesca em lidar com as diferenças. Também temos profissionais de nível superior, que não tem conhecimento algum acerca da diversidade, então a gente tem muito a evoluir ainda.*

As escolas têm essa pauta suprimida dos seus currículos e nas práticas educacionais a maioria dos profissionais assumem a fala conservadora. Não somente nas escolas, mas em qualquer organização no Estado do Tocantins, tendo em vista que a pauta é tratada como algo fora do comum, e isso inviabiliza bastante as discussões sobre a inclusão dos LGBTs:

*E5 – A minha organização não faz nenhum trabalho, não tem nenhum plano, não tem nada que de inclusão para os LGBTs. Independentemente de você ser LGBT, gay, lésbica, intersexual, eles não fazem esse trabalho, não há uma inclusão. Entra lá, e no fim ou aceita ou engole, ou então vai sofrer preconceito. Isso não é só lá eu vejo em todas as instituições públicas do Estado do Tocantins.*

A maioria das pessoas LGBT já sofreram algum episódio de preconceito no ambiente escolar. Gonzaga e Gallas (2019), em seu estudo, demonstram que a escola ainda é um local preconceituoso, em que os próprios profissionais, que deveriam lidar com o acolhimento e respeito à diversidade, são os mais despreparados para lidar com a problemática. Os autores, assim, discutem a exclusão dos alunos e os motivos que causam a evasão dos LGBT's, bem como afirmam que ainda são necessárias muitas mudanças a fim de que haja políticas públicas que mudem a presente realidade. É como afirma um de nossos entrevistados:

*E7 – Bom, eu não acho que a gente precise de nenhum tratamento especial em nada. A gente precisa de respeito do mínimo de respeito, e ser tratado da mesma maneira que as demais pessoas são. Ter a mesma capacidade de ir e vir, de trabalhar, sem ter a necessidade de autoafirmação, de comprovar que sou bom, e simplesmente exercer a minha função como os demais.*

Não apenas os alunos passam por episódios de preconceito. Como relatado nesta pesquisa, os servidores LGBT sentem a necessidade de dialogar mais e de se sentirem aceitos. Nesse sentido, participando nas construções curriculares, tomadas de decisão e tudo o que permeia as práticas pedagógicas.

Os servidores LGBTs relataram que existem muitos espaços a serem conquistados através de ações de protagonismo da própria classe, vencendo a sociedade machista e heteronormativa, apesar do fundamentalismo na política e os diversos retrocessos na educação brasileira:

*E7 – Apesar de todas as dificuldades, de todos os problemas, eu sou uma pessoa bastante otimista. Eu acho que nós temos lutado para o espaço, nós temos afirmado a nossa capacidade de trabalho, a nossa capacidade intelectual. Assim como qualquer outra pessoa, eu acho que nós temos conquistado espaços importantes. Aos poucos, no mercado de trabalho, ainda em passos muito mais lentos do que a gente gostaria, temos muito a crescer; muito a melhorar; mas eu acho que o caminho é ascensional acho que a gente tende a crescer.*

Não apenas a criação de políticas públicas, mas a transformação das relações interpessoais precisa atingir um melhor nível no qual, mesmo diante das crenças e inferências pessoais, a sociedade aprenda a respeitar às diferenças, as relações de trabalho entre servidores, professores e alunos, influenciando diretamente em um ambiente mais acolhedor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ter pessoas LGBTQIA+ no quadro de servidores de uma escola ainda pode ser algo estranho para a sociedade. A presença desses profissionais levanta

debates sobre a diversidade, além de chamar atenção para a necessidade de políticas de enfrentamento às desigualdades de gênero e sexualidade.

Assim, buscamos avaliar a inclusão nas escolas, bem como a existência de políticas públicas que favorecem o desempenho do trabalho dos servidores LGBTQIA+. A metodologia da pesquisa viabilizou que alcançássemos resultados que expressassem a dura realidade que os servidores LGBTQIA+ vivenciam. Mesmo em seu local de trabalho, muitos sofrem violência, bem como segregação diariamente.

Existem variáveis que podem influenciar diretamente e que não são quantificadas, como: apoio familiar, as relações interpessoais, compatibilidade com o trabalho, entre outros. Mas o que foi relatado pela maioria dos entrevistados é que estes passaram por alguma forma de preconceito.

Para a pesquisa original, houve um grande imprevisto, pois também se pretendia entrevistar os gestores das secretarias. Entretanto, dentre todos os convidados a participar da pesquisa, nenhum se dispôs. Acredito que tal ausência se deu por medo de expor que não existe qualquer política voltada aos servidores LGBTQIA+, o que é reforçado pelas falas dos entrevistados.

Pôde-se perceber que uma política pública é efetiva quando os que serão beneficiados por ela a compreendem, o que não acontece no Estado do Tocantins, verificando assim o objetivo geral deste trabalho. As entrevistas foram analisadas com base na análise de conteúdo de Bardin (2011).

Contemplando o primeiro dos objetivos específicos, os servidores apontaram que não há qualquer política pública em exercício que garanta um tratamento com equidade, e que é preciso que aconteçam ações para respeitar e conscientizar as pessoas que são consideradas como a diversidade.

Também foi relatado pelos entrevistados a ocorrência de muitas “brincadeiras” de cunho LGBTfóbico, e piadas. Além disso, algumas das servidoras transexuais apontaram o preconceito procedente de outros servidores, considerados conservadores e religiosos, os quais não respeitam as diversas identidades de gênero.

Em todo o Estado do Tocantins, apenas na cidade de Palmas, até o encerramento desta pesquisa, existe uma política pública criada exclusivamente

para as pessoas trans, que é o Decreto nº 1.726, o qual passa a instituir o respeito ao uso de nome social nos órgãos da prefeitura.

As falas dos entrevistados demonstram a necessidade de mais políticas públicas que evitem o preconceito e a discriminação nos ambientes de trabalho, principalmente nas escolas, que em tese deveriam discutir as questões de diversidade e inclusão.

E quando falamos das pessoas LGBTQIA+, as pessoas transgênero sempre passam por muitos episódios de preconceito, no que tange ao uso de banheiros sociais compartilhados e principalmente no respeito ao uso do nome social. O número de servidoras e servidores transexuais é inferior ao dos outros servidores e, ainda assim, estas pessoas sofrem discriminação.

Apesar de ser um tema muito complexo, é preciso que a diversidade seja discutida, pois o acolhimento no ambiente escolar precisa ser para todos, não somente com os alunos, mas com os servidores também, independentemente de qualquer expressão da sexualidade.

As práticas pedagógicas precisam ser norteadas através de formações exclusivas pautadas no respeito à diversidade das pessoas LGBTQIA+ no Estado do Tocantins, pois além destas formações não existirem, quando alguma organização pretende ministrá-la, sempre é censurada por parte da gestão das secretarias de educação.

As secretarias de educação, por sua vez, precisam aumentar sua percepção sobre as questões que abrangem as pessoas LGBTQIA+, pois não é um número pequeno de servidores, nem mesmo de alunos. Além disso, a diversidade e inclusão precisa ser trabalhada de forma efetiva, a fim de que o ambiente escolar não seja a transposição do fundamentalismo que tem sido avassalador no Brasil nos últimos anos. Ademais, este ainda é um país laico e democrático, pautado na garantia dos direitos individuais, os quais precisam ser assegurados, em busca de uma sociedade não excludente.

## REFERÊNCIAS

AGUIÃO, Silvia “Quais políticas, quais sujeitos? Sentidos da promoção da igualdade de gênero e raça no Brasil (2003-2015)”. **Cadernos Pagu**. n. 51, p. 1-54, 2017

AVELAR, R. B. de et al. **Políticas públicas de segurança no Brasil**: para pensar os direitos humanos de LGBT. 2014.

BAGAGLI, Beatriz Pagliarini. Orientação sexual na identidade de gênero a partir da crítica da heterossexualidade e cisgeneridade como normas. **Letras escreve**, v. 7, n. 1, p. 137-164, 2017.

BARBETTA, Pedro Alberto. **Estatística aplicada às ciências sociais**. 8. ed. Florianópolis: UFSC, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Almedina Brasil, 2011.

BUTLER, Judith. **Corpos que importam**: sobre os limites materiais e discursivos do sexo. Buenos Aires (ARG): Paidós, 2005.

CRUZ, Jessika Villalon Sousa. A inclusão dos LGBTs no serviço público: um estudo nas secretarias estaduais do Tocantins. 2020. 91f. **Dissertação** (Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Gestão de Políticas Públicas, Palmas, 2020.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009

FONTANELLA, Bruno José Barcellos; RICAS, Janete; TURATO, Egberto Ribeiro. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Cadernos de saúde pública**, v. 24, p. 17-27, 2008.

GONZAGA, Taynan Matheus Sousa; GALLAS, Ana Kelma Cunha. O retrocesso no combate da lgbtfobia no Brasil: o preconceito vivenciado pela população LGBT no ambiente escolar. **Filosofia e Educação**, v. 11, n. 2, p. 281-289, 2019.

GONZAGA, Taynan Matheus Sousa; GALLAS, Ana Kelma Cunha. O retrocesso no combate da lgbtfobia no Brasil: o preconceito vivenciado pela população LGBT no ambiente escolar. **Filosofia e Educação**, v. 11, n. 2, p. 281-289, 2019.

JUNIOR, Paulo Roberto Souza. A questão de gênero, sexualidade e orientação sexual na atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o movimento LGBTTQIS. **Revista de Gênero, Sexualidade e Direito, Salvador**, v. 4, n. 1, p. 1-21, 2018.

JUNIOR, Paulo Roberto Souza. A questão de gênero, sexualidade e orientação sexual na atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o movimento LGBTTQIS. **Revista de Gênero, Sexualidade e Direito**,

**Salvador**, v. 4, n. 1, p. 1-21, 2018.

MARCONI, M. de A. LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE; Título original: **Sexual health, human rights and the law**, tradução realizada por projeto interinstitucional entre Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal do Pará, coordenadores do projeto: Daniel Canavese de Oliveira e Maurício Polidoro - Porto Alegre: UFRGS, 2020

ORSI, Daniela Fernandes de Oliveira; FARIAS, Camila Gomes de; ASSIS, Marcio Sousa. Transgêneros no Mercado de Trabalho. **Revista acadêmica faculdade progresso**, v. 7, n. 2, 2022.

PETRY, Analídia Rodolpho; MEYER, Dagmar Estermann. Transexualidade e heteronormatividade: algumas questões para a pesquisa. **Textos & Contextos (Porto Alegre)**, v. 10, n. 1, p. 193-198, 2011.

PISCITELLI, Adriana. Violências e afetos: intercâmbios sexuais e econômicos na (recente) produção antropológica realizada no Brasil. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 42, p. 159-199, jun. 2014.

POMPEU, Samira Loreto Edilberto; SOUZA, Eloisio Moulin de. A discriminação homofóbica por meio do humor: naturalização e manutenção da heteronormatividade no contexto organizacional. **Organizações & Sociedade**, v. 26, p. 645-664, 2019.

RAMOS, S., & CARRARA, S. (2006). A constituição da problemática da violência contra homossexuais: a articulação entre o ativismo e a academia na elaboração de políticas públicas. **PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva**, 16(2), 185-2005.

RUA, Maria das Graças. **Análise de Políticas Públicas: Conceitos Básicos**. [s.l.]: [200?]. p. 1-15. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/1/370>

## **Juventude LGBTQIA+ e a Vida Escolar: Perspectivas de Sexualidades Não Contadas**

*Matheus Oliveira da Costa  
Lucélia de Moraes Braga Bassalo*

**RESUMO:** O presente texto visa explorar a vida e trajetória escolar de jovens que fogem à regra heteronormativa dentro da escola. Colocando em questão a educação brasileira como personagem central de disputas de poder e embates políticos. Nesse sentido, este trabalho evidencia a existência e resistência destes jovens em meio as normas reguladoras de gênero e sexualidade dentro do ambiente escolar. A investigação de cunho qualitativo, com enfoque na Fenomenologia Social de Alfred Schütz (1979), sendo composta por entrevistas narrativas, estruturadas por Bauer e Jovchlovicth (2002) e como método de análise, o método documentário, de acordo com Weller e Bonhsack (2013). Estas análises, por fim, identificaram que apesar das imposições e regulamentações da escola, estes estudantes reconhecem sua sexualidade a partir das desconformidades com o padrão heteronormativo, e resistem a hegemonia neste espaço, demonstrando que a luta por direitos deve começar nas escolas.

**Palavras-chave:** Diversidade escolar; Heteronormatividade; Juventude; LGBTQIA+.

## INTRODUÇÃO

As questões de gênero e sexualidade sempre foram algo que despertaram interesse para se investigar. No entanto, nas últimas décadas, após os estudos provenientes das Ciências Humanas e dos ciclos acadêmicos, estas questões acabaram sendo analisadas, explicadas e pensadas a partir de uma nova perspectiva: tanto gênero quanto a sexualidade são inerentes a ação humana e, portanto, se constituem como ações políticas.

Esta nova perspectiva fica ainda mais evidente se analisada a partir do contexto da América Latina, em especial do Brasil, dado que a simples existência de sujeitos tidos como transgressores das normas de gênero e sexualidade levanta diversas questões acerca de “o que é ser” e o “como deve ser”.

Para a sociedade brasileira, nascida de ideais eurocêntricos e padrões lá construídos e aqui impostos por conta da colonização, a heteronormatividade é algo naturalizada e enraizada na cultura do país, sem muito espaço para questionamentos ou indagações. A heteronormatividade é um conjunto de regras e normas, na maior parte do tempo não ditas, que padronizam sujeitos, organizam as relações sociais e regulam comportamentos, discursos e ações.

*A heteronormatividade é um arsenal que regula não apenas a sexualidade, mas também o gênero. As disposições heteronormativas se voltam a naturalizar, impor, sancionar e legitimar uma única sequência sexo-gênero-sexualidade: a centrada na heterossexualidade e rigorosamente regulada pelas normas de gênero, que agem como estruturadores de relações sociais e produtoras de subjetividades (JUNQUEIRA, 2013, p. 483).*

Junqueira (2013) afirma que a heteronormatividade desenvolveu na cultura limitações arbitrárias de gênero como, por exemplo, a máxima de que homens não choram ou não usam a cor rosa, e convicções sociais inquestionáveis, como aquela de que toda pessoa nasce heterossexual. Diante disso, a heteronorma é a própria cultura, se reproduzindo e reiterando todos os dias, em todos os ambientes da sociedade.

Nesse sentido, esta cultura não é construída, mas sim ensinada, pois ela é uma rede de significados abstratos e sociais. E esta cultura, junto com



a política e o espaço em que se dá, ditam a forma da educação (BRANDÃO, 2017).

Por isso, a escola assume um papel importante no cenário nacional quando se pesquisa a exclusão e silenciamentos de sujeitos diferentes, porque mesmo entendida como a instituição que possui o dever legal de formar cidadãos para atuar civilmente na sociedade, também obedece e reflete às normas imperativas da cultura hegemônica, trazendo valores, princípios, pensamentos e perspectivas para dentro de seus muros e salas de aula. Sendo assim, o ambiente escolar reproduz e legitima os mesmos preconceitos, estigmas e padronizações que desconsideram a diversidade cultural inerente ao ser humano e suas relações.

Apesar dessas questões não se restringirem apenas ao espaço escolar, e muito menos são nascidas neste espaço, é na escola que se formam opiniões e discursos moldados diante dos padrões esperados socialmente. Ou seja, por ser um espaço de conhecimento formal, a escola valida e confirma atitudes de discriminação ou segregação que passam a ser naturalizadas pela sociedade em geral, corroborando com o isolamento e marginalização dos sujeitos fora desta norma vigente, como os sujeitos LGBTQIA+, por exemplo, que sofrem violências e têm suas próprias identidades negadas.

A pesquisa foi realizada com jovens da cidade de Belém, no estado do Pará, estudantes do ensino médio. Partindo do princípio de aumentar a produção de conhecimento da região amazônica, bem como evidenciar as violências sofridas por estes estudantes em sua trajetória escolar para que, de alguma forma, possam consolidar ações legais, efetivas para a proteção e a garantia de direitos desta comunidade em solo belenense. Este estudo surgiu da necessidade de questionar a trajetória escolar de sujeitos invisíveis para a escola, considerando os avanços nas políticas de representação do grupo LGBTQIA+ e o aumento da força de afirmação destes sujeitos no que diz respeito à sexualidade, demonstrando que ser gay, lésbica ou qualquer outra expressão contrária a heteronorma na escola é um ato de resistência.

A educação brasileira, por sua vez, é estruturada partindo de ideais de uma visão panóptica e disciplinar dos indivíduos que nela estão inseridos, para que, assim, possa se atingir o bom funcionamento e condução do ambiente escolar. É na escola que se reforçam estigmas e legitimam-se padrões impostos pela sociedade e cultura generalizada para se formar cidadãos plenos

– indivíduos que seguem as normas e nunca as questionam. Assim, a escola se institui como uma instância de poder.

Desta forma, o que ocorre no ambiente escolar é justamente o controle das diversidades que serão admitidas, adotando modelos de exclusão, ora implícitos, ora explícitos. Neste panorama, a educação se torna muito mais do que apenas o lugar onde as violências ocorrem, mas sim um importante personagem dentro do tabuleiro da disputa pela diversidade. Estes embates escancaram que o contexto brasileiro está preso numa disputa muito clara.

Por fim, esta pesquisa teve como objetivo geral compreender a forma com que estes estudantes contrários a norma sexual afirmam sua identidade sexual no âmbito escolar. E detém como específicos: delimitar como o cenário político demarca e influencia a afirmação da sexualidade de estudantes, bem como versa ampliar a visão e a responsabilidade da escola no processo de afirmação da identidade destes sujeitos.

Com isso, gênero, conceituado por Louro (2000; 2012; 2020), e sexualidade, conceituada por Foucault (1998), Weeks (2000) e Louro (2000) são pontos fundantes deste estudo. Por ora, também foram utilizados os conceitos de identidade, discutidos por Silva (2000), diversidade escolar de Bento (2011) e as outras pedagogias existentes na escola, de Junqueira (2009; 2013), que retratam de forma mais particular a realidade brasileira.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Esta pesquisa se sustenta partindo de um viés qualitativo que busca entender como ocorre a afirmação da sexualidade de estudantes LGBTQIA+ nas escolas, entendendo que a realidade é uma construção individual e coletiva, variável e mutável de acordo com as experiências pesquisadas. O enfoque fenomenológico, e mais acurado, a fenomenologia social desenvolvida por Alfred Schütz (1979), caracteriza-se como um método de interpretação cuja força está na troca mútua de significações e sentidos entre os sujeitos participantes da pesquisa e o pesquisador (BASSALO et al, 2019). Aliado a isso, esta pesquisa é composta por entrevistas narrativas, baseadas no modelo de Jovchelovitch e Bauer (2002) de quatro fases. E, por fim, o método documentário como método de análise, desenvolvido por Karl Mannheim, para analisar de forma mais profunda e íntima as narrativas dos sujeitos da pesquisa. Para esta pesquisa foram considerados seis jovens, todos da comunidade

LGBTQIA+, estudantes do ensino médio e moradores da cidade de Belém, entre os anos de 2020 e 2021.

Importante, aqui, pontuar o caminho epistemológico da referida pesquisa, já que esta segue a linha pós-estruturalista e, mais especificadamente, as teorias *queers* apresentadas. Apesar de haver reconhecimento da importância e existência de outros autores da corrente estruturalista que desenvolveram conceitos que podem ser utilizados no debate sobre a discriminação de estudantes com orientação de sexualidade não normativa, a epistemologia aqui adotada confere um maior diálogo com aqueles relacionados à corrente pós-estruturalista, tanto no que diz respeito aos caminhos teórico-metodológicos quanto às próprias histórias aqui apresentadas.

As entrevistas narrativas ocorreram entre dezembro de 2020 e abril de 2021, de forma virtual por conta da pandemia da COVID-19. Ocorrendo de forma remota e promovendo o distanciamento social, os encontros com os sujeitos da pesquisa ficaram inviáveis, o que trouxe alguns empecilhos, especialmente no que tange à análise do método documentário – as análises de gestos, movimentações corporais e trejeitos não foram possíveis, pois todos os sujeitos optaram por realizar as entrevistas por chamada de voz. No entanto, alterações na fala, risadas e entonações foram possíveis de se registrar.

O escopo ético, aqui definido por Martinelli (2007), foi fundamental para estabelecimento de valores, princípios e códigos morais, alicerçados na defesa dos direitos humanos, pela não discriminação a grupos socialmente vulneráveis e o empenho na aplicação fidedigna da pesquisa (Resolução 510/2016). Desta forma, antes de se realizar a pesquisa com os alunos, foi solicitado a leitura e assinatura do Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE), onde consta o propósito da pesquisa, os motivos do pesquisador e maiores informações sobre a participação.

Por fim, esta pesquisa se estrutura em compromissos éticos de liberdade de participação a todos que sentirem cativos a envolverem-se na pesquisa, deixando claro a possibilidade de retirar-se do trabalho a qualquer momento. Também é garantida a fidelidade, o respeito e a integridade com todos os dados obtidos, não cabendo espaços a julgamentos de valor aos entrevistados. Para mais, fora assegurado também a confidencialidade e o anonimato da identidade dos participantes, sendo completamente invioláveis e apenas de uso em meios científicos, meramente ao consentimento previamente discutido.

## Sujeitos da pesquisa

Esta investigação foi realizada com jovens na cidade de Belém, no estado do Pará. Para uma abordagem mais específica foram estabelecidos três critérios para a participação na pesquisa: 1) Os jovens deveriam ser estudantes do Ensino Médio, pois o EM, como última fase da educação básica, abarca discussões e reflexões mais maduras e complexas acerca da sexualidade e suas implicações sociais para o ambiente escolar; 2) Não poderiam estar cursando o Ensino Superior, pois entende-se, nesta pesquisa, que o contato com ciclos acadêmicos influencia positivamente na afirmação da sexualidade; e 3) Deveriam se identificar com alguma sexualidade dissidente da heteronormativa (gay, lésbica, bissexual, etc.).

Tendo isto em vista, foram entrevistados seis sujeitos, todos estudantes LGBTQIA+, com suas idades variando entre 15 e 17 anos. Participaram da pesquisa 3 alunos gays, 2 estudantes bissexuais e uma aluna lésbica. Estes foram escolhidos por representarem uma amostragem mais próxima do real e contemporânea da vivência de estudantes fora das normas de gênero e sexualidade na cidade de Belém. Consequentemente, três dos estudantes eram provenientes de escolas particulares e três de escolas públicas, apesar de não caracterizar um critério para escolha de participantes, este fator se mostrou importante para a análise do ambiente escolar destes sujeitos.

As identidades dos participantes na pesquisa foram substituídas pelas cores da bandeira do movimento LGBTQIA+, sendo atribuídas a cada participante de acordo com sua personalidade e comportamento durante a entrevista.

*Vermelho* é um aluno bissexual, de 17 anos, estudante de escola pública e do 3º ano do Ensino Médio, se identifica como um sujeito negro e demonstra, em sua fala, ser um sujeito que apesar da pouca idade tem consciência das marcas da sociedade sobre o seu corpo, em especial, na questão racial.

*Laranja* é uma aluna lésbica, de 15 anos, de escola pública e do 1º ano do EM. Em sua entrevista, ela falou bastante sobre como a família e a escola tem peso sobre sua identidade sexual, apesar de trazer a resistência como ponto chave.

*Amarela* é uma aluna bissexual, de 17 anos, de escola pública e do 3º ano do EM. Uma das marcas da sua entrevista foi o contraste de suas experiências em duas escolas diferentes, colocando em xeque o papel da escola na afirmação da sexualidade dos estudantes.

*Verde* é um aluno gay, de 16 anos, de escola particular e do 2º ano do EM. Sua fala foi caracterizada por expor a pedagogia do insulto e a obediência cega de normas de gênero, por parte da escola.

*Azul* é um aluno gay, de 16 anos, de escola particular e do 2º ano do EM. Ele traz a homofobia, tanto velada quanto institucionalizada, no ambiente escolar fortemente.

*Roxo* é um aluno gay, de 16 anos, de escola particular e do 2º ano do EM. Trouxe uma fala muito marcada por uma resistência ao falar sobre as perguntas e temas levantados, contradizendo as demais violências que os demais entrevistados relataram.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

As análises de maneira mais detalhadas das entrevistas narrativas, aqui dispostas em duas subseções: a primeira, contendo o contexto político da própria sexualidade dos entrevistados, envolvendo a descoberta da orientação sexual e a percepção acerca da sua não-normatividade. E na segunda subseção, apresenta-se uma reflexão sobre a vida e a trajetória escolar dos entrevistados, sua relação com os professores, gestores, servidores e colegas quanto a afirmação da sexualidade.

### **Sexualidade e identidade**

A sexualidade, conceituada por Foucault (1998) como um “dispositivo histórico”, é indispensável para se caracterizar a identidade humana, pois carrega representações construídas social e culturalmente ao longo do tempo. E, de fato, a sexualidade parte de uma lógica histórica e social, compondo discursos e verdades acerca do corpo e do gênero que ultrapassam as barreiras da história. Portanto, a identidade é tida como complexa e multifacetada, um verdadeiro produto sociocultural, pois parte da diferença do eu para com o outro, ou seja, o indivíduo forma sua identidade a partir do momento em que convive com outro indivíduo.

No desenvolvimento da análise das entrevistas, foi identificado que a identidade sexual para os entrevistados era algo “natural”, justamente por se diferenciarem da heteronorma.

*Eu já sabia [que era lésbica] desde quando era criança, porém eu vim descobrir isso no 9º ano, quando eu conheci pessoas que sabiam do assunto. E eu fui me aprofundando mais. E foi assim que eu me descobri. (Entrevistada Laranja)*

*Eu sempre soube [que era gay] né? Só que com o tempo eu fui assim tendocerteza. (Entrevistado Azul)*

*Na verdade, foi uma coisa muito desde criança. Era uma coisa assim que todo mundo percebia, então sempre fui muito bem definido do que eu queria. (Entrevistado Verde)*

A desconformidade do padrão esperado, aqui na figura dos sujeitos LGBTQIA+, faz surgir novas identidades. A identidade é fluida e viva, não é possível tentar padronizar ou normalizar tal aspecto do ser, pois o sujeito é formado por múltiplas identidades, cada uma delas obedecendo a regra de uma cultura, buscando pertencimento ao um grupo social. Essas identidades estão propensas a movimentos de afirmação e diferenciação, que produzem novas identidades sociais, em especial nas identidades de gênero e sexualidades.

Como definido em:

*A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição – discursiva e linguística – está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas (SILVA, 2000, p. 81).*

Assim, identidade e diferença partem do princípio das relações de poder: quem decide “o que se é” e “o que o outro é” legitima um processo marcado por tecnologias políticas de controle de significados, isto é, a

definição da identidade e da diferença sempre é feita para encaixar os grupos ditos minoritários aos grupos majoritários.

Portanto, o que chama a atenção é o ponto em comum das entrevistas: o fato de saberem a sua desconformidade com o padrão heterossexual. Ponto que Silva (2000) afirma que a construção da identidade parte da diferença, isto é, formamos a nossa subjetividade quando encontramos pontos divergentes do coletivo. Essa diferenciação parte de um controle minucioso da heterossexualidade (BENTO, 2011) ou até mesmo uma heterossexualidade compulsória (RICH, 2010), onde existe uma convenção social onde todo mundo nasce heterossexual. Esta perspectiva acaba criando dissidências nas identidades que não seguem o padrão imposto.

### **A importância da sexualidade**

Acerca do lugar da sexualidade na trajetória destes sujeitos, foram encontrados em quatro dos seis entrevistados o argumento que aponta para a sexualidade como importante para a construção da identidade dos sujeitos.

*Eu acho que isso fala muito sobre a minha personalidade e não só isso, diz muito sob meu caráter, sobre as escolhas e sobre quem eu sou de fato: valores e tudo mais. Acho que se eu não fosse bissexual, eu não seria capaz de conhecer mais sobre essas coisas [questão LGBTQIA+], eu seria uma pessoa muito mais fechada no meu mundinho e seria muito menos compreensiva (Entrevistada Amarela).*

*Olha, eu acho que ela [minha sexualidade] me ajudou muito, por que eu sendo homossexual entendi que eu tinha que ser uma pessoa forte pra que a sociedade não me tornasse inferior. Porque atualmente sendo homossexual é [visto como] uma questão de inferioridade, então na minha cabeça, eu tinha que ser dez vezes melhor pra não ser tratado como inferior (Entrevistado Verde).*

A sexualidade, definida por Weeks (2000), é um ato político recheado de expressões subjetivas e carregado de um significado histórico, ou seja, a sexualidade vai além do simples erotismo, mas envolve rituais, linguagens,

fantasias, representações, simbolismos, convenções pessoais e outros aspectos subjetivos. Deste modo, a sexualidade carrega em si representações construídas a partir de uma determinada cultura. Por isso, estes sujeitos que não seguem a norma social (a heteronormatividade) acaba por serem excluídos e rejeitados do convívio social de uma maneira mais explícita ou implícita.

Em dois dos seis entrevistados, observou-se um posicionamento diferente em relação à importância da sexualidade. Como posto em:

*Não tem muita importância [a sexualidade]. Sei lá, eu só tô vivendo a vida (Entrevistado Roxo).*

*Não dou muita importância pra ela [sexualidade] porque é algo tão natural. De vez em quando eu quero ficar com uma menina, eu quero pegar um menino, mas mesmo se eu fosse só hétero ou só gay, eu acho que não daria uma importância pra quem eu sou, pra como eu me afirmo hoje (Entrevistado Vermelho).*

Algumas hipóteses podem ser levantadas de modo a explicar o posicionamento dos entrevistados. No primeiro caso, Roxo, ao longo da entrevista, apresentou argumentos de caráter levemente heteronormativo, mesmo considerando-se gay, o que pode, como Couto Junior (2018) afirma, acabar construindo discursos, comportamentos e práticas que refletem as relações de poder e normas regulatórias de gênero.

No segundo caso, no entanto, a falta da importância da sexualidade para identidade do sujeito pode ser uma tentativa ineficaz de escapar de um possível preconceito por conta da orientação da sexualidade. Escolhendo não “dar importância”, o sujeito acaba assumindo a invisibilidade e não sofrendo com a heteronormatividade mesmo em um corpo dissidente da regra sexual.

E estes “corpos estranhos” já nascem silenciados e repreendidos em face de uma organização social. Eles são excluídos, eliminados e jogados à margem da sociedade por não se encaixarem nos padrões. Por isso, afirmar que “entre o sexo e o poder a relação não é de repressão, corre o risco de ser apenas um paradoxo estéril” (FOUCAULT, 1998, p. 12), é concordar com a exclusão destes sujeitos e perpetuar o controle sobre eles, negando a sua existência.



## Família e sexualidade

Nesta parte, identificou-se duas metáforas de foco no que se refere à sexualidade e a família, analisa-se o contexto da configuração familiar em que estes sujeitos se encontram. Aqui estão dispostas as relações familiares positivas. A entrevistada Amarela e o entrevistado Verde relatam sobre como existem debates na família sobre temas de gênero e sexualidade:

*Eu tenho uma boa relação com a minha família em relação a isso [minha sexualidade]. Eu acho que eu abri muito os olhos deles, porque eu comecei a empurrar debate atrás de debate sobre sexualidade sobre gênero sobre tudo isso. Então, hoje eles são um pouco mais inteirados do que eles eram antes de eu começar a falar sobre (Entrevistada Amarela).*

*Meu pai foi a pessoa que mais me acolheu, mais até que a minha mãe inclusive. Eu sou muito grato pela minha família apesar de que eu tinha muito medo de contar pra eles e não tinha muita confiança agora que tenho extrema confiança neles. Eles são pessoas maravilhosas em relação a isso, não só meus pais como as minhas tias também (Entrevistado Verde).*

Por relatarem uma boa relação com a família, fica evidente que a aceitação do grupo promove um bom relacionamento, como debates e discussões sobre gênero, sexualidade e outros temas. No entanto, esta não é a realidade de todos os entrevistados. Como é possível observar em:

*A minha família sabe [da minha sexualidade], porém não aceita. Eles agem com preconceito fazendo piadinhas homofóbicas e essas paradas (Entrevistada Laranja).*

Como se pode observar, a vivência da entrevistada é cercada pela prática da pedagogia do insulto (JUNQUEIRA, 2013), com a própria família exercendo o papel do insultante. É por meio deste tipo de prática que acaba ocorrendo o afastamento do sujeito da família.

Além desta entrevistada, outros possuem uma relação complicada com a figura paterna, como se observa em:

*Então aí já é um pouco complicado eu diria que sabe [sobre a minha sexualidade], mas preferem não comentar, entendeu? Não é algo que a gente conversa, até eu tento evitar. Eu sinto que eu ainda tô no momento pra conversar sobre isso sério assim. Não é algo que eu conversaria agora. (Entrevistado Azul)*

*Eu tinha muito medo de falar com meu pai [sobre a minha sexualidade] porque ele trabalha pra polícia, então na minha cabeça ele era um carrasco que ia brigar muito comigo. (Entrevistado Verde)*

*Depende da parte da família. A parte [da família] da minha mãe é, a maioria, super de boas, mas a parte do meu pai é super preconceituosa ainda. Com a minha irmã e com a minha mãe é muito de boas, agora com o meu pai eu prefiro nem entrar nesses assuntos de LGBT. (Entrevistado Roxo)*

Para estes três entrevistados, a relação com a família ainda que seja positiva, pode ser observado um receio de uma figura masculina forte, o que pode indicar um heteroterrorismo mais implícito reiterando relações de poder na medida que o pai toma a forma de um algoz ou até mesmo um “carrasco”. Assim como Bento (2011) explica que existe um sistema muito bem coordenado, onde a heterossexualidade precisa dassexualidades “desviantes” para manter-se no controle e gerar a manutenção da heteronormatividade.

Desta forma, se pensarmos nos sujeitos que estão dentro das normas de gênero e sexualidade, estes já são marcados pelas relações sociais, têm seus corpos limitados, proibidos e/ou obrigados por meio do poder dominante, bem como suas relações indissociáveis, os sujeitos de fora deste padrão são marcados duplamente: a primeira, naturalmente, nos seus corpos inscritos na cultura e, secundamente, por suas identidades não corresponderem àquelas socialmente aceitas.

## **Sexualidade e escola**

Para esta seção foram identificadas duas metáforas de foco sobre a escola não abordar temas de gênero e sexualidade, uma metáfora de foco sobre

a importância destes temas na escola e outras metáforas de foco sobre como os entrevistados percebem o ambiente da escola enquanto sujeitos LGBTQIA+.

## **A escola e os temas de gênero e sexualidade**

Em apenas dois dos seis entrevistados, encontramos escolas que abordam temas relacionados a gênero e sexualidade.

*Na minha escola, a gente tem muitas palestras sobre isso [gênero e sexualidade] acho que também porque o método de ensino é muito diferenciada minha antiga escola, eles são muito mais aplicados. A gente tem psicólogo, então, a gente conversa bastante sobre isso tem muitas palestrase a gente é bem formada lá (Entrevistada Amarela).*

*A escola, em si não, mas alguns professores abordam esse tema e deixam bastante claro algumas coisas. Aí a gente que é do meio se pronuncia às vezes na sala, mas não é algo que é pautado pela escola e sim é uma questão dos professores trazerem essa importância (Entrevistado Vermelho).*

É evidente salientar que estes casos são isolados, pois Junqueira (2009) ressalta que a escola é um espaço que nega a diversidade sexual e, por fatores históricos, não discute esses temas.

Como é relatado a seguir, em quatro dos seis entrevistados, observou-se que as escolas não abordam tais temas.

*Desde que eu entrei no colégio, eles nunca abordaram esses temas, tipo, eles nunca, nenhuma vez pararam pra falar sobre, comentaram ou fizeram projeto. Do tempo que eu tô lá, de um ano e meio eles não abordaram, nem comentaram esses temas nenhuma vez sequer (Entrevistado Verde).*

Tendo em vista que a homofobia é ensinada na escola (LOURO, 2000) e que esta permeia diversos cenários e contextos da sociedade, pensando no panorama educacional, a homofobia se manifesta justamente na “escolha” de não debater temas de gênero e sexualidade ou até de não entendê-los como temas fundamentais e existentes na sociedade.

O entrevistado Azul traz uma perspectiva diferente a ser analisada. Como ele coloca:

*É algo que precisava, mas pelo que eu vejo, não é algo que eles se importam (Entrevistado Azul).*

A partir do relato, fica visível o descaso com estes temas, mas por meio de uma homofobia institucionalizada (SOUZA; SILVA, 2011), a escola ainda se apresenta como um espaço ignorante em relação a essas questões (LOURO, 2000).

### **A importância desses temas**

Em contrapartida com a atitude da maioria das escolas de onde estes sujeitos relataram, em todos os seis entrevistados podemos ver que eles se posicionam a favor da importância de abordar estes temas.

*Sim, [é muito importante], porque eu não estaria confuso esse tempo todo [sobre a minha sexualidade]. E outra, por que é o nosso lugar de vivência né? A gente aprende a conviver com outras pessoas e tem a oportunidade de entender a vivência de outras pessoas, então acaba que isso agrega pra muita coisa (Entrevistado Vermelho).*

*É fundamental [discutir estes temas na escola] até mesmo pra gente entender que isso não é uma escolha, ninguém escolhe ser gay e não tem nada de errado nisso. Então, o fato de na escola também estar afirmando que não tem nada de errado em ser gay, que tu não é problemático, que tu não é doente e que tu não é nada daquilo, é fundamental (Entrevistada Amarela).*

*É [importante abordar estes temas]. Existe muitos adolescentes que estão sedescobrimdo e tem pessoas que sofrem preconceito nas escolas por conta disso. É importante abordar, que nem o tema tipo bullying (Entrevistada Laranja).*

*No meu consciente, sim. Porque eu acho que, hoje em dia, a gente vê pais e pessoas antigas com pensamen-*

*tos retrógrados, tipo pensando que homossexualismo é doença. Eu acho extremamente necessário as crianças e adolescentes de hoje em dia crescerem sabendo o que elas são, o que elas querem ser, o que elas pensam e o que algumas podem viver. Eu acho totalmente necessário abordar esse tema no colégio (Entrevistado Verde).*

*É importante. Deve ter gente que deve tá, sei lá, se descobrindo ainda e, às vezes, não tem com quem conversar, por causa da família e acho que falar um pouco e ter uma pauta sobre isso ia ser importante, sabe? (Entrevistado Azul).*

*Com certeza. Eu acho muito importante ter a orientação dos coordenadores e diretores sobre (Entrevistado Roxo - trecho adaptado).*

Os estudantes chamam a atenção para a importância de se discutir estes temas, não apenas por conta da sua relevância social, mas também para se sentirem representados. Como colocado, existem muitos “que estão se descobrindo” e, quando não há debates na família, a escola é o único espaço que se espera a educação sobre o assunto, além de existir uma demanda social para estes temas que já são parte fundamental da vida social (RIBEIRO, 2012).

## **O ambiente da escola**

O ambiente da escola, na visão dos entrevistados, detém dois papéis. No que tange à receptividade da escola no tratamento dos temas acerca do gênero e sexualidade, foram identificados em quatro dos seis entrevistados, uma perspectiva acolhedora.

*[A escola] é boa, tipo, tem muitas adolescentes LGBTs, então, não fica muito difícil de se enturmar (Entrevistada Laranja).*

*A minha escola é demais, é legal tem muita gente LGBT também. É mais fácil conviver com pessoas que são parecidas comigo, que se identificam. É bem mais tranquilo. Hoje em dia, [a escola é] um ambiente acolhedor. Eu gosto de ir pra lá, eu gosto de frequentar a escola, eu gosto*

*de assistir as aulas, eugosto de socializar com aqueles alunos. Me sinto acolhida, e sinto aquela noção de pertencimento daquele lugar, de que eu pertença àquilo ali. Aquele orgulho de participar daquilo tudo, é isso (Entrevistada Amarela).*

Assim como disposto acima, as entrevistadas Laranja e Amarela chamam a atenção para a identificação que sentem nos seus respectivos ambiente escolares, por conta da grande parcela de estudantes LGBTQI+.

Vermelho e Verde destacam que a diretora exerce uma posição que permite um melhor convívio dos estudantes LGBTQIA+ com o restante dos alunos e professores.

*Você pode chegar lá na diretoria e reclamar que esse aluno [que cometeu bullying] é intimado, ele é responsabilizado sim. Às vezes, alguns alunos vão até em outras salas pra dar sermão pro povo se aquietar e ter noção do que fez. Agora que é punitivo na minha escola, isso é. A diretora assume uma postura de defesa [pros alunos LGBTQIA+] junto de algumas coordenadoras. A maioria já atua como uma defesa assim, então acaba que os que estão mais embaixo, que são mais velhos não entendem, sabe? Então, são obrigados a obedecer a diretora. O que é um marco, é algo muito bom que tá se avançando (Entrevistado Vermelho).*

*Na minha antiga escola era um colégio perfeito, me acolhiam super. A diretora nunca tentou me vetar de nada, ela me aconselhava, conversava comigo, inclusive, quando eu não era assumido pros meus pais, a primeira pessoa que eu falei foi a diretora desse colégio e ela foi super acolhedora comigo, ela conversou demais comigo. Ela era uma ótima pessoa, um ótimo colégio e eles abordam muito, não só o tema LGBT, como outros temas que me ajudaram a ter conhecimento de várias áreas da minha vida e várias áreas de causas sociais (Entrevistado Verde).*

Observa-se que a diretora, como parte fundamental da gestão do colégio, exerce sua autoridade para tornar a escola um lugar mais inclusivo, abrindo espaço para debates e punições a atitudes de cunho preconceituoso.

Em quatro dos seis entrevistados foram encontrados posicionamentos de que a escola é um ambiente repressivo aos estudantes LGBTQIA+.

*Nos primeiros meses, eu ia pro colégio bem maquiado, eu ia de brinco, eu ia bem afeminado que é meu jeito e sempre foi. E tinham os olhares tortos que me incomodavam, pessoas fazendo brincadeiras, tipo, alunos fazendo brincadeiras com o meu jeito de ser, comportar e muitas coisas que me incomodavam. E ainda teve uma reclamação, na época, sobre o meu brinco de argola, me proibiram de ir com argola pro colégio. No começo, eu exigia respeito, então, basicamente todas as pessoas me respeitam, com exceção as brincadeiras de mau gosto que às vezes tem mas é algo bem superficial (Entrevistado Verde).*

O entrevistado Verde enfatiza a pedagogia do insulto, chamando atenção para as “brincadeiras de mau gosto” e os “olhares tortos”. Junqueira (2013) afirma que existe estranheza quando um sujeito não “se comporta como deveria”, algo que pode implicar numa contestação da produção da heterossexualidade (BENTO, 2011).

*Eu acho que é, tipo, um assunto [questão LGBTQIA+] que a escola em si evita. Por que já teve caso um caso que aconteceu numa festa junina, que tem quadrilha maluca enfim né? Os homens se vestem de mulher, essas coisas, enfim, teve um ano que teve isso e no ano seguinte já não teve. E eu descobri que foi porque a direção mandou tirar por que eles achavam que assim muitas pessoas iriam sair do armário e não era o que eles queriam, pois era um ambiente familiar, sabe? E desde aí, eu percebi que a escola é problemática, mas não de forma explícita, eu achei que eles não chegaram a falar no público, no formalmente, mas foi algo que a gente soube o motivo, mas não abertamente entendeu? Eu diria que a escola tem um problema, mas que não fala assim na cara, entendeu? (Entrevistado Azul).*

Azul chama a atenção para uma homofobia velada, juntamente pelo fato da sua escola não falar sobre estes temas ou não dar a devida importância. O relato é esclarecedor de que a homofobia não ocorre de forma explícita, mas sim como algo que é implícito, como nas proibições e interditos, pois a escola “é um espaço de família”.

Enquanto isso, Laranja e Roxo relatam o *bullying* homofóbico dentro da escola.

*Tem muita pessoa que não tem uma relação como a minha na escola, sabe? Ai recebe bullying na própria sala. Existem muitos desses alunos que sofrem bullying por ser LGBT. Tipo, alguns que não lidam muito, bem sabe? (Entrevistado Roxo).*

*Era bem difícil [na minha antiga escola] até porque eu não me sentia confortável lá, eles obrigavam a gente praticamente a ter aula de religião da religião deles. E as pessoas tinham preconceito com pessoas LGBT, a maioria das pessoas da minha sala eram hétero, então enfim (Entrevistada Laranja).*

O *bullying* homofóbico acontece por falta de discussões e debates na escola, que trata todos sob a visão da heteronormatividade e sob uma ótica heterossexual. Assim, surgem práticas, comportamentos e atitudes preconceituosas que atingem diretamente aqueles jovens estudantes dissidentes das normas de gênero. Eles são hostilizados e acabam fazendo parte de estigmas anti-homossexual (MARTINS *et. al.*, 2020).

Estes estigmas são uma expressão pura de uma homofobia ensinada e acatada dentro das escolas, com atitudes e comportamentos que prejudicam a trajetória escolar de estudantes não heterossexuais. Essa forma institucionaliza, legitima e legaliza a homofobia, confirmando que a escola ainda é ignorante às dissidências da regra de gênero (BENTO, 2011).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar sobre sexualidade na escola é falar do oculto e do proibido. No entanto, para além das práticas que são reflexo de uma sociedade, lidar com sexualidades não-normativas no ambiente escolar é uma questão, mas também um ato de resistência contra um forte levante conservador que se instaurou no contexto brasileiro, em especial, na educação, isto fica evidente com os relatos dos entrevistados desta pesquisa.



Após ouvi-los, parece ainda mais claro que existe uma política diária e invisível de manutenção da heteronorma na escola. Como a principal instituição de controle e de uma cega manutenção de moral pública, a escola é recheada de responsabilidades com seus educandos, e quando nega discussões e debates sobre gênero e sexualidade provoca uma falta irreparável, pois esses temas são parte fundamental para a formação destes sujeitos e parte integrante da vida social.

É fato que a experiência escolar é de extrema importância para a formação destes estudantes, por isso é preciso lutar para que possamos sair da sombra da invisibilidade e que estas histórias sejam contadas e ouvidas, sem receio. Mas, para além disso, temos a necessidade da criação de uma pedagogia *queer* que abrace estes sujeitos.

*Uma pedagogia e um currículo queer se distinguiriam de programas multiculturais bem intencionados, em que as diferenças (de gênero, sexuais ou étnicas) são toleradas ou são apreciadas como curiosidades exóticas. Uma pedagogia e um currículo queer estariam voltados para o processo de produção das diferenças e trabalhariam, centralmente, com a instabilidade e a precariedade de todas as identidades. (LOURO, 2004, p. 48)*

Para a autora, uma pedagogia e um currículo *queer* são muito mais do que programas e planos nacionais podem fazer para os estudantes LGBTQIA+, eles são vitais para a construção de uma “consciência *queer*”: saber que se é diferente, conhecer a si mesmo, suas vontades e, principalmente, seus direitos. Por isso, a sexualidade, como elemento significante na busca da identidade própria, está presente em todos os âmbitos da sociedade, mesmo que não tão amplamente notável.

A sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas compreende dimensões sociais e políticas. Sexualidade é parte vital da identidade, ela é parte fundamental da diferenciação dos indivíduos. Logo, as identidades sexuais e de gênero são, historicamente, marcadas por regras arbitrárias que regulam e padronizam o que é aceito ou não, pela sociedade. Por isso, estas identidades – contrárias às normas e padronizações – são mais do que maneiras de rebeldia ou contestações, é a identidade humana mostrando sua característica mais primordial, sua multiplicidade. Em relação à sexualidade,

a identidade não pode obedecer padrões de uniformidade ou linearidade (GAMBOA, 2015).

Na escola, contudo, a postura da gestão, aqui tida como elemento fundante, é importante para analisar o papel que a escola tem no determinado processo de afirmação. A escola é uma instituição de formação, de descoberta de si e do outro, ela precisa formentar debates e discussões sobre as diferenças e construir sujeitos pensantes e críticos a realidade em que se vive. Uma postura repressora gera sujeitos escondidos, amedrontados e apenas reforça o ideário heteronormativo de invisibilidade daqueles que fogem a regra social e sexual. No entanto, uma postura acolhedora constroi sentimento de pertencimento e sujeitos fortes, que busquem os seus direitos. A verdade é que a escola tratando de temáticas de gênero, sexualidade e todas as suas implicações sociais edifica um ambiente inclusivo e forma sujeitos mais próximos aos ideias de cidadania. Negar estes temas é negar a existência destes sujeitos e dizer-lhes que não possuem o direito básico de estudar.

Para além disso, ainda falta muito para uma constituição de ações educacionais, sociais e políticas que visem o desenvolvimento e, conseqüentemente, a garantia de direitos da população LGBTQIA+, especialmente dentro das escolas. Uma educação de direitos é uma forma de proteger estes estudantes de quaisquer violências que venham a enfrentar, dentro ou fora da escola. E não apenas isso, mas uma educação que forme um sujeito que sabe os seus direitos e que luta para garanti-los, tanto para si quanto para as futuras gerações.

## REFERÊNCIAS

- BASSALO, Lucélia; CARRERA, Ana Daniele; SOUZA, Alessandra; SOUZA, Mayanne. A Fenomenologia Social e a investigação qualitativa da educação: reflexões iniciais. In: PIMENTEL, Adelma; MALCHER, Nazareth (Org.). **Diálogos Interdisciplinares emSaúde**. Belém: UFPA, IFCH, PPGP, NUFEN, 2019.
- BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz diferença. **EstudosFeministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559, mai./ago. 2011.
- BONHSACK, Ralf; WELLER, Wivian. O método documentário na análise de grupos de discussão. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Org.).

**Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: Teoria e Prática.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação como cultura: memórias dos anos sessenta. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 23, n. 49, p. 377-407, 2017.

COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro do; OSWALD, Maria Luiza Bastos Magalhães; POCAHY, Fernando Altair. Gênero, sexualidade e juventude(s): Problematizações sobre heteronormatividade no cotidiano escolar. **Civitas**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 124-137, jan./abr. 2018.

FOUCAULT, Michel. **A História da Sexualidade I: A vontade de saber.** 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

GAMBÔA, Marco Antônio. Homossexualidade e Preconceito: a maldição do mito de uma natureza humana. **Revista Bagoas** – Estudos Gays: gênero e sexualidades, Rio Grande do Norte, Natal, n. 13, p. 177-193, 2015.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário: A normatividade em ação.

**Retratos da Escola:** Brasília, v. 7, n. 13, p. 481-498, julho-dezembro, 2013.

\_\_\_\_\_. Educação e Homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.) **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira et. al. (Org.). **OCE.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_. Teoria *queer*: uma política pós-identitária para a educação. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001.

\_\_\_\_\_. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, p. 201-218, dezembro, 2007.

\_\_\_\_\_. Os estudos *queer* e a educação no Brasil: articulações, tensões e

resistências. **Contemporânea**, São Carlos, v. 2, n. 2, p. 363-369, julho-dezembro, 2012.

\_\_\_\_\_. **Um Corpo Estranho**: ensaios sobre a sexualidade e teoria *queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MARTINELLI, Maria Lúcia. O exercício do profissional do assistente social na área da saúde: algumas reflexões éticas. **Serviço Social & Saúde**, Campinas, v. 6, n. 6, p. 1-114, maio, 2007.

MARTINS, José Geovânio Buenos Aires; DUQUE, Adauto Neto Fonseca; NASCIMENTO, Juscelino Francisco do; MARTINS, Maria Greuvânia Buenos Aires; ARAGÃO, Janaina Alvarenga; SOUSA, Evandro Alberto de. Enfrentamentos ao *bullying* homofóbico na escola: convite para uma reflexão. **Temporalidades**: Belo Horizonte, ed. 32, v. 12, n. 1, jan./abr. 2020.

RIBEIRO, Mônica Dias. Gênero e diversidade sexual na escola: sua relevância como conteúdo estruturante no Ensino Médio. **Revista LENPES-PIBID**: Londrina, n. 2, v. 1, jul./dez. 2012.

RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. Tradução: Carlos Guilherme do Valle. **Revista Bagoas** – Estudos Gays: gênero e sexualidades, Natal, n. 11, p. 17-44, 2010.

SCHÜTZ, Alfred. **Fenomenologia e Relações Sociais**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e diferença. In: **Identidade e Diferença**: A perspectiva dos estudos culturais. SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). Petrópolis: Vozes, 2000.

SOUZA, Jackeline Maria de; SILVA, Joilson Pereira da. Homofobia: Discutindo a discriminação no meio escolar. **Revista Fórum Identidades**: Itabiana, ano 5, v. 9, janeiro-junho, 2011.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira et al (Org.). **O Corpo Educado**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PARTE II:

**PROCESSOS EDUCATIVOS**



## Pesquisa Sobre Orientação, Identidade e Expressão de Gênero “Sigilosos” Nos Aplicativos Online

Marcos Irondes Coelho

Damião Rocha

**Resumo:** Vivemos em redes sejam elas online ou *offline* e com a internet as interações ultrapassaram o mundo físico e inundaram o ciberespaço. Nesse viés, com as redes sociais digitais cuja capacidade de registrar e salvar em nuvem tudo que é veiculado por seus usuários, em forma de textos, imagens, vídeos, áudios etc., sem perigo de serem perdidas de suas memórias, passamos a viver conectados numa grande teia digital. Essa condição propiciou as pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Transgêneros, *Queer*, Intersex e mais (LGBTQI+) uma certa naturalização de suas práticas de pegação e deu maior visibilidade, no sigilo, às suas curtições. O texto resulta das pesquisas que vínhamos fazendo no grupo de pesquisa Gepce/Minorias nos últimos anos e retrata as interações das pessoas LGBTQI+ nas redes online, comunidades virtuais ou nos aplicativos. É uma pesquisa qualitativa, de cunho descritivo e analítico, na perspectiva da Netnopesquisa. Dentre outros aspectos, o aplicativo mostra a quantos metros de distância cada pessoa está de você, ele tem a opção de chat imediato e envio de fotos. Além disso, como o aplicativo não é integrado necessariamente ao *Facebook* ou outra rede social, você pode garantir seu anonimato. O que estes aplicativos promovem de interações e curtições são as questões importantes para pensarmos a sociabilidade gay na rede mundial de computadores e o *crush* como paixão súbita, rápida e efêmera.

**Palavras-chave:** Estudos de gênero; Redes sociais digitais; Netnopesquisa.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho foi construído no Grupo de Estudos e Pesquisas de Currículos Educacionais das/para/com Minorias Sociais Nortistas Amazônicas (GEPCE/Minorias), que buscou compreender as identidades sexuais nos aplicativos de relacionamentos online; entender as multidiscriminações das identidades sexuais; identificar as funcionalidades e usos de aplicativos de relacionamentos online; descrever as identidades sexuais nos aplicativos de relacionamentos online. Nessa direção, passa a integrar a parte “Processos Educativos Online”, do e-book/livro sobre “Gênero, Educação e Sexualidade na Amazônia”.

Apresentamos as contribuições da pesquisa para o entendimento da ideia de sigilo nos aplicativos de relacionamentos online. E em função das opressões cruzadas sofridas pelos sujeitos, suas identidades sexuais observadas nos revelaram uma certa fuga nos relacionamentos de corpos com outros corpos, também sem rostos, ou “corpos-sem-cabeça”.

Na definição de Franco (2012, p. 117) redes sociais são como “um processo de socialização, algum tipo de interação coletiva e social, presencial ou virtual, que pressupõe a partilha de informações, conhecimentos, desejos e interesses”.

Lorenzo (2013) escreve que a rede social é uma das formas de representação dos relacionamentos afetivos ou profissionais dos seres entre si, em forma de rede ou comunidade. Ela pode ser responsável pelo compartilhamento de ideias, informações e interesses. Esse mesmo autor ressalta, ainda, que as redes sociais no uso da internet, constituem relações interpessoais mediadas por computadores, isso ocorre por meio da interação social na busca da comunicação.

Ainda de acordo com Lorenzo (2013) as redes sociais possibilitam a ampliação das conexões que já dispomos para além dos nossos relacionamentos presenciais, uma vez que por meio delas é possível saber quem são os amigos de nossos amigos e quais amigos temos em comum. Tudo isso torna nossas redes sociais digitais mais amplas e diversas, especialmente se compararmos



com nossas redes presenciais.

Na definição de Christakis e Fowler (2010, p. 9), “rede social é um conjunto organizado de pessoas que consiste em dois tipos de elementos: seres humanos e as conexões entre eles”. Tais conexões surgem pelos mais variados motivos, seja por uma necessidade do trabalho, pela busca por relacionamentos afetivos, ou por pura diversão etc.

A partir das contribuições dos autores, é possível inferir que rede social é uma estrutura social composta de relações afetivas ou profissionais de pessoas ou organizações que se conectam entre si. Neste processo as relações sociais são potencializadas contribuindo para a visibilidade nas redes, das diversas culturas e dos diversos sujeitos.

Nesse sentido, Louro (2016) escreve que os sujeitos, conectados pela internet, passam a estabelecer relações amorosas que não levam em consideração as dimensões de espaço-tempo-gênero-sexualidade num jogo de múltiplas identidades, de anonimato e de perfis *fakes*. É certo que, pelas possibilidades da internet, as práticas sexuais virtuais têm tomado o lugar ou complementado as práticas de face a face. Ainda de acordo com a autora esse movimento tem provocado, especialmente nos adolescentes, a experimentação cada vez mais precoce de relacionamentos afetivos e sexuais estáveis com pessoas do mesmo sexo, construindo novos arranjos familiares.

## MÉTODO

Esta pesquisa foi construída numa abordagem qualitativa, uma vez que não nos preocupamos com a representação numérica de nenhum grupo social pesquisado. Nesta perspectiva, realizamos o estudo lançando mão de variadas estruturas metodológicas, como é próprio deste tipo de abordagem, contrapondo-nos a modelos metodológicos positivistas. Propusemos na pesquisa uma abordagem interpretativa da realidade contemporânea, prezando pela descrição detalhada dos fenômenos e buscando entender os significados dados ao fenômeno pesquisado.

Por se tratar de uma pesquisa das ciências humanas, na área da educação, trazemos Rocha e Maia (2017, p. 221) com a justificativa de que “na área de educação quando tratamos da abordagem qualitativa entendemos aquelas práticas de pesquisas que fazem referência mais a seus fundamentos

epistemológicos do que propriamente a especificidades metodológicas”. Neste contexto adentramos na pesquisa etnográfica, sob o aporte filosófico da fenomenologia.

Na trajetória da elaboração do trabalho nos debruçamos sobre documentos e livros para construção do arcabouço teórico, numa pesquisa bibliográfica e documental que nos possibilitou conhecer pesquisadores dos temas e os conhecimentos da realidade que envolvem a diversidade sexual e as questões de gênero.

### **Uma pesquisa fenomenológica, etnográfica e implicada**

Como dissemos anteriormente, este trabalho foi construído numa abordagem qualitativa, “por concebermos que esta abordagem é a que melhor retrata o fenômeno educacional ou a educação como fenômeno” (ROCHA; MAIA, 2017, p. 221). Sendo assim, os desdobramentos desta pesquisa se dão pela fenomenologia.

*A fenomenologia é um termo formado por “fenômeno” e “logos”, podendo ser entendido como “o discurso do que se mostra como é” sendo assim o discurso concebido como “o falar inteligível sobre o que se mostra”. Todavia, a fenomenologia não é uma modalidade de pesquisa aparentemente “mais fácil” ou substitutiva do paradigma técnico e positivista de ciência. O enfoque fenomenológico em pesquisa qualitativa implica apreender a educação como fenômeno, assim como a diversidade sexual e de gênero, fenomênica (ROCHA; MAIA, 2017, p. 224).*

Esses autores, em seus trabalhos, problematizam a pesquisa qualitativa em educação, lançando seus olhares epistemológicos sobre essa abordagem metodológica numa perspectiva da fenomenologia, etnometodologia e etnopesquisa crítica, na busca de compreender seus limites e possibilidades, ou seja, buscam compreender a etnometodologia e a etnopesquisa crítica enquanto possibilidade de pesquisa e de inspiração fenomenológica para a pesquisa em educação.

De acordo com Amaral, Natal e Viana (2008), a *etnografia* é um método de investigação que provém da antropologia. Este método agrega técnicas que subsidiam o pesquisador para o trabalho de observação, a partir

da inserção em comunidades para pesquisa, onde o pesquisador entra em contato intersubjetivo com o objeto de estudo. Em nosso caso as comunidades pesquisadas são virtuais.

A etnografia, basicamente, consiste em uma submersão do pesquisador em sua comunidade de estudo/pesquisa por um determinado tempo. Nessa submersão o pesquisador leva em consideração as relações que se formam entre quem participa dos processos sociais nessas comunidades, com objetivo de dar sentido às pessoas, quer esse sentido seja por suposição ou pela maneira implícita em que as próprias pessoas dão sentido às suas vidas (HINE, 2004).

No que tange à pesquisa implicada, Rocha e Maia (2017, p. 234) afirmam que “a pesquisa implicada e o etnopesquisador sendo ela/ele LGBTQ ou pesquisando com as pessoas LGBTQ ‘não é um mero relator contemplativo’, mas ‘atores e atrizes sociais’ da pesquisa. O/A etnopesquisador/a ‘é parte irremediável da pesquisa’”. Mas, segundo esses autores, é certo que na atualidade a pesquisa qualitativa e os (as) pesquisadores (as) implicados (as) têm se deparado com inúmeros obstáculos na realização da pesquisa com as pessoas LGBTQ, uma vez que as sexualidades ainda são sujeitadas a estigmas sociais e políticos.

Por fim, assim como Rocha e Maia (2017, p. 223), também nós entendemos que “a pesquisa em educação propõe ruptura com o paradigma positivista e que a fenomenologia se contrapõe ao modelo generalista e universalizante da pesquisa quantitativista”. Diante disso, buscamos com nossa pesquisa qualitativa, fenomenológica e etnográfica as possibilidades de mudanças na realidade social tão marcada por desigualdade, preconceito, discriminação e ódio.

### **Netnografia como aporte metodológico da pesquisa**

O neologismo *netnografia* (net + *ethnography* = *nethnography*) foi utilizado originalmente por um grupo de pesquisadores e pesquisadoras estadunidenses, em 1995, para denominar um desafio metodológico de preservar os ricos detalhes da observação em campo etnográfico usando o meio eletrônico para “seguir os atores” (BRAGA, 2007).

A netnografia, ou *etnografia virtual* (Hine, 2004), tornou-se o método usual para as pesquisas cujos objetos de estudo se localizam no ciberespaço,

em nosso caso as redes sociais de relacionamentos online que interagem em diversos aplicativos.

Importa ressaltar que, mesmo sendo uma pesquisa que se realiza on-line, as relações off-line não deixam de fazer parte da pesquisa, pois, como veremos adiante, as relações que se iniciam no mundo virtual por meio dos aplicativos visam, posteriormente, se concretizar no mundo físico. Nesse sentido, apontamos:

*Na pesquisa on-line, o próprio campo tem consistência e limites constantemente negociados, que só se mostram no fluxo de interações. Por outro lado, a rede on-line não pode ser mapeada separada de suas conexões off-line. A rede é contingente, é um conjunto de relações técnicas e sociais estabelecidas num determinado momento. Assim, o lugar físico e todas as suas relações sociais não ficam fora do campo de estudo, ao contrário, são inseparáveis no contexto geral que conecta todas as relações. (GUTIERREZ, 2009, p. 11).*

Podemos considerar a netnografia ou netnopesquisa como uma forma especializada de pesquisa etnográfica que faz uso de processos comunicativos mediados por computadores. Neste caso, buscamos compreender as representações, no campo da etnografia, das identidades e dos corpos de gays nos aplicativos de relacionamentos online.

Com esse método do ramo da etnografia que estuda comportamento de pessoas ou grupos sociais no ambiente online, por meio de um objeto específico (os aplicativos), seguimos um passo a passo que se constituiu de captura de dados, a observação e análise.

Na primeira etapa, selecionamos os aplicativos de relacionamentos online que são voltados para usuários gays: o *Manhunt*, *Scruff* e *Grindr*. Na segunda, nos tornamos usuários desses aplicativos com perfil (altura, peso, etnia, porte físico, gênero, posição, tribos, eu sou, em busca de status HIV). Durante os anos de 2016 a 2018 observamos, interagimos com outros usuários do Tocantins, das cidades por onde viajamos nesse período. Nessa observação em que as diretrizes dos aplicativos não permitem nudez, pornografia, fotos de roupas íntimas, fotos de virilha de qualquer ângulo (frente, atrás e lado), *emojis* sobre atos sexuais. Por outro lado, permitem roupa de banho, em contexto, na praia, na piscina. E por fim, a análise re-presentada no trabalho no entorno do “sigilo”.

O interessante é que, no caso do *Grindr*, há um box de suporte que oportuniza ao usuário a leitura sobre identidade de gênero no *Grindr* com as seguintes questões: “o que é identidade de gênero?, o que significa ser cisgênero?, o que significa ser transgênero?, o que significa ser não-binário?, qual a diferença entre trans e intersexual?”, além de perguntas frequentes: “Como posso perguntar respeitosamente a uma pessoa trans o que eles gostam sexualmente?”; “Uma pessoa trans pode ser gay?”; “Está tudo bem perguntar a uma pessoa trans sobre cirurgia?”; “Tem algum problema perguntar o nome de nascimento de uma pessoa trans?”; “É ofensivo dizer a uma pessoa trans que eles não parecem trans?”

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nas redes sociais da internet, os sujeitos moldam sua identidade nos perfis, em busca de determinada relação social-afetiva-sexual, tanto no online quanto no off-line. Com os *smartphones* e *tablets* houve uma expansão da interação desses sujeitos com os aplicativos.

De acordo com Vieira e Santos (2016, p. 119),

*Nas mídias móveis, a variedade de aplicativos existentes, nos quais diversas redes sociais podem se formar, é bastante ampla, bem como o perfil do público-alvo de cada um. Apps de relacionamentos, como Tinder, Grindr e Scruff, são muito expressivos neste meio e se caracterizam pela ampla variedade de propostas direcionadas a diferentes públicos: sujeitos de várias idades e de todas as condições sexuais. Neste tipo de plataforma, surgida no fim da primeira década dos anos 2000, os usuários podem utilizar fotos de si e descrições de si em busca de determinado capital social.*

Em face disso nos propomos analisar como os sujeitos constroem suas identidades e vivenciam aspectos de suas sexualidades no ambiente online, especificamente no contexto referente aos aplicativos de relacionamentos, enormemente populares entre os indivíduos das mais diversas condições sexuais que se encontram inseridos no ciberespaço.

Os estudos de Santaella (2004) apontam que, ao longo do século passado, por meio das tecnologias da comunicação, especialmente a propaganda e o *marketing* tem desenvolvido aparatos *psi* para compreender e agir sobre as relações entre pessoas e produtos no que se refere as imagens do eu, de seu mundo interior, de seu estilo de vida e, sobretudo, do que a autora chama de invólucro corporal.

Santaella (2004b) nas discussões acerca do corpo nas mídias, a qual trazemos para o contexto dos aplicativos de relacionamentos, ressalta que suas aparições são levadas ao paroxismo. O corpo está em todos os lugares. Como explicar essa onipresença?

*Para aqueles que estão refletindo sobre as novas formações culturais na era digital da comunicação em escala planetária, esse fenômeno pode ser em parte explicado pelas inquietações provocadas pelos processos de corporificação, descorporificação e recorporificação propiciados pelas tecnologias do virtual e pelas emergentes simbioses entre o corpo e as máquinas. Ao criarem a ilusão de que é possível transcender o corpo carnal por meio das descorporificações da simulação, tais processos e simbioses colocam em crise as crenças em uma relativa estabilidade dos limites corporais, pondo em questão as tradicionais estratégias identificatórias constitutivas da subjetividade (SANTAELLA, 2004b, p. 2).*

Com isso a autora argumenta que o corpo está obsessivamente onipresente. Isso ocorre porque se tornou um dos sintomas da cultura do nosso tempo. Algo diferente dos sistemas do século XIX, que se davam no corpo ou que marcavam o corpo. Portanto, esses sintomas foram crescendo gradativamente até tomar o corpo, ele mesmo, como sintoma da cultura.

No mundo contemporâneo o corpo humano passou a ser compreendido como glorificação e exibição. Santaella (2004a, p. 126) diz que “as imagens do corpo, sua boa forma, surgem assim como uma espécie de economia psíquica de autoestima e de reforço do poder pessoal. Aí não há separação, portanto, entre a configuração externa do corpo e a imagem interna do eu”.

Essa preocupação com a beleza ganhou força no século XX, e tem se mantido como uma tendência à supervalorização da aparência numa busca

constante por um corpo “perfeito”. Santaella (2004a, p. 127) pontua que “a palavra de ordem está no corpo forte, belo, jovem, veloz, preciso, perfeito, inacreditavelmente perfeito. Sob a regência dessa ordem, desenvolve-se a cultura do narcisismo que encontra no culto do corpo sua mais bela forma de expressão”. Com isso, evidencia-se uma relação dos indivíduos com seus corpos que busca incessantemente a aproximação de si com os padrões de beleza estabelecidos.

É a mídia, portanto, um dos principais mecanismos de difusão e apreensão de um comportamento que cultua o corpo, assim, associada a essa mídia está a indústria da beleza. De acordo com Santaella (2004a), a mídia como uma mediadora da temática, mantendo a questão do culto ao corpo, está sempre presente na vida das pessoas, levando-as a conhecer as últimas tendências, bem como as novas descobertas tecnológicas e científicas. No que tange à indústria da beleza, seu papel está reservado a garantir a materialidade da tendência de comportamento, disponibilizando aos indivíduos um universo de objetos e produtos consumíveis.

Santaella (2004a) escreve sobre o que representou a fotografia, esta como possibilidade de contemplação estética do corpo, visto sob os mais variados ângulos, e ainda, e sobretudo, a possibilidade de reprodutibilidade das imagens do corpo. Cabe ressaltar que antes da fotografia não havia outra possibilidade de registro, senão por meio da pintura ou da escultura.

Em função disso, a mesma autora escreve que:

*nas imagens – em sua enorme maioria, imagens de mulheres, devido certamente ao maior rendimento erótico que delas se espera no mercado dos fetiches – os rostos e os corpos das atrizes e das modelos atingem o paroxismo da perfeição. Pares complementares dos corpos de aparência plastificada dos self-built-men, seus corpos são tão perfeitos que parecem cobertos de verniz, de uma película transparente que vitrifica o corpo, um corpo sem poros, sem exsudação, nem excreção, funcionando como um revestimento de celofane, exibindo a imortal juventude da simulação (SANTAELLA, 2004a, p. 129).*

Diante dos escritos dessa autora inferimos que os padrões de beleza são imperiosamente obedecidos e homogeneizantes. E todo esse apanhado

teórico subsidia nossa compreensão acerca das identidades e suas imagens nos aplicativos de relacionamentos online.

## **A barbie, a pintosa e a bicha velha nos aplicativos de relacionamentos online**

Descrevemos aqui algumas identidades observadas nos aplicativos de relacionamentos online. Rocha (2016, p. 2) escreve que “corpo do tipo definido, sarado, com camiseta *T-shirt* que deixam músculos dos braços, ombros, peitoral e barriga à mostra, é cada vez mais a obsessão de muitas gays [...]”. Para esse autor tais características performatizam a *gay barbie*, ainda, segundo ele, o que se observa é uma espécie de *vigorexia*<sup>1</sup>, uma preocupação excessiva em tornar o corpo cada vez mais forte e remodelado.

Os corpos:

*imaculadamente lisos e sem defeitos interpela-nos pelos quatro cantos: nas capas de revistas e seus interiores, nos outdoors, nos programas televisivos e nas publicidades que os acompanham, nas telas do cinema, enfim, são corpos que nos espreitam para saltar diante do nosso olhar em todos os lugares. É tal a força subliminar dessas imagens que, mesmo quando se tem consciência do poder que elas exercem sobre o desejo, não se está livre de sua influência inconsciente (SANTAELLA, 2004, p. 130).*

Nos aplicativos gays de relacionamentos o corpo é exacerbadamente cultuado, hipermasculinizado, midiaticado, parece evocar uma identidade homossexual que se aproxima mais de uma identidade heterossexual. Nos deparamos frequentemente com gays que além de terem corpos “definidos”, “sarados”, fazem uso de barbas e bigodes.

Gays *barbie* e/ou jovem *twink*, muitas vezes rechaçam os corpos das *gays feminis pintosas passivas*, identificadas por um *corpo do passivo*, com aspectos que sugerem fragilidade e delicadeza. “A denegação de gênero [...] contribuem para que aconteçam atitudes que repelem, interditam, mesmo entre gays, os chamados ‘afeminados’, (aquele que não tem ou perdeu os

---

<sup>1</sup> Vigorexia, ou transtorno dismórfico muscular, um subtipo do transtorno dismórfico corporal, é um distúrbio já classificado como uma das manifestações do espectro do transtorno obsessivo-compulsivo. Disponível em: <<https://drauziovarella.uol.com.br>>.



modos viris, o homossexual masculino), ou as ‘pintosas’ passivas” (ROCHA, 2016, p. 7).

Quanto mais os corpos dissidentes e abjetos se fazem desobedientes, mais são rechaçados e combatidos. Percebemos a ausência de “corpos velhos” nos aplicativos. Ao discutir sobre *corpo gay velho*, Pocahy (2016, p. 147) escreve que “o corpo idoso emerge assim como expoente de uma nova monstruosidade forjada no interior de uma zona abjeta. O idoso homossexual segue no anonimato e alguns estão guardados e/ou de volta ao armário [...]”.

Assim invisibilizados, são afastados, inclusive, das agendas políticas, bem como das pautas dos movimentos que se dizem defensores das minorias sexuais. São denominadas de *bichas velhas*, de *cacuras*<sup>2</sup>, de *Irene*<sup>3</sup>, termos que trazem consigo uma evidente conotação pejorativa, mas que, no entanto, foram sendo absorvidas por estes sujeitos e incorporados aos seus discursos.

Também nos aplicativos de relacionamentos os corpos das gays idosas, velhas são considerados pela cultura da jovialidade eterna como dissidentes e abjetos, trazendo as marcas corporais adquiridas com o passar dos anos e das experiências vivenciadas, mas que encontram algum “prazer negociado” (POCAHY, 2017a) e insistem em transpor fronteiras de preconceito, desrespeito e invisibilidade.

Pensar o corpo velho como algo desprezível em um país em que a juventude é compreendida como um valor em si mesma, no fim das contas não é algo tão estranho. Todavia, Pocahy (2017b) aponta que esse desprezo pela velhice não é algo natural, mas sim algo ensinado no jogo da cultura pela escola, pela família, pela igreja, pela mídia, sempre pautados pelas políticas governamentais.

Vemos surgir o ódio a democracia e o crescimento do conservadorismo alcançando o espaço no campo político e sociocultural, numa escala que vai do local ao global, ao classismo, ao racismo, à xenofobia, ao sexismo e a homofobia.

---

<sup>2</sup> Bajubá, Pajubá ou bate-bate é uma linguagem própria das travestis que se originou do ioruba-nagô (PE-LÚCIO, 2005).

<sup>3</sup> Adj. (RS) Velho; o termo é pronunciado ire-e-e-e-e-e-ne, como o berro de um cabrito (LIB; VIP, 2006).

## Masculinidade

A pesquisa inevitavelmente abarca o conceito de *masculinidade* próprio a um contexto particular e masculino, como são os aplicativos de relacionamento *online*. A utilização desse ambiente como uma matriz de investigação ainda é algo novo nas reflexões acadêmicas.

O que é *masculinidade*? Connell (1995, p. 188) oferece a seguinte definição: “A masculinidade é uma configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero”. Essa autora ressalta que existe, normalmente, mais de uma configuração desse tipo em qualquer ordem de gênero numa sociedade. Portanto, como forma de reconhecê-los, tornou-se comum a utilização do termo *masculinidades*.

Cada um dos termos utilizados por Connell (1995), nessa definição de masculinidade, tem em si uma conceituação. Para a autora:

*[...] configuração de prática significa colocar ênfase naquilo que as pessoas realmente fazem, não naquilo que é esperado ou imaginado. Não existe qualquer limite para os tipos de prática envolvidos.*

*[...] prática significa enfatizar que a ação tem uma racionalidade e um significado histórico. Isso não significa dizer que a prática é necessariamente racional.*

*[...] posição dos homens significa enfatizar que a masculinidade tem a ver com relações sociais e também se refere a corpos – uma vez que “homens” significa pessoas adultas com corpos masculinos.*

*[...] estrutura de relações de gênero significa enfatizar que o gênero é muito mais que interações face a face entre homens e mulheres (CONNELL, 1995, p. 188, grifos do autor).*

Connell (1995) escreve que o gênero é uma estrutura ampla e complexa, que abarca tanto a economia e o estado, como a família e a sexualidade. Ao tratar das masculinidades e dessa complexidade traz dois aspectos para pensarmos. O primeiro diz respeito a produção, no mesmo contexto social, de

diferentes masculinidades, com isso “as relações de gênero incluem relações entre homens, relações de dominação, marginalização e cumplicidade. Uma determinada forma hegemônica de masculinidade tem outras masculinidades agrupadas em torno dela” (CONNELL, 1995, p. 189).

O segundo aspecto ressalta que “qualquer forma particular de masculinidade é, ela própria, internamente complexa e até mesmo contraditória” (CONNELL, 1995, p. 189). Para essa autora, tal compreensão se dá, especialmente, por causa dos estudos de Sigmund Freud, que enfatiza uma presença de feminilidade na personalidade dos homens, assim como uma presença de masculinidade na personalidade das mulheres, e ainda os processos de repressão pelos quais tais contradições são tratadas.

Connell (1995, p. 189), por fim, escreve que:

*O fato da contradição faz com que seja essencial ter uma definição de masculinidade que não equacione gênero simplesmente com uma categoria de pessoas. Se a “masculinidade” significasse simplesmente as características dos homens, não poderíamos falar da feminilidade nos homens ou da masculinidade nas mulheres (exceto como desvio) e deixaríamos de compreender a dinâmica do gênero. O gênero é sempre uma estrutura contraditória. É isso que torna possível sua dinâmica histórica e impede que a história do gênero seja um eterno e repetitivo ciclo das mesmas e imutáveis categorias.*

Assim, a autora ressalta que, sendo o gênero um produto histórico, estará, portanto, aberto à mudança histórica. É neste contexto que a autora fala sobre política de gênero. Então, se quisermos que essa mudança se torne consciente e aberta ao controle democrático, precisamos, segundo ela, saber como o gênero é moldado e como ele pode ser re-moldado.

### **Os aplicativos de identidades sexuais gays: *manhunt*, *scruff* e *grindr***

Segundo seus proprietários, o *Manhunt* é o maior site de chat e paquera gay do mundo. Lançado em 2001, se propõe oferecer aos gays a possibilidade de se encontrarem com qualquer homem, a qualquer hora e em qualquer lugar.

Ainda, segundo seus proprietários, o aplicativo oferece “a possibilidade de procurar entre mais 6 milhões de homens, pois é o maior site de sexo gay e vídeo chat gay do mundo para homens a procura de outros homens. [...] incluem conversas gays, vídeo chat gay 1 a 1, pornô gay grátis e conteúdo gay explícito” (Disponível em: <<https://www.manhunt.net/signup>> Acesso em: 18 ago. 2018).

Os proprietários afirmam que ser membro dessa comunidade gay vai ajudar o usuário a encontrar o “par perfeito” para o que quer que a pessoa esteja procurando. Em seguida, fazem a demarcação de algumas identidades, a saber: ursos<sup>4</sup>, gays maduros, jovens twink<sup>5</sup> ou mesmo só sexo gay pela webcam. Ao se inscrever, o usuário tem acesso ao aplicativo móvel, onde pode filtrar busca com base em interesses, fotos e localização.

Com relação ao aplicativo na web móvel,

*O Manhunt web móvel é uma versão touchscreen rápida e fácil do Manhunt que funciona com o navegador do seu iPhone, iPad ou Android. Você pode encontrar rapazes próximos, fazer novos amigos, ir direto para o sexo ou só sair para um encontro. Ele é uma maneira mais rápida, mais fácil e mais direta de conhecer rapazes em qualquer lugar. Não é necessário nenhum software ou download novo. Visite [www.manhunt.net](http://www.manhunt.net) através do seu navegador web em qualquer dos dispositivos mencionados para ter acesso instantâneo agora mesmo! Vá encontrar seu twink, urso, ursinho ou o típico vizinho agora mesmo! (Disponível em: <<https://www.manhunt.net/signup>> Acesso em: 18 ago. 2018).*

A seguir apresentamos em um quadro os principais “atrativos” do aplicativo disponibilizados aos seus usuários de forma gratuita ou paga.

---

<sup>4</sup> Urso é uma subcultura da comunidade gay masculina com eventos, códigos e identidade específica. Urso também é a descrição de um tipo físico de homens. Ursos tendem a ter corpo peludo e barba: alguns são muito grandes ou pesados; alguns projetam uma imagem masculina de aparência bruta, porém nada disso é requisito ou indicadores únicos. Alguns ursos dão muita importância para a aparência hiper-masculina e podem evitar, até mesmo olhar com desdém, para homens que apresentam “afeminação”, embora muitos ursos sejam “afeminados”.

<sup>5</sup> Termo usado para descrever adolescentes ou jovens do sexo masculino, ou adultos com aparência física igualmente jovem ou pueril, caracterizados geralmente por um corpo magro ou atlético e “liso”, sem pelos nem marcas de expressão ou de idade.

**Tabela 1:** Atrativos disponibilizados para usuários gratuitos e assinantes

Os usuários gratuitos do manhunt.net têm	Os usuários vip do manhunt.net têm
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acesso global a milhões de homens gays on-line agora;</li> <li>- Possibilidade de procurar todos os tipos de homens em qualquer lugar e a qualquer hora;</li> <li>- Chat de vídeo gay com outros usuários de todo o mundo;</li> <li>- Fique de olho em caras gostosos na sua Lista de Amigos;</li> <li>- Veja quem está visualizando seu perfil com a Lista de Rastreo;</li> <li>- Possibilidade de fazer upload de 16 fotos para o seu perfil... incluindo fotos de pau, fotos de bunda e fotos de sexo!</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acesso global a milhões de homens gays on-line agora;</li> <li>- Visualizações ilimitadas de perfis de homens, gays, bi e curiosos — homens nus;</li> <li>- Opções ilimitadas de vídeo chat gay 1 a 1 com a possibilidade de usar webcam com outros rapazes nacional e internacionalmente;</li> <li>- Conversas ilimitadas com todos os usuários e um histórico completo dos chats;</li> <li>- Fotos gays de perfil em tamanho real com a possibilidade de visualizar todas as fotos explícitas;</li> <li>- Fique de olho nos amigos e caras gostosos com sua Lista de Amigos;</li> <li>- Possibilidade de bloquear qualquer usuário que você desejar e desbloqueá-los também;</li> <li>- Conversas favoritas ilimitadas;</li> <li>- Salve suas buscas para reusá-las facilmente;</li> <li>- Acesso grátis a vídeos pornô gays ilimitados através do <a href="http://www.manhunt.porn">www.manhunt.porn</a></li> </ul>

Fonte: <https://www.manhunt.net/signup>, adaptado pelo autor.

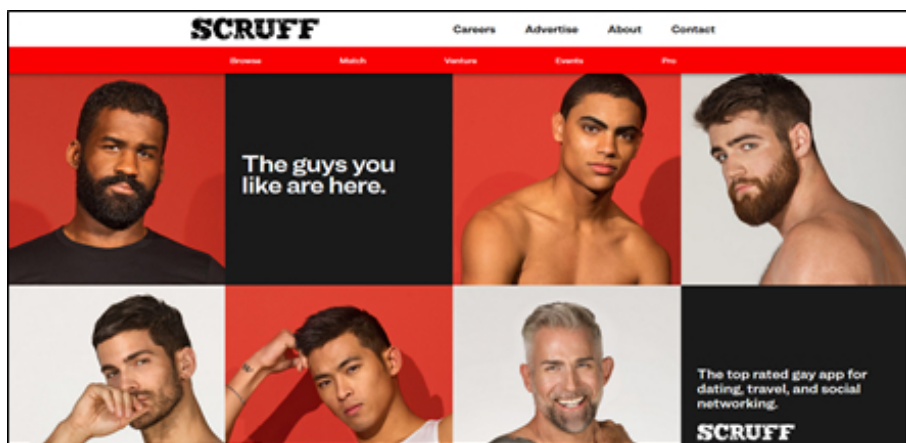
Quanto ao *Scruff*, segundo seus operadores, mais de 15 milhões de pessoas usam o aplicativo em todo o mundo. Percebe-se que os operadores do aplicativo o apresentam como um “companheiro de viagem”, pois em sua página inicial fazem as seguintes sugestões aos seus usuários: deixe que os outros rapazes saibam quando você estará visitando determinado local e orienta para que se peça dicas para os moradores; publique sua agenda de viagens em seu perfil, informando aos outros rapazes da sua cidade de destino que você chegará em breve; converse com viajantes e locais do seu destino

antes de chegar; seja voluntário para ser um Embaixador do *Scruff* e assim ajudar os rapazes do aplicativo a visitar sua cidade natal.

De acordo com seus operadores o *Scruff* é o aplicativo mais votado, seguro e confiável para pessoas gays, bi, trans e *queer* se conectarem. Fundada em 2010, considera-se uma empresa LGBTQ de propriedade e operação independente, sediada na cidade de Nova York, nos Estados Unidos da América.

A seguir apresentamos imagens presentes na página inicial do aplicativo. Nas imagens escolhidas podemos observar diferentes identidades étnicas, como o negro, pardo, branco, asiático, latino e uma demarcação de corpo, o homem mais velho ou maduro.

### Imagem 1: Perfis apresentados na página inicial do aplicativo



Fonte: <https://www.scruff.com/>

No que diz respeito ao *Grindr*, lançado em 2009, se tornou, também, uma das maiores redes sociais para conectar pessoas gays, bi, trans e *queer* no mundo inteiro. São milhões de usuários diários que usam a plataforma baseada em geolocalização para conversar com quem está por perto ou em qualquer outro lugar do planeta. Segundo seus operadores:

*o Grindr representa não só um app para diversão. Estamos sempre buscando agregar à comunidade LGBTQ, através da nossa expansão para outras plataformas.*

*Abordando desde questões sociais a conteúdo original, continuamos a mostrar caminhos inovadores com um impacto significativo para nossa comunidade. Criamos um espaço seguro, onde você pode se conectar com pessoas ao redor do mundo e navegar em infinitas possibilidades (Disponível em: <<https://www.grindr.com/br/about/>> Acesso em: 18 ago. 2018).*

São diretrizes da comunidade no aplicativo:

*O Grindr é uma comunidade global, e temos o compromisso de criar um ambiente onde florescem a diversidade e a inclusão. Buscamos usuários que joguem limpo e tratem aos outros com respeito. **Não buscamos usuários que discriminam, disseminam ódio ou que interagem em outras formas de comportamento tóxico.** Essas diretrizes existem para que você se expresse livremente, enquanto também nos ajudam a manter o ambiente seguro, autêntico e receptivo que procuramos cultivar. Qualquer violação destas diretrizes poderá resultar na remoção de conteúdo proibido ou no banimento permanente do Grindr (Disponível em: <<https://www.grindr.com/br/about/>> Acesso em: 18 ago. 2018, grifo nosso).*

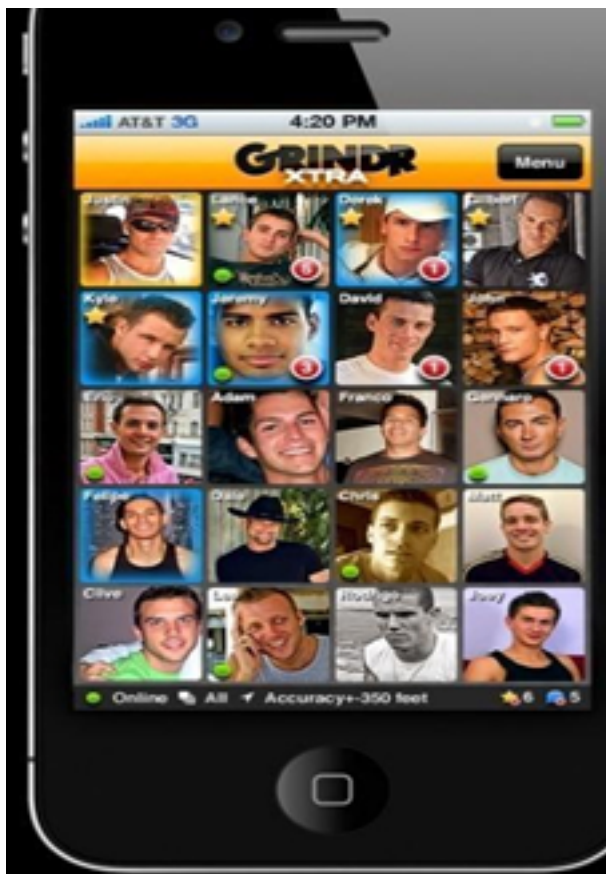
Além disso, a comunidade *Grindr* expressa em sua página ter uma política de tolerância zero para discriminação, assédio e comportamento abusivo. Qualquer um que for flagrado cometendo *bullying*, ameaça ou difamação contra outro usuário será banido. Também é removida qualquer declaração discriminatória exibida em perfis.

Atualmente, o Grindr é o aplicativo de encontros gay mais conhecido do mundo. É uma rede geossocial que pode ser usada no Android, iPhone, iPod touch, iPad, Blackberry OS. Disponível para *download* a partir da *App Store* e o Android Market/Play Store. O Grindr vem em duas versões livres e o baseado em assinatura (Grindr Xtra). O aplicativo faz uso do dispositivo geolocalização, que permite aos usuários acessar outros gays e homens bissexuais em estreita proximidade.

Em maio de 2011, o Brasil detinha 14.044 usuários do Grindr e em 2018 passou a ter uma nova funcionalidade que pretendeu deixar as conversas

entre os usuários mais próximas, através de um mecanismo de mensagens de voz, do mesmo formato que os cliques de áudio enviados no WhatsApp.

**Imagem 2:** Grindr - Chat, encontro e namoro gay



Fonte: <https://meiobit.com/96155/grindr-aplicativo-gay-faz-sucesso-na-app-store/>

Esse aplicativo é considerado o melhor aplicativo social móvel grátis para gays, bi, trans e homossexuais se encontrarem. Possui mais de 3 milhões de usuários em todo mundo em 192 países. Seu anúncio chama a atenção para: “converse e encontre com pessoas interessantes de graça, ou faça *upgrade* para o Grindr XTRA para ter mais recursos, diversão e chances de conectar”, todavia as demais funcionalidades do aplicativo são pagas.



De acordo com Vieira e Santos (2016), os principais interesses sociais dos sujeitos inseridos no Grindr, identificados por meio das falas dos sujeitos entrevistados em pesquisa realizada pelos autores, apontaram que são diversos os tipos de relacionamentos entre homens, a saber: amizade, relações casuais ou relações sérias. Além disso, os autores identificaram que os usuários Grindr não são apenas homossexuais, pois alguns se declaram bissexuais ou com “tendências” a este comportamento, assim, estes constroem diversas performances para alcançar seus interesses.

### **Aplicativo: mandar nudes**

Os aplicativos, no geral, apresentam-se com uma grade de imagens, ou sem imagens de perfis, exibindo geralmente os corpos disponíveis. No aplicativo é possível acessar se o possível *crush* está online, a sua distância, a idade, o peso, a altura, se ele se entende negro, latino, asiático ou árabe. Portanto, a maioria dessas informações pode não ser obrigatoriamente respondidas ou estarem em sigilo.

Nos aplicativos pode-se bloquear pessoas ou até denunciá-las, o que nos sinaliza que a “identidade sexual mediada”, mesmo no pseudossigilo, ainda não está desterritorializada e livre de preconceitos e homofobia, inclusive, virtual.

Estamos vivendo a fase dos aplicativos, o que tem tornado a vida social muito mais simples em todas as necessidades de comunicação e interação. Existem milhares de aplicativos para todos os tipos de interesses, necessidades e finalidades.

Um aplicativo pode conectar pessoas, pode garantir diversão e sociabilidade a qualquer momento e em quaisquer locais.

Os aplicativos, nos parecem, um território que tem se tornado cada vez mais utilizados pelas pessoas LGBTQI+ para melhor conectarem uma conquista e exercerem a orientação de seu prazer ou não.

Os aplicativos pesquisados são voltados para homens que buscam relacionamentos homossexuais e se tornaram um cenário fértil e atraente para aqueles que se dedicam a encontrar um espaço em que podem exercer um lado secreto de sua sexualidade.

Nestes aplicativos nos deparamos com homens casados com mulheres, mas que mantém relações sigilosas com outros homens, uma que “os imperativos socioconstruídos pela heterossexualidade compulsória dificultam o processo de *coming out*, de ‘sair do armário’ para assumir publicamente e vivenciar sexualidades dissidentes” (FRAGOSO, 2017).

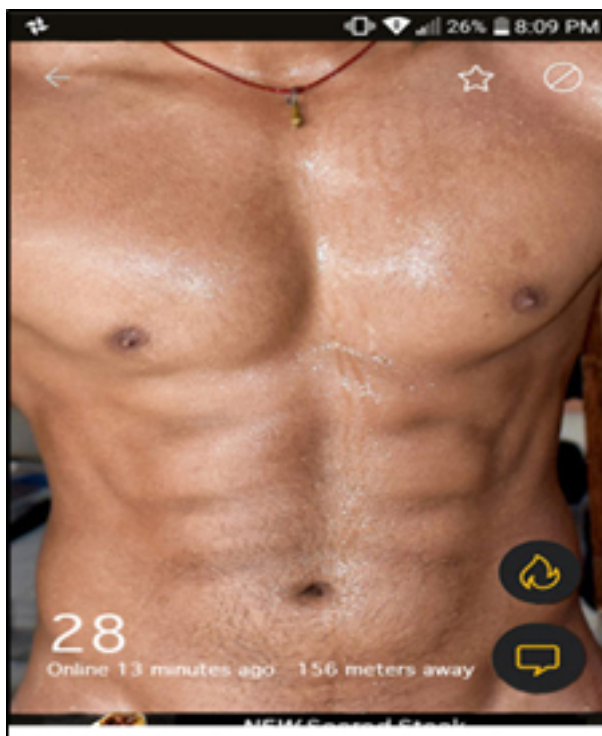
Fragoso (2017, p. 8), escreve que:

*Com receio de enfrentar grupos hostis em espaços públicos, muitos usuários de aplicativos utilizam a ambientação cibernética como esconderijo e estabelecem para si um regime do armário. Em contrapartida, os discursos heteronormativos presentes nos processos identitários dos perfis atingem não só usuários de aplicativos, mas também toda a sociedade por instâncias e regras anônimas e onipresentes, conferindo processos de regulação e controle para a normatização da via que habilita a direção exclusiva da sexualidade e do gênero para modelo heterossexual dominante.*

Ainda de acordo com Fragoso (2017, p. 3):

*A tentativa de desvincular a própria imagem da categoria identitária gay faz parte das estratégias presentes nas interações entre os usuários dos aplicativos. Ao observar os perfis, com muita frequência é comum perceber enquadramentos de fotografias com planos fechados apenas em partes do próprio corpo dos usuários. Esse tipo de projeção recortada e editada da própria imagem se repete regularmente nos aplicativos e em outros sites de redes sociais voltados para a busca de parcerias sexuais.*

Os enquadramentos fotográficos que fala o autor, nos aplicativos, geralmente mostram corpos-sem-rostos, como apresentado na imagem a seguir:

**Imagem 3:** Captura de telas (*prints*) de perfis do aplicativo

Fonte: <https://www.thebeaverton.com>

Ao discutir os corpos-sem-cabeça, ou ocultamento dos rostos nos aplicativos de relacionamentos, Fragoso (2017), citando Zago (2013), entende que os perfis online funcionam sob novas políticas de exposição, e que o regime do armário não permite a saída do campo de visão das políticas de vigilância que atuam supervisionando a sexualidade e oferece uma nova morada para os corpos-sem-cabeça: o “armário de vidro”. Ainda segundo o autor, o medo de se expor se contrapõe a ideia de admitir a identidade homossexual para si e assumir um “rosto homossexual”.

Para o autor, mesmo que sem rosto, a exibição de outras partes do corpo é priorizada nos perfis. Ele ressalta que alguns aplicativos exigem que as fotos públicas não sejam de partes íntimas desnudas. Assim, a negociação da revelação do corpo pode ser descoberta em etapas com a utilização de mensagens privadas ou pelo acesso aos álbuns de fotografias restritos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisar sigilo nos aplicativos online nos remete à questão da privacidade. Um termo polifônico em que uma de suas explicações pode ser o controle e guarda de proteção da vida privada. Todavia, este conceito se amplia ao se considerar que não está associada apenas à função de esconder alguma informação, mas também significando o direito de escolha entre o que deseja ou não ser exposto.

O debate sobre a privacidade chegou à judicialização do direito da privacidade eletrônica em função do grande número de casos de invasão de privacidade, em especial, daqueles de exposição de imagens íntimas tornados crimes digitais.

O direito à privacidade fez ser implementado no Brasil o Marco Civil da Internet, definindo que o acesso à internet é essencial ao exercício da cidadania, e ao usuário são assegurados direitos à inviolabilidade e o sigilo de suas comunicações pela internet, salvo por ordem judicial.

Esse marco estabelece, dentre outros ganhos, princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da internet no Brasil. Ao disciplinar o seu uso têm como fundamento o respeito à liberdade de expressão; os direitos humanos, o desenvolvimento da personalidade e o exercício da cidadania em meios digitais; a pluralidade e a diversidade; a abertura e a colaboração e a finalidade social da rede. Para esse uso, o marco civil assegura também: a garantia da liberdade de expressão, comunicação e manifestação de pensamento; proteção da privacidade e dos dados pessoais; preservação e garantia da neutralidade de rede.

A partir desse pressuposto retomamos nossa hipótese inicial em relação ao sigilo, como sendo o que deve, ou deveria permanecer, escondido da vista ou do conhecimento de outrem; segredo, caracterizado como coisa ou fato que não se pode revelar ou divulgar.

Nos aplicativos de relacionamentos online a exposição das intimidades e a manutenção do sigilo na internet se encontram numa via de mão dupla entre os usuários, o que remonta à ideia de um “armário para dois”. Neste viés, o que os usuários desejam é manter a confiança mútua para não ameaçar a imagem pública e para proteger o que não se deseja revelar.

O que sinalizamos nesse estudo é que não há sigilo nos aplicativos de relacionamentos online. E em função das opressões cruzadas sofridas pelos

sujeitos, as identidades sexuais observadas nos revelaram uma certa fuga ao se relacionarem com outros corpos também sem rostos nos aplicativos online. E o “corpo sem cabeça” é representado pelas marcas dessas opressões cruzadas de “gênero” no (corpo-glorificado), de “religião” no (corpo-santificado), da “família” no (corpo-normatizado), da “cultura” no (corpo-remodelado), da “educação” no (corpo-educado).

As opressões cruzadas continuam livres e soltas nos *app*: *Manhunt*, *Scruff* e *Grindr*. Essas opressões estão expressas no perfil dos usuários no cruzamento gênero-religião-família-cultura-educação: “Não venha com conversas bobas, nem peça nudes”; “Se for afeminado, nem tente”; “Homem discreto boa pinta e corpo bacana”; “Só respondo após ver rosto”; “Pode chamar, eu não mordo”; “sou versátil, não curto afeminado, sou um cara de boa”; “Se procura sarado, pule para o próximo, tenho um corpo normal”; “Não curto coroa e gordo”; “Rapaz tranquilo, tudo no sigilo”; “Curto pessoas educadas, alegres e independentes”; “Sou ativo, não curto afeminado”; “Cara legal, se vem manda foto logo”; “Sem nudes, só exija o que pode oferecer”; “Muita gente sem noção nesse app, puta que pariu”; “Ativo bi, procura um bonitão”; “Dotado e ativo, só no sigilo”; “Melhor se tiver barba”; “Não mande foto do cú é feio demais”; “Uber goiano para casal”; “Novinho versátil, só para novinho”; “Passivo GP”; “Versátil passivo magro”; “Versátil ativo discreto”; “100% ativo, bem safado”; “Pouco importa o julgamento dos outros”.

Todavia, a maioria dos relacionamentos fortuitos são apenas agendados nesses aplicativos online, para posterior encontros físicos, denotando a falta de sigilo ou uma tênue ideia de privacidade. Dado que os aplicativos de relacionamentos online se constituem em um “não-lugar” que testa a aceitação dos desejos digitais de corpos e identidades sexuais no pseudossigilo.

O que nós da educação apreendemos com essa fuga das identidades sexuais físicas que migraram para as plataformas online é que a LGBTfobia tem sido uma prática cada vez mais recorrente, inclusive em ambientes institucionais como a escola e a Universidade. O que outras pesquisas apontam e poderão aprofundar sobre a “negociação da visibilidade do desejo homossexual masculino” nos aplicativos, ou ainda enfatizando como as redes sociais agenciam as identidades sexuais na atualidade.

Neste contexto, a pesquisa aponta para o quanto ainda necessitamos de ações, programas e projetos efetivos para/com a diversidade na escola e na

Universidade. Os trabalhos que vimos acompanhando no último quadriênio demonstra que as ações, basicamente de extensão, na Universidade, apesar de importantes, não se consolidaram como políticas públicas, mas em atividades pontuais, esporádicas, “Dia D” constituindo a diversidade sexual e de gênero em “currículos turísticos” em um “currículo *souvenir*”.

Na última década os programas governamentais contra a homofobia não foram implementados e na disputa das eleições presidenciais de 2018, as ações contra a LGBTfobia foram manipuladas como “kit gay”, estigmatizando como um projeto de ataque à família e aos valores morais e sua narrativa de “contra-ataque”: “ideologia de gênero”.

A partir dessa premissa, pode-se dizer que os desejos estão sendo politizados, e, por sua vez, a libido que orienta os desejos digitais está sendo colonizada: no lugar um movimento de pânico moral anti-ideologia de gênero que quer implantar uma sociedade cis-heteronormativizadora.

## REFERÊNCIAS

BRAGA, A. Usos e consumos de meios digitais entre participantes de weblogs: uma proposta metodológica. In: **Anais do XVI Encontro da Compós**, na UTP, em Curitiba, PR, 2007. Disponível em: <[www.compos.org.br/data/biblioteca\\_162.pdf](http://www.compos.org.br/data/biblioteca_162.pdf)> Acesso em: 15 jul. 2021.

CONNELL, Robert W. Políticas da masculinidade. Tradução, Tomaz Tadeu da Silva. In: **Educação e Realidade**, n. 20, v. 2, p. 185-206, jul./dez. 1995. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade/](http://www.ufrgs.br/edu_realidade/)> Acesso em: 15 jul. 2021.

FRAGOSO, Paulo Alan Deslandes. O enquadramento de corpos desmembrados e autoapresentados em perfis de aplicativos móveis para relacionamentos gays. In: **Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress**, Florianópolis, 2017. Disponível em: <<http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/>> Acesso em: 20 ago. 2021

GUTIERREZ, Suzana de Souza. A etnografia virtual na pesquisa de abordagem dialética em redes sociais on-line. In: **32 Reunião Anual da ANPEd**. p. 1-16, 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/>> Acesso em 20 fev. 2021.

HINE, Christine. *Etnografia virtual*. Espanha: U.O.C., 2004.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e**

**teoria queer**. 2. ed.; 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

MISKOLCI, Richard. **Desejos digitais: uma análise sociológica da busca por parceiros on-line**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

POCAHY, Fernando. **Entre vapores e dublagens: dissidências homo/eróticas nas tramas do envelhecimento**. Salvador: Editora Devires, 2017a.

POCAHY, Fernando. Gênero, sexualidade e envelhecimento: uma abordagem pós-crítica na educação. In: **Anais da 38ª Reunião Nacional da ANPEd**. UFMA – São Luís/MA, p.1-15, 2017b. Disponível em: <[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)> Acesso em 20 fev. 2021.

POCAHY, Fernando. Gênero, sexualidade e envelhecimento: (micro)políticas de subjetivação e educação. In: **Em Aberto**, v. 29, n. 95. Brasília: INEP, p. 145-158, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br>> Acesso em: 20 ago. 2021.

ROCHA, Damião; MAIA, Marcos. A pesquisa implicada de inspiração fenomenológica para estudos in situ de/com sujeitos sociais da diversidade sexual e de gênero. In: **RECH - Revista Ensino de Ciências e Humanidades - Cidadania, Diversidade e Bem-estar**. 1, v. I, n. 1, jul./dez, p. 220-237, 2017a. Disponível em: <<http://periodicos.ufam.edu.br/rech/>>. Acesso em: 15 ago. 2021.

ROCHA, Damião. No corpo whey protein de falsos heteros as gays “barbies” rechaçam o corpo feminino das gays “pintosas” passivas. In: **Artefactum**, ano VIII, n. 02, p. 1-13, 2016.

SANTAELLA, Lucia. **Corpo e comunicação**. São Paulo, SP: Paulus, 2004.

VIEIRA, Manuela do Corral; SANTOS, Lucas Gil Corrêa dos. Aplicativos mobile, comunicação e relacionamentos: construções e vivências identitárias em mídias geo-localizadoras. In: **Temática**, a. 12. n. 11. NAMID/UFPB, p. 117-132, nov. 2016. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/tematica>> Acesso em: 15 ago. 2021.

ZAGO, L.F. “Glass closets” and “headless bodies” in online gay biosociability. In: **Interface (Botucatu)**, v.17, n.45, p.419-31, abr./jun. 2013.





## **Práticas Educativas no Facebook: Educação, Gênero e Sexualidade em Grupos Virtuais Conservadores e Progressistas**

*Aldo Cativo da Silva Filho*

**RESUMO:** Através da observação de interações humanas em quatro grupos virtuais da rede social *facebook*, foi realizado um levantamento de discussões e reflexões acerca de como as relações sociais em grupo no ciberespaço podem promover de modo singular uma ação formativa sobre temas marginalizados na Escola formal, tais como o gênero e a sexualidade. Nesse contexto, observou-se um ensino voltado tanto para a diversidade e defesa dos direitos humanos, como para o um conservadorismo reacionário-religioso. Trata-se de um estudo de abordagem fenomenológica social (SCHUTZ, 1979), que utiliza do método documentário (WELLER, 2005) para interpretar dados obtidos através da observação distanciada (POLIVANOV, 2013) e da etnografia na internet (HINE, 2015). Foram reunidos *prints* de publicações de interações *online* de quatro grupos presentes no *facebook*, sendo dois definidos como de caráter conservador e dois de caráter progressista. Enquanto resultados, as discussões sobre Educação sexual de crianças, o ativismo pelos direitos humanos de pessoas transexuais e a aceitação das identidades de gênero e sexualidade, foram os três principais tópicos levantados. Os discursos de ódio contra sujeitos LGBTI+ e a propagação de pânico moral através de falácias como “ideologia de gênero”, apresentaram-se como fatores preocupantes nas atuais disputas sobre gênero e sexualidade. No contexto de um grupo conservador,

foi possível enxergar a mistura das identidades LGBTI+ e religiosa, que podem apontar um avanço no sentido de mudança de mentalidades tradicionalmente preconceituosas. Observou-se também, nos grupos progressistas, uma rede fortalecida de indivíduos LGBTI+, que conseguem acrescentar reflexões em debates acerca de suas próprias vivências e experiências enquanto comunidade e como participantes da sociedade.

**Palavras-chave:** Práticas educativas; Cibercultura; Gênero e Sexualidade; Grupos do *Facebook*.

## INTRODUÇÃO

Destacando as transformações tecnológicas que ocorrem no ciberespaço pela chamada web 2.0<sup>1</sup> e sabendo que estas ganham força em meados dos anos noventa com continuidade na virada do milênio em diante. É possível notar, uma maior familiaridade e facilidade na relação com as novas tecnologias, por parte de uma geração de jovens contemporâneos denominados nativos digitais.

Segundo Bassalo e Weller (2015), os nativos digitais são uma geração familiarizada com as mudanças da era digital, e que acompanham as novas invenções das tecnologias da informação e comunicação na mesma velocidade em que elas se desenvolvem, contudo, muitas vezes desconhecem as dificuldades dos chamados migrantes digitais. Os migrantes digitais são: “a geração mais velha que conheceu as diferentes etapas da era digital e nem sempre conseguiram acompanhar as novas invenções na velocidade de seu tempo” (BASSALO; WELLER, 2015, p. 235).

Sabendo disso e considerando a existência de diversos ambientes no ciberespaço, é possível notar como nele, e através da cibercultura, existe a presença de espaços específicos nos quais os nativos digitais desbravam a

1 A expressão Web 2.0 passa a ganhar destaque 2004, em uma conferência empresarial, entre a O'Reilly Media e a MediaLive International, ambas produtoras de eventos, conferências e conteúdos relacionados às tecnologias da informação. Em seguida, o termo tornou-se popular em diversas outras conferências, chamando a atenção de jornalistas, programadores, empresas de softwares, usuários, entre outros. (BRESSAN, 2008). De modo geral, a Web 2.0 se aplica ao dizer sobre atividades que antes eram feitas de forma *offline*, mas que após uma segunda geração de serviços recursos tecnológicos, passam a ser feitas de modo *online*, com o uso de ferramentas gratuitas e abertas a todos os usuários. Contudo, críticos e especialistas afirmam que não existe um conceito formado para o que é Web 2.0; e que o mesmo vem sendo moldado e desenvolvido na contemporaneidade (DANTAS, 2022).

construção de meios de socialização em torno de uma mesma temática de interesse, gerando, inclusive, guetos virtuais específicos. Tais espaços, mesmo que mais frequentemente utilizados por jovens, não são exclusivos deles, pois diferentes gerações, indivíduos de diferentes crenças, classes econômicas, nacionalidades ou demais diferenças sociais podem acessar os ambientes do ciberespaço, por meio da conexão de acesso à *internet*.

A participação desde há muito tempo em grupos de discussão sobre diversos temas no ciberespaço, possibilitou-me perceber como as redes sociais virtuais têm contribuído para a interlocução de assuntos que por vezes são ocultados, negligenciados, interrompidos, afastados, ou mesmo negados por conta de tabus sociais pautados em noções conservadoras que se justificam em parte por razões religiosas.

Uma vez que estes tabus sociais estão fortemente enraizados em uma sociedade ou até mesmo institucionalizados nela, é possível concluir que a Escola, historicamente, apresenta um padrão que desconsidera discussões a respeito das diferenças, tornando marginalizados determinados temas, atrasando e freando a construção de outras formas de pensar o mundo e maneiras outras de educação, contrárias, por exemplo, a um “conteudismo” formal, como aponta Miskolci (2017).

Desse modo, compreendemos que indivíduos que não estão no padrão hegemonicamente estabelecido pela sociedade patriarcal e misógina, conforme sugere Guacira Louro (2012), precisam procurar em outros ambientes (que não o escolar) meios de compreender melhor suas próprias subjetividades, bem como dos outros ao seu redor. Nesse sentido, grupos *online*, entre uma gama de ambientes do ciberespaço, possuem potencialidade de construir ambientes propícios para o compartilhamento de dúvidas, saberes, experiências e vivências pessoais.

Contudo, é preciso ressaltar quais forças desejam manter um *status quo* negativo acerca das temáticas envoltas das discussões de gênero e da sexualidade, que quando não encontram consonância de seus ideais nas institucionalizações do Estado democrático de direito e laico, podem utilizar também de seus acessos e disponibilidades na rede para criarem ambientes no ciberespaço que contribuam para perpetuação e/ou disseminação de noções e ideais misóginos, homofóbicos, transfóbicos, machistas, binários e preconceituosos de modo geral.

Há diversos lugares, dentro e fora da *internet*, onde os temas sobre gênero e sexualidade, através das relações humanas, assumem protagonismo intencional ou não e possibilitam uma educação informal sobre assuntos marginalizados socialmente. Nesse sentido, no intuito de delimitação da discussão, voltamos nossa atenção para uma rede social virtual específica, o *facebook*, buscando responder a seguinte questão: quais assuntos vem recebendo debates e reflexões nos processos de ensino e aprendizagem sobre gênero e sexualidade em grupos de interação *online* do *facebook*?

Através desta questão norteadora, foi possível elaborar o objetivo de, a partir das discussões presentes nos grupos progressistas e conservadores estudados, levantar reflexões científico-acadêmicas acerca das intencionalidades, potenciais transformações e contribuições para a sociedade feitas por meio dessas práticas educativas sobre gênero e sexualidade.

Nesta parte do ebook/livro “Gênero, Educação e Sexualidade na Amazônia” organizado pelo grupo de pesquisa JEDS/UEPA, acerca de Processos Educativos *online*, foram, portanto, reunidos e interpretados dados que demonstram processos de ensino e aprendizagem sobre gênero e sexualidade em grupos virtuais da defesa dos direitos humanos e em grupos virtuais de caráter conservador-religioso na rede social *facebook*.

Os quatro grupos foram observados durante o processo de isolamento social devido a pandemia de COVID-19 (SARS-CoV-2) em 2020. São eles, o grupo religioso conservador “Pe. Paulo Ricardo”; o grupo “LGBTQI+ Resistência pela Democracia”, de caráter progressista; grupo “Quebrando o Tabu” também de caráter progressista em defesa dos direitos humanos; e o grupo “Evangélicos LGBT” que apresenta, de modo interessante e contraditório, características conservadoras e progressistas. A seguir são narrados os procedimentos metodológicos utilizados para realização deste estudo, seguido dos resultados e discussões levantadas, por fim, expusemos um balanço da pesquisa imbuído de nossas observações pessoais na sessão das considerações finais.

## **REUNINDO E INTERPRETANDO: os procedimentos metodológicos**

Para o presente estudo, reunimos dados obtidos na pesquisa intitulada “Educação, gênero e sexualidade no ciberespaço: aprendizagens em grupos

conservadores e progressista do *facebook*” (SILVA FILHO, 2021). Trata-se de *prints*, que são fotografias da tela do computador que mostram momentos da navegação pelo ciberespaço, deliberadamente selecionados, onde constam interações virtuais de quatro grupos virtuais da rede social *facebook*.

Acerca dos “sujeitos de pesquisa” são considerados os próprios grupos, segundo as noções da abordagem fenomenologia social de Alfred Schutz. Utilizamos a técnica da etnografia na internet de Hine (2015) para a coleta dos dados e o método documentário, segundo as noções de Weller, (2005; 2006) para interpretação desses dados.

Sobre a epistemologia de Schutz, este aplicava em sua vida a ideia do que ele chamava de “o mundo social”. Nesse sentido, ele argumentava que as categorias e conceitos que utilizamos constantemente não são únicos, mas compartilhados com outros membros da sociedade. Logo, as falas e opiniões dadas por usuários nos grupos virtuais estudados também são vistos por nós como conceitos compartilhados que dizem respeito não apenas a uma única pessoa, mas a um determinado grupo.

A fenomenologia social torna possível investigar sobre a realidade social por meio de objetos antes negados pela tradição positivista. Segundo Bassalo *et al* (2019), o:

*[...] este que de experiências formado pela própria vivência do sujeito e pelas experiências anteriores as suas que lhes são repassadas e constituem as referências com as quais orientarão suas ações como sujeito inscrito num determinado contexto (BASSALO et. al., 2019, p. 226).*

Quanto ao método utilizado para coleta de dados, Hine (2000) definiu que a etnografia virtual é um modo eficiente de trabalhar a etnografia nos meios virtuais e que nos ajuda a compreender os meios tecnológicos e as culturas concebidas pela internet.

Em 2015, a autora Christine Hine na obra *Ethnography for the internet* propõe que a internet deve ser entendida como um fenômeno que permeia e incorpora o cotidiano. Na ocasião, a estudiosa sugere a utilização do nome “etnografia na internet”.

Frankham e McRae (2015) afirmam que um pesquisador para etnografia na internet deve possuir abertura a incertezas e contradições, flexibilidade, “mente aberta”, reflexibilidade, além de atenção para registrar inicialmente o quanto for possível tudo que se vê ou escuta. Por esse motivo, os instrumentos utilizados foram roteiros de observação, diários de campo, bem como ação reflexiva, criticidade e flexibilidade durante todo o processo.

Associado aos instrumentos, utilizamos um conceito fundamental da etnografia na internet que é a observação. Segundo a autora Beatriz Polivanov (2013, p. 5): “todo e qualquer tipo de observação é participante, tal abordagem é central para o método etnográfico”. Contudo, foi assumida a postura de observador distanciado que, segundo Morton (2011 *apud* POLIVANOV, 2013), trata-se de quando há pouco envolvimento do pesquisador com o objeto de estudo, ou seja, “há a observação das interações sociais em determinado ambiente online pelo pesquisador, mas essa observação não é participante” (MORTON, 2011 *apud* POLIVANOV, 2013, p. 6).

Tendo em mão essas ferramentas, realizamos a pesquisa de termos e descritores no *facebook* que nos levassem a grupos virtuais ativos, com publicações diárias e de caráter conservador ou progressista, com bastante atividade nas temáticas acerca do gênero e sexualidade.

Após a seleção dos grupos e o período de pelos menos seis meses de observação, foram categorizados e interpretados os dados, através do método documentário, que segundo a estudiosa Wivian Weller, inspirada no pensador Karl Mannheim na obra “Contribuições para a teoria da interpretação das visões de mundo” (*Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation*) de 1921, é um método ou indícios de um, onde é tratado dos “espaços sociais e da compreensão das visões de mundo de um determinado grupo” (WELLER, 2005, 262).

Chamado de “conhecimento *ateórico*”, as visões de mundo coletivas dos grupos foram por nós conceituadas teoricamente, colocando-nos como observadores que interpretam principalmente o contexto amplo dos grupos, para uma reflexão crítica e conceitual das práticas.

Existem, segundo o método, três níveis de sentido dentro das visões de mundo, sendo estes os níveis objetivo, expressivo e o documentário. No primeiro nível, as informações são ditas de maneira natural, no caso dos grupos deste estudo, por meio de imagens e descrições. No nível expressivo,

é transmitido por meio das explicações, ações e reações de um sujeito. Já o sentido documentário está escondido após esses dois sentidos e revela significados e intencionalidades por vezes ocultas.

Acerca do sentido documentário, Weller (2005) nos ajuda a entendê-lo através do seguinte exemplo, se um homem oferece esmola a um pedinte, mas sua intenção oculta é o reconhecimento e *status* perante seus pares sociais, isso revela uma “hipocrisia”, portanto:

*A partir do momento em que a ação passa a ser um documento para a interpretação teórica, ou seja, a partir do momento em que o ato de dar esmolas foi interpretado teoricamente como ‘hipocrisia’, o sentido da ação continua sendo objeto de interpretação, mas de forma distinta daquelas realizadas até o momento (WELLER, 2005, p. 266).*

A fim de alcançar o sentido documentário das interações dos grupos, foram aplicadas as seguintes etapas: I) interpretação formulada e II) interpretação refletida. Na interpretação formulada houve a) a organização de tópicos; b) seleção e transcrição dos temas e falas que foram selecionados; e c) a interpretação detalhada do sentido imanente. Esta organização temática proporciona também a “decodificação da linguagem coloquial” possivelmente utilizada pelos sujeitos dos grupos pesquisados (WELLER, 2005).

Acerca da organização dos dados para interpretação, destacamos as metáforas de foco (*Fokussierungsmetapher*), que segundo Weller (2006), são passagens centrais ou passagens relevantes para a pesquisa. Após uma transcrição inicial, é possível a reconstrução da estrutura temática da passagem a ser analisada, que também poderá ser dividida em temas e subtemas.

Após realizar as divisões temáticas compreendidas a partir das metáforas de foco, realizamos os *balanços das narrativas* percebidas durante a pesquisa, comparando e categorizando tematicamente os dados obtidos pela interpretação das observações e anotações no diário de campo. Por fim, após esse processo, foi possível desvelar *modelos de orientação* que emergem das comparações que evidenciam semelhanças de enfrentamento de uma determinada situação (WELLER, 2006).

Desta forma, ao observar um grupo progressista ou conservador, foi possível desvelar marcas de contradição ou dualidades. Assim, nos

aproximamos dos sentidos e significados que emanam da realidade destes grupos, possibilitando um estudo crítico e problematizador da realidade.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A partir da pesquisa, foram reunidas publicações e interações virtuais organizadas em três categorias que emergiram durante o processo de observação e interpretação dos grupos por meio da etnografia virtual e do método documentário. A interpretação foi realizada considerando o principal ou principais temas abordados nas interações virtuais de cada grupo, de modo a identificar aproximações e distanciamentos entre as publicações dos grupos para os quais a atenção desta pesquisa esteve voltada.

Sendo assim, os *posts* foram organizados a partir das metáforas de foco e percepções que emanaram dos grupos observados, sendo organizados em: a) Tensões e contrastes na comunidade LGBTI+; b) Gênero, sexualidade e Educação de crianças e c) Aceitação da identidade de gênero e sexualidade.

A categoria “a” diz respeito a um tipo de assunto que foi tratado exclusivamente dentro de grupos progressistas, onde sujeitos LGBTI+ discutiram acerca de temas relevantes e que contribuem para um amadurecimento da comunidade em si.

A categoria “b” é acerca da educação relacionada a gênero e sexualidade para crianças, a qual mostrou haver um maior interesse desta temática, em grupos conservadores. A categoria “c”, trata-se da aceitação da sexualidade, esta mostrou ser assunto de interesse tanto em grupos conservadores como progressistas, abordado por diferentes perspectivas.

O quadro a seguir mostra as três categorias elencadas, o nome dos quatro grupos, o tipo do grupo, se é conservador ou progressista, bem como onde houve a presença de cada categoria nos quatro grupos.



**Quadro 1:** Categorização das percepções dos grupos

<b>CATEGORIAS GRUPOS</b>	<b>Tensões e contrastes na comunidade LGBTI+</b>	<b>Gênero, Sexualidade e Educação de crianças</b>	<b>Aceitação da identidade de gênero e sexualidade</b>	<b>TIPO</b>
Grupo Quebrando o tabu	X			Progressistas
LGBTQI+ Resistência pela democracia	X		X	
Grupo Padre Paulo Ricardo		X		Conservadores
Grupo Evangélicos LGBTQI+		X	X	

Fonte: Elaborado pelo autor

Considerando todo percurso investigativo e reflexivo realizado na pesquisa, no intuito de realizar um apanhado geral dos principais dados coletados e interpretados no trabalho, selecionamos uma publicação de cada categoria elencada. Diante disso, nesta sessão, propomos reflexões acerca dos processos de ensino e aprendizagens sobre gênero e sexualidade presentes nessas categorias.

**Tensões e contrastes na comunidade LGBTI+**

No grupo progressista “LGBTQI+ Resistência pela Democracia”, houve um debate sobre pessoas transsexuais, onde através de um *post*, um usuário propôs um debate acerca de um episódio de transfobia contra uma ativista transexual.

Figura 1: Tensão no meio LGBTI+



Fonte: Facebook (2020)

Junto à imagem está aquilo que é chamado de “descrição do *post*”, ou seja, um breve texto comentado pelo(a) membro do grupo que fez a publicação. Na ocasião, foi apresentada aos membros a ativista transexual estadunidense Sylvia Rivera, que sofreu um episódio de preconceito por parte de outros membros da comunidade LGBTI+. Em seguida, o autor do *post* narra o ocorrido: “*Depois de ser vaiada por gays e lésbicas cis, que só conquistaram direitos graças a ela (...)*”.

A imagem mostra Sylvia Rivera no momento de seu pronunciamento a outros membros da comunidade LGBTI+, onde as sucessões de capturas de seu rosto são acompanhadas de frases, onde se lê, da esquerda para a direita, começando pela foto mais acima, a demonstração de sua indignação perante uma situação que considera injusta e relativa à invisibilização de sua identidade de gênero.

Na sentença: “*já fui espancada, já fui presa, perdi meu emprego, perdi meu apartamento por causa da libertação dos gays*”, a ativista conta algumas

das situações de opressão que sofreu e que a tornaram um alvo de ações desumanizadoras e injustas, principalmente motivadas e em retaliação à sua militância em prol da comunidade LGBTI+, a qual ela chama de “*libertação dos gays*”.

Em seguida observamos no trecho “*e vocês me tratam assim, qual a porra do problema de vocês?*”, dirigindo-se a homens gays e mulheres lésbicas cisgênero. Evidencia-se uma tensão dentro da própria comunidade LGBTI+ e, a partir disso, é possível dizer que a tensão se trata da não aceitação de identidades de gênero que divergem da norma hegemônica, não normativas, por conta de uma transfobia estrutural fruto da misoginia, machismo e patriarcado da sociedade que atravessam também o pensar e agir de homens cisgênero gays, mulheres cisgênero lésbicas, pessoas cisgênero bissexuais entre outros.

Sobre esses valores enraizados na sociedade, Berenice Bento (2017) afirma que são umas das primeiras violências sofridas por mulheres e homens transexuais ou mesmo por gays e lésbicas cisgênero, existindo a partir de uma postura de supervalorização da heteronormatividade, que Miskolci (2009) explica que esta impõe expectativas e obrigações que imprimem a heterossexualidade como a sexualidade natural e almejada. Quanto mais distante desta e dos papéis sociais estabelecidos a ela, mais um grupo ou sujeito estará propenso a discriminação. Sobre isso, Bento (2017) aponta:

*No âmbito das vidas LGBTTs, é recorrente encontrarmos narrativas de pessoas que se sentem blindadas da violência por se comportarem de acordo com as expectativas sociais: ‘sou gay, sou homem e me comporto como homem’. Ou: ‘Sou lésbica e não abro mão do meu lugar de mulher’ (BENTO, 2017, p. 56)*

O medo de se tornarem alvos da discriminação torna gays e lésbicas não transexuais coniventes com a heteronormatividade e com a violência sofrida por pessoas trans que “(...) apresentam diferenças insuportáveis para um contexto marcado pela hegemonia dos discursos que definem os sujeitos por suas genitálias” (BENTO, 2017, p. 59).

Segundo Scott (1995), acerca das desigualdades de gênero, estas imprimem relações históricas hierárquicas, tais como classe e sexualidade, nas quais, portanto, as relações de poder que privilegiam o masculino permeiam

toda sociedade e até no meio LGBTI+, que inevitavelmente também possui fortemente enraizados dentro de seus grupos valores heteronormativos.

## **Gênero, Sexualidade e Educação de crianças**

Aspectos referentes ao ensino, debate e reflexão das temáticas de inclusão, diversidade e educação sexual, por vezes, são alvos de ataques direcionados de modo enfático por forças conservadoras, particularmente quando abordados na infância.

Não é incomum vermos terminologias como “ideologia de gênero” ou “doutrinação infantil” sendo frequentemente utilizados para promover um *pânico moral*, termo cunhado por Cohen (1972) para descrever uma inquietação gerada por episódios de confrontação protagonizados por dois grupos juvenis rivais em algumas estâncias balneares inglesas, mas que hoje também servem para apontar um fenômeno performático, onde instâncias sociais agem de formas discursiva, localizada e transitória, no objetivo de alcançar a visibilidade e voz pública, através do medo a determinada ação, comunidade ou grupo e através da difusão mediática, utilizando termos falaciosos como “ideologia de gênero”. (MACHADO, 2004; MISKOLCI, 2018 e CAMPANA, 2017).

Relacionando o conceito contemporâneo de pânico moral a posicionamentos políticos-religiosos, foi observado em uma publicação no grupo conservador “Padre Paulo Ricardo” que critica uma Educação ou método de ensino voltado para inclusão e diversidade sexual para crianças.

Figura 2: “Ideologia de gênero” e Educação sexual



Fonte: Facebook (2020)

A imagem mostra livros empilhados com uma maçã em cima e um desenho com símbolos dos gêneros masculino e feminino entrelaçados, com o título “o ‘vale tudo’ da educação sexual e da ideologia de gênero”, seguida de um link para uma matéria sobre o assunto.

A imagem faz referência à Escola no Brasil que frequentemente é alvo de críticas e ataques coordenados por instâncias conservadoras e reacionárias, principalmente no que tange à educação sexual e às discussões em torno do gênero e da sexualidade.

O texto introdutório do *post* sugere que a escola, ao promover uma “ideologia”, ensina a educação sexual para doutrinar crianças que, por conta da suposta baixa maturidade, são alvos mais fáceis, como é visto na declaração: “quanto mais cedo as mentes humanas recebem as ideias, tanto mais elas se arraigam e mais difícil torna-se a tirá-las”.

Chamamos atenção de que tal argumento provavelmente se sustenta na prática de ampliação de fiéis exercida por diferentes orientações religiosas

alicerçadas na história da educação brasileira, que utilizam a educação de crianças no propósito de formar novos participantes de suas igrejas, mesmo que para isso ataquem professores e profissionais da educação, os quais promovem práticas educativas que visam a laicidade do Estado e igualdade de gênero e sexualidade.

Ao acessarmos o conteúdo do *link*, somos direcionados ao *website* oficial deste grupo e na leitura do artigo é possível notarmos a utilização de argumentos que sustentam a prática da implementação do pânico moral. É apresentado que o Estado através da escola, ao ensinar a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, gravidez indesejada, reprodução humana ou qualquer outro conteúdo presente em aulas de “educação sexual” (mesmo que na maioria das escolas brasileiras essa disciplina não exista e tais discussões limitem-se a aulas de biologia), estariam incentivando o fim da família tradicional e cristã, pois ensinariam a prática sexual fora dos moldes e dogmas desse modelo de família.

No sentido de buscar a compreensão acerca dos dispositivos de poder que envolvem as relações entre adultos *versus* crianças, recorreremos às noções do historiador Philippe Ariès (1981) que, na obra “A história social da criança e da família”, afirmou que desde o século XIII, é possível notar o que ele chama de “sentimento sobre a criança”. O autor explica que apesar da utilização dessa expressão, tal sentimento não representava uma postura de respeito e reconhecimento dos direitos das crianças, visto que os adultos da sociedade, de modo geral, raramente possuíam relações de preocupação e afetuosidade para com elas.

Ao longo da história, por vezes conduzida e moldada por influências religiosas e conservadoras, as crianças não tinham sua infância reconhecida, mesmo que fisicamente fossem crianças, eram determinados a elas trabalhos pesados e afazeres que, hoje, são considerados próprios para adultos na maioria das sociedades.

No que concerne à educação formal das crianças, essa se resumia quase que exclusivamente nos cuidados domésticos realizados pela figura materna e feminina, conduzida pela mãe e/ou outras mulheres como irmãs mais velhas. Nesse sentido, as questões de gênero que permeavam a educação de crianças eram bem explícitas, onde a mulher era vista como uma preparadora de costumes sociais que ensinava comportamentos e regras. Caso a criança

fosse uma menina, era direcionado o ensino de todos os afazeres domésticos e familiares destinados a este gênero, inclusive a maternidade, quanto ao homem, era destinado o dever de instruir os meninos nas práticas e ofícios manuais determinados a este gênero.

Além da evidente invisibilização histórica da infância que se relaciona com os papéis pré-estabelecidos de gênero, a figura da criança é alvo, até hoje, de atenção e estratégias de controle pelas igrejas que mantêm seu poder e dominação através da existente e concreta preocupação em incutir, através do pânico moral, na mentalidade dos adultos, a necessidade de um controle rígido da infância.

No grupo “Padre Paulo Ricardo”, observamos isso nos discursos educativos acerca da infância, que revelaram uma especial preocupação em influenciar, catequizar e converter crianças, com a justificativa de que a infância seria um período propício para a construção sólida de mentalidades no sujeito. Sempre que tal educação não é orientada pelas agendas e motivações cristãs ou conservadoras, é considerada perigosa e prejudicial.

Ressaltamos que uma educação para sexualidade pode servir, principalmente, para proteger a criança e o adolescente do real risco de violência sexual, bem como tentar impedir ou atrasar essas discussões na escola é ferir diretamente os seus direitos enquanto cidadãos (HAZEU, 2004).

### **Aceitação da identidade de gênero e sexualidade**

No grupo “Evangélicos LGBTQI+”, foram compartilhados entre os membros algumas dificuldades vivenciadas por sujeitos LGBTI+ cristãos, que demonstraram uma postura de enfrentamento ao preconceito estrutural e pessoal que frequentemente é visto em Igrejas Cristãs tradicionais.

**Figura 3:**Rreflexão sobre aceitação nas igrejas



Fonte: Facebook (2020)

A imagem colocada nesta publicação é uma tirinha, onde há um celeiro com diversas ovelhas brancas que estão no que parece ser um jogo coletivo. Há também uma outra ovelha do lado de fora do celeiro, a “ovelha colorida”, fazendo referência às cores da bandeira do orgulho LGBTI+, a ovelha colorida tenta entrar no celeiro, mas é impelida por uma das ovelhas brancas que diz: “Claro que você é bem-vindo, porém você não pode jogar”.



O autor do *post* faz um convite, “*vamos refletir sobre essa imagem*” e inicia um processo de ensino e aprendizagem sobre aceitação da sexualidade. Ele explica o que a imagem pode significar para ele enquanto membro LGBTI+ de uma igreja evangélica. Ele mostra um dos posicionamentos de igrejas tradicionais referente a pessoas LGBTI+ e o tratamento que essas pessoas recebem uma vez inseridos em comunidades religiosas. Isso é evidenciado nos trechos: “*é fingir uma aceitação*” e quando diz “*dizem acolher, porém a pessoa LGBT não pode participar dos ministérios não tem autoridade pra nada, não são acolhidas de verdade*”.

O autor do *post* realiza uma crítica contra a realidade de segregação, por vezes promovida por igrejas cristãs tradicionais contra indivíduos LGBTI+. Ele denuncia uma dissimulação por parte dos líderes religiosos que, segundo ele, dizem aceitar as pessoas com sexualidade em inconformidade com os dogmas religiosos, porém não realizam essa aceitação na prática e no cotidiano das atividades dentro da igreja.

Após essa explicação, o autor fez um paralelo sobre a aceitação de pessoas LGBTI+ dentro da igreja e pela sociedade de modo geral. Segundo ele, a sociedade atual também oprime pessoas com sexualidades divergentes e praticam uma aceitação falsa, além de impor às minorias sexuais aquilo que elas devem e podem ou não fazer, vejamos: “*muitos fingem aceitar, mas quando vira as costas “mete a lenha” na pessoa. (...) falsa aceitação (...) essas mesmas pessoas demonizarem a nós. Não merecemos ser enganados*”.

Ao dizer que: “*Não merecemos ser enganados por uma sociedade que se esconde e esconde seus ‘pecados’, mas não esconde seu preconceito*”, o autor deixa claro que, na sua opinião, as contradições morais e estruturais da sociedade preconceituosa e LGBTIfóbica atual, que segrega os diferentes da normatização hegemônica, são tão problemáticas quanto a segregação camuflada realizada dentro das igrejas.

Ao final da postagem há a sugestão de que os sujeitos LGBTI+ possam vivenciar e professar a fé cristã evangélica com mais liberdade, buscando pelas chamadas “igrejas inclusivas”, que seriam igrejas evangélicas voltadas ao público LGBTI+. No contexto de aceitação pela sociedade de modo geral, sugere que as pessoas LGBTI+ mantenham proximidades com outros indivíduos que possuam uma aceitação genuína de suas identidades, ele diz: “*a aceitação seja de coração puro e não apenas por aparência*”.

A educação é um instrumento fundamental na expansão do conhecimento sobre a diversidade sexual (JUNQUEIRA, 2007). Nesse viés, consideramos que ela pode atuar como emancipadora para aceitação de identidades marginalizadas, pois exercita o convívio entre os diferentes e busca conduzir as interações com o “outro”. Segundo Junqueira (2007, p. 59), “A educação para a diversidade volta-se para a abertura em relação ao novo, o reconhecimento da legitimidade da diferença”. Além disso, o autor diz que:

*Ao mesmo tempo em que nós, profissionais da educação, estamos conscientes de que nosso trabalho se relaciona com o quadro dos direitos humanos e pode contribuir para ampliar os seus horizontes, precisamos também reter que estamos envolvidos na tessitura de uma trama em que sexismo, homofobia e racismo produzem efeitos e que, apesar de nossas intenções, terminamos muitas vezes por promover sua perpetuação. (JUNQUEIRA, 2009, p. 13).*

Essa inclusão permite que o reconhecimento da diversidade seja exercitado e concretizado, atingindo fins pedagógicos, desmistificando ideias previamente estabelecidas na formação de um sujeito, permitindo o autoconhecimento e o reconhecimento do outro como parte desse universo.

A promoção da diversidade, conduz a uma educação de qualidade, que proporciona alcançarmos um convívio respeitoso na sociedade, o reconhecimento da diversidade, a inclusão e o pertencimento de todas as pessoas (JUNQUEIRA, 2007).

No que diz respeito à busca de indivíduos homossexuais por aceitação social e afetiva, como demonstrada pelos membros do grupo “Evangélicos LGBTQI+”, é preciso considerar que o conceito de família pode ser socialmente compreendido como um sistema complexo de relações que permite aos seus membros o compartilhamento de um mesmo contexto social de pertencimento.

Portanto, mesmo ao demonstrar característica de resistência e resiliência frente a episódios de preconceito e discriminação na família ou nos grupos religiosos pertencentes aos membros, é possível notar a necessidade de ampliação do debate e uma educação voltada para o respeito, aceitação e tolerância.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao dicotomizar os grupos virtuais estudados em dois tipos, considerando que encontraríamos realidades divergentes com relação ao ensino e aprendizagem de gênero e sexualidade, foi possível observar que o ciberespaço costuma segregar e dividir em segmentos que tipificam os indivíduos com pensamentos e opiniões semelhantes. Essas “bolhas” garantem uma sensação de segurança para os seus usuários que, ao navegarem na rede virtual de computadores, experimentam a convivência entre pessoas a partir de uma perspectiva de nichos sociais.

Observamos que no grupo “Evangélicos LGBT”, eles demonstravam resistência a percepções conservadoras, o que pode vir a servir como um meio de transformação das mentalidades preconceituosas, através da ação de membros que questionam e ressignificam os dogmas das igrejas as quais frequentam.

Tais contradições dentro de um grupo ou semelhanças entre grupos ideologicamente divergentes não significa que as diferenças entre as duas categorias elencadas não existam. O conservadorismo e posturas políticas reacionárias às conquistas de minorias sociais foram constantemente percebidas no decorrer deste estudo, assim como posturas de defesa dos direitos humanos e conquistas de direitos às pessoas LGBTI+, ambas fortemente presentes como características marcantes dos grupos aos quais previamente consideramos que estariam ligadas.

Nesse sentido, destacamos que através de mecanismos como discursos de ódio, implementação de pânico moral e descompromisso com considerações científicas, grupos conservadores vem agindo no ciberespaço, de modo a perpetuar uma Educação Tradicional preconceituosa.

No contexto de grupos progressista, vimos que estes vem tendo uma postura de reflexividade e de abertura a debates que geram tensão no próprio grupo com os diálogos e debates de assuntos que amadurecem as lutas e caminhadas da comunidade LGBTI+

No que se refere aos processos de ensino e aprendizagem, os quatros grupos observados demonstraram que o ciberespaço é hoje um ambiente propício para se pensar e se fazer outros modos de educação diferentes dos

já normatizados nos contextos institucionalizados, como a Escola. Os debates marginalizados sobre gênero e sexualidade ganham espaço no mundo das rápidas relações virtuais onde normas e regras por vezes são flexibilizadas, ou mesmo onde indivíduos marginalizados encontram oportunidade de socialização entre pares.

A segregação de grupos de pessoas por meio dos algoritmos do ciberespaço, e mesmo o papel das redes sociais virtuais na disseminação de graves conteúdos que objetivam a transmissão de informações erradas acerca de temas importantíssimos como o gênero e a sexualidade, podem ser aspectos preocupantes ao observarmos as relações humanas em grupos virtuais. Contudo, a presença de espaços seguros para debate e convivência, onde indivíduos buscam a manutenção dos valores de defesa dos direitos humanos a todos, apresentam-se como demonstrativos de esperança diante das disputas sociais atuais.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philip. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara. 1981.

BASSALO, Lucélia de Moraes; CARREA, Ana Daniele Mendes; SOUZA, Alessandra de Almeida; SOUZA, Mayane Adriene Cardoso. A fenomenologia social e a investigação qualitativa da educação: reflexões iniciais. In: PIMENTEL, Adelma; MALCHER, Nazareth (Org.). **Diálogos interdisciplinares em saúde**. Belém: UFPA / IFCH / PPGP / NUFEN, 2019. p. 217-240.

BASSALO, Lucélia de Moras Braga. WELLER, Wivian. Jovem e Mulher: um estudo sobre os posicionamentos de internautas feministas. In: SOUSA, Carlos Ângelo de Meneses (Org.) **Juventudes e tecnologias: sociabilidades e aprendizados**. Brasília, DF: Liber Livro, 2015.

BENTO, Berenice. **Transviad@s: gênero, sexualidade e direitos humanos**. Salvador, BA: EDUFBA, 2017.

BRESSAN, Renato Texeira. **Dilemas da rede: Web 2.0, conceitos, tecnologias e modificações**. Anagrama, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 1-13, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1982-1689.anagrama.2007.35306>. Acesso em: 15 ago. 2022.

COHEN, Stanley. **Folk devils and moral panics**: the creation of mods and rockers. London: MacGibbon & Kee, 1972.

DANTAS, Tiago. “Web 2.0”. **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/informatica/web-20.htm>. Acesso em: 15 ago. 2022.

FRANKHAM, Jo; MACRAE, Christina. Etnografia. In: SOMEKH, B; LEWIN, C. (Org). **Teoria e métodos de pesquisa social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

HAZEU, Marciel. **Direitos sexuais da criança e do adolescente**: uma visão interdisciplinar par o enfrentamento da violência sexual contara crianças e adolescentes. TXAI, 2004.

HINE, Christine. **Virtual Ethnography**. London: Sage, 2000.

HINE, Christine. **Ethnography for the internet**: embedded, embodied and everyday. Huntingdon, GBR: Bloomsbury Publishing, 2015.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Educação e Homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal. In: R. D. Junqueira (Org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, UNESCO, 2009, p. 95-124.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. O reconhecimento da diversidade sexual e a problematização da homofobia no contexto escolar. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa (Org.) **Corpo, gênero e sexualidade**: discutindo práticas educativas. Rio Grande: FURG, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

MACHADO, Carla. Pânico Moral: Para uma Revisão do Conceito. **Interações**: Sociedade e as novas modernidades, v. 4, n. 7, 31 out. 2004.

MISKOLCI, Richard. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 21, ano 11, p. 150-182, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-45222009000100008>. Acesso em: 15 ago. 2022.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Sociedade e Estado**, [S. l.], v. 32, n. 3, p. 725–747, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/7719>. Acesso em: 17 ago. 2022.

MISKOLCI, Richard. **Marcas da diferença no ensino Escolar**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2017.

POLIVANOV, Beatriz. Etnografia Virtual, Netnografia ou Apenas Etnografia? Implicações dos Termos em Pesquisas Qualitativas na Internet. In: **Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação**. XXXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Manaus, AM – 4 a 7/9/2013.

SCHUTZ, Alfred. **Fenomenologia e relações sociais**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1979.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação e realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 7, p. 71-99, 1995.

SILVA FILHO, Aldo Cativo da. **Educação, gênero e sexualidade no ciberespaço**: aprendizagens em grupos conservadores e progressistas do facebook. 2021. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2021.

WELLER, Wivian. A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 7, n. 13, p. 260-300, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-45222005000100011>. Acesso em: 15 ago. 2022.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 241-260, mai./ago. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200003>. Acesso em: 15 ago. 2022.

## **Processos Formativos e Saberes do Movimento de Mulheres Lésbicas e Bissexuais do Estado do Pará**

*Lilian de Nazaré Menezes Forte*

*Lucélia de Moraes Braga Bassalo*

**Resumo:** Este manuscrito apresenta os resultados da pesquisa realizada no Movimento de Mulheres Lésbicas e Bissexuais do Estado do Pará (LESBIPARÁ) que teve como objetivo analisar os processos formativos desenvolvidos no movimento e sua contribuição na construção de saberes de suas militantes. Entendemos como processos formativos as atividades que o movimento realiza como seminários, marchas, oficinas e ações culturais com temas voltados para as questões de direitos, saúde, diversidade sexual, com enfoque na lesbianidade e bissexualidade. A escolha em investigar um movimento social se deve a compreensão de que os estudos de gênero e sexualidade são consequência dos movimentos de mulheres, sendo importante conhecer um desses espaços que possibilitam a construção de novos saberes, o que permite a investigação sobre esses saberes é o conceito de educação que é plural. Além disso, o movimento LESBIPARÁ está atuando há mais de dez anos no Estado e, portanto, tem um lugar importante na contribuição para a construção de saberes. Para a metodologia, optou-se por uma pesquisa qualitativa fenomenológica e para coleta de dados utilizamos entrevistas narrativas com a fundadora do movimento e com três integrantes. O referencial utilizado foi dividido em campos teóricos: educação e movimentos sociais e sexualidade. Como resultado, percebemos que as entrevistadas veem o

movimento como um espaço acolhedor, o qual esclarece questões sobre sexualidade que contribuiu para (re)significação de saberes e sentidos, bem como para o empoderamento e aceitação da própria orientação sexual lésbica/bissexual.

**Palavras-chave:** Movimento de lésbicas e bissexuais. Educação não formal. Processos formativos.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho considera os movimentos sociais como um espaço de educação que possibilitam a construção de saberes para o grupo militante e para a sociedade. Isso ocorre na medida em que as pessoas com interesses em mudanças sociais se reúnem, dialogam, criticam, formam opiniões e, por meio desse processo coletivo, possibilitam o desenvolvimento de novos saberes e práticas (ARROYO, 2003).

Esses novos saberes produzidos pelos movimentos sociais, na maioria das vezes, se contrapõem aos saberes estabelecidos historicamente como verdade absoluta. Um desses saberes contrapostos é a definição de “papeis sociais” ou, mais especificamente, o “papel da mulher”, muito questionado pelo feminismo. A partir desses questionamentos, pode-se, por exemplo, constatar o início de uma ressignificação dos saberes da sociedade sobre o papel da mulher em que “se constituiu como uma poderosa estratégia para desconstrução da estrutura patriarcal e de desigualdades que foram historicamente estabelecidas na sociedade” (GREGORI, 2017, p. 49).

É também a partir do feminismo que as questões de sexualidade começam a ser discutidas, onde são analisadas as relações de poder entre homens e mulheres, com os papéis sociais estabelecidos defendidos por uma perspectiva biológica e religiosa, que definia/define o gênero masculino e feminino de acordo com as características do sexo de nascimento (LOURO, 2000).

Outros movimentos ampliam a discussão das questões de sexualidade, como o movimento de lésbicas e bissexuais, e passam a ser importantes espaços de recusa “a ideia de uma verdade do sexo, ou seja, a prática sexual diretamente ligada ao sexo biológico. Abre-se o caminho para o questionamento da naturalização do sexo biológico e das práticas sexuais” (SWAIN, 2004, p.



88). Com esse caminho que questiona a naturalização do sexo biológico, é possível compreender que a sexualidade é construída ao longo de toda a nossa vida, de várias maneiras e por todos os sujeitos (LOURO, 2000).

O movimento LGBT também é um exemplo de transformação nas discussões sobre as questões de sexualidades, mudando inclusive sua sigla na busca de atender às necessidades e identidades de cada indivíduo que integra esse movimento, mostrando que os saberes estão em um constante processo de ressignificação.

Por existir essa multiplicidade de saberes (re)construídos pelos movimentos sociais e por entender sua relevância, surgiu a necessidade de investigar de que forma os processos formativos desenvolvidos no Movimento de Mulheres Lésbicas e Bissexuais do Estado do Pará (LESBIPARÁ) contribuem na construção de saberes de suas militantes?

A escolha por investigar um movimento social se deve à compreensão de que os estudos de gênero e sexualidade são consequência dos movimentos de mulheres, daí a importância e o interesse de se conhecer um desses espaços que possibilitam a construção de novos saberes, e o que permite a investigação sobre esses saberes é o conceito de educação que é plural, ou seja, acontece de muitas maneiras em vários lugares (BRANDÃO, 2007). Nesse caso, a educação não formal (GOHN, 2006), que possibilita a pesquisa para além dos muros das escolas, uma pesquisa sobre pessoas que se posicionam, que lutam, que constroem saberes e práticas nos movimentos sociais.

Já o interesse por investigar um movimento de lésbicas e bissexuais surge na medida em que o percebemos como um espaço emblemático de luta, que ainda é invisibilizado, por ser um movimento de mulheres. A escolha de um movimento com locus em Belém/PA se deu também por ser um grupo que está atuando há mais de dez anos no Estado, sendo um importante espaço de contribuição para a construção de saberes. Portanto, o estudo surge como uma forma de conhecer, visibilizar esses espaços e conhecer os saberes que estão sendo construídos ao longo de suas lutas.

Para realização desta pesquisa, objetivou-se analisar os processos formativos desenvolvidos no Movimento de Mulheres Lésbicas e Bissexuais do Estado do Pará (LESBIPARÁ) e sua contribuição na construção de saberes de suas militantes. O caminho metodológico se deu de forma qualitativa

fenomenológica e para coleta de dados utilizamos entrevistas narrativas com a fundadora do movimento e com três integrantes. O referencial utilizado foi dividido em campos teóricos: educação e movimentos sociais e sexualidade.

## **CAMINHO METODOLÓGICO**

Neste estudo utilizou-se a abordagem qualitativa, uma abordagem que possibilita trabalhar com a realidade social, o universo dos significados, dos motivos das aspirações, das crenças dos valores e das atitudes do ser humano, que se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada por seus semelhantes (MINAYO, 2009). Neste sentido, com a abordagem qualitativa é possível desenvolver práticas investigativas voltadas para as características da realidade e seus significados, que perpassam este objeto de estudo, os processos formativos do LESBIPARÁ (Movimento de Mulheres Lésbicas e Bissexuais do Estado do Pará) e sua contribuição na construção de saberes de suas militantes.

O enfoque desta pesquisa é de caráter fenomenológico, pois trabalhou a partir do olhar dos sujeitos investigados, os quais, inseridos em todo um contexto social, possuem uma trajetória de vida que em dado momento se intercala com o movimento social, o LESBIPARÁ. De acordo com Merleau-Ponty (1999), a fenomenologia pressupõe que não é possível compreender o homem e nem o mundo de outra forma, a não ser a partir de sua “facticidade”. Isto significa dizer que o ser humano, ao se inserir no mundo, se depara com fatos prontos da sociedade e, ao se relacionar com esses fatos, vai construindo conhecimento, vai se transformando, vai refletindo e criticando.

### **Instrumentos para reunião de dados: entrevista narrativa**

Segundo Jovchelovitch e Bauer (2008, p. 93), a entrevista narrativa “tem em vista uma situação que encoraje e estimule um entrevistado a contar a história sobre algum acontecimento de sua vida e do contexto social. A técnica recebe o nome da palavra latina narrare, relatar, contar uma história”. O fundamental na entrevista narrativa não são as perguntas, a maneira tradicional de entrevistas pergunta-resposta, em vez disso, os entrevistados são convidados a apresentar relatos mais longos e coerentes, na forma de uma narrativa (FLICK, 2013).

As perguntas das entrevistas narrativas foram divididas por blocos temáticos que incluíram questões sobre sexualidade e identificação com o movimento social. Ao longo da entrevista, muitas vezes, não era necessário solicitar que a pessoa entrevistada falasse de determinada questão, pois as narrativas naturalmente seguiam para as próximas questões que seriam abordadas e, de acordo com a necessidade, algumas perguntas, já respondidas, eram retomadas para que a entrevista ficasse completa/clara.

Além da entrevista aplicou-se um questionário para conhecer o perfil das pessoas entrevistadas. Também foram colhidos materiais fornecidos pelas entrevistadas, como fotos, websites e redes sociais do movimento. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. Com relação à seleção dos entrevistados, Gaskell (2008) diz que não existe um método para selecionar os entrevistados na pesquisa qualitativa com enfoque fenomenológico, visto que:

*Nesta abordagem trabalha-se com um número menor de sujeitos do que em outras abordagens. Primeiro, e principalmente, porque a partir de um certo número de sujeitos as descrições tendem a evocar significados percebidos como equivalentes pelo pesquisador e só ele – o pesquisador – ao olhar atentamente as descrições obtidas é que se declara satisfeito, considera que é suficiente, pelo menos por enquanto, os conhecimentos obtidos, pois estes permitem que o fenômeno se mostre para ele, numa ou mais perspectivas, mas não em todas (FINI, 1994, p. 29).*

Nesse sentido, realizou-se 4 (quatro) entrevistas, uma com a fundadora do LESBIPARÁ e três com as integrantes. Vale ressaltar que na entrevista não se procurou certezas pela quantidade de diferentes significados. Procurou-se a qualidade diferenciada das percepções dos sujeitos sobre suas experiências (FINI, 1994).

Esta pesquisa está de acordo com o Comitê de Ética, respeitando a identidade dos participantes da pesquisa (CNS, nº510/2016 cap. II Art., 3º - VII). Ademais, foi utilizado o Termo de Consentimento e Livre Esclarecido - TCLE (CNS. Resolução nº510/2016, cap. III) para as pessoas entrevistadas.

## **Lócus e sujeitos da pesquisa**

O lócus investigado foi o Movimento de Mulheres Lésbicas e Bissexuais do Estado do Pará (LESBIPARÁ), que fica localizado na Tv. Honório José dos Santos, 844, Jurunas, Belém. A escolha do LESBIPARÁ se deu pelo fato de que o movimento está há mais de dez anos na luta pela defesa da inclusão das mulheres e promoção dos direitos humanos, se articulando com Conselho Estadual do Direito da Mulher no Pará, realizando atividades artísticas e culturais. Entre as suas finalidades, está “I contribuir para a coleta e organização de informações e a produção de conhecimentos sobre sexualidade humana, especificamente sobre mulheres lésbicas e bissexuais”.

Os sujeitos da pesquisa foram 4 (quatro) mulheres integrantes do LESBIPARÁ, sendo duas de orientação lésbica e duas de orientação bissexual, com idade entre 22 e 47 anos. A primeira entrevista foi com a fundadora/coordenadora do grupo e as outras entrevistas foram com as três integrantes do movimento.

As entrevistadas foram denominadas como Ef1 (militante-fundadora), Ef2, Ef3 e Ef4. A primeira entrevistada, mulher, lésbica, 46 anos, fundadora do LESBIPARÁ, aqui denominada de Ef1, possui o Ensino Médio completo, trabalha com assessoria e como DJ. A segunda entrevistada, mulher, lésbica, 27 anos, aqui denominada de Ef2, possui o Ensino Médio completo e trabalha como supervisora em uma casa noturna. A terceira entrevista, mulher, bissexual, 22 anos, aqui denominada de Ef3, possui ensino médio completo, é solteira, não tem filhos. A quarta e última entrevistada é uma mulher, bissexual, 22 anos, aqui denominada de Ef4, tem ensino médio completo, é solteira, não tem filhos.

## **Análise de dados**

Os dados obtidos foram analisados por meio do método para análise de entrevista narrativa, proposta por Schutze (1983). Este método é dividido em seis passos. O primeiro corresponde à análise formal do texto da entrevista transcrita, onde filtra-se todos as passagens não narrativas para ordenar o texto narrativo puro. No segundo passo, realiza-se uma descrição estrutural do conteúdo, onde são acrescentados elementos de ligação entre a narrativa apresentada (então; para; por quê; e assim por diante). No terceiro passo é

onde acontece a abstração analítica, a organização dos acontecimentos para cada entrevistado. O quarto passo é a análise de conhecimento em que se analisa os argumentos utilizados pelo informante. O quinto passo consiste em analisar as diferentes narrativas, fazendo uma comparação contrastiva. Por fim, o último passo corresponde a uma comparação mais detalhada teoricamente, apresentando semelhanças e diferenças estabelecidas.

## **EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS**

Os movimentos sociais apresentam uma diversidade de experiências educativas não formais, visto que as/os integrantes são pessoas que possuem vivências diferentes, culturas e crenças, que em meio as ações, formações e encontros no coletivo, compartilham suas experiências e possibilitam o desenvolvimento de novos saberes e práticas (ARROYO, 2003).

Para Gohn (2014), na educação não formal acontecem processos de autoaprendizagem e aprendizagem coletiva adquirida a partir da experiência em ações coletivas que podem ser organizadas por meio de eixos temáticos, a exemplo das questões de gênero discutidas no movimento feminista, sobre o “papel” da mulher na sociedade, que inclui questões de comportamento, função social e o que se pode ou não fazer enquanto mulher.

### **Sexualidades: (re)significando saberes e práticas**

Quando o assunto é sexualidade, podemos ser remetidos a tudo o que aprendemos sobre uma sexualidade “verdadeira”, que se circunscreve ao nosso corpo “desde o nascimento”, e o que se diferenciar disso, um simples desvio, poderia ser anormalidade. Essa categorização seria uma forma de regulação. Segundo Foucault (1988), a norma que define o sexo, o gênero e a sexualidade, veio sendo construída e organizada discursivamente, impondo limites e qualquer desvio seria “administrado ou corrigido”. Dessa maneira, os movimentos que surgem visando desconstruir uma verdade do sexo esbarram nas questões de saber-poder, e, portanto, sendo importantes espaços de embate a esse saber. O movimento feminista teve, então, uma considerável importância ao trazer à tona questões de gênero e de opressão de gênero que faziam das mulheres uma questão à parte, dentro de um contexto público e político (CAVALCANTI, 2007).

Assim como o feminismo, o movimento de lésbicas e bissexuais também contribuiu no questionamento de saberes, agora enfocando na imposição da naturalização do sexo biológico e das práticas sexuais.

## **Lesbianidade e Bissexualidade**

Falar de lesbianidade é desafiar uma compreensão geral, pautada em modelos estereotipados apresentados como regras sociais que definem papéis e, sobretudo, destinam mulheres e homens a heterossexualidade “natural” por meio de discursos reguladores. Portanto, a lesbianidade pode ser entendida como um modo de ser, uma identidade propriamente feminina, que recusa a norma heterossexual e representações, consequentes dessa norma, do que é ser mulher ou até mesmo o que é ser lésbica.

Desse modo, discussões sobre o que é ser lésbica ou identidade lésbica são permeadas por desafios e contradições na busca de definições, que muitas vezes encaram algumas dessas perguntas elencadas por Swain (2004): o que é ser lésbica? Um sentimento, uma emoção? Ou a prática de uma certa sexualidade? Como criar uma identidade individual ou de grupo em torno de uma preferência sexual, eventual ou sistemática? Em que medida tais definições não reduzem ou aniquilam o potencial subversivo do lesbianismo em reação à normatividade, à disciplinarização dos comportamentos?

A partir dessas questões, na busca de afirmação da identidade lésbica e com a emergência dos movimentos feministas nos anos de 1960 e 1970, lésbicas começam a se organizar politicamente, influenciadas pelas lutas feministas, onde o questionamento da (hetero) sexualidade como natural é ponto central.

Vale ressaltar que o movimento feminista, assim como o movimento Gay, tem sua trajetória marcada pela pouca aproximação com as questões das mulheres lésbicas, muitas vezes até ocasionando indiretamente um silenciamento, pois falar sobre lesbianidade ainda era visto com restrições.

Assim, aludido o movimento de lésbicas além da crítica a heterossexualidade como norma, perpassa também questões próprias de visibilidade, identidade e reivindicações específicas. Nesse viés, “dando início a um movimento de luta por direitos e visibilidade de mulheres não heterossexuais, o então chamado lesbianismo político” (DUARTE, 2015, p. 72).

Para tanto, reconhecer-se nesse lesbianismo político é uma questão pessoal que implicaria na afirmação e exposição dessa identidade, ou seja, não mais se esconder no “armário”. No entanto, o que constituiria essa identidade? Para alguns a atração/relação sexual por/com alguém do mesmo sexo, constituiria a identidade sexual (LOURO, 2001). Esse discurso é criticado, pois acaba sendo excludente e definindo um critério, assim como a heterossexualidade normativa. Nesse caso, bissexuais não se “encaixariam” na heterossexualidade/homossexualidade, portanto, não teriam uma identidade sexual propriamente definida.

Diante disso, alguns estudos passam caracterizações do que constituiria uma identidade lésbica, como o estudo de Rich (2010), que usa dois termos com relação à lesbianidade, o primeiro termo é existência lésbica – que se constituiria na quebra de um tabu quanto a heterossexualidade compulsória, recusa ao patriarcado, ato de resistência e também relação/atração sexual/amorosa de mulher para mulher. O segundo termo é o *continuum* lésbico – um conjunto de experiências e identificação da mulher de ser, união entre mulheres, de compartilhar alegrias, física ou emocional, de viver independente de normas e restrições com relação a papéis de gênero. Para a autora existe a possibilidade de nos vermos ou movermos para dentro e para fora desse *continuum*, ainda que não nos identifiquemos como lésbicas.

Já a bissexualidade é uma das orientações sexuais mais “polêmicas”, visto que a nossa compreensão sobre sexualidades veio sendo construída com base em polaridades, neste caso a polaridade hetero/homossexual (BUTLER, 2003). Isto mais uma vez nos leva a questionar o que “é ser” ou o que “caracteriza a identidade” homossexual/lésbica? Seria um desejo/atração? uma prática? uma preferência? Estas tentativas de “definição” não estariam, assim como a heterossexualidade, criando uma nova norma? (LOURO, 1997, 2001; SWAIN, 2004). Este caráter definidor poderia ser uma das justificativas do estranhamento a bissexualidade, pois é uma sexualidade que não “se encaixa” nem no polo heterossexual e nem no homossexual. Além disso, a bissexualidade é ainda mais difícil de ser entendida porque:

*Parece ser uma mistura de homo e heterossexualidade, comprovando a teoria maior de que a orientação sexual pode se manifestar por vários caminhos e que existe mais de uma possibilidade de relacionamentos afetivo-sexuais (GIDDENS, 1993 apud CAVALCANTI, 2007, p. 16).*

Como um corpo educado (LOURO, 2000), marcado por vários elementos externos e estereotipados (de homem/mulher heterossexual) que mesmo questionado/desconstruído resultou, assim podemos dizer, na construção de outros marcadores que definiriam corpos homossexuais/lésbicos. Nesse sentido, tender-se-ia a definir um corpo bissexual, no entanto, a bissexualidade, segundo Cavalcanti (2007), por “não se expressar de forma clara”, nenhum estereótipo, nenhuma marca que a “defina” através do corpo ou de algum comportamento, levanta a discussão de uma sexualidade que ao não “se encaixar” em rótulos sexuais, fazendo-se indecifrável e, por isso mesmo, perturba e incomoda os padrões reconhecidos. Assim, podemos dizer que a bissexualidade, mais do que atração/desejo físico, ou emocional por ambos os sexos/gêneros (LEWIS, 2018; OLIVEIRA, 2010), é uma recusa a ideia de uma sexualidade colocada em uma “caixinha”, seja ela heterossexual ou homossexual.

Esse pequeno contexto mostra que a bissexualidade é uma das sexualidades que põe em voga e incomoda vários padrões ao mesmo tempo, sendo para Briztman (1996) apud Cavalcanti (2007), um embate muito importante que leva a discussão para um cenário amplo em que as possibilidades são múltiplas. Este cenário começa a se configurar em um mundo questionador, onde o binarismo, neste caso homem/mulher, já não é suficiente para explicar, definir e conduzir as representações sociais.

## **LESBIPARÁ**

O Movimento de Mulheres Lésbicas e Bissexuais do Estado do Pará – LESBIPARÁ foi criado em 29 de agosto de 2009 com objetivo de organizar o maior número de mulheres lésbicas e bissexuais interessadas em defender e promover a liberdade de expressão e orientação sexual da população LGBT (LESBIPARÁ, 2014).

A fundadora deste movimento é uma mulher lésbica, 46 anos, aqui denominada como Efl. O motivo que a levou a idealizar e organizar um movimento no Estado do Pará tem a ver com sua trajetória de vida, desde o momento em que reconhece sua orientação sexual, sai da casa da sua família e começa a trabalhar como Dj em Breves/PA, onde é agredida, vítima de lesbofobia:



*Eu fui agredida pelo filho do vereador, porque eu namorei como uma menina que era miss da cidade, ele não aceitava, e aí ele não aceitava, foi no lugar que eu tocava, ele mandou os amigos dele me seguir e quando eu ia saindo eles me abordaram e eu só senti uma perna-manca na minha cabeça e acordei no hospital, igual uma múmia toda enfaixada (Efl, 2019).*

Quando retorna para Belém se insere em movimentos LGBT de vários municípios do Estado e em outros lugares do Brasil. Além disso, participou de vários Conselhos do governo do Estado do Pará e grupos de trabalho.

Com seu engajamento nos movimentos LGBT a Efl percebeu que ainda existia uma certa invisibilidade das lésbicas e bissexuais nesses movimentos e entendeu a necessidade de criar um espaço voltado para essas mulheres. Para Poker e Arbarotti (2015), os novos movimentos sociais apresentam demandas mais extensas e complexas, porque são referentes à maneira que os sujeitos se identificam, envolvendo visões de mundo e modos de vida, por isso muitas vezes um movimento só “não daria conta”, podemos dizer que isto poderia justificar o surgimento de outros espaços.

A partir daí, Efl começa a se organizar, buscando capacitações e apoio em outros movimentos de lésbicas pelo Brasil, até finalmente fundar o LESBIPARÁ em 2009, com sede provisória no Jurunas/PA e no ano de 2011, consegue institucionalizar o movimento (CNPJ: 14.077.574/0001-72).

**Imagem 1:** Logo utilizado pelo LESBIPARÁ



Fonte: <https://lesbipara1.wixsite.com/lesbipara>

Desde sua fundação, o LESBIPARÁ desenvolveu uma dimensão formativa. Nessa dimensão formativa, o processo se dá pelas atividades que o movimento realiza, como seminários, marchas, oficinas e ações culturais

com temas voltados para as questões de direitos, saúde, diversidade sexual, com enfoque na lesbianidade e bissexualidade. Podemos dizer que tudo isso é educação não formal, visto que a educação não formal se dá por meio da troca de experiências, aspectos subjetivos, formando a cultura e a política de um grupo (GOHN, 2006). Observou-se que os processos formativos desenvolvido pelo LESBIPARÁ articulam formas de (re)significação de saberes por meio de atividades no âmbito social, cultural e sexual. Portanto, mostrando que um movimento social, enquanto ambiente de educação não formal possibilita a construção de saberes de seus militantes.

### **Aproximação das militantes com as bandeiras de luta do movimento**

Para entender como se deu a aproximação das entrevistadas com as bandeiras de lutas do LESBIPARÁ, foi solicitado que relatassem em que momento acharam necessário atuar nas causas lésbicas e bissexuais. Duas entrevistadas dizem que não há um momento certo, visto que o fato de ter uma orientação sexual “diferente” e assumir isso já é uma forma de luta, de (r)existência:

*Nós que somos LGBT, nós lutamos todos os dias em todos os momentos, entendeu? As pessoas que mais precisam são aquelas que estão se descobrindo, é a pior fase, sabe? pras pessoas que não tem apoio da família, dos amigos que se pede durante essa aceitação, então é muito difícil. Então essas pessoas (do movimento) que elas vêm nos ajudar, conversar e nos ajuda muito, sabe? (Ef2, 2019).*

Nas falas da Ef2, o movimento aparece como um espaço de acolhimento, de ajuda e esclarecimento para as pessoas que “estão se descobrindo” e não têm apoio familiar. Esse acolhimento pode ser caracterizado como uma forma de socialização de conhecimentos e de trocas de experiências.

A aproximação das entrevistadas com movimentos sociais se deu primeiramente pelo convite de amigos e pelas redes sociais, o que levou à participação em atividades de movimentos LGBT do Estado, até o momento em que conhecem a marcha de visibilidade realizada pelo LESBIPARÁ, e a partir daí começam a acompanhar o movimento. Quando questionadas do porquê se identificaram/identificam com o LESBIPARÁ, as entrevistadas responderam:

*Eu me compreendo agora, eu me identifico por causa disso, porque com elas (o movimento) ajudam muito, elas têm aquele pensamento, elas não ficam só numa caixinha, sabe? Aquela caixinha que ah os meus pensamentos são esses, então siga esses pensamentos de acordo com as leis de acordo com as regras, de acordo com o que é dito normal. Não, elas (o movimento) fazem você pensar além daquela caixa, você enxerga o mundo com outros olhos (Ef3, 2019).*

Pode-se verificar que a maioria das razões apresentadas para se identificar com o movimento tem a ver com o sentimento de pertencimento e fortalecimento que contribuem para a aceitação da orientação sexual.

Quando solicitado que comentassem sobre as atividades que participam no movimento, a palavra ressaltada é aceitação, sempre é destacado isso. As entrevistadas destacam o caráter formativo e empoderador do movimento, pois ajuda a enfrentar o preconceito e a discriminação:

*Eu participo do seminário que acontece todo ano, das marchas, são atividades muito importantes, sabe? porque ali a gente pode falar sem medo, falar com pessoas que são iguais a gente, é... se sentir livre. Pra mim é... é o meu momento, porque como eu te falei, eu milito fora de casa, mas em casa tenho que fingir o que não sou por causa da minha família. Então... é como se o movimento fosse... , quando eu vou participar das atividades, é ali é o meu ponto de escape, onde eu posso ser eu mesma (Ef4, 2019).*

Foi solicitado também que comentassem o que mudou na vida depois que ingressaram no movimento. Neste aspecto, a maioria das respostas retomou a questão de que o movimento contribui para “sair do armário” e ter conhecimento sobre sexualidade. Como diz:

*Então nós temos que resistir, aprender mais sobre nós mesmos, porque não adianta eu tentar lutar por uma causa se eu mesma não me conhecer, entende? Então o movimento em si ele te mostra, é... te ajuda a você se conhecer melhor, conhecer sobre sua sexualidade... é, como nas palestras que a gente tem a gente discute, sobre*

*nossa sexualidade, sobre políticas, sobre nossos direitos (Ef4, 2019).*

## **Contribuições do movimento para a construção de saberes de suas militantes**

Com a investigação foi possível perceber que o LESBIPARÁ, um espaço de educação não formal, contribui tanto para a formação de suas militantes; no que tange aos saberes relacionados a sexualidade: lesbianidade/bissexualidade, aprendizado dos direitos, saúde e cidadania; como para a forma que as militantes se reconhecem/iam, pois a todo momento nas entrevistas retomavam que a partir de sua inserção no movimento, ao conhecer sobre suas sexualidades, conseguiam “aceitar sua orientação”, “sair do armário” e principalmente desconstruir a heterossexualidade como norma. Assim, os movimentos sociais, enquanto espaço de educação não formal, criam condições para valorizar os saberes do próprio grupo como contraponto aos saberes que os mantêm a margem e causaram o próprio movimento e com isso colocam-se também como produtores de novos saberes (STREK, 2006).

A construção de saberes, como já apontado anteriormente, não é um fato isolado, pois pensar em um processo de formação traz o humano para o centro de nossa reflexão. Enquanto sujeitos históricos, construímo-nos a partir das relações que estabelecemos conosco mesmos, com o meio e com os outros homens e mulheres, e é assim, nessa rede de interdependência, que o conhecimento é produzido e partilhado (BRAGANÇA, 2011). Podemos dizer que foi nesta interdependência que as militantes (re)construíram saberes envolvendo as questões de lesbianidade e bissexualidade. O que queremos deixar claro é que o LESBIPARÁ contribui para a construção de saberes de suas militantes, mas que é um processo em que:

*Sempre há recriação, reelaboração interna, mental, de tal forma que o que foi aprendido é retraduzido por novos códigos, de dentro para fora, e ao se expressar como linguagem ou comportamento, é um conhecimento elaborado. Há, portanto, um grau relativo de autonomia do sujeito que aprende (GOHN, 2014, p. 39).*

Vale destacar também o sentimento de pertencimento que as integrantes do LESBIPARÁ demonstraram. Para Melucci (2001 *apud* STREK, 2006), sendo uma ação coletiva, o movimento social precisa encontrar os mecanismos de manter coesão interna. A solidariedade entre os membros parece ser uma característica importante na maioria dos movimentos sociais, onde criam-se rituais, existem símbolos próprios e organizam-se manifestações públicas que aproximam os membros entre si e dão um senso de pertença.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao “finalizar” um estudo levamos nosso olhar ao caminho percorrido, os anseios, as dificuldades e até mesmo as “quase” desistências. Tudo isso influi nas razões que levaram ao surgimento e/ou continuidade da pesquisa. Deste modo, este estudo surgiu de anseios em um campo complexo e desafiador, o campo de gênero e da(s) sexualidade(s) e, em meio a tantas questões que este vasto campo possibilita, nos sensibilizaram os aspectos que tangem o caráter educativo que se desenvolve a partir dos momentos em que questiona a heterossexualidade compulsória, levando-nos a refletir e ressignificar “tudo o que aprendemos desde cedo” sobre sexualidade(s).

Quando falamos em “caráter educativo”, pensamos quase que instantaneamente em ambientes escolares, mas aqui neste estudo fomos para além das escolas, fomos a um espaço não formal, onde ocorre a chamada educação não formal, uma educação organizada de maneira diferente da escola, pois não é organizada por anos ou conteúdos, mas sim constituída de maneira coletiva, onde se trabalham as subjetividades, solidariedade e interesses em comum de determinado grupo. Nesse sentido, o ambiente não formal pesquisado, ou seja, o *locus* de pesquisa, foi um movimento social, especificamente o Movimento de Mulheres Lésbicas e Bissexuais do Estado do Pará (LESBIPARÁ).

Sendo o movimento social considerado um espaço não formal, portanto um espaço onde ocorre um processo de caráter educativo/formativo, o LESBIPARÁ aparece como um desses espaços formativos que vai questionar a naturalização da heterossexualidade e mostrar que “outras” sexualidades (r) existem, mais especificamente que a(s) lesbianidade(s) e bissexualidade(s) (r) existem. Para isso, o movimento se organiza, estuda, planeja ações, manifestações ou pressões políticas. A escolha desse movimento se deu pelo

fato de estar atuando há quase dez anos no Estado e, portanto, sendo um importante espaço de contribuição para a construção de saberes.

Desse modo, este trabalho objetivou analisar os processos formativos desenvolvidos no LESBIPARÁ e sua contribuição na construção de saberes de suas militantes. Entendemos como processo formativo as atividades que o movimento realiza, como seminários, marchas, oficinas e ações culturais com temas voltados para as questões de direitos, saúde, diversidade sexual, com enfoque na lesbianidade e bissexualidade. Optou-se por uma pesquisa qualitativa fenomenológica e para coleta de dados utilizamos entrevistas narrativas com a fundadora do movimento e com três integrantes. O referencial utilizado se deu em três campos teóricos: a dos novos movimentos sociais e ideia de redes de movimentos; educação não formal; e sexualidade.

Com os dados obtidos, percebemos três questões principais: 1) sentimento de exclusão das pautas lésbicas e bissexuais dentro do movimento LGBT; 2) necessidade de se criar ou de se inserir em um movimento voltado para as mulheres lésbicas e bissexuais; 3) Contribuição do LESBIPARÁ para a (des)construção de saberes de suas militantes.

Todas as entrevistadas em seus relatos apresentaram três aspectos: o primeiro trata-se do sentimento de exclusão dentro do movimento LGBT que participaram. Segundo elas, mesmo sendo LGBT, o movimento focava apenas nas questões homossexuais e deixava as questões lésbicas/bissexuais de “lado”, como em uma fala da entrevistada Efl (2019) que diz que apesar dos participantes dos movimentos serem homossexuais, ainda carregam dentro de si o machismo, pois ser homossexual não significa dizer que os outros modos como fomos ensinados, que os outros preconceitos, foram tirados.

O segundo, da necessidade de criar ou se inserir em um movimento voltado para as mulheres lésbicas e bissexuais, surge desse sentimento de exclusão dentro do movimento LGBT, por isso as entrevistadas buscaram outro movimento e finalmente encontraram um no qual se identificaram que foi o LESBIPARÁ. Essa identificação para algumas foi o sentimento de encontrar alguém “igual a si” para poder conversar, ou um ponto de escape para outras, por não ter apoio em casa. A princípio podemos logo perceber a importância do movimento social, do LESBIPARÁ, como um espaço de acolhimento, de solidariedade e que desperta o sentimento de pertencimento, características essas que são discutidas e esperadas de acontecer em um movimento social.

O terceiro, a contribuição do LESBIPARÁ para a (des)construção de saberes de suas militantes. Com a inserção no movimento, as entrevistadas relatam que puderam aprender mais sobre suas sexualidades e até mesmo “aceitar sua orientação”, visto que, em certos relatos, algumas entrevistadas demonstravam não compreender a sua sexualidade e ter dúvidas sobre isso. Assim, o LESBIPARÁ criou condições por meio de suas atividades formativas (seminários, marchas etc.) para contrapor os saberes que os mantém à margem (heterossexualidade compulsória), que causou a criação do próprio movimento e assim tornando-se produtores de novos saberes. Sendo esses novos saberes construídos em uma rede de interdependência, ou seja, agregado aos conhecimentos que as militantes já traziam e que construíram em outros espaços/experiências, e com o LESBIPARÁ, pois a construção de saberes não é um fato isolado, sendo possível aprender de muitas maneiras e em vários espaços.

O LESBIPARÁ mostrou-se como um importante espaço de questionamento da heteronormatividade e de luta pela existência lésbica/bissexual. Não só isso, com seu caráter educativo, usando-se de estratégias que aproximassem não só militantes, também aproximou pessoas não militantes/LGBT. Inserindo suas práticas educativas em um ambiente que ainda, por falta de conhecimento, “estranha” as sexualidades. Assim, podemos enxergar os movimentos sociais e educação não formal de maneira intrínseca, uma vez que não se pode negar o caráter educacional dos movimentos, como não se pode negar o caráter multifacetado da educação, esta que acontece de muitas maneiras e em vários lugares.

No que se refere ao aprendizado das sexualidades, percebemos que o LESBIPARÁ como um espaço acolhedor e que, ao esclarecer questões sobre sexualidade, contribui para (re)significação de saberes e sentidos de suas militantes, bem como para o empoderamento e aceitação da própria orientação sexual lésbica/bissexual. Tudo isso é possível porque as normas e regras que sustentam um modelo de representação heterossexual estão desgastadas, portanto, a única maneira de realmente se transformar a sociedade é continuar a radicalizar e demonstrar sua fragilidade.

No entanto, apesar das normas e regras que sustentam o modelo heterossexual estarem desgastadas, não é fácil seguir com uma pesquisa nesse campo, por isso, no início dessas considerações são citadas “as quase desistências”. Apesar das dificuldades e mesmo dos conflitos internos, com

essa pesquisa foi possível perceber que: aos poucos, os movimentos sociais de mulheres lésbicas e bissexuais estão contribuindo para a (des)construção de saberes sobre as sexualidades; o LESBIPARÁ é um espaço de educação não formal que está contribuindo para a ressignificação de saberes das mulheres do Estado do Pará, sendo um espaço que consegue alcançar até as pessoas que não são LGBT. Com isso, apresentamos algumas questões que poderão servir para estudos posteriores: As escolas ou universidades estão conseguindo chegar até as pessoas LGBT e não LGBT e estão contribuindo para (re)construir saberes sobre as sexualidades? Se, sim. De que maneira as escolas/universidades conseguem chegar até as pessoas LGBT e não LGBT e contribuem para a (re) construção dos saberes sobre as sexualidades? Essa pergunta aparece porque, em um dos relatos, a entrevistada Ef3 fala que na escola teve uma palestra e com isso conseguiu compreender melhor sua sexualidade, o que permite notar que a escola surge como um meio importante para difusão do conhecimento sobre sexualidades. Por último, temos mais uma questão que não foi trabalhada nesta pesquisa, e a bissexualidade masculina? Como os homens bissexuais se aproximam das lutas nos movimentos sociais?

Por fim, esta pesquisa atendeu aos seus objetivos, contribui para o conhecimento acadêmico e não acadêmico sobre o movimento de Mulheres Lésbicas e Bissexuais do Estado do Pará na ressignificação dos saberes sobre sexualidade(s), especificamente sobre lesbianidade e bissexualidade.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, G. HEILBORN, M. L. Não somos mulheres gays: identidade lésbica na visão de ativistas brasileiras. **Gênero**, Niterói, v. 9, n. 1, p. 225-249, 2008.
- ARROYO, M. G. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? **Currículo sem Fronteiras**, Belo Horizonte, v.3, n.1, p. 28-49, 2003.
- BRAGANÇA, I. F. S. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto) biográfica **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, 2011.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BOTTON, F. Vênus e Marte: o triunfo da virtude renascentista. **Travessias**, Paraná, v. 4, n. 1, 2010.



BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAVALCANTI, C. D. **Visíveis e invisíveis: práticas e identidade bissexual**. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

DUARTE, F. E. B. **As representações sociais de universitários de sexualidade LGBT sobre seus processos de escolarização e suas implicações em seus projetos de vida**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

FACCHINI, R. Entre compassos e descompassos: um olhar para o campo e para a arena do movimento LGBT brasileiro. **Bagoas - Estudos gays: Gêneros e sexualidades**, v. 3, n. 4, p. 131-158, 2012.

FINI, M. I. Sobre a pesquisa qualitativa em Educação que tem a fenomenologia como suporte. In: BICUDO, M. A. V. ESPOSITO, V. H. C. (Org.). **A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. Piracicaba, SP: Unimep, 1994.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

GALKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GOHN, M. G. Educação não formal, aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. **Investigar em educação**. s. 2, v. 1, 2014.

GOHN, M. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38. 2006.

GREGORI, J. Feminismos e resistência: trajetória histórica da luta política para conquista de direitos. **Caderno Espaço Feminino**, Uberlândia-MG, v. 30, n. 2, 2017.

JOVCHELOVITCH, S. BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um**

**manual prático.** 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LEWIS, E. S. Eu quero meu direito como bissexual: a marginalização discursiva da diversidade sexual dentro do movimento LGBT e propostas para fomentar a sua aceitação in: **Anais do III Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade (III SIDIS).** Dilemas e desafios na contemporaneidade. Unicamp, Campinas, 2012.

LOURO, G. L (Org.). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação:** Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: VOZES, 1997.

LOURO, G. L. Teoria Queer: uma política pós-identitária para a educação. **Estudos Feministas.** Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001.

MELUCCI, A. Um objetivo para os movimentos sociais. **Lua Nova.** São Paulo, v. 57, n. 17, 1989.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MINAYO, M. C. S. (Org.). DESLANDES, S. F. GOMES, R. **Pesquisa Social:** teoria método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOTT, L. **O lesbianismo no Brasil.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

OLIVEIRA, A. C. **Dicionário Escolar:** língua portuguesa. Blumenau: Vale das letras, 2010.

POKER, J. G. A. B. ARBAROTTI, A. E. Movimentos sociais: o que há de novo? In: SIMONETTI, M. C. L. (Org.). **Territórios, Movimentos Sociais e Políticas de Reforma Agrária no Brasil.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

RICH, A. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. **Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades,** v. 4, n. 05, p. 17-44, 2010.

SCHUTZE, F. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, W. PFAFF, N. (orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação.** 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

STRAUSS, A. CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa:** técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

STREK, D. R. Práticas educativas e movimentos sociais na América Latina: aprender nas fronteiras. **Série-Estudos**. Campo Grande, n. 22, p. 99-111, 2006.

SWAIN, T. N. **O que é lesbianismo?** São Paulo: Brasiliense, 2004.



## Juventude em Luta: Saberes e Experiências de Jovens Mulheres

*Lucélia de Moraes Braga Bassalo*

*Cibelle Caroline Dantas Modesto*

*Marília Seabra Pantoja*

**RESUMO:** O presente artigo versa sobre a reflexão acerca dos saberes e experiências de jovens feministas na luta pela desconstrução das opressões e violências alicerçadas no patriarcado. Nessa direção, refletiu-se acerca da juventude feminista na luta pela construção de uma sociedade que emancipe mulheres, bem como debateu-se a respeito do conceito de gênero como construção social, além de ter lançado um novo olhar para o contexto educacional através da Pedagogia Feminista. A metodologia utilizada refere-se ao estudo qualitativo a partir da Fenomenologia Social, utilizando a entrevista narrativa como fonte de dados e o Método Documentário para interpretação de dados. Para mais, notou-se a relevância das experiências juvenis para a luta feminista, bem como o quanto é necessário lutar pela desconstrução do conceito biologizante em torno do gênero, e a necessidade de inserir a pedagogia feminista no contexto das classes escolares como instrumento de emancipação para as mulheres.

**Palavras-chave:** Juventude feminista. Feminismo. Gênero. Pedagogia Feminista.

## INTRODUÇÃO

A sociedade do patriarcado promove práticas de opressão e subordinação na vida das mulheres condicionando-as a papéis sociais pré-definidos cotidianamente, bem como determina as relações de poder nas dinâmicas sociais. Nesse viés, o presente artigo trata de uma pesquisa a respeito dos saberes e experiências das jovens feministas atuantes nos movimentos sociais, atentando-se para as relações entre os gêneros alicerçadas na sociedade do patriarcado. E “não devemos negligenciar que, no patriarcado, o destino das mulheres é a violência” (TIBURI, 2018, p. 32). Por isso, suscita-se também pensar no contexto educacional como a fonte da transformação social, tendo a Pedagogia Feminista como instrumento de desconstrução das desigualdades e emancipação social para as mulheres.

Nessa direção, a presente discussão versa a reflexão acerca da juventude feminista como expressão da luta pela desconstrução das desigualdades existentes entre os gêneros, a qual está condicionada à biologia em detrimento das construções sociais. Afinal, segundo Adichie (2015), “seríamos bem mais felizes, mais livres para sermos quem somos, se não tivéssemos o peso das expectativas de gênero” (p. 36- 37). Diante disso, o presente capítulo teórico intitulado “Juventude em luta: saberes e experiências de jovens mulheres” insere-se no contexto das Práticas docentes, justificando-se pela necessidade de refletir acerca de um novo olhar para o contexto educacional a partir da inserção da Pedagogia Feminista como elemento de mudança social, pois constata-se que as mulheres, mesmo com todo o contexto de lutas travadas historicamente, ainda precisam lutar constantemente por um espaço na sociedade de hegemonia masculina. Segundo Hooks, (2018) os “movimentos feministas criaram contextos para mulheres se conectarem. Não nos juntamos para ficar contra os homens; juntamo-nos para proteger nossos interesses de mulher”. Nesse aspecto, o feminismo permite construir e ressignificar as suas estratégias de luta em benefício da emancipação das mulheres como sujeitos sociais que possuem direitos. Além disso, “a tomada de consciência feminista transforma – inevitavelmente – a vida de cada uma das mulheres que dela se aproximam, pois, a consciência da discriminação supõe uma postura diferente diante dos fatos” (GARCIA, 2014, p. 10).

Destarte, os objetivos que sustentam o presente capítulo atentam-se para a compreensão da juventude feminista contribuindo para construção da emancipação das mulheres em todos os âmbitos da sua vida, para além da geração; a reflexão acerca da desconstrução do conceito de gênero como fator biologizante alicerçado no pensamento patriarcal que aprisiona as mulheres, e a reafirmação da relevância de inserir a Pedagogia feminista no contexto das salas de aula.

## MÉTODO

O percurso metodológico utilizado no presente trabalho deu-se a partir da pesquisa qualitativa, a qual “exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.49). Permitindo ao entendimento dos saberes e experiências suscitadas pelas jovens mulheres a partir da sua identidade feminista, o presente trabalho partiu da perspectiva da Fenomenologia Social, que, segundo Bassalo et al (2019), “apoia-se na compreensão do mundo da vida dos sujeitos que são dotados de relações e significados que passa a ser estruturado por intermédio das suas ações individuais e coletivas.”

A construção da pesquisa deu-se por meio de entrevistas narrativas. Para a obtenção de dados para interpretação, contou-se com a participação 6 (seis) jovens, com idade entre 18 e 30 anos, feministas atuantes em movimentos sociais da cidade de Belém, engajadas no movimento feminista, usando o Método Documentário, o qual trabalha com a percepção dos significados que não podem ser expressos na fala, mas sim em gestos e comunicação não verbal. Segundo Weller e Otte (2014), este método vai para além da compreensão simples, adentra em diferentes níveis de significação e entendimento. Além disso, também foi disponibilizado o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) para que as jovens participassem da pesquisa e suas experiências fossem usadas para a interpretação de dados, respeitando a identidade de cada uma. As entrevistas foram realizadas na plataforma Meet, pois o cenário pandêmico não permitiu o contato presencial. Para manter protegida a identidade das jovens, o que também é uma característica do Método Documentário, as participantes foram desidentificadas e denominadas segundo as letras do alfabeto nos trechos de suas falas. Assim, foram utilizadas as letras

A, B, C, D, E e F, seguidas da letra F identificando que são do sexo feminino, de modo que, quando elas são citadas, utiliza-se Af, Bf, Cf, Df, Ef e Ff.

## **SOB O OLHAR DA JUVENTUDE FEMINISTA: FEMINISMO, GÊNERO E PEDAGOGIA FEMINISTA**

### **Juventude feminista: lutas e resistências**

Mulheres e sociedade constituem um paradigma a ser desvelado a partir da relação de desigualdade estabelecida nos mais distintos cenários que as condicionam às situações de opressão e violência, principalmente quando se trata de mulheres jovens, entendidas como sujeitos em formação, portanto mais passíveis de serem moldadas segundo a lógica patriarcal. Nessa Direção, urge a relevância de construir um feminismo que abarque as mulheres em todas as suas dimensões e especificidades independentemente de geração. Haja vista que jovens mulheres são sujeitos que constituem a dinâmica social, seus pensamentos e visões de mundo importam, sua força e coragem para interagir e recriar os aspectos culturalmente patriarcais são extremamente relevantes na construção de um meio social em que as mulheres possam ter emancipação.

A juventude feminista vem lutando para fixar suas bandeiras de luta nos cenários de opressão, desvalorização e subjulgamentos cotidianos a que estão expostas, tendo em vista que estas são duplamente invisibilizadas no meio social, ou seja, enquanto mulheres e jovens. Até mesmo pelo próprio movimento feminista, o qual possui uma visão adultocêntrica, exclui a visibilidade das mulheres jovens, por isso “é necessário o enfrentamento do sexismo no interior da organização da juventude brasileira e é essencial criticar a visão adultocêntrica que permeia o movimento feminista” (BASSALO; WELLER, 2015, p. 250). Diante disso, as mulheres jovens encontram-se diante dos paradigmas suscitados ora pela condição de serem jovens, ora pela condição de serem mulheres, o que suscita força para enfrentar as demandas sociais permeadas de invisibilidade juvenil, como também pelo machismo, sexismo e subordinação, ambos alicerçados no sistema de dominação patriarcal que legitima a superioridade masculina e exclui o feminino do âmbito do pensar e da tomada de decisão.

Partindo dessa dupla condição de exploração e desvalorização, as jovens feministas ascendem cotidianamente e levantam as bandeiras de luta



contra as desigualdades geracionais e patriarcais historicamente determinantes das relações entre os gêneros, que sobrepõem o masculino em detrimento do feminino, os adultos sobre a os jovens. Assim a juventude feminista inseriu-se nas aspirações do movimento das mulheres por direito e equidade mostrando que tem força, opinião e suas experiências também fazem parte das construções sociais, como:

*A partir dessas e de outras vivências, as quais nem todas sobrevivem politicamente, é que muitas jovens mulheres começam a se dar conta de que existe alguma coisa de específico na realidade de sermos mulheres, a ganhar consciência da permanência da desigualdade de gênero e da opressão sexista. (DI GIOVANNI, 2003, p.656-657)*

Adentrar na arena de luta contra as desigualdades existentes fez as jovens se conscientizarem de que o meio social menospreza as mulheres independentemente de geração, por isso “é importante que comecemos a planejar e sonhar com um mundo diferente. Um mundo mais justo. Um mundo de homens mais felizes e de mulheres mais felizes” (ADICHIE, 2015, p. 28). Sobretudo a luta realizada pela juventude feminista, pois o feminismo é para todas. Segundo Pedrosa (2014, p. 620), “após o fórum social Mundial que ocorreu em 2003 em Porto Alegre, as lideranças feministas começaram a se reunir e se organizar a partir das suas especificidades enquanto jovens”. Tal evento demonstrou que:

*As jovens são capazes de apreender novas formas complexas sob as quais a desigualdade se apresenta na experiência de sua geração, experimentam o desejo e a possibilidade de uma renovação das linguagens de resistência e reivindicação, de organizar-se e lutar enquanto mulheres, de apropriar-se do feminismo e reinventá-lo. (DI GIOVANNI, 2003, p. 657)*

Neste viés, as jovens feministas passaram a compreender-se num mundo em que as relações entre os sexos são permeadas pela desigualdade que demarcam as relações de poder, por isso, a juventude passou a organizar-se em favor da desconstrução das relações desiguais, assim como a sua inserção no movimento de mulheres. Assim, ressaltam Bassalo e Weller (2015), ao analisar a “Carta de Princípios da Articulação Brasileira de jovens feminista”, contida

no blog Dialogoj (fonte de dados das autoras), que elas “são jovens, querem ser reconhecidas como grupo geracional, com potencialidade para contribuir para a construção de uma sociedade solidária, que respeite as diferenças como singularidades, sem transformá-las em desigualdade” (BASSALO; WELLER, 2015, p. 247).

Portanto, segundo Adrião e Mello (2009, p. 6) “a importância das jovens é inegável. Traz à tona a existência de uma hierarquia interna do movimento, na qual quem tem mais tempo ali, ou seja, as ‘históricas’, tem mais respeito e poder”. É necessário observar que as questões geracionais intensificam os desafios da juventude feminista para inserir-se no movimento. Embora:

*As jovens feministas utilizam estratégias de busca de igualdade dentro do movimento ressaltando suas “diferenças específicas”. Ou seja, movimentam internamente o feminismo com a inserção de demandas situadas e contextualizadas como “de um movimento jovem”. Ao mesmo tempo, percorrem caminhos que outras mulheres de “outros segmentos” já percorreram como foi o caso das negras, indígenas e lésbicas. (ADRIÃO; MELLO, 2009, p. 6)*

Nesse contexto de lutas suscita a movimentação das jovens para se afirmarem no movimento, ressignificando estratégias geracionais e trazendo um novo olhar, principalmente no que tange aos embates pela desconstrução da ideia que se formou em torno da conceituação de gênero.

### **Perspectiva feminista: a construção do conceito de gênero**

O feminismo, ao firmar suas bandeiras de luta na sociedade, traz consigo a discussão do termo “gênero” como um dos meios para o entendimento das desigualdades sociais, na medida que estas são construídas socialmente, alicerçadas no patriarcado.

Segundo Garcia (2011, p. 19), “o conceito de gênero é a categoria central da teoria feminista. Parte da ideia de que o feminino e o masculino não são fatos naturais ou biológicos, mas sim construções culturais”. Ou seja, a formação do ser feminino ou ser masculino não está atrelado às funções biológicas dos indivíduos, elas foram criadas a partir das vivências em

sociedade. Aliado a isso, Scott (1995) critica a definição de gênero como algo reduzido ao sexo feminino ou masculino, elevando o sentido as relações de gênero entre os sexos no cotidiano dos sujeitos. Então:

*Se é verdade que todos os seres humanos têm uma dimensão e uma expressão biológica, a história e os processos sociais não podem ser eliminados da sociedade. Todos os seres humanos trazem no corpo relações sociais – de classe, religião, formação social e étnico-racial. (POUGY, 2017, p. 147)*

Nesse sentido, as relações de gênero não têm a ver com o sexo, mas com as experiências dos indivíduos a partir da relação uns com outros no âmbito social. Além disso, as relações sociais participam ativamente da construção das identidades através das múltiplas experiências que se interseccionam. Ademais, na busca pela compreensão dos acontecimentos que demarcam a história das mulheres, observa-se que estas possuem um papel inferiorizado no meio em que vivem, fruto do entendimento errôneo de que a sua condição biológica, o ser mulher, a subalterniza e não a permite o desempenho de determinadas funções sociais. Segundo Scott (1995), na busca por entender os processos históricos, os sexos têm a sua importância devido aos variados símbolos de luta que representam, cada um seguia as regras que lhes eram próprias. Os embates a partir do movimento feminista foram muitos no processo de formação da sociedade, os quais conseguiram desconstruir pensamentos errôneos sobre o sexo, embora o contexto atual ainda possua heranças históricas que podem ser analisadas em diversas situações, as quais geralmente são vistas de acordo com o patriarcado, que se afirma socialmente como “um regime eminentemente religioso, moralista e ascético em relação ao qual o feminismo parece ser de um paganismo que amedronta. Quem tenta destruir o feminismo é justamente quem tem medo do seu caráter transformador (TIBURI, 2018, p. 44).

Nessa direção, o conceito de gênero articula-se a partir de uma visão alicerçada pelo sistema altamente patriarcal que possui certezas intocáveis, preceitos absolutos, distinção entre os sexos, violências e julgamentos direcionados às mulheres, estas sempre consideradas hierarquicamente inferiores, e estratégias articuladas para manter a dominação sobre os desfavorecidos, assim como os privilégios. Ademais, o termo gênero traz consigo a ideia dos papéis preestabelecidos pela sociedade, onde se designa a

função das pessoas por serem homens ou mulheres, situação em que a mulher sempre está em uma colocação inferior.

A forma como a sociedade vê as relações de gênero necessita de mudanças para além das que já foram conquistadas pelas feministas, como a desconstrução do olhar que se tinha das relações de gênero como parte da biologia. Visto que se as relações de gênero são construídas em sociedade, elas podem sofrer modificações, e torna-se viável, a partir da reconstrução da sociedade, visando o início do desenvolvimento humano para ensinar os sujeitos a terem o senso moral bem desenvolvido. Assim, o ideal sobre as relações de gênero consistirá primeiramente no seio familiar, na divisão de tarefas, onde não será preestabelecido o que mulheres podem fazer e o que homens precisam fazer, mas sim uma relação de igualdade nas múltiplas situações sem preestabelecer a divisão sexual do trabalho. Como afirma:

*TERCEIRA SUGESTÃO: Ensine a ela que “papéis de gênero” são totalmente absurdos. Nunca lhe diga pra fazer ou deixar de fazer alguma coisa “porque você é menina”. “Porque você é menina” nunca é razão para nada. Jamais. (ADICHIE, 2017, p. 21)*

É evidente que os sexos exercem diferentes papéis sociais no meio que reverbera o machismo de séculos passados, o que não possui relação com os processos biológicos, mas sim com as estruturas sociais alicerçadas nas comunidades, no seio das famílias, ou em qualquer ambiente que os indivíduos estão presentes. Então, essa é uma das questões das relações de gênero que precisa ser discutida em sociedade para a ascensão social das mulheres de forma coincidente ao sexo masculino, afinal, o ser homem ou ser mulher fazem parte das construções sociais ao longo de suas experiências de vida.

Deste modo, as discussões em torno das relações de gênero, suscitadas pelos movimentos de luta feminista, provoca um novo olhar para o meio educacional por meio da pedagogia feminista (um ideal a ser alcançado), tendo em vista que este é um instrumento de emancipação, na medida que promove o senso crítico, o desenvolvimento dos indivíduos para o convívio social, as suas habilidades e, principalmente, a sua identidade.

## **Pedagogia feminista como instrumento de emancipação social**

O pensar sob a ótica do feminismo vai além da luta pelos direitos iguais na relação de gênero, pois a compreensão da necessidade de mudança no cenário patriarcal presente na sociedade é de extrema importância para o alcance da conscientização dos indivíduos, logo, o feminismo como instrumento de libertação é um ideal que deve ser trabalhando na educação. Assim, segundo Hooks (2018, p. 37), “A educação pública para crianças precisa ser um local onde ativistas feministas continuem fazendo o trabalho de criar currículos sem preconceitos.” Diante disso, o desejo por uma educação que trabalhe a desconstrução do sexismo na relação de gênero, e que conscientize os homens e as mulheres sobre as opressões vividas por mulheres durante séculos e até o presente momento, é urgente. Pensando nisso, a pedagogia feminista é uma importante ferramenta que precisa ser usada desde as séries iniciais.

Em primeiro plano, a Pedagogia Feminista é uma vertente que trabalha a consciência crítica do indivíduo transformando-o num ser crítico capaz de dialogar sobre o meio em que está inserido e as problemáticas sociais, principalmente as desigualdades na relação de gênero. Como observa Sardenberg (2011), a Pedagogia Feminista tem por finalidade libertar homens e mulheres das ideologias de gênero que pregam as diferenças entre os sexos, ou seja, essa pedagogia não tem intenção de diminuir a figura masculina, mas tem total interesse em desconstruir a soberania masculina para dar lugar a igualdade na relação de gênero. Sobre isso, Hooks (2018) também afirma que, na medida que o movimento feminista avançava, as mulheres entendiam que o problema não era o homem, e sim o patriarcado, o sexismo e a dominação do homem sobre a mulher que era a grande problemática. Existem várias pedagogias, mas nem todas são libertadoras, mas a feminista busca desenvolver nos indivíduos uma consciência coletiva sobre a garantia dos direitos iguais, respeito mútuo, além de emancipar as mulheres para que tenham liberdade e autonomia para serem o que quiserem e como quiserem. Portanto, a educação feminista busca romper com a cultura sexista para dar fim às opressões sobre as mulheres. Assim, segundo Godinho e Silva (2017), pensar em uma pedagogia transformadora é entender e se comprometer com a transformação dos educandos para além da sua realidade, como também o processo de desconstrução da cultura sexista e opressora.

Outro aspecto a ser discutido é a escola como espaço que reforça as práticas sexistas, sendo que o meio escolar precisa ser libertador em todas as suas vertentes, como afirma Lima (2011, p. 66): “Infelizmente, a escola, através de seus currículos, programas, conteúdos e práticas pedagógicas, tem sido palco de discriminação e opressão.” Ainda sobre isso, Sardenberg (2011) afirma que a educação não explica por que mulheres e homens têm os mesmos direitos e não apresenta aos educandos como as desigualdades sociais são formadas. Logo, a escola tradicional precisa ser desconstruída para dar espaço para novas práticas que visem a autonomia e igualdade de direitos, o que permitirá que o ser humano seja formado sem o sexismo, o qual gera as opressões e violências contra a mulher. Por isso:

*Inserir a escola no debate sobre gênero é colocar-se diante do desafio de escutar os silêncios, o não dito ou negado pela organização escolar, é pensar a escola como espaço de construção de novos olhares sobre o mundo, sobre as pessoas, sobre homens e mulheres e sobre a relação entre eles. (BASSALO, 2010, p. 137)*

Nesse viés, a escola precisa ser responsável pela formação de cidadãos conscientes sobre as desigualdades na relação de gênero, para que eles busquem a construção de uma sociedade equânime. Para isso, entender o histórico da luta feminista, compreender a importância do feminismo e como o sistema patriarcal se mantém na sociedade, é imprescindível. Desse modo, Hooks (2018, p. 23) disse “A conscientização feminista revolucionária enfatizou a importância de aprender sobre o patriarcado como sistema de dominação, como ele se institucionalizou e como é disseminado e mantido”. Aliado a isso, Hooks (2019, p. 33) também afirma que “Quando o indivíduo reconhece que é necessário lutar contra todas as formas de opressão, atinge-se uma etapa importante o desenvolvimento da consciência política.” Destarte, a importância de desenvolver o pensamento crítico para que as mudanças na relação de gênero ocorram e uma sociedade mais igualitária seja possível, o feminismo é a ferramenta a ser usada na educação.

Em suma, a inserção da Pedagogia Feminista na educação de crianças, jovens e adultos é de extrema importância para a emancipação das mulheres e para a democratização dos direitos iguais para todos. Assim, independente do sexo, as condições e oportunidades serão iguais, erradicando a cultura sexista.

## Jovens e feministas: os saberes e experiências juvenis

No processo de construção da identidade feminista, os saberes e as experiências demonstram a forma como o feminismo age na vida das jovens, sendo relatado a partir de realidades semelhantes. A jovem apontou:

*acho que vou parecer clichê (.) @mas ele tá@ como uma forma de resistência é:: toda vez que a gente enquanto mulher se coloca e: se posiciona e entende o seu o nosso lugar a gente tá sendo feminista por mais que a gente não tenha essa compreensão então e isso é uma forma de resistência porque a sociedade não gosta de mulher que entende das coisas a sociedade não costuma gostar de mulher empoderada; ser feminista é ser resistência é ser revolução. (1ª entrevistada - Af)*

A jovem Af relata sobre como o feminismo está na sua vida em forma de resistência, porque o patriarcado presente na sociedade não gosta da resistência feminina que luta por seus direitos. Ela inicia a sua fala com ar de riso, dizendo que pode parecer “clichê”, porém o feminismo na sua vivência é sinônimo de resistência, logo, compreende-se com a sua fala que o feminismo é a ferramenta de resistência. A jovem Af fala que, quando uma mulher entende seu espaço na sociedade, e automaticamente se posiciona, ela passa a ser feminista. Pode-se então perceber que muitas mulheres não se reconhecem feministas porque não entendem o que o feminismo representa. Em seguimento, um dos aspectos do feminismo é formar mulheres que resistam contra as imposições da sociedade patriarcal. Essa não é uma missão fácil, pois é uma batalha diária, porque a luta é em cada detalhe da vida de uma mulher, desde a roupa que vai usar ou profissão que vai escolher, até mesmo na decisão de não ser mãe ou não. Logo, tomar suas próprias decisões é uma forma de resistir, porque esse sistema machista não gosta de mulheres autônomas e empoderadas, como diz a jovem Af.

Mediante a isso pode-se fazer uma ponte com o que afirma Sardenberg (2018) ao dizer que a compreensão da submissão feminina é de extrema importância para que se entenda o fato de que a sociedade afirma e legitima a ideologia do sistema patriarcal. O feminismo fornece o esclarecimento sobre a cultura patriarcal que rege a sociedade, logo, para a emancipação das mulheres, elas precisam fazer uma leitura da realidade em que vivem, para

ter consciência da problemática existente e, assim, promover sua libertação social. Atrelado a isso, Freire (1987) afirma que as opressões podem tornar-se um objeto de reflexão do oprimido, para que ele busque a sua libertação. Então, a mulher que está sendo oprimida pelo patriarcado, quando compreende a realidade em que está inserida, percebe a importância de lutar pelo fim da opressão em busca da sua liberdade.

Sobre isso, mas com outra experiência, a jovem diz a seguir:

*O feminismo tá (2) no que eu penso no que eu vejo na forma é:: de eu agir para com outras pessoas tanto homem quanto mulher sabe de=de me impor para os homens e de: apoiar as mulheres entendeu (.) e também na forma como eu ensino eu gosto muito de ensinar em qualquer aula que eu dou (.) principalmente aulas de ciências de geografia que a gente fala muito sobre povos os=os sistemas urbanos essas coisas isso=isso e=eu achei uma alternativa ótima pra tratar sobre igualdade então essa é a forma como o feminismo tá para mim (2<sup>o</sup> entrevistada - Bf)*

A jovem Bf diz que o feminismo está presente em todas as suas ações, até quando precisa se impor, e no sentimento de sororidade com as outras mulheres. Para a jovem Bf, ao fazer uma longa pausa, como se buscasse a palavra certa a dizer, o feminismo é o instrumento que a ajuda a se posicionar contra as situações machistas, inclusive quando leciona, porque busca, sempre que pode, trabalhar a temática do feminismo e como ele é importante para que aconteça a igualdade na relação de gênero. Percebe-se, com esse relato, o quanto o feminismo é uma ferramenta de luta contra o machismo presente na sociedade. Ela também diz que ao ensinar os alunos, procura sempre trazer a questão da igualdade nas relações. Diante disso, pode-se notar o quanto mulheres feministas presentes na educação são imprescindíveis para que se construa uma sociedade equânime.

A jovem Df expõe como o feminismo está em sua vida. Diz:

*o feminismo tá (.) em basicamente tudo porque a partir do momento que você se::: (2) se:: (1) enxerga feminista você conse- você começa a ver tudo na sua vida a partir dessa ótica (2) e:: também coisas que antes*



*você enxergava mas você não sabia o que eram começam a se esclarecer (.) tinham comportamentos que eu sempre tive que eu nunca soube que eu era um comportamento feminista (.) que eu só vim descobrir quando eu descobri o feminismo (1), então o feminismo na verdade ele tá na minha vida inteira; desde a hora que acordo até a hora que eu vou dormir (.) porque: é necessário se posiciona::r todos os dias quando eu acordo eu preciso enfrentar homens no=no=na no meu dia (.) dia eu trabalho com muitos homens (.) então eu preciso me posicionar (.) (.) todos os dias da hora que eu acordo até a hora que eu vou dormi::r (2) o feminino tá presente nas minhas atitudes nas minhas esco::lhas é::no: minhas roupas na minha::: no meu estudo no meu futuro em como eu escolhi me posicionar (.) o feminino tá entremeadado na minha vida no meu ser (.) eu acho que a partir do=do momento que tu entendes o que é o fe::minismo tu começa a ver que ele não se dissocia do teu ser (.) não tem como você ser feminista agora e não ser; daqui a pouquinho (1), a partir do momento você se entende como feminista você é feminista sempre (.) o tempo todo teu olhar muda (.) até coisas que você não percebia você começa a ver a partir dessa ótica (4<sup>o</sup> entrevistada - Df)*

Para a jovem Df, o feminismo está em cada escolha que faz no seu dia, influenciando nas decisões mais simples até as mais complexas. A fala da jovem Df é pronunciada de forma enfática, demonstrando júbilo ao falar de feminismo, pois ele se faz presente em diversas áreas. A jovem diz que depois de conhecer o feminismo é impossível separar ele da sua vida, porque ele passa a fazer parte de todas as suas escolhas. Assim, o feminismo trabalha com o esclarecimento para que a pessoa entenda sua posição social, e esta lute por uma sociedade mais igualitária. Desse modo, o feminismo é um movimento de luta pela liberdade e igualdade.

Ainda sobre como o feminismo está inserido na vida das jovens, a jovem Ff diz:

*o feminismo tá na vida todos os dias da hora que eu acordo a hora que eu vou dormir porque é::; eu entendo hoje que o feminismo é::: ela=ele tá pra tudo ele é como uma*

*lupa (.) uma lente de amplitude que cê coloca quando você começa a usar essa lente você não consegue mais parar você nã- você num você não não vive mais sem aquilo Tudo que você faz cê tá com aquela lente é:: analisando e observando no meu dia a dia em casa eu aplico na educação do meu filho eu digo pra todo mundo que eu tenho uma educação feminista porque eu=eu educo meu filho a partir de=de dessa visão; de uma feminista é::: hum com amigos a gente tá sempre deba- eu tô sempre debatendo trazendo temas importantes É é na minha casa qui na minha casa também Na minha casa eu e meu marido a gente tem debates né quando eu dava aula eu também priorizava debates feministas é priorizava é:: leitor é escritoras filmes que falassem documentários que falassem a respeito de mulheres (6º entrevistada - Ff)*

A jovem Ff também diz que o feminismo está sempre inserido nas suas escolhas diárias, na educação do seu filho, nas suas relações, por meio de debates com familiares e amigos. Também está presente profissionalmente, como quando promovia reflexões sobre o movimento feminista, livros ou filmes com essa temática na sala de aula. O feminismo para ela está em todas as áreas da sua vida e, com uma entonação na sua voz, diz isso afirmando o seu posicionamento. A jovem faz a relação da visão feminista com uma lupa, ao dizer que, depois que passa a enxergar a vida a partir do feminismo, não se consegue mais enxergar de outra forma, porque sua visão de mundo é ampliada sobre as situações cotidianas, porque uma consciência crítica é formada. Ademais, essa consciência crítica é disseminada entre as pessoas que estão no seu convívio, influenciando na visão de mundo dessas pessoas. O que também pode ser notado na fala dela é que a criação do seu filho é nos moldes do feminismo, logo, seu filho terá uma consciência crítica a respeito da cultura sexista presente na sociedade.

Diante disso, vale ressaltar que, segundo Hooks (2019), quando os indivíduos entendem a importância de lutar contra a opressão vinda do patriarcado, chegasse-se numa etapa importante do processo de conscientização política. Portanto, nota-se que as jovens feministas compreenderam a relevância de se inserir o feminismo como base para sua vida, além de disseminar esse ideal para as pessoas que estão presentes na sua vivência. Assim, o feminismo é a ferramenta que permite ampliar a visão de mundo dos indivíduos.

## Percepções juvenis: o feminismo liberta e emancipa as mulheres

A pedagogia feminista tem como fundamento “libertar homens e mulheres das amarras das ideologias e hierarquias de gênero” (SARDENBERG, 2011, p.19). Nesse viés, ressalta-se nesta sessão o feminismo como instrumento de emancipação social das mulheres. As jovens apresentaram o movimento feminista sob diferentes óticas. Então a jovem Df reflete criticamente:

*com o femi=nismo a gente conseguiria ter mulheres mais fortes mulheres que ocupem os lugares de poder mulheres que entendam o seu valor e o que podem fazer pra alcançar tudo aquilo lhes (.) é direito infeliz (.) mente existem coisas que são direitos nossos mas que nós não temos acesso (1) e::: (.) infelizmente por muito tempo a gente não consegue entender que a gente pode lutar por isso (.) porque a gente::: é criado de uma maneira (.) é::: a achar que o que os homens têm é porque é ok eles mereceram e a gente tem que lutar muito para conseguir (.) E na verdade o que eles têm são privilégios e o que nós temos são direitos negados (1) Então se nós tivéssemos umas uma educação feminista a gente teria muitas mulheres que teriam consciência do seu poder (4<sup>a</sup> entrevistada - DF)*

A jovem Df afirma que o feminismo suscita a força que as mulheres possuem, permitindo que elas cheguem aos lugares de poder, encontrem o seu valor e alcancem seus direitos. Ou seja, uma educação com viés feminista construiria, nas mulheres, a consciência do poder que possuem. Observa-se a ênfase e o prazer que ela sente ao retratar o feminismo como instrumento que gera fortalecimento nas mulheres, além de elevá-las socialmente a partir da conscientização dos seus direitos. Assim como é notório o sentimento de angústia ao expor a respeito dos direitos que são negados às mulheres, sendo julgadas constantemente, enquanto homens vivem cercados de privilégios e têm suas conquistas como mérito. A jovem destaca que quando uma mulher alcança uma determinada conquista, a sociedade atribui a diversos fatores, nenhum relacionado ao mérito. Por isso, o feminismo configura-se como o meio pelo qual as mulheres poderão desconstruir as opressões baseadas no conceito de gênero advindo do patriarcado que inferioriza as mulheres, e, assim, criar conscientização do poder feminino.

Para a jovem Ef:

*o feminismo é uma ideia teórica né:: que:: existe=exige emancipação que existe=uma a gente acredita numa sociedade que ela seja justa pras mulheres que a gente possa:: ir pras rua::s ir trabalha::r exercer nossas funções sem que a gente sofra com a violência tanto física quanto psicológica quanto violência sexual::l violência dentro do trabalho violência dentro da política também que a gente sofrem então o feminismo é uma ideia que que existe essa sociedade que essa sociedade ela é alcançável (5º entrevistada – Ef)*

Portanto, a jovem EF entende a emancipação como fruto de um meio social igualitário, justo. Diante disso, entende-se que o feminismo como teoria requer emancipação das mulheres, bem como promover dignidade e justiça para todos. Ao elencar os benefícios promovidos pelo feminismo, a jovem enfatiza que esse movimento permite sonhar com a possibilidade de alcançar uma sociedade que não viole as mulheres em nenhum âmbito da sua vida.

As posições das jovens Df e Ef coaduna com o que Sardenberg e Macedo (2011) afirmam sobre o fato de que as opressões a que estão submetidas as mulheres são fruto das desigualdades entre os sexos, bem como as ideologias de gênero reforçadas nas ideias e ações machistas, na formação desigual sobre o valor e direitos dos sexos. Nessa direção, Garcia (2014) afirma que o feminismo é a luz que traz à tona as grandes ideias construídas e afirmadas sem a participação das mulheres e muitas vezes utilizando seus corpos para satisfazer as demandas democráticas, econômicas e sociais.

Os espaços sociais fazem parte das vivências juvenis, as entrevistadas apontaram diferentes situações que as fizeram perceber a relevância do feminismo para suas vidas. A uma jovem que:

*a=a luta feminista ela existe não é só para quem tem acesso à informação e:: e:: muito longe disso tem muitas mulheres na periferi::a principalmente que não sabem o que é (.) não sabem que elas não têm obrigação de ser da forma como as pessoas obrigam elas a ser elas não sabem que elas não tem que apanhar em casa elas não sabem que elas não têm obrigação de criar os filhos sozi-*

*nhas que o estado tem obrigação também de dar suporte para ela então eu acho que: é:: (1) uma linha muito tênue sabe eu acho que o=o feminismo ele=ele tem uma importância muito grande todo mundo é:: hoje consegue ter acesso minimamente aos conteúdos (1ª entrevistada - Af)*

A jovem Af destacou que cotidianamente a luta feminista é para todos, até mesmo para aqueles que não tem acesso à informação. E muitas das mulheres periféricas não conhecem o feminismo e tampouco seus direitos, sendo obrigadas a viver sob a ótica da opressão. Então, o feminismo precisa ser alcançado em todas as esferas sociais. Diante disso, essa entrevistada traz à tona uma importante discussão quando ressalta a invisibilidade existente em torno das mulheres, em especial, aquelas inseridas nas camadas periféricas que por muitas vezes não têm acesso às informações adequadas. Por isso, a jovem, com exaltação, considera que o feminismo é importante, justamente por lutar para que todas as mulheres possam ter acesso aos conceitos e informações que permitirão que elas percebam que estão inseridas numa sociedade patriarcal, misógina e violenta, que quer fazê-las acreditar que determinadas situações são normais ou atua no sentido da alienação dos seus direitos.

Diante disso, nota-se que o feminismo traz a modificação nas relações de gênero em todos os âmbitos da sociedade. Nessa direção, a jovem suscita que a luta feminista traz à tona a responsabilidade que o estado tem com as mulheres, necessitando construir cada vez mais políticas públicas que deem acesso as informações sobre os direitos das mulheres por todos os cantos da sociedade, objetivando desconstruir os estereótipos formados em torno das funções biológicas dos gêneros, tendo em vista que o ser homem e o ser mulher se configura como uma construção social. O feminismo traz consigo as informações necessárias para que as mulheres possam sair da condição de violência contínua arraigada no seio na sociedade ao longo de séculos.

Outra jovem aponta:

*tá é::: (9) o simples fato (.) de nós das mulheres sere::m podere::m estudar isso é=é o mínimo sabe (.) é=é o que a gente bate o olho e vê isso aqui aconteceu por conta do feminismo entendeu, eu estar indo votar também; então assim nesse=nesses é::: espaços sociais é=é engraçado*

*(.) pra onde a gente olha as coisas aconteceram através do feminismo entendeu (.) isso eu digo pra nós tá //@ (uhum)@// então assim não existe uma estação X entendeu é pra onde a gente enxergar sabe nós vemos mulheres onde elas estão; entendeu, a minha mãe ela é:: chefe de departamento entendeu a minha mãe se formou na Universidade pra mim isso é:: (1) nossa é:: se=se lá atrás aquelas mulheres não tivessem brigado por isso minha mãe não estaria aqui hoje, eu não estaria aqui hoje; sabe eu não estaria me formando você não estaria se formando entendeu //@ (uhum)@// entã::o é isto (2º entrevistada - Bf).*

E a jovem Bf ressalta as conquistas obtidas pelas mulheres, tais como a inserção no meio educacional, o direito ao voto, mulheres em cargos de poder, mulheres nas universidades. Conquistas que demonstram a importância do feminismo para a sociedade em geral, especialmente para as mulheres. Nota-se que a jovem, por meio de pausas, repensa com cuidado ao mostrar que atualmente é perceptível ver as conquistas das mulheres, refletindo que elas não tinham acesso a determinados espaços, não tinham opinião sobre seus próprios corpos ou escolhas individuais, acesso negado à educação, ou seja, não possuíam direitos como sujeitos sociais. Então, todas as liberdades e direitos estabelecidos na contemporaneidade são fruto de uma luta que foi travada pelo movimento feminista.

Nota-se o orgulho ressaltado pela jovem ao dizer que o fato de as mulheres se sentarem numa cadeira escolar e estudar, dentre todos os direitos, reflete muito a luta feminista. A jovem demonstra na sua vivência um exemplo da conquista das mulheres a partir do cargo ocupado pela sua mãe como chefe de departamento ou o fato de estar inserida na universidade, onde denota sensação de felicidade e orgulho, visto que esses espaços, antes do feminismo, eram frequentados apenas por homens. Por isso, o feminismo possui relevância social para a vida das mulheres, principalmente por desconstruir o silenciamento e a invisibilidade, pois embora muitas lutas tenham ocorrido e todas as vivências de violências tenham sido expostas como um mal para todos, ainda é forte o machismo nas práticas cotidianas.

O feminismo revela as práticas de subordinação e, mesmo que a sociedade tenha consciência dos direitos que as mulheres possuem ou dos espaços conquistados, nota-se ainda o predomínio de situações de violência, assim como um pensamento conservador que reforça diariamente a submissão

das mulheres, estabelecendo para estas papéis sociais que são demarcados no contexto doméstico.

Como é suscitado pelas jovens Af e Bf, Hooks (2018) ressalta que não haveria transformação se o feminismo não tivesse construído um alicerce de solidariedade entre as mulheres. Por isso, Tiburi (2018) afirma que o feminismo ajuda a ressignificar a forma como se vê o outro, bem como o direito de mostrar sua essência de forma livre, bem como auxilia na compreensão de si próprio.

A jovem diz sobre o feminismo:

*me pondo no meu local quando a gente tá debatendo principalmente política (.) a gente encontra uma sociedade ( ) uma política muito machista a gente vê hoje em dia também; eu digo pela minha área jurídica que a gente vê lei::s leis mesmo que elas são, postas pra favorecer homens pra favorecer corpos homens do que pelas mulheres então eu acho que em situações assim que eu vivenciei tipo trabalhando no meu estágio (1) é:: do=de como as leis são falhas contra as mulheres (.) me veio quanto o feminismo aind=é ela é importante e ainda vai ser muito importante (5ª entrevistada - Ef)*

A jovem Ef, falando da sua profissão, retrata o machismo instaurado na sociedade até nas leis construídas em benefício aos homens. Nesse sentido, a jovem Ef reflete acerca do campo político partidário, onde as mulheres são submetidas ao machismo e misoginia por aqueles que não as aceitam nos lugares de poder. Nota-se a repulsa demonstrada pela jovem, verificando que por vezes as mulheres têm suas opiniões desrespeitadas, são vítimas de assédio ou de machismo. A jovem, atuante na área jurídica, ressalta o machismo presente nas leis. Observa-se a preocupação da jovem ao expor que tais leis foram criadas alinhadas à sociedade patriarcal em benefício dos homens, corroborando com o ideal de que eles, até mesmo pela sua biologia, são mais fortes do que as mulheres. O que gera um certo desconforto na expressão da jovem ao mostrar o quanto as leis existentes no Brasil são falhas, pois reforçam o ideal patriarcal. Tais leis estão na contramão do movimento feminista, que assegura que a mulher tem direitos, tem um espaço nos mais diversos contextos sociais e precisa experimentar a equidade na sua plenitude. Logo, é a partir do feminismo que a jovem percebe o quanto é necessário lutar pela desconstrução do olhar estigmatizado que a sociedade tem sobre as mulheres.

Estas situações nos remetem a Scott (1995) quando esta faz uma crítica à definição do gênero como algo reduzido ao sexo feminino ou masculino, elevando os sentidos às relações sociais e entre os sexos no cotidiano dos sujeitos. A essa noção de gênero associamos a ideia de Pougy (2017), para quem o feminismo como agente da libertação das mulheres constrói uma crítica potente aos lugares sociais destinados às mulheres que fazem parte de uma grande camada da sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo traz uma reflexão acerca dos saberes e experiências de jovens mulheres a partir dos contextos de subordinação da sociedade patriarcal, que as condiciona no *locus* de inferioridade, permitindo a compreensão da necessidade de lutar pela desconstrução das relações de poder baseadas na hegemonia masculina. Nesse viés, enfatiza-se, no presente capítulo, a pedagogia feminista como parâmetro a ser inserido no contexto escolar, na medida que esta se pauta no feminismo como instrumento de libertação que permite ao indivíduo reconhecer sua realidade e a condição em que está inserido. Assim são estabelecidos os meios para que mulheres de todas as gerações consigam se emancipar e serem livres para tomar suas decisões, além de conscientizar os homens sobre as práticas sexistas que precisam ser erradicadas da sociedade.

Dentre os resultados obtidos, notou-se que as jovens feministas, ao terem contato com o feminismo, tiveram suas percepções e visões de mundo ampliadas. O feminismo passou a ser a base para suas escolhas, auxiliando na autonomia, liberdade, autoconfiança, força e, principalmente, criando resistência para lutar contra a sociedade machista que impõe uma condição de inferioridade às mulheres. Diante disso, as jovens compreenderam a importância de ter o feminismo como parâmetro, por isso procuram sempre agir sob a ótica do feminismo nos posicionamentos, na criação de filhos e nas suas profissões. Portanto, inserir a pedagogia feminista na educação de todos para que se alcance uma sociedade mais igualitária nas relações de gênero é imprescindível, na medida em que se reflete sobre as práticas sexistas, além de construir uma consciência crítica fazendo com que os sujeitos lutem pela modificação social.



## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Karla e MELLO, Ricardo. As Jovens feministas: sujeitos políticos que entrelaçam questões de gênero e geração? **Anais do XV Encontro Nacional da Abrapso**. Maceió, 2009.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todos feministas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

\_\_\_\_\_. **Para Educar Crianças Feministas: Um Manifesto**. São Paulo: Schwarcz S.A, 2017.

BASSALO, Lucélia de Moraes Braga. Relações de gênero e o papel da escola. In: Stevens, Cristina; TAROUQUELLA, Katia Cristina; CAMPOS, Tânia Mara; ZANELLO, Valeska (Org.). **Gênero e Feminismos: Convergências (in)disciplinares**. Brasília: Editora ExLibris, 2010.

BASSALO, Lucélia; CARRERA, Ana Daniele; SOUZA, Alessandra; SOUZA, Mayanne. A Fenomenologia Social e a investigação qualitativa da educação: reflexões iniciais. In: PIMENTEL, Adelma; MALCHER, Nazareth (Org.). **Diálogos Interdisciplinares em Saúde**. Belém: UFPA, IFCH, PPGP, NUFEN, 2019.

BASSALO, Lucélia de Mores Braga Bassalo; Weller, Wivian. Jovem e mulher: um estudo sobre os posicionamentos de internautas feministas. In: SOUSA, Carlos Ângelo de Meneses (Org.). **Juventudes e tecnologias – sociabilidades e aprendizagens**. Brasília: Unesco, 2015.

BOGDAN, Robert. C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Porto (PT): Porto Editora, 1994.

DI GIOVANNI, Júlia Ruiz. Jovens feministas em movimento: a Marcha Mundial das Mulheres no III Acampamento Internacional da Juventude. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 11, n. 2, 2003.

GARCIA, Carla Cristina. **Breve história do feminismo**. São Paulo: Claridade, 2014.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2018.

\_\_\_\_\_. **Teoria Feminista: da margem ao centro.** São Paulo: Perspectiva, 2019.

MARTINS, Ana Paula Antunes. O sujeito nas ondas do feminismo e o lugar do corpo na contemporaneidade. **Revista Café com Sociologia**, v. 4, n. 1, p. 231- 245, jan./abr. 2015.

LIMA, Marta Maria Leone. Educação e prática pedagógica: Gênero e diversidade na sala de aula. In COSTA, Ana Alice A.; VANIN, Alexnaldo T. I.M. **Ensino e Gênero: perspectivas transversais.** UFBA – NEIM, Salvador, 2011.

PEDROSA, Tábata de Lima. Juventude e feminismo: tecendo discussões acerca da participação juvenil. **Anais REDOR – Perspectivas Feministas de Gênero: desafios no campo da militância e das práticas**, 18º, Recife, 2014.

SARDENBERG, Cecília M. B. Considerações introdutórias às pedagogias feministas. In COSTA, Ana Alice A.; VANIN, Alexnaldo T. I.M. **Ensino e Gênero: perspectivas transversais.** UFBA – NEIM, Salvador, 2011.

SARDENBERG, Cecília M. B.; MACEDO, Márcia S. Relações de gênero: uma breve introdução ao tema. In COSTA, Ana Alice A.; VANIN, Alexnaldo T. I.M. **Ensino e Gênero: perspectivas transversais.** UFBA – NEIM, Salvador, 2011.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil para análise histórica.** Recife, PE: SOS corpo, 1995.

SILVA, Márcia Alves; GODINHO, Eliane. A construção de uma Pedagogia Feminista Latinoamericana na perspectiva da Educação Popular. **Anais Eletrônicos do Seminário Internacional Fazendo Gênero 11& 13th Women's Worlds Congress**, Florianópolis, 2017.

TIBURI, Marcia. **Feminismo em comum: para todas, todes e todos.** 4. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

WELLER, Wivian; OTTE, Janete. Análise de Narrativas Segundo o Método Documentário: Exemplificação a partir de um estudo com gestoras de instituições públicas. **Revista Civitas**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 325-340, mai./ago. 2014.

## **SOBRE OS/AS AUTORES/AS**

### **ALDO CATIVO DA SILVA FILHO**

Mestre em Educação (UEPA). Doutorando em Educação (UEPA). Graduado em Pedagogia (UEPA). Integrante do Grupo de Pesquisa Juventude, Educação, Gênero, Sexualidade e Sociabilidade (JEDS/UEPA) **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-4197-0284> E-mail: [aldocativo@hotmail.com](mailto:aldocativo@hotmail.com)

### **ANA DANIELE MENDES CARRERA**

Mestra em Educação (UEPA). Doutoranda em Educação (UEPA). Graduada em Pedagogia (UEPA). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Juventude, Educação, Gênero, Sexualidade e Sociabilidade (JEDS/UEPA). **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-1150-3079> E-mail: [daniuepa12@gmail.com](mailto:daniuepa12@gmail.com)

### **CIBELLE CAROLINE DANTAS MODESTO**

Graduada em Pedagogia pela UEPA. Integrante do Grupo de Pesquisa Juventude, Educação e Sociabilidades (JEDS/UEPA). **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-8196-0270> E-mail: [bellsdantas26@gmail.com](mailto:bellsdantas26@gmail.com)

### **HAMANDA MAIARA NASCIMENTO PONTES**

Mestra em Educação (UnB). Doutoranda em Educação (UnB). Graduada em Pedagogia (UEPA). Membro do grupo Gerações e Juventude (GERAJU/UnB). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Juventude, Educação, Gênero, Sexualidade e Sociabilidade (JEDS/UEPA). **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-8808-6827> E-mail: [hamandapontes1@gmail.com](mailto:hamandapontes1@gmail.com)

### **JARDINÉLIO REIS DA SILVA**

Mestre em Educação (UEPA). Doutorando em Educação na Amazônia (PGEDA/UFPA/UFT). Graduado em Pedagogia (UVA). Professor efetivo da Rede Municipal de Educação de Castanhal-PA. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas de Currículos Educacionais das/para/com Minorias Sociais Nortistas Amazônicas (Gepce/Minorias/UFT). Pesquisador do Grupo de Pesquisa Juventude, Educação, Gênero, Sexualidade e Sociabilidade (JEDS/UEPA). **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-6857-9803> E-mail: [reisilvaj@hotmail.com](mailto:reisilvaj@hotmail.com)

## **JESSIKA VILLALON SOUSA CRUZ**

Mestra em Gestão de Políticas Públicas (UFT). Doutoranda em Educação na Amazônia (PGEDA/UFPA/UFT). Graduada em Pedagogia (Claretiano). Graduada em Teatro (UFT). Graduada em Tecnologia em Gestão Pública (IFTO). Técnica administrativa (Semed/Palmas-TO). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas de Currículos Educacionais das/para/com Minorias Sociais Nortistas Amazônidas (Gepce/Minorias/UFT). **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-0234-1282> **E-mail:** [jessikaavillalon@gmail.com](mailto:jessikaavillalon@gmail.com)

## **JOSÉ DAMIÃO TRINDADE ROCHA**

Pós-Doc. (UEPA). Doutor em Educação (UFBA). Mestre em Educação (UFG). Professor do Doutorado em Educação na Amazônia (PGEDA/UFPA/UFT). Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Coordenador do Mestrado Profissional em Educação (PPPGE/UFT). Professor Associado do curso de Pedagogia (UFT). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas de Currículos Educacionais das/para/com Minorias Sociais Nortistas Amazônidas (Gepce/Minorias/UFT). **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-5788-7517> **E-mail:** [damiao@mail.uft.edu.br](mailto:damico@mail.uft.edu.br)

## **LILIAN DE NAZARÉ MENEZES FORTE**

Graduada em Pedagogia (UEPA). Psicopedagoga (Uninter). Professora de Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Particular de Ensino em Belém-PA. Integrante do Grupo de Pesquisa Juventude, Educação, Gênero, Sexualidade e Sociabilidade (JEDS/UEPA). **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-2166-8408> **E-mail:** [lilianforte193@gmail.com](mailto:lilianforte193@gmail.com)

## **LUCÉLIA DE MORAES BRAGA BASSALO**

Doutora em Educação (UNB). Mestra em Educação (UFC). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA) e vinculada ao Departamento de Filosofia e Ciências Sociais (DFCS/UEPA). Membro do grupo Gerações e Juventude (GERAJU/UnB). Líder do Grupo de Pesquisa Juventude, Educação, Gênero, Sexualidade e Sociabilidade (JEDS/UEPA). **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-0412-6052> **E-mail:** [lucelia.bassalo@uepa.br](mailto:lucelia.bassalo@uepa.br)

## **MARCOS IRONDES COELHO**

Mestre em Educação (UFT). Doutorando em Educação na Amazônia (PGEDA/UFPA/UFT). Graduado em Pedagogia (Unitins). Professor da

Educação Básica da Secretaria Estadual da Educação do Tocantins. Vice-líder do grupo de pesquisa CNPq/UFT/Grupo de Estudos e Pesquisas de Currículos Educacionais das/para/com Minorias Sociais Nortistas Amazônicas (Gepce/Minorias/UFT). **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-3428-9714> **E-mail:** marcos.irondes@gmail.com

### **MARILIA SEABRA PANTOJA**

Graduada em Pedagogia (UEPA). Mestranda em Educação (UEPA). Integrante do Grupo de Pesquisa Juventude, Educação, Gênero, Sexualidade e Sociabilidade (JEDS/UEPA). **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-2103-4176> **E-mail:** liapantoja164@gmail.com

### **MATHEUS OLIVEIRA DA COSTA**

Graduado em Pedagogia (UEPA). Mestrando em Educação (UEPA). Integrante do Grupo de Pesquisa Juventude, Educação, Gênero, Sexualidade e Sociabilidade (JEDS/UEPA). **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-7748-4723> **Email:** matheus.cost02@gmail.com

### **RAMON ROBERTO DE JESUS BARROSO**

Mestre em Educação (UEPA). Graduado em Licenciatura em Pedagogia (UEPA). Professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Secretária de Educação de Salvaterra/PA. Integrante do Grupo de Pesquisa Juventude, Educação, Gênero, Sexualidade e Sociabilidade (JEDS/UEPA) **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-1091-5178> **E-mail:** ramon.barroso@aluno.uepa.br

### **THAÍS DA SILVA MENDONÇA COPELLI**

Mestra em Educação (UEPA). Doutoranda em Educação na Amazônia (UFPA). Graduada em Pedagogia (UEPA). Especialista em Gestão da Educação (UNAMA). Pesquisadora do grupo de pesquisa Juventude, Educação, Gênero, Sexualidade e Sociabilidade (JEDS/UEPA). **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-4025-2125> **E-mail:** smendonca.thais@gmail.com

