

Cassius Elias de Souza Soares

A equação da violência na escola:

análise da produção acadêmica educacional sobre a formação de estudantes LGBTQIA+ (2009 a 2019).



UNISINOS

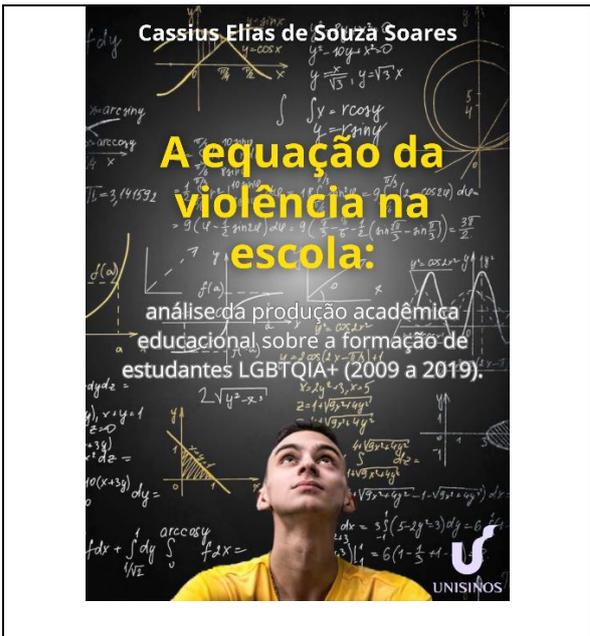


Imagem livre de direitos autorais.
Autor da capa: Cassius Elias de Souza Soares
E-mail: cassiuselias@outlook.com
Montenegro, 2024.

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO**

CASSIUS ELIAS DE SOUZA SOARES

**A EQUAÇÃO DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA:
análise da produção acadêmica educacional sobre a formação de estudantes
LGBTQIA+ (2009 a 2019)**

**São Leopoldo
2024**

CASSIUS ELIAS DE SOUZA SOARES

**A EQUAÇÃO DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA:
análise da produção acadêmica educacional sobre a formação de estudantes
LGBTQIA+ (2009 a 2019)**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cláudia Dal'Igna

Coorientadora: Profa. Dra. Catharina da Cunha Silveira

Linha de Pesquisa: Formação, Pedagogias e Transformação Digital

São Leopoldo

2024

Soares, Cassius Elias de Souza.

A equação da violência na escola: análise da produção acadêmica educacional sobre a formação de estudantes LGBTQIA+ (2009 a 2019) / Cassius Elias de Souza Soares. – 2024.

111 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

“Orientadora: Profa. Dra. Maria Cláudia Dal’Igna”.

1. Violência. 2. Escola. 3. Gênero. 4. Formação de professores. 5. Estudantes LGBTQIA+. 6. Metapesquisa.
I. Título.

CDU 37.018.43

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecário: XXX – CRB XXX)

CASSIUS ELIAS DE SOUZA SOARES

**A EQUAÇÃO DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA:
análise da produção acadêmica educacional sobre a formação de estudantes
LGBTQIA+ (2009 a 2019)**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Cláudia Dal'Igna - (orientadora)
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Profa. Dra. Catharina da Cunha Silveira - (coorientadora)
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Prof. Dr. André Luis dos Santos Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Dedico a presente dissertação aos meus pais, Marivone e Gaudencio, por me concederem a oportunidade da vida, acreditarem e apoiarem comigo a trajetória que ora empreendo.

AGRADECIMENTOS À CAPES

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

AGRADECIMENTOS

Uma vez li um livro onde um escritor indiano explica os efeitos da gratidão no nosso ser. Para ele, a gratidão tem a capacidade de derreter nosso coração e o próprio ser que somos. Se derretermos, naturalmente nos espalharemos. Investidos em um estado de gratidão, espalharemos gratidão a todo local, pois tudo contribuiu para sermos quem somos hoje. Assim, inicio os agradecimentos desta dissertação a todos aqueles/as que contribuíram para que me esparramasse pela pesquisa, criando condições de germinação e, portanto, condições de vida.

Gratidão, primeiramente, à minha orientadora Maria Cláudia Dal'Igna e à coorientadora Catharina da Cunha Silveira por apostarem cuidadosamente em mim e na minha pesquisa, fortalecendo condições para que pudesse produzir, pensar, aprender e desaprender no âmbito dos estudos em violência. Esta dissertação só foi possível graças à docência delas. Suas palavras se encontram aqui, junto as minhas, reverberando ensino. Gratidão por me conduzirem ao longo de todo o processo. Gratidão ao grupo Lola, nas pessoas dos/as colegas e amigos/as que ali fiz. Como nossa orientação nos ensina, não nos constituímos grupo por definição, apenas; mas sim por ação coletiva, pelos muitos “nós” que nos unem (DAL'IGNA, 2023). Conhecimento, cuidado e cooperação.

Gratidão ao professor André Luís dos Santos Silva por nos encontrarmos na pesquisa. Suas proposições e reflexões, ao mesmo tempo cuidadosas e potentes, em muito auxiliaram na constituição das análises desta pesquisa. Como pesquisador, não me constituo somente de academia. Também me esparramo na espiritualidade, que me nutre. Gratidão ao meu orientador do TCC, e agora avaliador da banca, professor Rodrigo Manoel Dias da Silva, por nossos caminhos sempre se cruzarem na pesquisa e na espiritualidade.

Também me esparramo em família e amigos: gratidão à minha família e amigos que propiciaram condições das mais diversas ordens para me auxiliar nessa trajetória que se iniciou. Também me esparramo na docência: gratidão às escolas em que atuo por propiciar condições para que cursasse o Mestrado em Educação.

Por fim, sou GRATIDÃO: a todos e a todas, GRATIDÃO por criarem condições para minha constituição como pesquisador. GRATIDÃO por darem asas à mim e à pesquisa e possibilitar voar sobre os muitos caminhos que ora se iniciam. GRATIDÃO pela realização deste sonho.

Existem momentos na vida onde a questão de saber se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir (FOUCAULT, Michel, 1984, p. 13).

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo mapear, descrever e problematizar os sentidos produzidos sobre a relação entre escola e violência na formação de estudantes LGBTQIA+ no contexto da produção acadêmica educacional, no período de 2009 a 2019. A investigação apoia-se em quatro campos de estudos: Estudos em Docência, Estudos de Gênero e Estudos Culturais, em articulação com a perspectiva pós-estruturalista. A partir da realização de uma metapesquisa, analisa-se um conjunto de 16 estudos e identifica-se que, no contexto destas pesquisas concluídas, noções concorrem para uma certa naturalização das violências ao abordar a formação de estudantes LGBTQIA+ na escola. A partir da descrição dessa certa naturalização produzida no contexto das pesquisas, problematiza-se as violências escolares em duas dimensões. (I) Os trabalhos estudados discutem que os professores e as professoras das escolas não se preparam para as temáticas de enfrentamento as violências, acabando por reforçá-las. (II) Numa segunda dimensão, os trabalhos analisados produzem um sentido de formação docente igualada a um elemento capaz de evitar inequivocamente tais violências. Dessa forma, ao mapear a violência na escola, a produção de conhecimento examinada parece justamente reforçar a relação entre escola e violência de gênero que objetiva problematizar, o que aqui na dissertação chama-se de “equação da violência na escola”, na aproximação com a linguagem de um pensamento aritmético. Conclui-se que a produção científica analisada questiona as violências direcionadas aos/às estudantes LGBTQIA+, mencionando a formação docente para opor-se à própria ideia de violência e, do modo como o faz, acaba por imprimir à formação docente um sentido salvacionista frente às violências de gênero.

Palavras-chave: violência; escola; gênero; formação de professores; estudantes LGBTQIA+; metapesquisa.

ABSTRACT

The present dissertation aims to map, describe and problematize the meanings produced about the relationship between school and violence in the training of LGBTQIA+ students in the context of educational academic production, from 2009 to 2019. The investigation is based on four fields of study: Studies in Teaching, Gender Studies and Cultural Studies, in conjunction with the post-structuralist perspective. By carrying out a meta-research, a set of 16 studies were analyzed and it was identified that, in the context of these completed research, notions contribute to a certain naturalization of violence when addressing the training of LGBTQIA+ students at school. From the description of this certain naturalization produced in the context of research, school violence is problematized in two dimensions. (I) The studies studied discuss that school teachers are not prepared for the issues of confronting violence, ending up reinforcing it. (II) In a second dimension, the works analyzed produce a sense of teacher training equated to an element capable of unequivocally preventing such violence. In this way, when mapping violence at school, the production of knowledge examined seems precisely to reinforce the relationship between school and gender violence that it aims to problematize, which here in the dissertation is called the “equation of violence at school”, in approximation with the language of an arithmetical thought. It is concluded that scientific production questions the violence directed at LGBTQIA+ students, mentioning teacher training to oppose the very idea of violence and, in the way it does so, ends up giving teacher training a salvationist sense in the face of gender violence.

Keywords: violence; school; gender; teacher training; LGBTQIA+ students; metasearch.

RESUMEN

Esta disertación tiene como objetivo mapear, describir y problematizar los sentidos producidos acerca de la relación entre escuela y violencia en la formación de estudiantes LGBTQIA+ en el contexto de la producción académica educacional, en el período de 2009 a 2019. La investigación está sostenida en cuatro campos de estudios: Estudios en Docencia, Estudios de Género y Estudios Culturales, en articulación con la perspectiva postestructuralista. Mediante la realización de una metapesquisa, se analizó un conjunto de 16 estudios y se identificó que, en el contexto de estas investigaciones realizadas, las nociones contribuyen a una cierta naturalización de la violencia al abordar la formación de estudiantes LGBTQIA+ en la escuela. A partir de la descripción de esta cierta naturalización producida en el contexto de la investigación, se problematiza la violencia escolar en dos dimensiones. (I) Los trabajos estudiados argumentan que los profesores y las profesoras de las escuelas no se preparan para las temáticas de enfrentamiento a las violencias, acabando por reforzarlas. (II) En una segunda dimensión, los trabajos analizados producen un sentido de formación docente igualada a un elemento capaz de evitar indiscutiblemente tales violencias. De esa forma, al mapear la violencia en la escuela, la producción de conocimiento examinada parece justamente reforzar la relación entre escuela y violencia de género que objetiva problematizar, lo que aquí en la disertación se llama de “ecuación de la violencia en la escuela”, en la aproximación con el lenguaje de un pensamiento aritmético. Se concluye que la producción científica cuestiona las violencias direccionadas a los estudiantes LGBTQIA+, mencionando la formación docente para se oponer a la propia idea de violencia y, del modo como lo hace, acaba por imprimir a la formación docente un sentido salvacionista frente a las violencias de género.

Palabras-clave: violencia; escuela; género; formación de profesores; estudiantes LGBTQIA+; metapesquisa.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Trabalhos selecionados para análise	48
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Purpurina na terra do cangaço: refletindo a homossexualidade na escola	49
Quadro 2 - Desigualdades e diferenças na sala de aula: a nomeação dos diferentes na produção da exclusão escolar	50
Quadro 3 - A diversidade sexual na escola: produção de subjetividade e políticas públicas.....	51
Quadro 4 - Reflexões sobre homofobia e educação em escolas do interior paulista	53
Quadro 5 - Significados de violência: reflexões sobre as práticas escolares	54
Quadro 6 - Percepções de gênero nas escolas atendidas pelo PROERD: um estudo a partir dos relatos de professor@s (São Leopoldo/RS)	55
Quadro 7 - Diversidade sexual e homofobia na escola: as representações sociais de educadores/as da educação básica	56
Quadro 8 - Livro das sombras: silêncio e transgressão nos discursos LGBT	57
Quadro 9 - “Quem é homossexual carrega consigo o fardo do preconceito”: violências contra adolescentes e jovens homossexuais e a rede de apoio social	59
Quadro 10 - A vivência de alunos gays: numa organização escolar pública de ensino médio em Sabará.....	61
Quadro 11 - Processos de emergência e de definição da homofobia como um problema público no Brasil	62
Quadro 12 - Homofobia e heterossexismo na escola: um estudo sobre significações de professores gays que atuam na educação básica.....	63
Quadro 13 - Marcas da LGBTfobia na escola: análise de histórias orais de alunos/as LGBTT em uma escola da periferia de Fortaleza	65
Quadro 14 - “Ponha-se no seu lugar”: processos de estigmatização de crianças na escola pública, a exclusão das singularidades e formas de <i>reexistência</i>	66
Quadro 15 - “Minha mãe não pode falar nada que meu pai fica brabo”: violências de gênero a partir do olhar das crianças	67
Quadro 16 - “Uma escola de todas”: a garantia do direito à educação e a população LGBT	68
Quadro 17 - “Piadas, apelidos e provocações verbais”	73
Quadro 18 - “O simples fato de se parecer com um homossexual o desabona”.....	74

Quadro 19 - A “violência implícita”	76
Quadro 20 - “Porque é baitola, porque não sei o quê. Isso é falta de mulher, essas coisas assim [...]”	77
Quadro 21 - Violência para “humilhar, discriminar, ofender, ignorar, isolar, tyranizar e ameaçar”	79
Quadro 22 - Um “substrato” de violência	80
Quadro 23 - “Condições de violência”	81
Quadro 24 - “Me deram soco no olho, então isso era todos os dias, era um dia sim, um dia não”	84
Quadro 25 - A heterossexualidade e seu “correlato”	85
Quadro 26 - Violência de gênero nos diferentes períodos da vida	87
Quadro 27 - “Um dos professores vai e fala assim [...]”	88
Quadro 28 - “Muitas vezes sem querer ou perceber, professor@s acabam impulsionando e por que não dizer incentivando a violência de gênero nas escolas”	89
Quadro 29 - “Os/as docentes acabam se omitindo ao invés de adotarem posicionamentos contrários a tais violências”	90
Quadro 30 - Os professores não propõem reflexões e discussões	91

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Busca com recorte temporal de 2002 a 2022	45
Tabela 2 - Total de trabalhos filtrados após a leitura dos resumos	46
Tabela 3 - Busca com recorte temporal de 2009 a 2019	47

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO DE UMA TRAJETÓRIA.....	15
1.1 CONSTRUÇÃO DA PERGUNTA E OBJETIVO DE PESQUISA	21
2 ESCOLHA PELA METAPESQUISA.....	28
2.1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	43
3 AS OBRAS ANALISADAS: MATERIAL EMPÍRICO DA PESQUISA.....	50
4 EQUAÇÃO DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA: CAPÍTULO ANALÍTICO	72
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: FORMAÇÃO DOCENTE COMO SALVAÇÃO – OU APOSTA – NA PRODUÇÃO ACADÊMICA ANALISADA	97

1 APRESENTAÇÃO DE UMA TRAJETÓRIA

[Belchior]

Presentemente eu posso me considerar um sujeito de sorte
Porque apesar de muito moço, me sinto são e salvo e forte
E tenho comigo pensado: Deus é brasileiro e anda do meu lado
E assim já não posso sofrer no ano passado

Tenho sangrado demais
Tenho chorado pra cachorro
Ano passado eu morri
Mas esse ano eu não morro (EMICIDA, 2019)¹.

Para inaugurar e apresentar este capítulo, recorro à excertos musicais de modo a sinalizar a minha trajetória na pesquisa e na educação. A música que escolho é muito importante para mim. Penso que a sua potência está justamente na reflexão que ela permite. Conectei-me com esta produção artística por alguns anos, por representar muitos dos sofrimentos pelos quais passamos enquanto LGBTQIA+² nos ambientes da sociedade em que vivemos.

Portanto, a música remete a um repertório específico que carrego em minha vida, à morte e ao renascimento. Penso que, de certa forma, morremos quando temos “chorado pra cachorro” (EMICIDA, 2019) dos mais diversos modos. Contudo, centrar as atenções somente no sofrimento pode não ser produtivo. Minha orientadora, a professora Maria Cláudia Dal’Igna, costuma nos provocar nas aulas: “e o que fazemos com isso, em termos de pesquisa?”. Penso que pode ser potente refletir criticamente, a partir do meu repertório e fazer dele uma esperança, pois “esse ano eu não morro” (EMICIDA, 2019), ao produzir pesquisa, me aprimorando enquanto sujeito, nesta jornada que começa.

Início aqui, por meio desta pesquisa, uma incursão teórica e metodológica, na perspectiva pós-estruturalista. Certo de que, colocando na mochila os aportes teóricos necessários e potentes, trarão força e nutrição necessária para me sentir “são e salvo e forte” (EMICIDA, 2019) para seguir esta nova jornada.

¹ Disponível em: [youtube.com/watch?v=PTDgP3BDPIU](https://www.youtube.com/watch?v=PTDgP3BDPIU). Acesso em: 13 set. 2023.

² Confirmando meu conhecimento da existência de outras siglas, mas opto por utilizar a sigla LGBTQIA+. Faço isso considerando minha inserção no grupo Lola; nossas escolhas ético, políticas e pedagógicas. Além disso, de acordo com o pressuposto teórico que considera a linguagem como um sistema de significação complexo e ambíguo (SILVA, 2014) é importante salientar que os significados são objetos de disputa, num processo de classificação que demarca fronteiras. Desta forma, penso que os termos não são suficientes para traduzir a complexidade da vida das pessoas.

Os inícios costumam me deixar muito entusiasmado, seja pela alegria de começar algo novo, seja pela responsabilidade que envolve uma nova trajetória. Consigo descrever, de maneira simples, esse entusiasmo como aquilo que sinto quando observo uma linda paisagem e o desejo de desbravá-la me toma. Penso que o repertório vivido auxilia muito nessa vontade de desbravar/conhecer/pesquisar.

O desejo por ensinar e aprender me acompanha desde criança, das aulas que ministrava aos amigos imaginários. O desejo me fez investir no curso de magistério concomitantemente ao ensino médio. Aqui, aprendizados e, sobretudo, realizações. Um tempo depois da formatura, a graduação. Após cursar três semestres de Administração de Empresas, migrei para Pedagogia. Até aqui, já havia constituído um repertório que se consolidava em um desejo de assumir a docência como carreira.

Iniciei a Pedagogia na Universidade Feevale, onde cursei dois semestres com financiamento estudantil do governo, em 2015. Ao final daquele ano, prestei novamente o Exame Nacional do Ensino Médio e concorri à bolsa integral do Programa Universidade Para Todos, sendo contemplado no primeiro semestre de 2016, na Unisinos.

Escrevo este percurso, resumido e singelo, porém dotado de grande relevância em minha jornada. Além disso, é importante honrar e valorizar os programas de financiamento estudantil públicos e de bolsas nas universidades para que, pessoas como eu, que não teriam condições financeiras de pagar por uma faculdade, pudessem cursar o nível superior de ensino.

Durante a licenciatura, realizei e fui aprovado no concurso público como professor de educação infantil. Grandes experiências se desvelavam na jornada que se iniciava na rede pública de ensino, do município de Novo Hamburgo. Esta rede trabalha com metodologia de pesquisa no ensino, logo, me encantei com as possibilidades de construção do conhecimento que a pesquisa poderia oferecer às crianças da educação infantil. Assim, ao final de quatro anos, apresentei meu trabalho de conclusão de curso³ e realizei a tão sonhada formatura⁴, rito tão esperado por mim⁵. Um trecho da música que abre este capítulo esteve em meu discurso enquanto

³ Sob o título “O papel ativo das crianças na construção escolar do conhecimento: um estudo sobre iniciação científica”.

⁴ A colação de grau ocorreu no dia 06 de março de 2020, na Unisinos. Foi a última formatura presencial física antes da pandemia que se iniciou naquele ano.

⁵ Considero a dimensão do conceito de docência proposto por Maria Cláudia Dal’Igna (2023), em sua recém-lançada obra “Nós da docência”. Assim, é possível compreender a formatura como um rito e

orador da minha turma, quando citei as feridas e cicatrizes que a vida nos deixa, físicas e filosóficas, e como poderíamos utilizá-las para nosso crescimento, sem nos resumirmos a elas.

[Pablo, Majur e Emicida]
 Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
 Elas são coadjuvantes, não, melhor, figurantes
 Que nem devia tá aqui

Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
 Tanta dor rouba nossa voz, sabe o que resta de nós?
 Alvos passeando por aí

Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
 Se isso é sobre vivência, me resumir à sobrevivência
 É roubar o pouco de bom que vivi

Por fim, permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
 Achar que essas mazelas me definem é o pior dos crimes
 É dar o troféu pro nosso algoz e fazer nós sumir (EMICIDA, 2019)⁶.

Durante o curso, tomei a decisão de participar do processo seletivo do mestrado em Educação na Unisinos, porém o ingresso somente seria possível mediante bolsa. Estava entusiasmado para me aprimorar enquanto docente/pesquisador e me aproximar mais do sonho de me tornar professor de graduação e pós-graduação.

Escrevi o primeiro pré-projeto e traduzi todo meu repertório no texto. Era uma escrita que tinha um tom epistemologicamente crítico-denunciante. Era um tom que denunciava a homofobia nos ambientes escolares. Após a submissão do primeiro pré-projeto em 2020, para ingresso em 2021, classifiquei-me em 10º lugar, não era a hora de entrar, uma vez que havia somente três bolsas. Em 2021, submeti novamente. Mas, desta vez, com o projeto mais estruturado e mais preparado para a entrevista, me coloquei em terceiro lugar. Foi uma glória! Era o início de uma nova jornada. E inevitável não pensar: “esse ano eu não morro” (EMICIDA, 2019).

Durante o primeiro ano como aluno do mestrado⁷, fui convidado pela orientadora e pela coorientadora a realizar uma pesquisa inicial nos bancos de dados

não como um lugar da docência. Compreendemos que a docência e ser docente é um processo de tornar-se imbricado por outras perspectivas e aspectos.

⁶ Disponível em: [youtube.com/watch?v=PTDgP3BDPIU](https://www.youtube.com/watch?v=PTDgP3BDPIU). Acesso em: 13 set. 2023.

⁷ Orgulhosamente, curso o mestrado em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos, como bolsista taxas CAPES-PROEX.

sobre violência e homofobia. Após esta pesquisa, percebi inúmeros trabalhos acadêmicos que já abordaram esta temática neste tom de denúncia. A jornada que se iniciava tinha uma bifurcação: qual tom adotaria para a minha pesquisa? Como poderia contribuir com a educação e com aqueles/as que fossem ler a pesquisa? Como seria possível desaprender e reaprender a olhar para as pesquisas concluídas? Após mais leituras, reflexões e aproximação com os conceitos estudados no grupo de pesquisa, decidi, juntamente com a orientação, assumir outro caminho.

[Emicida]
 Levanta essa cabeça
 Enxuga essas lágrimas, certo? (Você memo)
 Respira fundo e volta pro ringue (vai)
 Cê vai sair dessa prisão
 Cê vai atrás desse diploma
 Com a fúria da beleza do Sol, entendeu?
 Faz isso por nós
 Faz essa por nós (vai)
 Te vejo no pódio (EMICIDA, 2019)⁸.

Portanto, não nego meu passado ou minhas cicatrizes. Passo a enxergá-las como constituintes de mim, do meu repertório. Ao fazer essa virada, não me prendo mais a elas. As transformo no desejo de realizar meu sonho, aqui transmutado em uma pesquisa. As cicatrizes podem ser uma das diversas razões para pesquisar. Esta dissertação assume um propósito pessoal e acadêmico, um compromisso ético, político e pedagógico, conforme ensina minha orientadora. Escrever para proporcionar reflexão. Escrita em colaboração. Pesquisar, dissertar, dialogar com a sociedade e colaborar. Penso que a pesquisa tem o poder de nos deslocar. Ela não nos tira do lugar de professor/a⁹, aluno/a, mas nos desloca, oferecendo condições de possibilidade para desaprender e aprender outras coisas.

Assim, me despeço do caminho acusatório, legítimo em suas formas próprias, e me entrego a outra jornada, também potente de outras maneiras. Para tanto, convido à leitura deste outro trecho de outra produção musical, sinalizando esta virada.

Eu aprendi qual é o valor de um sonho alcançar
 Eu entendi que o caminho pedras terá
 Eu vi em campo aberto se erguer construção
 E foi com muitas pedras, e foi com muitas mãos

⁸ Disponível em: [youtube.com/watch?v=PTDgP3BDPIU](https://www.youtube.com/watch?v=PTDgP3BDPIU). Acesso em: 13 set. 2023.

⁹ Considerando minha aproximação com o grupo Lola, compreendo gênero como ferramenta ética, teórica e política. Deste modo, estando a par da não neutralidade das palavras, opto por utilizá-las realizando alternância de gênero (/a, /as) tensionando esses lugares.

Eu vi o meu limite vir diante de mim
 Eu enfrentei batalhas que eu não venci
 Mas o troféu não é de quem não fracassou (VOCAL LIVRE, 2019)¹⁰.

Fernando Seffner, em uma dedicatória no livro também organizado por ele¹¹, expressa: “ao Cassius, coragem para andar com estes temas debaixo do braço”. A frase do professor me entusiasma. É necessário coragem para seguir uma jornada. É necessário estar munido de quereres destemidos para seguir numa jornada que envolve desconstrução, aprendizagens, reflexões, despedidas e boas-vindas.

Foi com muitas mãos que o pesquisador e esta dissertação se constituíram. Mãos dos/as docentes do mestrado em educação, das orientadoras e do grupo Lola¹².

E hoje eu sou quem eu sou
 Pois Sua mão me acompanhava
 Mas eu sei, não é o fim, é só o começo da jornada
 Eu abro o meu coração pra minha nova história

Vejo vitórias e hoje eu olho pra trás
 E à minha frente, eu sei (Na minha frente, eu sei)
 Existem muito mais (Existem muito mais)
 Eu sei que minha jornada aqui só começou
 Ao longo dessa estrada, sozinho não estou (VOCAL LIVRE, 2019)¹³.

Assim, me despeço da jornada inicial, de uma postura onde enxergava as “mazelas” sofridas por pessoas LGBTQIA+ apenas como fruto de uma homofobia cristalizada e passo a desconfiar dela. Colocar minha própria força motora (ROLNIK, Sueli¹⁴, 2019) sob suspeita me parece muito potente, uma vez que a análise teórica e criticamente. Apresento-me a uma jornada que carrega a potência de uma pesquisa rigorosa e reflexiva. Conforme Dagmar Meyer e Marlucy Paraíso (2014, p. 10), explorar perspectivas pós-críticas pode possibilitar “interrogar currículos e subjetividades produzidas por discursos dominantes compartilhados como metanarrativas que dão sentido ao que hoje tomamos como ‘realidade’ [...]”. Desta maneira, trilho esta nova jornada, amparado teoricamente, caminhando por uma narrativa que “[...] longe de ser neutra, é rigorosa e engajada, permitindo propor

¹⁰ Disponível em: [youtube.com/watch?v=XktoQTwHSK4](https://www.youtube.com/watch?v=XktoQTwHSK4). Acesso em: 13 set. 2023.

¹¹ SEFFNER, Fernando; FELIPE, Jane. **Educação, gênero e sexualidade**: (im)pertinências. Petrópolis:Voices, 2022.

¹² Grupo de Pesquisa em Trabalho Docente, Gênero e Sexualidade (Unisinos/PPGEdu/CNPq). Coordenado pela Profa. Dra. Maria Cláudia Dal’Igna.

¹³ Disponível em: [youtube.com/watch?v=XktoQTwHSK4](https://www.youtube.com/watch?v=XktoQTwHSK4). Acesso em: 13 set. 2023.

¹⁴ Considerando minha aproximação com o grupo Lola, que desenvolve estudos na perspectiva de gênero, nesta dissertação, opto por identificar o nome completo do autor ou autora na primeira vez que for citado no texto, para visibilizar as autorias.

maneiras alternativas de ver e pensar fenômenos” (GASTALDO, Denise, 2012, p. 12). Suspeitar do meu próprio objeto de pesquisa não se trata do fim, mas do início, uma nova jornada também engajada que reserva muito mais no futuro. Reflito sobre a potência da pesquisa, que me desloca, produz, movimenta. Definitivamente: “esse ano eu não morro” (EMICIDA, 2019).

Feitas as introduções, gostaria de salientar dois aspectos antes de proceder à organização do trabalho:

(I) por ser uma dissertação que utiliza a metapesquisa, a revisão bibliográfica se torna o próprio material empírico que analiso.

(II) na academia, podemos perceber certos modos de operar com pesquisas científicas (introdução, revisão teórica, metodologia, discussão do trabalho e conclusão, por exemplo). A presente dissertação, adotando a metapesquisa, permite que a revisão bibliográfica possa ser produzida, descrita e analisada como material empírico. Por adotar a metapesquisa nesta dissertação, a ordem de apresentação dos capítulos se estrutura de outra forma, o que pode causar estranheza ao primeiro olhar. Contudo, justifico e apresento aqui a ordem destes capítulos para o leitor ir se acostumando e compreendendo a minha lógica de raciocínio.

Esta dissertação está dividida em cinco capítulos. No segundo capítulo, anuncio a metapesquisa como metodologia de pesquisa. Em seguida, procedo à revisão bibliográfica, que mais tarde vai compor o material empírico que analiso. Explico desde como foram escolhidos os descritores à seleção do material empírico. Neste capítulo, apresento a revisão bibliográfica de uma forma diferente, por imagens com os títulos. Recorro à essa abordagem pois, conforme anunciado, a revisão bibliográfica se torna material empírico, o qual será apresentado (de forma completa) no capítulo 3.

Portanto, no terceiro capítulo, apresento o material empírico, explicitando resumos, reflexões e demais dados importantes para situar o(a) leitor(a). O quarto capítulo é o local onde reflito e analiso o material empírico. Por meio desta análise, percebo que as 16 obras ao discutirem sobre estudantes LGBTQIA+, acabam por produzir um certo sentido sobre a produção da violência no espaço da escola. Para pensar sobre esse sentido produzido, recorro à linguagem matemática: a equação apresentada e desenvolvida nesta dissertação.

Durante a leitura deste capítulo, o/a leitor/a vai perceber que o material empírico traz determinados elementos, como pertencentes a uma equação que, ao ser

efetuada, resultaria numa igualdade: a violência LGBTQIA+ na escola. Analiso estes elementos com auxílio do referencial teórico para poder tecer, situar e problematizar a noção de equação que estou propondo.

Meyer (2014) afirma que a produção de conhecimento está associada a contextos específicos, encharcada de complexidade. O mesmo não poderia ser diferente nesta dissertação. Afirmo isso, pois as análises ocorrem em um “contexto-dependente” (Meyer, 2014, p.54) já que a equação é proposta com base nos sentidos produzidos pelos 16 trabalhos analisados e problematizados por meio desta pesquisa.

Por fim, encerro esta pesquisa apresentando, nas considerações finais, a “tese” desta dissertação, na qual sustento que há elementos identificados na produção acadêmica analisada que me permitem problematizar um certo sentido salvacionista à formação docente frente às violências de gênero na escola. Ao final, apresento as referências que constituem esta dissertação.

1.1 CONSTRUÇÃO DA PERGUNTA E OBJETIVO DE PESQUISA

Para começar, é preciso dar o primeiro passo, um passo de cada vez, gradualmente, apertando e afrouxando o passo, imprimindo um ritmo ao movimento, até que o processo de fazer pesquisa seja incorporado e possamos reproduzi-lo, passo a passo (DAL'IGNA, 2014, p. 198).

Dal'igna (2014) aponta a metáfora dos passos. Ora mais apressados, ora mais certos, ora mais incertos. Mas ainda assim: passos. Passos importantes a serem considerados no percurso, e não somente no júbilo do final. Por vezes, precisei colocar em suspenso alguns dos meus passos, é o que aconteceu com a problemática de pesquisa que desejava pesquisar. Este capítulo explica com mais detalhes esse processo, importante para a construção do problema de pesquisa que ora se apresenta nesta dissertação.

Ao longo da construção desta pesquisa, foi necessário readequar alguns percursos na jornada. Duvidar de certos caminhos era preciso. Afirmo isso, pois a intenção inicial era buscar o que apontam as pesquisas sobre homofobia e violência. O que podemos aprender e desaprender com elas? E com isso, tentar localizar um discurso/prática ou ausência dele/a nos materiais analisados. Contudo, após mais leituras e orientações, entendi que era preciso duvidar da própria homofobia.

“Em outras razões, por algum motivo, não progredimos, ficamos paralisados ou fazemos tentativas que não geram os resultados esperados e marcamos passo”

(DAL'IGNA, 2014, p. 198). Ao afirmar que era preciso duvidar da própria homofobia, não quero dizer que ela não exista, porém, meu ímpeto em pesquisá-la estava me deixando paralisado, fazendo com que perdesse pontos analíticos importantes. Dal'igna (2014) aponta a importância de se “exercitar a suspeita”. Significa problematizar as falas, os posicionamentos e os pensamentos sobre determinado tema “[...] tanto aquilo que pode ser tomado como falso, errado ou inadequado, quanto e, sobretudo, o que pode ser compreendido como verdadeiro, certo ou adequado” (DAL'IGNA, 2014, p. 198). Neste momento, me aproximo da experiência da autora quando ela se vê imbricada no desafio de “tornar difíceis os gestos fáceis demais” (FOUCAULT, Michel, 1994, p. 3). Vejo-me desafiado, impulsionado a desconfiar do meu próprio objeto de pesquisa. O termo homofobia fica suspenso e compreendo que ele não representa totalmente as violências que interpelam diversos grupos. Da mesma forma, o termo LGBT poderia não abranger e representar de modo mais fidedigno os novos grupos que se formam até então e estão representados na sigla LGBTQIA+. Importante salientar que o símbolo “+” sinaliza as novas formações e inclusões que a sigla oferece.

Aprendemos no interior do Lola, que é preciso honrar nossas ascendências e descendências (DAL'IGNA, 2023). Paraíso (2014) aponta que é preciso investigar o legado deixado por outros para nós. Considerando minha inserção no Lola e no mestrado, e considerando minha responsabilidade ética, política e pedagógica com minhas ascendências e descendências, pergunto: como posso produzir outros sentidos para a educação e para o currículo? Como posso contribuir com aqueles/as que vieram antes de mim e com quem vier depois? Como posso contribuir com a educação e com esse programa?

Com esses questionamentos, consigo dar o primeiro passo para refletir e elaborar minha pergunta de pesquisa, assim como meu objetivo. Faço isso a partir da revisão dos trabalhos de dois autores e de uma autora do Lola. Proponho abordar Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) que procuraram analisar os efeitos da homofobia e lesbofobia e, portanto, das violências nos sujeitos, seja na escola ou no exercício da docência. Para tanto, estudo os TCCs de Jonathan Vicente da Silva (2018), Ruan Sansone (2020) e Isabella Azevedo (2021). Penso que estes materiais, por estudarem sujeitos LGBTQIA+, escola e violências, podem me auxiliar a construir o objetivo e pergunta desta pesquisa.

O TCC de Silva (2018, p. 13), “Gênero, sexualidade e profissionalidade: uma análise das narrativas de docentes homossexuais”, tem por objetivo “mapear, descrever e analisar os processos de constituição da profissionalidade de docentes homossexuais e analisar os pressupostos de gênero e sexualidade”. O autor realiza a entrevista narrativa como procedimento metodológico e, por meio dos Estudos de Gênero, dos Estudos Queer e na teoria Pós-Estruturalista, identifica três categorias de análise.

Na primeira categoria, “Sempre tinha aquela desconfiança, aquele medo...’: a produção da docência ex-cêntrica” (SILVA, 2018, p. 45), o autor reflete, mobilizando o pensamento de Guacira Louro (2004) e o conceito de norma, que havia alguns grupos historicamente silenciados que estavam posicionados ao redor de algo denominado como centro. Neste centro, estava a cultura materializada pelo homem branco ocidental, heterossexual e de classe média. Essas manifestações dos grupos das margens começaram a perturbar os grupos que estavam no centro.

Silva (2018) reflete que somente a posição central era considerada saudável e os habitantes dos grupos fora do núcleo seriam considerados excêntricos. Por meio dessa reflexão, o autor aponta que as docências exercidas pelos professores homossexuais entrevistados não se enquadravam em um modelo de docência estabelecido como legítimo, o que fez com que fossem vistos como “má influência” (SILVA, 2018, p. 74). É comum que a sociedade coloque a profissionalidade desses/as professores/as como suspeita em função do modo como cada um/a exerce suas sexualidades.

Movido/a por estudos que auxiliam a pensar a docência como um lugar do/a professor/a afetuoso/a, atravessado/a pela maternagem, movido/a pela vocação e pela doação, Eduardo Zanette e Dal’Igna (2017, p. 121), afirmam que

[...] um pressuposto de gênero reduz a masculinidade do homem professor à sexualidade (natural e incontrolável), contribuindo para afastá-lo do exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais e colocar sob suspeita suas práticas pedagógicas [...].

Na segunda categoria, “Tu podes isso, tu não podes aquilo’: uma docência reprimida?” (SILVA, 2018, p. 51), o autor dá seguimento às reflexões e questiona por que uma docência homossexual deveria ser reprimida em benefício dos alunos, da escola e da própria docência. Ele aponta que estes docentes estão sempre necessitando “provar sua eficiência e reafirmar suas profissionalidades” (SILVA, 2018,

p. 54). Silva (2018) afirma que os/as docentes entrevistados/as relatam manter o anonimato sobre suas sexualidades para evitar sofrerem e poderem exercer a sua docência. Este anonimato leva a jogos de dissimulação, escondendo suas sexualidades. Outra característica analisada é o fato de os/as professores/as homossexuais serem restritos/as no afeto com seus/suas alunos/as “justamente, por haver um discurso que posiciona estes professores homossexuais como ‘o ponto fora da curva’” (SILVA, 2018, p. 57).

Na terceira categoria, “‘Meu olhar é diferente’: profissionalidade docente homossexual” (SILVA, 2018, p. 57), o autor reflete sobre o ethos profissional inclusivo que se constitui como outra via de (auto)formação. São necessários uma escolha, um pertencimento, uma postura crítica como princípios de/para transformação, um movimento que exercita um pensar sobre si e sobre os outros, para, então, pensar os modos de ser e agir como docente (SILVA, 2018).

Por fim, o autor (SILVA, 2018) conclui que gênero e sexualidade “atravessam e dimensionam” a profissionalidade docente de professores homossexuais. Silva (2018) reflete sobre o que denomina de “ethos profissional inclusivo” que se delinea por meio da resignificação das experiências que os docentes viveram ao longo de suas vidas. Estes/as professores/as, ao se relacionarem consigo e com os outros, mobilizam formas outras de “ser e exercer a docência”, pois “ao se relacionarem consigo mesmo e com os outros, ao se olharem no outro e se reconhecerem na diferença do outro, mobilizam outras formas de ser e exercer a docência” (SILVA, 2018, p. 64).

Sansone (2020), em seu TCC, “‘Bixinha. Eu nem sabia o que era isso até entender que eles estavam tentando me ofender’: narrativas de pessoas LGBT sobre a escola”, tem por objetivo conhecer as trajetórias escolares de pessoas LGBT, analisando situações de discriminação, preconceito e violência sob a perspectiva de gênero e sexualidade. O autor realiza um procedimento metodológico de entrevista narrativa e, a partir do material empírico, constrói duas categorias de análise: “escola e naturalização das violências” e “estratégias de sobrevivência queer na escola” (SANSONE, 2020, p. 13).

Na primeira categoria, o autor tece reflexões sobre as violências e sua naturalização na escola. A instituição escolar, além de colocar em movimento os preconceitos, discriminações e outras formas de “gestão da normalidade” (SANSONE, 2020, p. 87), produz e reproduz discriminação e violência. Por meio das narrativas

analisadas e mobilizado pelos conceitos de Silva (2018), o autor percebe que os alunos criam estratégias para existir e resistir no espaço escolar. Apoiado em Rogério Diniz Junqueira (2009), Sansone (2020) apresenta uma reflexão acerca de uma prática dos agressores e da sociedade de conduzir o sujeito para que se sinta culpado, envergonhado pela agressão que tenha sofrido. Isso faz com que a vítima, por vezes, se silencie. O autor argumenta que essa situação de invisibilidade leva os sujeitos a naturalizarem as violências. Esta naturalização, segundo o autor, pode ocorrer por parte das vítimas e/ou dos agressores.

Na segunda categoria de análise, o autor discorre sobre as estratégias de sobrevivência que pessoas LGBTQIA+ precisam elaborar e colocar em prática para permanecerem na escola, no mercado de trabalho e na sociedade. Essas estratégias começam a ser elaboradas a partir do momento em que começam a demonstrar uma série de estranhamentos, causando perturbação no meio escolar e social. Essas perturbações chacoalham as normas impostas pela heteronorma nesses locais, “bagunçando as normas de gênero” (SILVA; PARAÍSO, 2018, p. 45).

Sansone (2020) reflete sobre essas relações de poder, com o apoio das teorizações de Foucault (1978), que só existem em situações com condições de resistência e reações. Caso elas não existam, não se pensa em poder, mas em violência. Neste sentido, a liberdade é controlada a partir da norma. Assim, tais ações sobre estes conjuntos de normas propõem um sujeito “ativo às subvenções de liberdade, resistindo e criando situações de transformação com a ajuda de outros, para assim se refugiarem” (SANSONE, 2020, p. 67). Desta forma, os sujeitos se apoiam e criam estratégias, por vezes, sozinhos, por vezes, apoiados para poderem resistir às normas vigentes na escola e sociedade, que prejudicam a presença de pessoas LGBTQIA+ no espaço escolar. Apoiado em referenciais, utiliza estratégias de sobrevivência para a vida queer, abordando um aparato reflexivo para serem reconhecidas, acolhidas e valorizadas na escola (SANSONE, 2020).

Para Sansone (2020), dentre todos os sujeitos analisados, as pessoas trans são as que mais sofrem e, portanto, são as que mais elaboram estratégias queer de sobrevivência. O autor aborda como significado para o termo “queer” aquilo que desvia da norma padrão. Estas estratégias são entendidas como potentes ações de subversão às normas para o enfrentamento da LGBTfobia e das violências. Por fim, o autor reflete, apoiado em seu referencial teórico, que a omissão à discussão de temas como a homossexualidade na escola não contribui para tensionar as violências neste

ambiente de ensino. A resistência queer é importante também nestes momentos. Além disso, Sansone (2020) dá visibilidade aos processos de naturalização das formas de discriminação e violência.

Em seu TCC, “Constituição de professoras lésbicas: análise da produção acadêmica [2014-2020]”, Azevedo (2021) parte da seguinte pergunta de pesquisa: quais sentidos são atribuídos à docência exercida por professoras lésbicas nas produções acadêmicas analisadas, bem como de que modos esses sentidos estão implicados com a constituição da identidade das professoras lésbicas? Tem por objetivo identificar e analisar os sentidos veiculados e produzidos sobre a docência exercida por professoras lésbicas na produção acadêmica entre 2014 e 2020. Para tanto, a autora faz uso da pesquisa documental como metodologia para análise de pesquisas de mestrado e doutorado.

Azevedo (2021) reflete que a lesbofobia se estrutura a partir de um sistema binário e excludente. Esta construção social sobre os corpos e sobre o que é ser masculino ou feminino limita e reduz ao desejo heterossexual como único possível, colocando qualquer outra manifestação sexual como desvio.

Por meio da análise de seu material empírico, Azevedo (2021) consegue pensar a docência exercida por professoras lésbicas a partir do conceito de performatividade de gênero (BUTLER, Judith, 2017). Apoiada em Dal’Igna (2021) e Paraíso (2016), a autora aborda que a docência está regulada por uma matriz cisheteronormativa. Azevedo (2021) ainda pontua, ao tratar da feminização do magistério, refletindo sobre como a docência veio a se feminizar, em articulação com um processo de cisnormatização da profissão, produzindo uma associação entre docência, mulher, maternidade e heterossexualidade. A autora retrata de quais modos esses sentidos estão implicados com a constituição da identidade das professoras lésbicas e conclui pensando no contexto da escola, constituída por uma cultura lesbofóbica.

As produções destacadas contribuíram para poder tecer a minha própria pergunta de pesquisa: *quais sentidos são atribuídos à relação entre escola e violência na formação de estudantes LGBTQIA+ no contexto da produção acadêmica educacional, no período de 2009 a 2019?*

Bem como tecer meu próprio objetivo de pesquisa: *mapear, descrever e problematizar os sentidos produzidos sobre a relação entre escola e violência na*

formação de estudantes LGBTQIA+ no contexto da produção acadêmica educacional, no período de 2009 a 2019.

Assim, tendo em vista o exposto até aqui, considero de extrema relevância escolher uma metodologia que seja potente para responder à pergunta e objetivo de pesquisa, uma vez que esta metodologia permite produzir sentidos a partir da produção acadêmica concluída.

No próximo capítulo, anuncio a metodologia de pesquisa e a revisão bibliográfica da presente dissertação. Além disso, explico a razão da escolha temporal (2009-2019) bem como a relação deste recorte de tempo com um determinado trabalho do Lola.

2 ESCOLHA PELA METAPESQUISA

No capítulo 1, descrevi como, no começo do curso de mestrado, sou instigado a dar um passo atrás para “desconfiar” do que compreendia como homofobia. Neste momento é importante anunciar como escolho e por que escolho a metodologia desta dissertação. Sem rodeios, anuncio: elejo a metapesquisa como metodologia da presente pesquisa. Fui provocado pela orientação a realizar uma análise de determinada maneira para conseguir mapear, descrever e problematizar os sentidos produzidos sobre a relação entre escola e violência na formação de estudantes LGBTQIA+ no contexto da produção acadêmica educacional. Após muitas leituras sobre este tema e do aceite da provocação a abordar a metapesquisa, assumo esta metodologia, pois ela pode auxiliar a pensar em outros sentidos além do que já está dado. Talvez aqui possa estar uma das contribuições desta pesquisa, pois, conforme Paraíso (2014, p. 30),

tudo aquilo que lemos [...] parece funcionar como um impulsionador da nossa “vontade de potência”, que nos tira da paralisia do que já foi significado e nos enche de desejo de mover, encontrar uma saída e estabelecer um outro modo de pensar, pesquisar, escrever, significar e divulgar a educação.

Consigo compreender a responsabilidade imbricada no ato de adotar uma metodologia de pesquisa, em qualquer trabalho, mas, principalmente, nesta dissertação, pois penso que delinea todo o percurso que farei. Por que escolho a metapesquisa e não outra metodologia? A indicação da orientação tem um grande valor, pois reconheço minhas ancestralidades, porém, consigo somar a essa decisão que a metapesquisa pode me ajudar mais do que qualquer outra, de determinados modos, a dialogar com o objetivo desta pesquisa

Assim, Jefferson Mainardes (2018, p. 314) aponta a importância de uma análise rigorosa, ética, que vise “[...] compreender as principais tendências do campo, a partir do recorte realizado pelo pesquisador”. O que as pesquisas apontam, do ponto de vista referencial, conceitual, teórico e metodológico? Quais discursos são mobilizados e quais são silenciados?

Entendemos metodologia como um certo modo de perguntar, de formular questões e de construir um problema de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informações — que, em congruência com a própria teorização, preferimos chamar de “produção” de informação — e de estratégias de descrição e análise (PARAÍSO, 2014, p. 29).

Também me valho da possibilidade de que esta pesquisa possa auxiliar outros(as) pesquisadores(as) que estudem/usem a metapesquisa como metodologia, além da possibilidade de dialogar com os estudos sobre violência. Como espera Sandra Corazza (2002, p. 105), “[...] ora, minimamente para que, ao modo de [Friedrich] Nietzsche, esta escrita funcione como uma flecha, que um pensador atira, assim como no vazio, para que outro a recolha e possa, por sua vez, também enviar a sua, agora em outra direção”.

Utilizo como referenciais sobre metapesquisa Mainardes (2018) e Jonathan Silva, Fabiane Pedro e Alessandra Pedroso (2023). Elejo este autor e estas autoras para selecionar a metapesquisa, pois reúnem um arcabouço teórico e metodológico que reflete sobre esta metodologia. Também considero a escrita dos/a colega/s do Lola como um capítulo referência para este tema. Suas abordagens estão inseridas em uma ótica pós-estruturalista, pois trazem “[...] para o debate o modo como entendemos e operamos com a metapesquisa no interior do grupo de prática de pesquisa e do Lola” (SILVA; PEDRO; PEDROSO, 2023, p. 14).

Silva, Pedro e Pedroso (2023) apresentam aquele que a academia considera como o pioneiro nos estudos sobre metapesquisa no Brasil: Sílvio Gamboa. Além disso, o autor e as autoras compreendem a metapesquisa como “pesquisa sobre pesquisas já realizadas” (SILVA; PEDRO; PEDROSO, 2023, p. 6). É por meio de uma análise sistemática que é possível perceber “[...] características, tendências, fragilidades e possíveis obstáculos para o avanço das pesquisas do campo” (MAINARDES, 2018, p. 315). Considero importante salientar que a metapesquisa vai além de levantar os dados das pesquisas, pois o que as obras apresentam já está dado. A metapesquisa parte para uma reflexão de todos os aspectos da pesquisa ou de uma parte dela. “Em geral, abrange a análise de aspectos teórico-epistemológicos, metodologias, estilos de argumentação, nível de coerência interna, reflexividade ética etc.” (MAINARDES, 2018, p. 306).

Mainardes (2018) apresenta três fases para produzir uma pesquisa a partir do processo metodológico, sintetizados por Silva, Pedro e Pedroso (2023, p. 8):

a primeira é a “definição dos propósitos da metapesquisa e da amostra”, para estabelecer os objetivos e que tipo de produção científica será utilizada na pesquisa. A “organização e sistematização da amostra” é a segunda fase, que visa estruturar os dados, foco da metapesquisa, que serão analisados em cada produção selecionada para a análise (MAINARDES, 2018, p. 312).

Compreende-se que a metapesquisa estuda e analisa as pesquisas já realizadas, sem viés de julgamento, mas com o propósito de buscar características, potencialidades e fragilidades. Por isso a importância da metapesquisa que se coloca como exercício crítico, não julgador. A metapesquisa deve apresentar

[...] condição de possibilidade de novos olhares a respeito do que já foi pesquisado e estudado, não com a matriz de análises do mérito do que já foi escrito, mas com a intenção de articular e reorganizar os caminhos possíveis que são abertos a partir dos diferentes olhares a respeito de um mesmo tema (SILVA; PEDRO; PEDROSO, 2023, p. 70).

Levando em consideração os estudos do Lola e o que aborda Paraíso (2014), compreende-se que os raciocínios operados na sociedade e na educação são generificados. Isso faz com que se considere que os diferentes espaços educativos são atravessados por relações de gênero produzidas por linguagens que narram e produzem diferenças entre as mulheres, os homens e mulheres e homens. Essas linguagens, em determinados contextos e relações, contribuem para produzir desigualdades, reforçando distinções, discriminações, sofrimentos e hierarquias. “Mas nesses espaços, também, discursos podem ser desnaturalizados, questionados e desconstruídos, e rupturas podem ser introduzidas, numa transformação constante de relações de poder já instauradas” (PARAÍSO, 2014, p. 33). A autora afirma que as relações desiguais não são permanentemente fixas, isto é, há a possibilidade de serem tensionadas, o que ocorre em função das próprias relações de poder.

Assim, tendo em vista o exposto, justifico a adoção da metapesquisa como metodologia desta dissertação, inserida em um olhar pós-estruturalista.

Partindo para outro passo importante desta jornada, justifico a seguir a escolha do recorte temporal da presente dissertação (2009-2019). Esse recorte nasce da minha relação com a dissertação de Silva (2021) onde, ao estudá-la durante as aulas do mestrado, percebi que o autor procedeu a um exercício analítico inspirador: se por um lado, ouvimos narrativas de que a escola pode ser um espaço hostil para a população LGBTQIA+, por outro, essa pesquisa nos provoca a pensar que modos

outros podemos ver a relação entre os sujeitos que se afastam da norma de gênero e sexualidade na escola.

Desta forma, a dissertação de Silva (2021), “Regulação e queer(ização) da docência: análise da produção acadêmica educacional brasileira entre 2009 e 2019”, buscou mapear, descrever e analisar que/quais jogos de saber e poder concorrem para a constituição de uma docência exercida por pessoas trans no contexto da produção acadêmica educacional brasileira no período citado. Assumindo a metapesquisa (SILVA; SILVEIRA, Catharina; DAL’IGNA, 2023) e tendo por base os Estudos em Docência, os Estudos de Gênero, os Estudos Queer e os Estudos Foucaultianos, o autor analisa três teses de doutorado e cinco dissertações de mestrado. Para Silva (2021, p. 14, grifos meus),

[...] a partir da análise da produção acadêmica educacional brasileira do decênio 2009-2019, pode-se perceber que pessoas trans, ao se constituírem como docentes, são interpeladas por discursos e jogos de poder/saber que dizem do corpo, do gênero e da sexualidade, sendo regulados pela matriz heterocisnormativa. As mesmo tempo, *docentes trans criam possibilidades outras para resistir e (re)existir*, na medida que forçam um processo que nomino de *queer(ização) da docência*, entendido aqui como uma *atitude-ético-estético-político-queer*, por meio de uma *vida vivível* que visa separar a docência da moralidade e da decência, que a tem atravessado e constituído por muito tempo, a fim de possibilitar modos outros de ser, de estar e existir docente no contemporâneo.

Silva (2021, p. 86) reflete sobre a “produção de vidas precárias”, diferenciando aqueles corpos que importam daqueles que não importam, traduzindo em vidas, com maior ou menor “peso no sistema heteronormativo”. Ainda, seguindo essa reflexão, o autor e as autoras consideram que os/as docentes trans resistem “às diversas formas de regulação, de violência, de preconceitos e de transfobia (direta e indiretamente)” (SILVA; SILVEIRA; DAL’IGNA, 2023), os/as professores/as trans encontram “modos outros” de se relacionar consigo e com os/as outros/as. Eles/as conseguem ver a escola e a docência

[...] como uma “porta aberta”, como um espaço possível de resistência a estes estigmas e às formas de subalternização as quais essas vidas estiveram/estão expostas, e de (re)existir de outros modos, assumir outros espaços, estabelecer outras relações consigo e com os outros (SILVA; SILVEIRA; DAL’IGNA, 2023).

Então, pelo fato de meu trabalho se aproximar da dissertação de Silva (2021), proponho seguir o mesmo recorte temporal para tentar encontrar outro deslizamento

nas produções que analiso. Para isso, pretendo, mapear, descrever e problematizar os sentidos produzidos sobre a relação entre escola e violência na formação de estudantes LGBTQIA+ no contexto da produção acadêmica educacional, no período de 2009 a 2019. Procuro, inclusive, buscar produzir o que aponta Gastaldo (2014, p. 13), ao refletir sobre a relevância de uma pesquisa pós-crítica: por meio de uma abordagem — e de um trajeto — flexível e rigoroso, inserida em contextos específicos,

[...] que falam das micropolíticas do cotidiano que constituem e são constituídas pelos discursos dominantes de nossa sociedade, na qual a subjetividade do pesquisador é uma ferramenta a serviço da investigação, um exercício simultaneamente rigoroso e político permeado pelas relações de poder que pretende estudar.

Desta forma, a *passos firmes*, passo ao próximo passo (com o perdão do trocadilho poético): os procedimentos para seleção do material empírico. Considerando os caminhos metodológicos apontados pela metapesquisa, realizo a seleção criteriosa para a revisão teórica e em seguida a revisão bibliográfica, a qual torna-se a empiria que compõe esta dissertação.

Por leitura criteriosa, considerando a abordagem metodológica desta pesquisa, Silva, Pedro e Pedroso (2023) sinalizam três pontos de atenção para quem deseja operar com a metapesquisa como procedimento metodológico. Estes pontos auxiliam a percorrer este trajeto das pesquisas sem “perder-se nos próprios passos ou dar passos infalsos” (DAL’IGNA, 2014, p. 197).

(I) Considerando título e autoria, deve-se buscar nas bases de dados os trabalhos localizados de modo a encontrar aqueles que se aproximam do foco do trabalho em questão. (II) Em seguida, após os trabalhos terem sido salvos, procede-se à leitura dos resumos. Sugere-se que o registro do que aparece e do que está oculto. (III) Logo, o próximo passo sugere realizar a leitura do material empírico. Para os autores, trata-se do momento autoral (realizar fichas de leitura, gráficos, tabelas etc.). É o momento de “registrar o que é recorrente nas pesquisas, atentar para os resultados/considerações finais, criar categorias analíticas/focos de análise” (SILVA; PEDRO; PEDROSO, 2023, p. 14).

Desta forma, feitos os esclarecimentos importantes, sigo mais um passo nesta jornada: a revisão teórica que compõe a presente dissertação. Estruturo este capítulo as teorizações de “Dominação, violência e poder” (VEIGA-NETO, Alfredo, 2008); “Dicionário crítico de gênero” (COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro,

2019)”; “Relatar a si mesmo” (BUTLER, 2015) e os TCCs do Lola, apresentados anteriormente. Procuo, então, mostrar o quanto os TCCs também refletem as violências. Da mesma forma, apoiado nas teorizações, estabelecer uma diferença entre poder e violência, necessária para prosseguir com esta pesquisa.

Além disso, é importante assumir que discorro sobre os TCCs do Lola como revisão teórica. E como eles me auxiliam a tomar as minhas decisões por conceitos ou termos teóricos, como violência (VEIGA-NETO, 2008; BUTLER, 2015); (re)existência (DAL'IGNA, 2023); articulação com estratégias de sobrevivência (SANSONE, 2020); produção de vida vivível (SILVA, 2019); linguagem, identidade e diferença (SILVA, 2014; CONDÉ, Mauro, 1998; MEYER, 2014).

Silva (2018) aponta que existe um funcionamento que coloca no centro das relações de poder os grupos associados a uma cultura dominante e que, ao seu entorno, estariam os submetidos e os silenciados. Sobre poder, é importante considerar que

[...] para Foucault o poder não é uma substância ou uma qualidade, algo que se possui e que se tem; é, antes, uma forma de *relação*. [...] As relações de poder são relações entre sujeitos que se definem como modos de ação que não atuam direta e indiretamente sobre os outros, mas sobre suas ações (CASTRO, Edgardo, 2016, p. 327, grifos do autor).

Para Foucault (1978), as relações de poder estabelecidas por Silva (2018) ocorrem, não sobre os sujeitos, mas sobre suas ações. Neste caso, o exemplo reflete o quanto estas relações de poder operam como um conjunto de ações que “induzem, separam, facilitam, dificultam, estendem, limitam, impedem” (CASTRO, 2016, p. 327).

Não faz muito sentido pensar num centro irradiador da soberania, das decisões e da dominação mundial. Isso se dá, pois os espaços estão cada vez mais estriados, menos lisos, com linhas de força que o atravessam e que são cada vez mais móveis e instáveis (VEIGA-NETO, 2008, p. 18).

É possível compreender que o poder não está centralizado somente em um polo de uma relação, e que um seria ativo e outro passivo. Há uma relação aí: o poder parece ser exercido entre cada um dos lados desta relação. É possível compreender o poder como exercido sobre as ações dos envolvidos. Compreendo que mesmo que haja um polo que exerça maior dominância sobre as ações do outro, este também exerce maior ou menor influência sobre as ações deste polo. Como nos grupos de Silva (2018), os grupos da cultura dominante exercem poder sobre os grupos

tradicionalmente silenciados. Mas os grupos silenciados também acabam por agir nesta relação com os grupos dominantes, uma vez que os próprios grupos tradicionalmente silenciados exercem poder sobre as ações dos grupos dominantes. Discorro sobre isso, mobilizando a análise de Silva (2018), não afirmando que exista consenso no interior desses grupos e nem que exista um consenso na nomenclatura “grupos”. Discorro sobre isso para refletir que o poder permeia e produz as relações como venho mobilizando.

Sansone (2020) reflete sobre os processos de omissões que culminam na naturalização das violências. Para o autor, a própria sociedade conduz que o sujeito agredido se sinta culpado pelas violências as quais sofre. Sansone (2020) compreende que as agressões acontecem, no cenário escolar, devido à organização da escola que opera sobre um conjunto de normas, valores e crenças, centrados e responsáveis por reduzir, inferiorizar e julgar aqueles que não se encaixam nas normas pré-estabelecidas. Segundo Veiga-Neto (2008, p. 21),

assim, adotam-se estratégias de poder quando se empregam meios para chegar a uma ação de poder ou para mantê-la ativada. Da mesma maneira, há estratégias de poder quando se desencadeiam ações (antecipadamente) sobre as possíveis ações dos outros. E também se trata de estratégias de poder quando simplesmente se bloqueiam as possibilidades do outro agir.

Este excerto permite algumas considerações com o que Sansone (2020) apresenta quando reflete sobre os silenciamentos. É possível compreender que estas estratégias de poder agem como Veiga-Neto (2008) propõe, com o intuito de bloquear as reações das pessoas que sofrem agressões, sejam das mais variadas formas de manter ativadas estas estratégias de poder.

Ao falar em violência, pretendo estabelecer uma diferença entre ela e o poder. Para tanto, recorro novamente a Veiga-Neto (2008, p. 27-28, grifos do autor), ao abordar que

é justamente nesse ponto que se pode fazer uma distinção forte entre *poder* — especialmente o disciplinar — e *violência*. Ao invés de tentar anular a força de um dos polos de uma relação — como faz a violência (e até a violência mais branda faz isso), o poder disciplinar estabelece diferenças, separa e analisa os elementos nessa relação. Ao proceder assim, o poder transforma uma massa amorfa numa multidão composta por elementos mais individualizados e singulares possível. Sendo assim, as disciplinas fabricam indivíduos, e imprimindo-lhes diferentes identidades e funções, deixam esses indivíduos mais alcançáveis à ação do poder.

É possível que as relações de poder permitam uma abertura à resistência, à reação. Sansone (2020) dá visibilidade às estratégias de sobrevivência que as pessoas LGBTQIA+ criam para subverter as normas de gênero e sexualidade na escola, além de apresentar cuidadosamente suas trajetórias, procurando mostrar que a partir das situações que vivenciaram se faz necessária uma série de estratégias e desdobramentos para permanecerem na escola. Estas estratégias iniciam quando os sujeitos começam a demonstrar uma série de estranhamentos que causam perturbação e incômodo nos membros da comunidade escolar, o que pode fazer frente a estas relações de poder. Para Veiga-Neto (2008, p. 22-23),

onde há poder há resistência e que as relações de poder só existem em função de uma multiplicidade de pontos de resistência que representam, nessas relações de poder, o papel de adversário, de alvo, de apoio, de saliência que permite a apreensão. [...] Para Foucault, tais pontos de resistência estão presentes “em toda a rede de poder” e não em “algum lugar da grande recusa”. Desse modo, talvez seja melhor falar em resistências com R maiúsculo e no plural.

Silva (2018) apresenta elementos que apontam o quanto os/as docentes homossexuais enfrentam situações de discriminação e violência, colocando sob suspeita a sua ação docente, tendo que, constantemente, provar sua profissionalidade. E, apesar deste fato, conseguem produzir o que o autor denomina de vida vivível. Conforme o autor,

um *ethos profissional inclusivo* que se forma na medida em que ao (re)significarem as experiências — sejam elas consideradas positivas ou negativas — vividas na infância e no exercício da docência, esses professores e essa professora ao se relacionarem consigo mesmo e com os outros, ao se olharem no outro e se reconhecerem na diferença do outro, mobilizam outras formas de ser e exercer a docência (SILVA, 2018, p. 59, grifos do autor).

Compreendo que poder exercer um *ethos profissional inclusivo*, como teoriza Silva (2018), advém justamente da possibilidade de resistência. Se esses/as profissionais precisam e conseguem provar sua profissionalidade, isso significa que há uma reação ao poder.

As pesquisas de Silva (2018), Sansone (2020) e Azevedo (2021) se aproximam quando apontam que as pessoas LGBTQIA+ criam estratégias para poderem (re)existir nos espaços escolares e, conseqüentemente, na sociedade. Para Veiga-Neto (2008, p. 22), “sempre é possível exercer uma resistência, nesse caso entendida

como uma (re)ação ou se quisermos uma reação de contrapoder. Resistir a uma ação de poder significa problematizar tal ação, valendo-se para isso, também do poder”.

Esta (re)existência funciona, segundo Dal’Igna (2023), como uma dupla injunção: existir nos espaços, mesmo com as relações de poder dobrando a conduta das pessoas LGBTQIA+, mesmo com as violências tentando silenciá-las/suprimi-las. Mas somente existir não é suficiente, é necessário re(existir), resistindo de muitos modos para poder produzir uma vida vivível (SILVA, 2018).

Azevedo (2021) reflete o quanto a condução das condutas regula a docência de mulheres professoras lésbicas. A pesquisa da autora mostra o quão desafiador é ser uma professora lésbica, e pontua também, como a escola é constituída a partir de uma cultura lesbofóbica.

Veiga-Neto (2008) discorre sobre violência e força: a violência opera de modo que anula a força da outra parte da relação. Para Veiga-Neto (2008, p. 28), a violência é uma ação repressiva, não raramente sufocante e quase sempre imobilizante e, portanto, “carrega em si uma negatividade”. Segundo o autor,

em suma, enquanto o *poder dobra* — porque se autojustifica, negocia e, com isso, se autolegitima —, a *violência quebra* — porque se impõe por si mesma. Enquanto aquele se dá agnosticamente, essa se dá antagonicamente. Um se dá com o algum consentimento e até mesmo com sentimento das partes envolvidas; a outra sem consentimento e contra o sentimento da parte que sofre (VEIGA-NETO, 2008, p. 29, grifos do autor).

Butler (2015, p. 8) reflete que “uma vez que o estado da consciência humana e o estado das forças sociais de produção abandonaram essas ideias coletivas, essas mesmas ideias adquirem qualidades repressoras e violentas”. A autora reflete sobre o fato de uma ideia (e não somente a ideia, mas a ação também) se tornar violenta. Conforme Butler (2015, p. 9, grifo da autora), isso acontece quando uma ideia, um “*éhtos* coletivo”, que era aceito coletivamente, não se torna mais aceito, e ao ser retomado por um ou outro, se torna violento e repressor. Para a autora,

[...] embora o *éhtos* coletivo não seja mais compartilhado — aliás, justamente porque o “*éhtos* coletivo”, que agora deve ser colocado entre aspas, não é compartilhado de maneira comum —, ele só pode impor sua pretensão de comunidade por meios violentos. Nesse sentido, o *éhtos* coletivo instrumentaliza a violência para manter sua aparência de coletividade (BUTLER, 2015, p. 9, grifos da autora).

Butler (2015, p. 10) ainda compreende que, em termos temporais e históricos, mesmo que esta forma de “violência ética” tenha se tornado anacrônica, não se tornou

passado, pois insiste em se manter no tempo presente. Se recusa a se tornar passado e a violência é sua forma de se impor na atualidade. Com efeito, não só se impõe no presente como também busca ofuscá-lo — esse é precisamente um de seus efeitos violentos. Assim, compreendo que, um ethos violento com as pessoas LGBTQIA+ pode parecer ultrapassado, ainda ocorre no presente, por isso é anacrônico.

O poder não vem de fora, está intrincado em qualquer relação. É imanente de qualquer relação. Para Veiga-Neto (2008), o poder pode ser compreendido como fluido e não estático, isto é, deve ser analisado em movimento. O autor argumenta sobre a importância de se distinguir violência e poder,

[...] ao fazermos a distinção entre violência e poder, conseguiremos enxergar coisas que, de outra maneira, permaneceriam à sombra. Isso será assim porque tal distinção não apenas permite descer ao nível microfísico das experiências escolares, mas, também e principalmente, porque tal distinção, ao mudar o registro discursivo de uma prática, muda a própria visibilidade desta prática (VEIGA-NETO, 2008, p. 45).

Os TCCs percorridos nesta tecitura entre violência e poder apresentam exemplos que auxiliam a compreender cenas que relacionem estes dois conceitos. Munidos de um arcabouço teórico que envolve a distinção entre os referidos conceitos, é possível diferenciar um do outro. Não se trata de celebrar ou demonizar, cabe a mim, enquanto pesquisador, utilizá-los como “conceitos-ferramenta” para poder operar com eles ao longo das análises que apresento em minha pesquisa.

Importante apresentar outro conceito que se caracteriza como importante para esta dissertação: identidade. Quando se pensa em identidade, é possível lembrar do que se é? O que as lentes pós-estruturalistas veem com este conceito e quais as suas implicações com esta dissertação? Tomaz da Silva (2014, p. 35) afirma que pensar a identidade como aquilo que se é seria incorrer em uma identidade “autocontida e autossuficiente”. Contudo, o autor compreende que identidade e diferença se complementam: ao afirmar o que se é, afirma-se o que não se é. Segundo o autor, “sou brasileiro, logo não sou uruguaio ou peruano. Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis” (SILVA, 2014, p. 45).

A identidade e a diferença partilham de uma importante característica: elas precisam ser produzidas, sendo o “resultado de atos de criação linguística” (SILVA, 2014, p. 54). O autor aponta que a identidade e a diferença são criações sociais e culturais. Não existem anterior ou previamente, nem possuem uma origem extrafísica,

por isso, não estão à espera de serem reveladas ou descobertas. Elas precisam ser fabricadas e a linguagem é o veículo por meio do qual ocorrem, conforme aponto adiante.

Há mais um aspecto importante que Silva (2014) aponta para identidade e diferença: elas estão inter-relacionadas com sistemas de significação. Para o autor, a identidade e a diferença não adquirem sentido fora destes sistemas de significação.

Nos processos de significação, há que se entender o elemento “signo”. “Em suma, o signo é caracterizado pelo diferimento ou adiamento (da presença) e pela diferença (relativamente a outros signos), duas características que Jacques Derrida sintetiza no conceito de *différance*” (SILVA, 2014, p. 64). Portanto, para o autor, o signo não é aquilo que ele nomeia. O signo está no lugar de alguma coisa, mas ele não é a coisa em si. Um signo só é aquilo que é porque é marcado pela diferença (aquilo que não é). O autor utiliza a metáfora do dicionário. Ao pesquisar um termo (signo) no dicionário, este não vai dizer o que é este signo (presença), ele remeterá a outros signos (sinônimos) que o auxiliem a pensar aquilo que o signo é (identidade) e não é (diferença).

Condé (1998), apoiado em Ludwig Wittgenstein, aponta que os processos de significação são dados pelo uso que fazemos das palavras nos diversos usos ou jogos de linguagem. Estes jogos possuem “regras”, um aspecto dinâmico, em que Wittgenstein denomina como gramática¹⁵. Para o autor, a gramática profunda revela as diferentes espécies de uso das expressões. A gramática profunda não pretende compreender uma norma a ser seguida, não intenciona ter um papel normatizador.

[...] os jogos de linguagem estão diretamente relacionados com as formas de vida. Os jogos de linguagem encontram sua sustentação no contexto da vida. As regras que regulam os jogos de linguagem estão inseridas em uma ampla malha de ações muito complexas, ou seja, a linguagem emerge de uma forma de vida (CONDÉ, 1998, p. 101).

Condé (1998) reflete sobre a perspectiva de linguagem wittgensteiniana que equipara a noção de significação ao uso. “Com efeito, existindo uma multiplicidade de usos, existe uma multiplicidade de significações” (CONDÉ, 1998, p. 112). A noção de significado evolui para a noção de significação enquanto uso.

¹⁵ A relação entre a linguagem e o mundo, para Condé (1998), ocorre por meio das regras da gramática. Contudo, o autor salienta que a gramática não deve ser entendida como superficial, ou seja, a gramática dos linguistas, mas a gramática profunda, já que compreende que esta comporta o estudo e a descrição das regras de uso da linguagem.

Silva (2014) pontua que identidade e diferença são o resultado de um processo de produção simbólica e discursiva. Mas quem produz? O que produz? A identidade e a diferença estão em estreita conexão com relações de poder. “O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes” (SILVA, 2014, p. 455).

Na relação com poder, Meyer (2014, p. 52) apresenta o conceito de linguagem na perspectiva pós-estruturalista: “a linguagem (em sentido amplo) como lócus de produção das relações que a cultura estabelece entre corpo, sujeito, conhecimento e poder”. Neste sentido, a autora problematiza a linguagem como artefato cultural e como tecnologia de poder, por entender que ela tem se tornado um instrumento central de organização das sociedades contemporâneas. Segundo Meyer (2014, p. 52),

[...] e, como instrumentos de organização da sociedade, elas tanto incidem sobre “os modos pelos quais os indivíduos constroem a si mesmos como sujeitos”, modificando mais ou menos suas condições de vida, quanto instituem formas de categorização desses sujeitos [...]; por isso, incidem de tal forma sobre a vida de determinados indivíduos e populações que se torna virtualmente “impossível ignorá-las ou escapar de sua influência”.

Condé (1998) afirma que a linguagem não possui uma essência. Para o autor, não devemos perguntar o que é a linguagem, mas de que modo ela funciona. Não nos cabe buscar uma suposta essência oculta na linguagem (desejo, originado pelo enfeitiçamento da própria linguagem sobre nós, conforme aponta o autor), mas tão somente por compreender os seus diversos usos.

A linguagem, segundo Condé (1998, p. 62), deve ser vista no plural “linguagens”, pois operam por meio dos “jogos de linguagem”. Portanto, há uma variedade imensa de usos, uma pluralidade de funções ou papéis que poderíamos compreender como jogos de linguagem. Entretanto, como também não há uma função única ou privilegiada que possa determinar algum tipo de essência da linguagem, não há também algo que possa ser a essência dos jogos de linguagem.

Podemos afirmar que não é simplesmente o uso de palavras na proposição, mas em um contexto muito mais amplo. Para o autor, a significação de uma palavra é dada a partir do uso que fazemos em diferentes situações e contextos. E é neste sentido que o conceito de significação é equiparado ao conceito de uso.

Esse poder se manifesta por meio da diferenciação. A diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas. Assim, incluir/excluir (“estes pertencem, aqueles não”); demarcar fronteiras (“nós” e “eles”);

classificar (“bons e maus”; “puros e impuros”; “desenvolvidos e primitivos”; “racionais e irracionais”); normalizar (“nós somos normais; eles são anormais”) são algumas das marcas da presença do poder. Segundo o autor, “a afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir” (SILVA, 2014, p. 69).

Nesta relação, Silva (2014) salienta acerca dos binarismos e de sua relação com a identidade. Para ele, os binarismos contribuem e fixam uma identidade como norma. Uma identidade fixada como norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças, pois “em uma oposição binária, um dos termos é sempre privilegiado, recebendo um valor positivo, enquanto o outro recebe uma carga negativa” (SILVA, 2014, p. 80).

Conforme o autor, a normalização é conceituada como

normalizar significa eleger — arbitrariamente — uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é “natural”, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade. Paradoxalmente, são as outras identidades que são marcadas como tais. Numa sociedade em que impera a supremacia branca, por exemplo, “ser branco” não é considerado uma identidade étnica ou racial. Num mundo governado pela hegemonia cultural estadunidense, “étnica” é a música ou a comida dos outros países. É a sexualidade homossexual que é “sexualizada”, não a heterossexual. A força homogeneizadora da identidade normal é diretamente proporcional à sua invisibilidade (SILVA, 2014, p. 72).

Silva (2014) compreende a identidade e a diferença como instáveis e, portanto, marcadas por estarem nas linhas de fronteira. Estes binarismos são marcados por fronteiras que demarcam o que se é e o que não se é. Para o autor, mais que a partida ou chegada, é cruzar, estar ou permanecer na fronteira que é o acontecimento crítico. Neste caso, por exemplo, entram os grupos queer que “permanecem” na fronteira, questionando as posições binárias nas quais se baseia o processo de fixação das identidades.

Em uma perspectiva pós-estruturalista, para Silva (2014), o conceito de representação incorpora todas as características de indeterminação, ambiguidade e instabilidade atribuídas à linguagem. Neste contexto, a representação é concebida como um sistema de significação. A representação pós-estruturalista nunca é mental

ou interior, como na teoria da representação clássica. No pós-estruturalismo, ela é concebida como um sistema de signos. Segundo o autor,

aqui, a representação não aloja a presença do “real” ou do significado. A representação não é simplesmente um meio transparente de expressão de algum suposto referente. *Em vez disso, a representação é, como qualquer sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido. Como tal, a representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder* (SILVA, 2014, p. 83, grifos do autor).

É por meio da representação que a identidade e a diferença adquirem sentido, passam, portanto, a existir. Para o autor (SILVA, 2014) representar significa afirmar que “essa é a identidade”, “a identidade é isso”.

Contudo, a noção de identidade e diferença não são nem essencialistas ou estáticas: aqui, entra a ideia de representatividade de Butler (2015) que Silva (2014) mobiliza: o conceito de performatividade desloca a ênfase na identidade como descrição, como aquilo que é — uma ênfase que é, de certa forma, mantida pelo conceito de representação — para a ideia de “tornar-se”, para uma concepção da identidade como movimento e transformação. A linguagem, portanto, não é estática, tem uma noção de movimento, faz com que alguma coisa se efetive.

Para compreender esta afirmação, Silva (2014) mobiliza conceitos de John Austin (1998) e considera que a linguagem não se limita a proposições que descrevem uma ação. Ao descreverem uma ação, são consideradas “descritivas”. Há também aquelas que, além de descreverem uma situação, fazem com que algo aconteça, são nomeadas de “performativas”. Toda proposição anuncia uma enunciação. Há sentenças descritivas que acabam funcionando como performativas. As palavras e as enunciações têm poder. E é a partir desse sentido de “performatividade” que Butler (2015) analisa a produção da identidade como questão de performatividade (SILVA, 2014).

Assim, a eficácia produtiva dos enunciados performativos ligados à identidade depende de um fator importante a ser anunciado: sua repetição incessante. Conforme Silva (2014, p. 90, grifos do autor),

em termos da produção da identidade, a ocorrência de uma única sentença desse tipo não teria nenhum efeito importante. É de sua repetição e, sobretudo, da *possibilidade* de sua repetição, que vem a força que um ato linguístico desse tipo tem no processo de produção da identidade.

É importante que o signo seja *repetível*, segundo o autor, ao mobilizar Derrida (2002). Silva (2014) nomeia a repetibilidade da escrita e da linguagem como “citacionalidade”. Nestes termos, o que distingue a linguagem (como uma extensão da escrita) é a sua citacionalidade: ela pode ser retirada de um determinado contexto e inserida em um contexto diferente. Isso permite compreender como a citação opera, trazendo de um contexto maior de operações de citação, de performatividade, que culminam por reforçar definições e produções de identidade cultural.

Contudo, a repetição pode ser interrompida. “A repetição pode ser questionada e contestada. É nessa intenção que residem as possibilidades de instauração de identidades que não representem simplesmente a reprodução das relações de poder existentes” (SILVA, 2014, p. 92). É essa possibilidade de efetuar uma parada no processo de “citacionalidade” que caracteriza os atos performativos que reforçam as diferenças instauradas, que permite pensar na produção de novas e renovadas identidades.

Condé (1998) afirma que, para Wittgenstein, o “uso” constitui uma categoria a partir da qual todo o edifício da linguagem se ergue. A significação de uma expressão é dada pelo uso que dela fazemos e não pela correlação com um objeto. A significação pode envolver a correlação com um objeto em um jogo de linguagem específico, mas isso é apenas um de seus aspectos, e certamente dos menos importantes. Para o autor, a noção de significação vai além do terreno meramente “denotacionista” (CONDÉ, 1998, p. 95).

O autor pondera sobre outro aspecto: o contato com o outro pode produzir muitos efeitos, inclusive violência. A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social, ao mesmo tempo que é um problema pedagógico e curricular. O outro cultural é sempre um problema, pois coloca permanentemente em xeque nossa própria identidade. Mesmo quando explicitamente ignorado e reprimido, a volta do outro, do diferente, é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até mesmo violência. O reprimido tende a voltar — reforçado e multiplicado. E o problema é que esse “outro”, numa sociedade em que a identidade torna-se, cada vez mais, difusa e descentrada, expressa-se por meio de muitas dimensões. “O outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente” (SILVA, 2014, p. 95).

Tendo apresentado os conceitos de violência (VEIGA-NETO, 2008; BUTLER, 2015); (re)existência (DAL’IGNA, 2023, na articulação com estratégias de

sobrevivência (SANSONE, 2020); e, linguagem, identidade e diferença (CONDÉ, 1998; MEYER, 2014; SILVA, 2014), reflito que as relações de poder permeiam e produzem as relações sociais, além de sustentarem os jogos de linguagem (CONDÉ, 1998), com que operem por meio das próprias relações de poder. Os processos de significação acontecem pelo uso que fazemos das palavras nestes jogos de linguagem. O uso das palavras (e, inclusive, os jogos de linguagens¹⁶) podem exprimir sentidos que vão além da nomeação, da identificação: podem atribuir diversos sentidos aos signos, ou como nomeia Butler (2015), as palavras adquirem performatividade.

Ao considerar a linguagem como sistema de significação instável, indeterminado, ambíguo (DAL'IGNA, 2005), fomento o interesse em compreender os sentidos veiculados sobre a formação de estudantes LGBTQIA+ na escola e sua relação com as violências. Que sentidos estariam produzindo os modos como são nomeados, permeados, significados e representados (CONDÉ, 1998; MEYER, 2014; SILVA, 2014) na relação com a violência nas produções analisadas?

Por fim, após apresentar os conceitos que estruturam teoricamente a presente dissertação, tenho condições para seguir para o próximo passo nesta jornada: a revisão bibliográfica.

2.1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Anteriormente apresento e justifico a escolha pela metodologia desta dissertação e retomo aos TCCs do grupo Lola para discorrer sobre determinados conceitos. Este movimento se faz importante pois também possibilita a inclusão de outros autores e conceitos importantes para o presente trabalho. Este subcapítulo aborda os passos dados visando estabelecer a revisão bibliográfica desta dissertação. A revisão bibliográfica iniciou, a título de verificação das pesquisas, sem recorte temporal. Como era esperado, os resultados e foram bastante altos, totalizando 16.188 trabalhos publicados. Desta forma, foi estabelecido um outro recorte temporal de 20 anos, de 2002 a 2022, considerando a possibilidade de ser um período que abrangesse material suficiente para se pensar a pesquisa. Para isso, foram utilizados

¹⁶ O uso das palavras e dos jogos de linguagem, segundo Condé (1998), não são o mesmo. Um opera por meio do outro, recebendo condições de funcionamento pelas relações de poder que se estabelecem. Saliento esta diferença, pois ela é importante, em respeito às obras dos/as autores/as e para manter a linha de raciocínio que tento estabelecer nesta reflexão sobre os conceitos.

os seguintes descritores: diversidade AND violência AND escola; homossexualidade AND violência AND escola; homofobia AND escola AND currículo AND violência.

Considero importante tecer algumas considerações acerca dos descritores e seus operadores: (I) optou-se por utilizar o operador booleano AND para localizar os três termos juntos, uma vez que a utilização do operador OR poderia não auxiliar a busca, já que poderia retornar estudos que somente tratam de diversidade, por exemplo, sem estar relacionado à escola ou violência. (II) Inicialmente, o segundo descritor elaborado era (homofobia OR LGBTfobia) AND escola AND currículo AND violência, porém não havia resultados no Catálogo de teses e dissertações Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Repositório Digital da Biblioteca da Unisinos (RDBU) e na Scientific Electronic Library Online (SciELO) (Biblioteca Eletrônica Científica On-Line). Portanto, adaptei o descritor para homofobia AND escola AND currículo AND violência, retornando, portanto, resultados para a pesquisa.

A escolha do descritor “escola” deve-se ao fato de ser um local onde me relaciono nesta dissertação. A escolha do descritor “diversidade” remete a outras formas de diversidade sexual e de gênero na escola, não limitando aos homossexuais, por exemplo. A escolha do descritor “violência” remete a outras manifestações de violência na escola, uma vez que já anunciei que coloco a homofobia em suspensão nesta pesquisa, o que não quer dizer não pesquisar, rejeitar, excluir. Penso justamente o contrário disto. É por optar em suspeitar do termo, que o incluo na pesquisa com o descritor “homofobia”. Em se tratando disso, também opto pelo descritor “homossexualidade” visando buscar também a homossexualidade (porém não somente ela) na revisão bibliográfica. Outra razão para esta escolha reside no termo estar atualizado (diferindo de homossexualismo ou outros que estão em desuso). A escolha do termo currículo, somente no último descritor, visa auxiliar no filtro da escola com a área que se denomina comumente como currículo. Penso que o termo escola poderia buscar artigos relacionados à área escolar de um modo mais abrangente, sem necessariamente abordar os anos iniciais e/ou a educação infantil nos estudos. Contudo, como esta pesquisa se baseia no contexto escolar, penso que o termo currículo inserido no último descritor pode auxiliar no olhar desta etapa do ensino nas pesquisas.

As bases de dados utilizadas foram as seguintes: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); Repositório Digital da Universidade Federal do Rio

Grande do Sul (LUME); Portal de periódicos CAPES; RDBU; SciELO; e, Catálogo de teses e dissertações CAPES. Da região sul deste país, onde me encontro, não desconsidere a contribuição das outras universidades e de seus programas de pós-graduação, porém, considero que suas produções já estivessem contempladas nos demais bancos selecionados.

É possível conferir, à referida busca, os descritores, os bancos de dados e retornos a cada elemento, conforme apresentado na tabela 1.

Tabela 1 - Busca com recorte temporal de 2002 a 2022

DESCRITORES	TIPOS	BASES DE DADOS						TOTAL
		BDTD	LUME	periódicos CAPES	RDBU	SciELO	teses e dissertações CAPES	
diversidade AND violência AND escola	teses	160	1.918	0	1	0	5	2.084
	dissertações	403	2.937	0	2	0	31	3.373
	artigos	0	1.361	169	1	10	0	1.541
	TCCs	0	2.162	0	1	0	0	2.163
homossexualidade AND violência AND escola	teses	9	334	0	0	0	3	346
	dissertações	19	389	0	0	0	8	416
	artigos	0	14	18	0	3	0	35
	TCCs	0	334	0	0	0	0	334
homofobia AND escola AND currículo AND violência	teses	2	178	0	0	0	2	182
	dissertações	11	190	0	0	0	4	205
	artigos	0	185	7	0	0	0	192
	TCCs	0	137	0	0	0	0	137
TOTAL		604	10.139	194	5	13	53	11.008

Fonte: Elaborada pelo autor (2022).

Analisando a tabela 1, foi possível observar que os números baixaram consideravelmente, de 16.188 para 11.008 trabalhos. Ainda assim, eram muitos para realizar uma leitura criteriosa, considerando o pouco tempo de duração do curso de mestrado. Por isso, optei por selecionar as teses, dissertações e artigos, por seus títulos, chegando a 5.482 trabalhos. Aventurei-me a uma leitura extenuante dos títulos, selecionando aqueles que se aproximavam à temática da minha pesquisa, totalizando 573 trabalhos. Deste total, reli todos os títulos e seus resumos, chegando a 79.

A partir daí, criei uma pasta em meu computador para cada repositório e para cada descritor. As pesquisas foram selecionadas pela leitura dos títulos que poderiam responder aos meus critérios. Se o título discorresse sobre o tema/problema, procedia-se à leitura dos resumos. Se fossem, a partir dessas leituras, potentes para criar condições de construção do problema de pesquisa, procedia ao download do artigo e o salvava na pasta por descritor e repositório.

O que consegui localizar em cada repositório, com cada descritor? Por que selecionei algumas pesquisas e não outras? Busquei selecionar as que versavam sobre os descritores e que poderiam auxiliar no objetivo da dissertação.

Dos resultados encontrados e que não foram selecionados, é possível perceber que versam sobre outros campos teóricos. Além disso, muitos tratam sobre outros conhecimentos, como, por exemplo, violência contra a mulher, violências físicas e psicológicas, mas sem especificar a violência aos sujeitos alunos/as LGBTQIA+. São trabalhos que utilizam outras lentes para tratar dos temas suscitados nos descritores. Devido a isso, não foram selecionados.

Assim, considerando o exposto, foram selecionados 79 trabalhos, entre teses, dissertações, artigos e TCCs, conforme a tabela 2.

Tabela 2 - Total de trabalhos filtrados após a leitura dos resumos

TIPOS	BASES DE DADOS						TOTAL
	BDTD	LUME	periódicos CAPES	RDBU	SciELO	teses e dissertações CAPES	
teses	4	7	0	0	0	4	15
dissertações	8	16	0	0	0	9	33
artigos	0	6	15	0	2	0	23
TCCs	0	8	0	0	0	0	8
TOTAL	12	37	15	0	2	13	79

Fonte: Elaborada pelo autor (2023).

Ainda assim, após a apreciação cuidadosa e rigorosa do Lola e da orientação desta pesquisa, e dos motivos justificados acima, utilizei outro recorte temporal, de 2009 a 2019.

Assim, ao considerar este novo recorte temporal e considerando os passos I e II, procedeu-se aos seguintes resultados, conforme a tabela 3.

Tabela 3 - Busca com recorte temporal de 2009 a 2019

TIPOS	BASES DE DADOS						TOTAL
	BDTD	LUME	periódicos CAPES	RDBU	SciELO	teses e dissertações CAPES	
teses	3	5	0	0	0	3	11
dissertações	6	11	0	0	0	6	23
artigos	1	1	12	0	2	0	16
TCCs	0	8	0	0	0	0	8
TOTAL	10	25	12	0	2	9	58

Fonte: Elaborada pelo autor (2023).

Dos 79 trabalhos, o novo filtro apontou 58, conforme descrito na tabela 3. Neste ponto, há algumas questões a observar: não foi encontrado nenhum trabalho no RDBU com os dois últimos recortes temporais e, no SciElo, apenas dois artigos. Entre a década de 2009 e 2019, não houve produções no RDBU e seriam tão poucos os artigos com os descritores escolhidos no SciElo?

Ao observar a tabela 1, percebe-se que o RDBU já mostrava poucos resultados, mesmo com o recorte de tempo de 2002 a 2022, com cinco trabalhos e, a SciELO, com 13 artigos. Ainda assim, excetuando-se o fator tempo, por que existem tão poucas produções com os descritores selecionados nestas bases?

A partir dos 58 trabalhos, realizei uma leitura da introdução e das considerações finais, dos quais selecionei 16, conforme a Figura 1 (apresento os materiais selecionados em forma de arte em uma ilustração, pois discorro sobre eles, mostrando resumos e outros elementos importantes, no capítulo 3 - Apresentação do material empírico).

Figura 1 - Trabalhos selecionados para análise



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Dos 16 trabalhos, foram selecionadas três teses, dez dissertações, um artigo e dois TCCs. Os demais artigos não foram selecionados, pois a maioria apresentava estudos em andamento. As outras produções não foram selecionadas, pois tratavam de assuntos de violência em outras áreas, com poucas menções à escola, colocando este cenário como secundário. Outros trabalhos versavam sobre formação docente e

não sobre violência. O mesmo ocorreu com alguns que tratavam de masculinidades, mas abordavam pouco a questão da violência e sua relação com pessoas LGBTQIA+.

Desta forma, no capítulo 3, procedo à apresentação das produções selecionadas que, por meio da metapesquisa, compõem a empiria desta pesquisa.

3 AS OBRAS ANALISADAS: MATERIAL EMPÍRICO DA PESQUISA

No capítulo 2, anuncio a metapesquisa como metodologia de pesquisa, além de expor as perguntas e o objetivo da pesquisa. Em seguida, procedo à revisão bibliográfica, que se compõe como material empírico que analiso. Explico desde como foram escolhidos os descritores à seleção do material que elejo.

Neste presente capítulo, apresento as pesquisas que são analisadas nesta dissertação. Conforme explicado, as pesquisas que trago na revisão bibliográfica se constituem como material empírico. Isso se justifica pois é por meio delas que poderei mapear, descrever e problematizar os sentidos produzidos sobre a relação entre escola e violência na formação de estudantes LGBTQIA+ no contexto da produção acadêmica educacional, no período de 2009 a 2019. A opção por quadros pareceu a mais adequada para a apresentação, atendendo à proposta de apresentar os resumos da empiria. A organização dos dados ocorreu inspirada nas dissertações de Silva (2021) e Pâmela Cuty (2022).

Quadro 1- Purpurina na terra do cangaço: refletindo a homossexualidade na escola

Resumo: Este trabalho de pesquisa discute como vai se construindo o sistema falocêntrico de dominação masculina, criado para moldar subjetividades e comportamentos, e como a violência simbólica, na perspectiva de Bourdieu, é fundamental nesse processo de construção do habitus, do ideal viril homofóbico e heterossexual. Procuramos discutir como a sexualidade vai se instituindo a partir de esquemas de poder a um modelo binário de sexualidade desejável. A orientação sexual, hoje, é uma temática recomendada na sala de aula a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais, numa perspectiva transversal. Com os avanços da militância política homossexual e os direitos humanos permeando as ações educativas, pesquisamos como essa nova realidade está sendo considerada no currículo escolar no cotidiano das escolas públicas de Maceió/AL. A partir desse diálogo inicial desafiador, foram construídos, para esta pesquisa, dois instrumentos de coleta de dados: questionário e entrevista semiestruturada. A metodologia utilizada para a investigação foi o estudo de caso. A análise dos dados revelou algumas dificuldades em romper com os padrões tradicionais a respeito das identidades de gênero, mas também observamos os indicadores da resignificação das concepções docentes a respeito de novas posturas sobre sexualidade no trabalho pedagógico.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Freitas (2009) mapeou que alunos LGBTQIA+ encontram dificuldades no interior dos espaços escolares, influenciando diretamente na constituição de suas identidades. Atravessadas pela discriminação e pelo preconceito, essas pessoas sentem-se inferiorizadas, ocupando lugares marginais ou abandonando a escola na tentativa de preservarem sua condição percebida como diferente. Ao deixarem de frequentar estes espaços escolares, os jovens costumam buscar subempregos.

A pesquisa apresentou estudantes apenas como resultados de leitura bibliográfica e não como material empírico, já que a autora realizou e analisou entrevistas com professores/as de três escolas. Freitas (2009) mostrou que os/as adolescentes homossexuais são as maiores vítimas de preconceito e exclusão social. A pesquisa apresentou que o modo como os/as docentes agem e percebem a homossexualidade nas escolas confirma o silenciamento e a invisibilidade das dificuldades que é atrelada à sua condição sexual. Ao mesmo tempo, abordou que os/as professores/as afirmam que a escola deve se adaptar às diversidades sexuais e de gênero e acolhê-las.

A autora abordou o conceito de “ideologia homofóbica”, como uma ação que promove relações de violência e exclusão, pautadas pelo desrespeito aos direitos humanos. Estes atos se caracterizam, por meio de brincadeiras e piadas marcadas pela linguagem, como “aparentemente sem segundas intenções e sem maiores consequências” (FREITAS, 2009, p. 19) que são ouvidas constantemente e oriundas de diversos espaços (escola, família, mídia, trabalho). Ainda relacionada à violência, a autora relatou como as notícias de atos violentos contra os sujeitos LGBTQIA+ são percebidos como “castigos merecidos as/os desviantes que são consideradas culpadas por exercer essa violação” (FREITAS, 2009, p. 52). Em relação aos/às agressores/as, comumente, têm a pena minimizada pela opinião pública.

Quadro 2 - Desigualdades e diferenças na sala de aula:
a nomeação dos diferentes na produção da exclusão escolar

Resumo: Esta pesquisa teve por proposta investigar e analisar os processos de exclusão/inclusão no contexto da sala de aula, decorrentes do tratamento dispensado aos/às alunos/as considerados/as diferentes. O objetivo desta pesquisa é verificar como são tratados os problemas relacionados às diferenças em sala de aula e suas consequências, indagando a postura dos/as professores/as em situações diversificadas, nas quais é possível verificar diferenças e preconceitos. Tomamos como eixo de análise as diferenças inferiorizantes que se materializam por meio de processos de hierarquização e de uso de violência velada sob o viés da indisciplina. Para tal, observamos e analisamos uma turma de oitavo ano do ensino fundamental de uma escola municipal. Buscando analisar essas diferenças, selecionamos os seguintes binarismos: homossexualidade/heterossexualidade; síndromes/ausência de síndromes; beleza/feiura; disciplina/indisciplina e negritude/branqueamento. Usamos o método da pesquisa qualitativa, realizando observação direta, análise documental, entrevistas semiestruturadas com os/as professores/as, a diretora, a pedagoga e a psicóloga escolar. A partir da articulação das informações obtidas nas entrevistas e na observação de documentos, a pesquisa indicou que construir um currículo que atenda às diferenças requer, dos/as professores/as, novas posturas, novos saberes, novos objetivos, novos conteúdos, novas estratégias e novas formas de avaliação, principalmente novos olhares, a fim de melhor compreendê-las. Entretanto, o que se vê são professores/as despreparados/as para refletirem sobre um tema tão complexo como no caso em questão.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Penna (2009), ao observar uma turma de oitavo ano do ensino fundamental, percebeu que as diferenças resultaram em exclusão, preconceito e discriminação dos/as alunos/as considerados/as fora da norma. Na relação com os/as professores/as, estes/as estudantes sentem que as concepções, crenças, valores e preconceitos dos/as docentes estão presentes nas formas de lidar com as diversas situações em salas de aula, especialmente aquelas que denotam as formas de inclusão/exclusão escolar.

Por se tratar de alunos/as de 14 anos, a pesquisa realizou apontamentos sobre alguns estudantes declarados homossexuais e sua relação com a turma e a sociedade. Um dos jovens faz shows em uma casa noturna, mesmo sendo menor de idade, pois necessita deste trabalho para a sua subsistência. Quando está na escola, está sempre de casaco e capuz. Suas relações de diálogo foram poucas, com algumas meninas. Situações de discriminação foram relatadas por Penna (2009), em suas observações, advindas de alguns/as professores/as e colegas da turma. Dos/as docentes, foram situações não abertas, mas de pequenas e grandes exclusões, além de silenciamentos frente a determinadas situações.

A autora utilizou a expressão “pedagogia da sexualidade” que, por meio do silenciamento, legitimou determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras que estão em desacordo com a heteronormatividade considerada como legítima, tornando as outras possibilidades incongruentes. O silenciamento ocorreu frente às atitudes, contudo, as próprias atitudes denotam comportamentos violentos na escola. O aluno pareceu ter pouca abertura com os/as docentes e as aulas operavam no viés biológico, em reprodução humana e relações hetero afetivo-sexuais, seguindo os Parâmetros Curriculares Nacionais vigentes.

Quadro 3 - A diversidade sexual na escola: produção de subjetividade e políticas públicas

Resumo: Este estudo investiga os efeitos dos enunciados das atuais políticas públicas acerca da diversidade sexual propostos para a educação, principalmente por meio do Programa Brasil sem Homofobia. A análise das práticas instaladas no cotidiano escolar tem como foco compreender os efeitos da proposição de uma educação inclusiva e não-sexista, particularmente, no que tange à homofobia. A pesquisa foi realizada em duas escolas da rede pública de Porto Alegre/RS, uma estadual e a outra municipal, onde foram realizadas observações do cotidiano escolar e entrevistas com professores/as. Esta pesquisa foi desenvolvida a partir de uma orientação genealógica utilizando a produção teórica de Michel Foucault, como meio de refletir sobre as condições de possibilidade do surgimento e da implantação destas políticas públicas e seus efeitos nas práticas escolares. Nestas práticas, existe um lugar bem marcado para o *outro*, a lógica geralmente utilizada

se refere a um ideal, o que deveria ser, o esperado — a heteronormatividade. Diferentes discursos são utilizados para manter o *diferente* em um lugar distanciado. A proposta de inclusão está vinculada a uma carência, desvantagem, desvio, do indivíduo que necessita da intervenção do processo inclusivo. As justificativas da intervenção estatal são de proteção e constituem um lugar para a população alvo como o de pessoas em risco e vulnerabilidade. A conquista de direitos jurídicos se mostrou fundamental para a garantia de espaços e legitimidade e há uma apropriação pelos/as professores/as do discurso jurídico de direitos humanos e de direitos sexuais. A possibilidade de inclusão dos diferentes/diversos sexuais está amparada no enunciado de que todos/as têm direito à escolarização, porém um questionamento que se apresenta acerca da proposta de inclusão é sua utilização como uma prática de tolerância e tentativa de acabar com as diferenças tendo como referência à normalidade. Enunciados homofóbicos e sexistas estão profundamente articulados com os de discriminação de classe e etnia, desigualdades se sobrepõem e se reforçam.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Quartiero (2009) apresentou a trajetória de uma escola que assume um olhar normalizador que nega a diferença por meio do discurso da igualdade para uma escola e políticas públicas que tratam a diversidade de um modo mais generalizado, marcando o diferente como aquele/aquela que possui algo que os normais não têm. Os/As estudantes são representados/as em paralelo às políticas públicas, como a inclusão social, em que o público são pessoas alvo não mais pela sua eficiência, mas pela vulnerabilidade às doenças, violências e preconceito dentro e fora das escolas.

A pesquisa abordou as políticas públicas relacionadas aos/às alunos/as LGBTQIA+, de 1990 a 2009, no Rio Grande do Sul. A autora apontou as políticas com enfoque preventivo primário (doenças sexualmente transmissíveis e métodos contraceptivos), da década de 1990. Apresentou também a criação de núcleos de atenção à saúde da criança e do/a adolescente em idade escolar com enfoque médico, na década de 2000.

A autora discorre sobre movimentos que ampliaram a discussão da sexualidade saindo da abordagem médica surgiram em Porto Alegre/RS, na década de 1990, como formações de professores/as pautadas “[...] num discurso de liberação sexual, na busca da realização pessoal erótica, onde o prazer era colocado como algo a ser buscado e vivido para uma vida saudável e feliz” (QUARTIERO, 2009, p. 60). A pesquisa anunciou que estes programas foram encerrados e substituídos por programas federais, como, “Brasil sem homofobia” e “Prevenção na escola”. Mesmo com alguns projetos estaduais, todos versavam sobre a prevenção de doenças e gravidez indesejada.

A pesquisa também tratou do discurso da diferença, sendo geralmente tensionado na homogeneização a partir do igual, do normal. Isso se evidenciou nas narrativas que concedem ao sujeito LGBTQIA+ (tido como diferente) a possibilidade

de pertencer ao grupo dos “normais”, desde que adote um comportamento normalizado no espaço público. A pesquisa apresentou que a identificação do diferente e sua classificação funcionou, antes de tudo, como estratégias de adaptação do diferente ao sistema normalizador e normalizante por meio de discursos permitidos e/ou interditados sobre ele. Como, por exemplo, a autora mostrou o depoimento de uma supervisora pedagógica acerca de um aluno apelidado de “purpurina”. Este nome, segundo ela, devia-se ao fato de o aluno expandir-se com frequência, tumultuando a aula. Este estudante foi comparado a outro, e a supervisora iniciou sua descrição como “não tendo problemas cognitivos”, mas sendo agressivo, “odeia” as meninas e fica agredindo as meninas e arranjando confusão.

A autora avaliou que a leitura da supervisora se restringe apenas à situação do aluno visto como diferente e não reflete as questões que o levaram a agir daquela maneira, menosprezando o jovem, e não colocando na discussão a atitude de outras pessoas como as meninas em questão. A pesquisa abordou a diversidade sexual como opção dos/as estudantes e a eles/as foi dada a possibilidade de se fortalecerem e se posicionarem frente às situações, pois, em última análise, é devido à sua “opção sexual” que a vulnerabilidade surge. Segundo a pesquisa, na entrevista com as professoras, elas afirmaram que a falta da figura paterna seria um dos motivos que predispõem a homossexualidade e a falta de limites.

Quartiero (2009) refletiu sobre as ideias advindas do campo da psicologia e do serviço social que adentram o campo da educação. A pesquisa também apontou a dificuldade de contornar ou de solucionar situações, como, por exemplo, a violência na escola e a evasão escolar, parecendo ficar incorporado ao cotidiano do exercício da profissão. A questão da preparação dos/as professores/as para trabalhar temas específicos como das sexualidades se reapresenta na pesquisa da autora.

Quadro 4 - Reflexões sobre homofobia e educação em escolas do interior paulista

Resumo: Trata-se de um estudo do tipo survey, realizado em 2009, com 2.282 estudantes de ambos os sexos, cursando os três anos do ensino médio, em três cidades do interior do Oeste Paulista/SP. O instrumento de coleta de dados foi um questionário autoaplicável e anônimo com 131 questões. Neste artigo, reflete-se sobre o quanto os/as participantes da pesquisa reproduzem e reforçam, no espaço escolar, os discursos hegemônicos de controle das sexualidades pautados na tentativa de fazer prevalecer a heterossexualidade como a única forma de inteligibilidade sexual, em detrimento de outras formas de manifestação da sexualidade. Discute-se como a homofobia e os dispositivos de controle social das sexualidades (re)produzem preconceitos e estereótipos, resultantes em vulnerabilidades que os/as adolescentes não-heterossexuais apresentam, tais como: vitimização homofóbica, isolamentos sociais e afetivos, e ideações e tentativas de suicídio. O estudo mostra que

o invariante foi as discriminações, as violências homofóbicas e as injúrias perpetradas nos valores e discursos dos/as adolescentes em situações escolar e familiar, demonstrando a institucionalização da homofobia como prática regulatória das construções social e psicológica de gêneros e identidades sexuais. Destaca-se quão importante é, para a escola, apropriar-se de meios de desconstrução das normativas heterocentradas, visando preservar os direitos e a cidadania de pessoas que não se identificam aos modelos vigentes da heterossexualidade.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Teixeira-Filho, Rondini e Bessa (2011) discutiram o quanto os/as jovens de seus estudos foram vitimizados pela LGBTQIA+fobia explícita ou implicitamente. Eles/as conversam, primeiramente, com amigos/as de confiança e, na sequência, acessam mais os/as professores/as para debaterem assuntos ligados à sexualidade. Estes/as jovens, embora se sintam mais bem informados/as quanto à transmissão de doenças sexualmente transmissíveis, muitas vezes, mantêm o sexo desprotegido. A pesquisa mostra que este número é maior em jovens LGBTQIA+. A questão da “clandestinidade” também está presente em suas narrativas.

A pesquisa aponta poucos materiais informativos produzidos em nível governamental para a população de jovens LGBTQIA+. Os dispositivos regulatórios de gênero relatados pelo autor e pelas autoras como geradores e reforçadores da homofobia ajudam a explicar os índices de violência encontrados. Compreendem a violência LGBTQIA+fóbica como que naturalizada no discurso e na educação de gênero desses/as jovens, demonstrando que tem sido fator internalizado e constitutivo das subjetividades na sociedade. Também está presente a desvalorização e exclusão das identidades consideradas diferentes. Há uma pressão social LGBTQIA+fóbica que favorece a internalização e a manutenção de atos violentos que, por sua repetibilidade, sedimentam a produção de um estado de melancolia no sujeito.

Quadro 5 - Significados de violência: reflexões sobre as práticas escolares

Resumo: Esta dissertação teve como objetivo investigar os significados de violência entre sujeitos de uma escola pública em Salvador/BA. Interessou-nos entender como estes significados são compartilhados e orientam as ações dos sujeitos no ambiente escolar. Para tal, optamos por um método qualitativo que privilegiou a observação direta e a interação dialógica com diferentes atores/as envolvidos/as, como: professores/as, alunos/as, funcionários/as e gestores/as. Do ponto de vista conceitual, procedemos a um deslocamento de uma perspectiva de cunho ora estritamente psicologizante, ora estritamente sociologizante para uma perspectiva histórico-social. Partimos do pressuposto da teoria sócio-histórica, segundo a qual, os significados orientam as ações humanas. Deste modo, o significado de violência não é considerado como um simples fenômeno sócio-simbólico, mas algo que incide e perpassa as ações e estratégias da violência na vida cotidiana das pessoas. A partir de uma ampla revisão de literatura acerca do tema, foi possível perceber o importante papel da escola na sociedade. A abordagem metodológica utilizada foi qualitativa. O grupo focal e as entrevistas foram técnicas adotadas na coleta de dados. Os resultados foram analisados a partir da análise de conteúdo de Bardin (2002), e organizados em três categorias: (1)

violência e estado; (2) violência e família; (3) violência e práticas escolares. Eles indicam que a escola, no que concerne à violência, muitas vezes, está a serviço de uma visão de mundo da classe hegemônica, reproduzindo um discurso amordaçado pelos preconceitos e estigmas contra aqueles violentados cotidianamente ao sofrerem a exclusão dos seus direitos básicos. A construção de estratégias para lidar com a violência passa por uma constante produção de significados. É necessário, muitas vezes, romper com explicações cristalizadas, a partir de uma reflexão crítica das próprias práticas escolares. Por fim, acreditamos que este estudo poderá contribuir para o debate, tanto no campo acadêmico, quanto nas práticas exercidas pelos/as professores/as.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Teles (2013) aponta uma ordem social e econômica que constitui modos de subjetivação, com mecanismos mais sutis e simbólicos que contribuem para a manutenção da violência aos/às alunos/as LGBTQIA+. A presença de atores/as no cenário escolar que pautam suas práticas em conceitos morais, inclusivos, dialógicos e humanistas está mais presente. O silenciamento e discursos aparentemente naturalizados também se fazem presentes e as explicações de alguns/as docentes sobre violências ganham cor, endereço, tipologia física e família. As estratégias mais recorrentes de enfrentamento da violência são caracterizadas pelo aumento do controle, vigilância e punição, mas a pesquisa aponta que esta postura, além de não contribuir para a formação humanística dos sujeitos, também se mostrou ineficiente.

A autora reflete acerca da produção e manutenção dos significados e de sua reprodução nas práticas escolares. Os sujeitos da pesquisa frequentemente significam a violência como uma repetição das experiências vivenciadas e não mencionam o significado das relações e o contexto em que são produzidas. A violência é percebida como um acontecimento, e o sujeito é percebido como passivo diante dela. As relações de poder são abordadas na pesquisa, relacionando-as com ações da própria escola e fora dela. O trabalho também discute que a escola, além de não se implicar na produção e enfrentamento da violência, produz um sentimento de impotência nos/as estudantes.

Quadro 6 - Percepções de gênero nas escolas atendidas pelo PROERD:

um estudo a partir dos relatos de professor@s (São Leopoldo/RS)

Resumo: Esta pesquisa tem por objetivo analisar, a partir dos relatos de professores/as, as percepções de gênero nas escolas atendidas pelo PROERD, em escolas do município de São Leopoldo/RS, em 2013, cometidas por alunos/as em ambiente escolar. O percurso metodológico envolveu a realização de uma pesquisa qualitativa, onde foram realizadas observações e sete entrevistas semiestruturadas. A partir da análise de conteúdo dos dados sistematizados foram destacadas as seguintes categorias: (1) preconceito dos/as professores/as com relação a gênero; (2) currículo oculto; (3) bullying; (4) bullying homofóbico. Os resultados indicaram dificuldade de evidenciar, a partir da percepção dos/as professores/as, manifestações de violência de gênero,

explícitas e implícitas, nas escolas no período estudado. Tais aspectos, bem como as categorias que se sobressaíram na análise, podem estar ligados à falta de percepção dos/as professores/as acerca de atos de violência de gênero. Pode-se conjecturar dois motivos para o que pode ser determinado de “embotamento perceptivo”: falta de conhecimento dos/as professores/as sobre o tema “violência de gênero”, bem como preconceitos dos/as professores/as com relação à sexualidade. Se tais reflexões têm um fundo de verdade, os resultados indicariam que a situação pode se revelar ainda mais grave enquanto manifestações de violência de gênero possam estar acontecendo nas escolas, mas não estão sendo percebidos/identificados por esses/as professores/as e, conseqüentemente, a escola não está lidando adequadamente com tais situações.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Oliveira (2014) observou que manifestações de violência explícitas ou implícitas, na escola, não foram percebidas pelos/as professores/as entrevistados/as. Contudo, esta não percepção pode estar ligada a não percepção de atos de violência de gênero, podendo estar relacionado a certo desconhecimento da maioria dos/as profissionais entrevistados/as sobre o tema ou à naturalização de atitudes violentas, mesmo que de forma velada. O autor reflete sobre o “embotamento perceptivo” (OLIVEIRA, 2014, p. 4), ao mostrar a possibilidade de violência de gênero desencadeada por alguns/as docentes que, de maneira autoritária, acabam adotando maneiras de corrigir determinados deslizes dos/as alunos/as.

Os/as atores/as desta ação podem ser funcionários/as, professores/as e/ou alunos/as. O tipo de ofensa mais acessada acontece por meio de falas preconceituosas. A evasão escolar de alunos/as LGBTQIA+ também está presente.

Quadro 7 - Diversidade sexual e homofobia na escola: as representações sociais de educadores/as da educação básica

Resumo: As representações que professores/as possuem acerca das práticas homofóbicas influenciam a (des)construção de atitudes preconceituosas e discriminatórias manifestadas na instituição escolar e acabam ocasionando diversos outros tipos de violências em toda a sociedade. Desta forma, o silenciamento e/ou a negação das múltiplas orientações afetivo-sexuais que permeiam a escola contribuem para o enaltecimento dos preconceitos. Todavia, é inegável que, geralmente, os/as docentes acabam se omitindo, ao invés de adotarem posicionamentos contrários a tais violências, devido à carência desses temas na formação docente e as normatizações socioculturais e religiosas que delimitam suas representações sociais. Assim, o principal objetivo dessa pesquisa qualitativa foi analisar as representações sociais de professores/as acerca da diversidade sexual e da homofobia, visando compreender de que forma tais representações podem influenciar e/ou contribuir para a (des)construção de preconceitos e discriminações que perpassam o ambiente escolar. Por conseguinte, empregou-se o método de análise de conteúdo categorial temática e foi elaborado um instrumento constituído por entrevistas e questionários semiestruturados respondidos por 17 docentes de duas escolas da educação básica de um município de Sergipe. Os resultados obtidos evidenciaram que as representações sociais da maioria dos/as docentes são pautadas em inúmeras dúvidas e contradições acerca das temáticas diversidade sexual e homofobia, devido ao desconhecimento em decorrência da carência desses temas na formação inicial e continuada, e a outras questões que impedem a busca de (in)formação, tais como as convenções religiosas, contribuindo com a manutenção dos preconceitos sutis e manifestos inseridos nas práticas homofóbicas que permeiam o espaço escolar. Bem como, a maioria dos/as professores/as relataram

situações de preconceito e discriminações ocorridas na escola, tais como piadinhas, apelidos pejorativos, exclusões, ameaças, que compõem a homofobia indireta. Assim, comportamentos diferentes do padrão heteronormativo geram violências contra indivíduos ridicularizados, marginalizados e julgados no próprio ambiente escolar (e na sociedade de modo geral). Portanto, ao desvelar as representações sociais (concepções e vivências) de docentes acerca da diversidade sexual e homofobia, alerta-se para a necessidade de (in)formações precisas e atualizadas acerca de tais temas. Para que os/as professores possam questionar os padrões heteronormativos, compreender, reconhecer e aceitar as identidades sexuais e de gênero, desconstruindo preconceitos e acolhendo efetivamente essa diversidade de indivíduos que integram a escola.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Souza (2015) abordou as representações acerca da diversidade sexual pautadas em preconceitos manifestos abertamente e sutis. Segundo a autora, esta sutilidade está maquiada pela tolerância e respeito à diversidade sexual, deixando camuflado o não (re)conhecimento e a marginalização da diversidade sexual, sob o viés daquilo que a autora denomina de “preconceito sutil”.

A LGBTQIA+fobia está presente no cenário escolar e é representada por injúrias e bullying. O estudo aponta que as representações de LGBTQIA+fobia se mostraram limitadas, contribuindo para a banalização dos insultos, piadas, apelidos pejorativos manifestados no cotidiano escolar e não punidos ou problematizados. As representações que alguns e algumas professores/as possuem sobre a homossexualidade frequentemente mostrou-se composta por preconceitos e estereótipos.

A pesquisa também informou o caráter performativo do discurso, já que ele consegue produzir aquilo que veicula a depender da intenção e do contexto social que está inserido ou foi empregado, podendo servir para reforçar estereótipos e funcionar como regulador de normas ou ser subvertido em favor do reconhecimento e legitimação das diferenças. As representações sociais podem ser reconstruídas, possibilitando uma posição democrática e pluralista que atue de forma significativa na inclusão das diferenças na escola e em todas as instâncias sociais.

Quadro 8 - Livro das sombras: silêncio e transgressão nos discursos LGBT

Resumo: Este trabalho de conclusão de curso trata dos discursos de pessoas LGBT acerca da discriminação e da militância, contando com a colaboração de dezesseis participantes de Porto Alegre/RS, Gravataí/RS, Canoas/RS e Alvorada/RS. Movido pela minha experiência de sujeito LGBT, estudante militante na graduação e analista de discurso pecheuxiano, objetivei compreender os discursos, evidenciando efeitos de sentidos relacionados à LGBTQIA+fobia e à militância e os modos como esses sentidos se vinculam, ou não, a movimentos de resistência à heteronormia. Na etapa de produção de dados, utilizei questionários virtuais, por meio da plataforma gratuita *survey monkey*, constituindo um trabalho qualitativo do tipo estudo de caso, a partir das perspectivas de Lüdke e André e Minayo. O questionário convida o respondente a refletir sobre militância, política, ativismo e

LGBTfobia. Esta pesquisa justifica-se pela busca de entendimento das possibilidades do dizer de pessoas LGBT, apreendendo como o silenciamento, a interdição do dizer e a transgressão se materializam nos discursos. Por meio de pesquisa da revisão bibliográfica, percebi a quase inexistência de produções que aproximem a análise de discurso e a questão LGBT. Conteí com Katz, Simões e Facchini para pensar a história da hetero e da homossexualidade, tratando dos movimentos LGBT na Europa, EUA e no Brasil. Michel Pêcheux e Eni Orlandi são as referências centrais para pensar o jogo do discurso e a relação entre paráfrase e polissemia, possibilitando uma aproximação menos ingênua dos discursos. Fui surpreendido por nove efeitos de sentidos, que revelam como o silêncio está presente nos discursos LGBTs, inscrevendo-se em duas formações discursivas antagônicas: de gênero conservadora e de gênero transgressora. Na primeira, se inscrevem os efeitos de sentido de concessão, de transformação, de militância impessoal, de militância da informação conservadora/iludida e da militância sobrevivente. Na segunda, se inscrevem os efeitos de sentido de militância guardiã, militância manifesto, militância da informação de ruptura e de LGBTfobia inconstitucional. Tais descobertas demonstram que sujeitos e sentidos se constituem na errância, no deslizamento, no intervalo. Demonstram que, mesmo que silenciados em função dos jogos de poder presentes nos jogos de linguagem, LGBTs se constituem no intervalo entre silêncio e transgressão.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Vieira (2016) tratou dos discursos de pessoas LGBTQIA+ acerca da discriminação e da militância. O autor buscou apreender como o silenciamento, a interdição do dizer e a transgressão se materializam nos discursos. Demonstrou que, mesmo que silenciados/as, em função dos jogos de poder presentes nos jogos de linguagem, os/as LGBTQIA+ se constituem no intervalo entre silêncio e transgressão. Vieira (2016) realizou uma entrevista on-line semiestruturada com sujeitos que se identificam LGBTQIA+. Dos 16 respondentes, apenas seis são estudantes de graduação. Como requisito para responder à pesquisa estava a exigência de se identificar como LGBTQIA+. O questionário poderia ser compartilhado. Entre as respostas, apenas uma respondente relacionou o termo “preconceito” à escola. Esta referência está associada ao seu tempo de aluna na educação básica. Atualmente, a respondente relatou não “sentir tanto esse preconceito, pois não se ‘assumi’ para a família”.

Que sentidos podemos estabelecer em ser atravessado pelo preconceito ou por diversas formas de violência com “assumir-se” para alguém ou à sociedade? Quais marcadores circulam nesta questão? Por quais razões somente uma das respondentes associou à escola? Após esta respondente, não houve outras associações com a trajetória de mais respondentes. A partir do estudo de Vieira (2016) e de seu relato enquanto aluno, a escola reaparece como opressora e como ferramenta de regulação da heteronorma. Esta conexão está mais estreita com os atores homens, professores e colegas de escola, na relação com a violência verbal que o autor sofreu. Algumas mulheres da escola aparecem como acolhedoras. O autor

destaca algumas professoras de sua trajetória que marcaram seu caminho, lhe ensinando formas de resistência, como a militância.

Quadro 9 - “Quem é homossexual carrega consigo o fardo do preconceito”:
violências contra adolescentes e jovens homossexuais e a rede de apoio social

Resumo: A violência homofóbica tem ganhado destaque na produção acadêmica mundial, principalmente, por evidenciar um número crescente de adolescentes e jovens vitimizados, bem como os impactos gerados em sua saúde. Ao partir do pressuposto de que a rede e o apoio social são capazes de fortalecer os fatores de proteção que garantem os direitos de adolescentes e jovens; bem como responder melhor à complexidade das demandas trazidas pela violência, este estudo teve por objetivo compreender as experiências de violências vivenciadas por adolescentes e jovens homossexuais e a rede de apoio social, sob a perspectiva analítica *queer*. Estudo qualitativo, realizado no município de Ribeirão Preto/SP. O grupo de participantes foi composto por 12 adolescentes e jovens, com idades entre 14 e 24 anos, cujo interesse erótico e/ou práticas se voltam para outros do mesmo sexo. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista semiestruturada e da construção de mapas de redes. Os dados foram analisados conforme os pressupostos do método de interpretação de sentidos e embasados nos conceitos abarcados pela teoria *queer*. A partir da análise dos dados foram identificados quatro núcleos de sentido: (1) experiência de violências sofridas: “o homossexual que aparenta ser homossexual, vai carregar o fardo do preconceito, da discriminação até a morte”; (2) experiências de saída do “armário”: “ele disse que eu era louco, disse que eu não estava são, que eu não estava com muita certeza”; (3) masculinidades e feminilidades: “os meninos sofrem muito mais, por ter que mostrar a virilidade, tem que exalar masculinidade”; (4) rede e apoio social: “a maior fonte de apoio são os amigos que são homossexuais, porque a gente se identifica por passar por problemas parecidos”. Os resultados revelam que há a perpetuação de uma cultura heteronormativa e violenta, que sanciona punições aos dissidentes da norma heterossexual, e que os/as adolescentes e jovens que não seguem a linearidade entre sexo, gênero, desejo e práticas sexuais, quanto mais a quebram, mais serão subalternizados/as, sendo submetidos/as aos diversos tipos de violência, em espaços públicos e privados. Estas situações são reforçadas pela falta de acesso aos serviços e instituições de apoio. São as pessoas (figuras femininas, amigos/as e profissionais distintos), reconhecidas como as principais fontes de apoio social para os/as participantes. Os serviços de saúde, apesar de terem sido acionados por alguns/as, não foram suficientes para o enfrentamento à violência e para a promoção da saúde. Conclui-se que houve precariedade no acesso à rede social e na efetivação do seu apoio, pois, sua composição e articulação não foi eficiente no enfrentamento da violência sofrida. Diante disso, pontuou-se a necessidade de profissionais que irão lidar com esta população, sobretudo, professores/as, equipes de saúde e da assistência social, estarem preparados/as para o acolhimento, atendimento, orientações às famílias, fortalecimento dos vínculos familiares e encaminhamento de casos de violência, favorecendo a desconstrução das posturas heteronormativas e homofóbicas em busca da efetivação dos direitos dos/as adolescentes e jovens homossexuais.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Braga (2017) mostrou que os/as jovens LGBTQIA+ estão expostos/as a diversas situações de violência, física, psicológica, sexual e autoinfligida, em suas trajetórias de vida. Agressões físicas foram relatadas pelos/as estudantes em espaços como a escola, a família ou a rua. Os homens vivenciaram violências, principalmente, nos espaços públicos. A violência psicológica foi caracterizada, principalmente, pelo uso de ofensas e termos pejorativos referentes à orientação sexual dos/as participantes, tendo ocorrido em espaços públicos e escolares. Foram relatadas

situações de preconceito, opressão e tratamento diferenciado nestes espaços. Como consequência, os/as jovens relataram medos, sofrimentos e ideações de suicídio. Os dados também revelaram uma postura heteronormativa na família, legitimando a produção e a manutenção de diversas situações de violência, culminando, muitas vezes, na expulsão e na saída da casa de origem ou na submissão a violências familiares explícitas, ou sutis.

De forma menos expressiva, em algumas trajetórias dos/as participantes, a figura materna mostrou-se acolhedora e compreensiva no momento da revelação da homossexualidade de seus/as filhos/as. Alguns/as adolescentes e jovens, no processo de descoberta de suas orientações sexuais, tiveram pensamentos negativos a respeito de si, internalizando a LGBTQIA+fobia, fazendo com que sentissem a necessidade de esconder, negar ou até mesmo odiar a sua orientação sexual em uma tentativa de se enquadrarem à norma heterossexual.

Ao relacionar violência e relações de gênero, a violência foi apontada entre os/as jovens participantes da pesquisa como mais frequente aos/às que ultrapassaram a barreira das expressões de gênero esperadas pela sociedade que, além de terem suas orientações sexuais homossexuais, possuem expressões de gênero que desestabilizam a essencialização do binarismo. A pesquisa mostrou que existe uma cobrança para se enquadrar na masculinidade hegemônica para os homens homossexuais e um distanciamento das figuras masculinas do/a adolescente jovem, como o pai, por exemplo.

Braga (2017) apresentou este distanciamento das figuras masculinas do/a adolescente jovem e indicou o reforço do modelo de masculinidade hegemônico que permeia as relações sociais no qual há a rejeição dos/as que desviam dos padrões dessa masculinidade, sendo a violência um instrumento de manutenção do status quo que precisa ser reafirmada e atestada. A pesquisa também mostrou que os/as amigos/as aparecem como uma segunda maior fonte de apoio social para os/as participantes do estudo, destacando a sua importância na composição da rede social e no fornecimento do apoio social para o enfrentamento da violência. O estudo também apontou que há a perpetuação de uma cultura heteronormativa e violenta, sancionando punições a quem que decide contrariar a heteronorma. Estas situações são reforçadas pela falta ou dificuldade de acesso aos serviços públicos e às fontes institucionais de apoio.

Quadro 10 - A vivência de alunos gays
numa organização escolar pública de ensino médio em Sabará

Resumo: Esta dissertação buscou compreender como alunos gays vivenciam sua orientação sexual em uma organização escolar pública de ensino médio regular em Sabará/MG, bem como quais as implicações escolares dessa vivência para estes estudantes. O referencial teórico partiu de conceitos da micropolítica nas organizações escolares, analisando como estes estudantes interagem com os diversos sujeitos dentro desse ambiente. Tendo como foco a discussão sobre a homossexualidade, o estudo buscou compreender como acontecem as inter-relações existentes na escola relacionadas à vivência do aluno gay e quais as percepções dos/as demais alunos/as acerca dessa vivência. Este, por si, foi um desafio, pois envolveu temas ainda sensíveis, como a sexualidade e a diversidade sexual. A escola tem o papel de educar o indivíduo para a vivência ética e cidadã. Entretanto, quando se trata de diversidade sexual, a escola ainda se mantém como um espaço onde ainda prevalecem valores que geram exclusões daqueles/as que não se enquadram numa norma heterossexual, ignorando ou negligenciando práticas institucionais homofóbicas, ou mesmo reproduzindo inúmeras violências. A metodologia adotada foi a pesquisa qualitativa e, para tanto, foram utilizadas duas técnicas investigativas: entrevista semiestruturada com os alunos gays, os/as professores/as e a pedagoga da escola; e, um grupo de discussão com os/as demais estudantes. Na primeira, foram entrevistados três alunos gays, objetivando compreender como eles vivenciam sua orientação sexual dentro da escola, e, em seguida, foram entrevistadas duas professoras e uma pedagoga, buscando compreender qual a percepção delas sobre como os/as docentes e discentes percebem (respondem) à vivência da homossexualidade na escola. Na segunda técnica, participaram do grupo de discussão oito alunos/as, sendo cinco do sexo feminino e três do masculino, para entender como acontecem as inter-relações entre os/as alunos/as heterossexuais e os alunos gays. Com base nessas fontes, foi realizado o cruzamento dos dados, bem como a análise de conteúdo, visando compreender o problema em estudo. Os resultados permitem afirmar que persistem os preconceitos dentro da escola, em especial, com relação à orientação homossexual, implicando uma dificuldade dos/as docentes em lidarem com a temática, seja por falta de formação ou valores pessoais. Percebeu-se também que os alunos gays entrevistados buscam estratégias diversificadas para lidar com a discriminação no contexto escolar. Deste modo, a pesquisa aponta para a necessidade urgente de se preparar docentes e discentes, estabelecendo um diálogo aberto sobre questões da sexualidade e suas implicações na vida dos/as estudantes. Não devendo estas ações se limitarem à sala de aula, mas expandir este processo educativo para a comunidade escolar, familiares ou responsáveis, de maneira a assegurar o acesso à educação escolar e ao direito à dignidade a estes jovens alunos homossexuais.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Souza (2017), em sua pesquisa com alunos gays, observou que o ambiente escolar é um lugar excludente em relação à diversidade sexual, seja de forma velada ou explícita, gerando naqueles/naquelas que não se enquadram à norma heterossexual sofrimento e, conseqüentemente, perdas acadêmicas. Estratégias pessoais como “ficar invisível” ou se refugiar na sala da coordenação da escola, foram adotadas por estes alunos para “fugirem” dos diversos tipos de violência.

Contudo, o autor percebeu um deslocamento neste cenário. Quando o estudante se empodera de sua orientação sexual, é capaz de tornar-se uma liderança. Neste estudo, a escola camufla o preconceito de gênero por meio das brincadeiras, jogos, posturas ou currículo, reforçando o padrão da heterossexualidade, estipulando

normas culturais para meninos seguirem, desde a tenra idade, excluindo quem foge à heteronorma.

A família está intimamente ligada à vivência de determinados estudantes gays e à forma como concebe a diversidade sexual. A falta de compreensão e apoio da família gera no indivíduo LGBTQIA+ angústias, receios e medos, que interferem diretamente em sua vida, inclusive violências físicas e psíquicas. Segundo dados da pesquisa, muitos estudantes ainda têm medo de assumir sua orientação sexual, seja para a família ou na escola, pois é um processo sofrido, difícil e perigoso viver a sexualidade em ambientes públicos, e em especial, na organização escolar.

Quadro 11 - Processos de emergência e de definição da homofobia como um problema público no Brasil

Resumo: O problema da violência contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros (LGBT) tem sido cada vez mais tomado como objeto de denúncias, contestações jurídicas e disputas políticas no Brasil. As controvérsias situam-se, por um lado, na defesa da tipificação e criminalização das violências como uma forma de fortalecimento da democracia, respeito às diferenças sexuais e à dignidade humana. Por outro, na tese de que a constituição de uma lei específica a qual objetiva punir, no âmbito penal, os preconceitos, crimes e violências contra LGBT viola os princípios constitucionais que garantem a livre manifestação do pensamento por motivo de crença religiosa, convicção filosófica ou política de quem que não concorda com essas sexualidades. Toda essa problematização e visibilidade social da violência contra LGBT intensificou-se a partir de 2006, em decorrência do Projeto de Lei da Câmara nº 122/2006 (PLC 122/06), também denominado de lei anti-homofobia, que objetivava criminalizar os preconceitos de gênero, sexo, orientação sexual e identidade de gênero. Visando compreender quais as condições sociais de possibilidade da luta anti-homofobia no cenário brasileiro, esta tese procura analisar os processos de emergência, definição e construção do problema social da violência contra LGBT como um problema público e político no país. Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa de cunho qualitativo, com enfoque exploratório e descritivo, a partir de uma análise bibliográfica e documental, fundamentada na sociologia dos problemas públicos, além de outros aportes teórico-metodológicos. Embora o PLC 122/06 tenha proporcionado ampla visibilidade ao problema da homofobia, a pesquisa demonstrou que a centralização atual na pauta em torno da criminalização negligencia um conjunto de situações problemáticas que levaram, em diferentes contextos sociais, políticos e culturais, à formação de experiências coletivas, as quais construíram múltiplas definições da homofobia no Brasil e contribuíram para a construção desta causa como um problema público e político.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Sem desconsiderar o Brasil como o país que mais mata LGBTQIA+ no mundo, Santos (2018) observou que houve um aumento significativo das legislações que visam atender demandas concernentes a esta parcela da população. O casamento civil e o direito à adoção por casais homossexuais, dentre outras, são conquistas importantes que denotam que o Estado atua na luta pelo reconhecimento dos direitos sexuais e humanos de pessoas LGBTQIA+.

A pesquisa apontou que os altos índices de repressão policial em um período de redemocratização política (1945-1964), o retorno à ditadura militar, a intensificação dos processos de higienização urbana pela polícia e legitimada pelo Estado, bem como o cenário de ações coletivas internacionais em prol das políticas identitárias como requisito para a garantia dos direitos civis, políticos e humanos; o surgimento do HIV/AIDS concomitante ao aumento dos casos de violências contra homossexuais; os expressivos índices de criminalidade, desigualdades econômico-sociais e violação dos direitos humanos na década de 1990, foram situações problemáticas que levaram à organização de distintas experiências coletivas e formação de uma pluralidade de arenas públicas em torno do combate à homofobia e consolidação desse problema social em uma causa pública e política no país.

A Revolta de Stonewall (1969), dentre outras experiências coletivas, contribuíram significativamente para uma nova configuração da luta contra as violências e crimes de homossexuais no país. Tanto o Grupo SOMOS quanto o jornal Lampião da Esquina visavam uma radicalização das lutas contra as políticas estatais, além de defender o “orgulho gay” como estratégia de convencimento e denúncias da violência homofóbica.

Mais especificamente à LGBTQIA+fobia, o trabalho evidenciou que esta é bastante complexa, não podendo ser reduzido a uma causa específica, pois a violência sexual e de gênero pode ser exercida em várias relações e instâncias sociais. Referente à escola ou aos/às estudantes, o trabalho não reflete sobre já que não se propõe a analisar este cenário.

Quadro 12 - Homofobia e heterossexismo na escola:

um estudo sobre significações de professores gays que atuam na educação básica

Resumo: O propósito desta pesquisa é compreender as significações que professores gays constroem sobre as múltiplas violências e sobre os preconceitos vividos em relação à própria orientação sexual e suas formas de expressão. Para isso, buscamos compreender a constituição histórica do heterossexismo e da homofobia na sociedade brasileira. Debruçamo-nos sobre os estudos que recontam a trajetória de lutas do movimento LGBTQTT e as diversas formas de expressão da homofobia, dedicando-nos, especialmente, às suas expressões na escola. Refletimos, também, sobre a escola como um espaço potente para o enfrentamento da homofobia e como em alguns momentos essa instituição também pode se tornar um espaço de produção de violências. Por fim, o estudo também se dedicou a compreender estratégias de enfrentamento e combate à homofobia. Para isso, foram realizadas quatro sessões de conversação com professores que se autodeclararam gays e que atuavam na educação básica. A seleção dos professores participantes ocorreu pela estratégia “bola de neve”, segundo proposição de May, na qual o primeiro participante selecionado, e que atendia ao perfil definido para o estudo (ser professor que se autodeclara gay, em exercício em escolas públicas de educação básica) indicou um novo participante e assim sucessivamente. A

análise foi feita por núcleos de significação. A pesquisa permitiu concluir que o preconceito e a discriminação contra a população LGBTTT, na maioria das vezes, resultam em situações nas quais essas pessoas são humilhadas e/ou agredidas, inicialmente, por sua expressão de gênero/sexualidade considerada fora dos padrões de heteronormatividade. Esse fato sugere que é fundamental combater o conservadorismo, que se expressa em práticas que acentuam o preconceito e as violências direcionadas à população LGBTTT no ambiente escolar. Desta maneira, quando a escola não se posiciona politicamente contrária às violências homofóbicas, ela pode se tornar um espaço de produção de violências e de reafirmação das exclusões vividas pelos/as atores/as escolares. Apreendemos que o cotidiano escolar não tem sido propício para que os/as professores/as que pretendem ter uma prática comprometida com a transformação da realidade consigam empreendê-la, em especial quando se dedicam a um trabalho envolvendo a educação para as relações de gênero e para o combate à homofobia. Verificamos que os participantes desta pesquisa, ao terem se constituído como “bons alunos” e por enfrentarem violências no espaço escolar durante sua escolarização inicial e depois como professores, tiveram que forjar sozinhos as ferramentas e as estratégias para enfrentar os desafios colocados em função da sua orientação sexual. É importante ressaltar que a superação das dificuldades vividas pelos participantes só se concretizou na vida adulta e que eles sobreviveram na escola por meio do estabelecimento de parcerias e apoios (pessoais e institucionais). Diante disso, tais parcerias e apoios mostraram-se fundamentais para que os participantes conseguissem permanecer na escola, como professores, desenvolvendo seu trabalho de forma positiva. Sendo assim, os resultados deste estudo sugerem que é essencial que as escolas desenvolvam projetos, em parceria com os movimentos sociais, que se dediquem a compreender, discutir e acolher as diferenças de orientação sexual, de maneira que essas ações impliquem a prevenção da evasão de alunos/as LGBTTT por medo e/ou discriminação e a construção de ambientes profissionais nos quais os professores gays também permaneçam nas escolas sem que sofram violências.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Toledo (2018) compreendeu a homossexualidade como experiência de vida que escapa à determinação compulsória da heterossexualidade e que, por isso mesmo, é marcada pela discriminação, pelas violências e por violações de direitos, em diversos contextos sociais que se estruturam a partir da heteronormatividade. A escola, nesta pesquisa, não assume um papel de acolhimento às diferenças, e ao não cumpri-lo, faz com que crianças e adolescentes tenham de construir suas estratégias para “suportar” e “sobreviver” à escola.

A pesquisa apontou que a escola é um dos espaços mais difíceis para que alguém possa assumir uma condição de vida não-normativa. A violência simbólica surge como marca deste território, marcando como local de coação social em que repercutem as reproduções sociais das classes dominantes, sinalizando que o diferente necessita ser “punido”. A questão da vigilância e do controle dos corpos aparece novamente para que a escola possa delimitar espaços e vivências. Para isso, serve-se de normas, símbolos e códigos, apontando quem deverá ser modelo. A heterossexualidade (re)aparece como centro organizador das relações e da sexualidade na escola.

A pesquisa apontou o silenciamento por parte dos/as professores/as quando presenciam xingamentos verbais aos/às alunos/as LGBTQIA+. Para o autor, a

invisibilidade do preconceito e das constantes violências sofridas contribui para uma série de sofrimentos, fracassos e evasão escolar desses sujeitos.

O estudo de Toledo (2018) apresenta dados de outras pesquisas que mostram que os/as estudantes LGBTQIA+ sentem-se culpados/as pelos problemas ocorridos a eles/as e aos/às outros/as na escola. Um exemplo disso é quando os/as alunos/as eram agredidos/as na escola e davam queixas desta violência, a culpa acabava sendo reportada a eles/as, pois, no entendimento da instituição escolar, eram eles/as mesmos/as que perturbavam a tranquilidade da escola.

Quadro 13 - Marcas da LGBTfobia na escola:

análise de histórias orais de alunos/as LBGT em uma escola da periferia de Fortaleza

Resumo: A LGBTfobia é um problema sério que está presente nas escolas brasileiras, sobretudo nas escolas públicas. Nesse contexto, os/as alunos/as LBGTs são forçados/as a abandonarem a escola e, ao mesmo tempo, são apresentados/as como evadidos/as ou transferidos/as. Ao discutir esse tema, este trabalho buscou analisar a LGBTfobia como realidade de uma escola da periferia de Fortaleza/CE. Para isso, a pesquisa consistiu em três fases: (1) experiências, registros e vivências do pesquisador/a participante; (2) leitura dos documentos escolares e construção do arcabouço teórico-metodológico; (3) exame dos posicionamentos, condições e experiências de vida, revelados pelos/as sujeitos/as participantes nos discursos de narrativas e trajetórias em enfrentamento à LGBTfobia no contexto da escola. A análise dos dados da pesquisa e seus resultados evidenciam que, para o estudo proposto, a LGBTfobia apresenta marcas bem nítidas dentro do processo educativo e do convívio escolar, sentidos especificamente por alunos/as que desafiam as normas vigentes quanto à sexualidade e aos padrões de identidade e comportamento de gênero. Recorrentes sentimentos de exclusão, negação e apagamento existenciais e institucionais são camuflados e segmentados para outros aspectos do contexto escolar e, por isso, não contabilizados nas estatísticas da evasão e do fracasso escolar de estudantes LBGTs. As vítimas de violências LBGTfóbicas, neste contexto, são silenciadas e muitas vezes impedidas de compreender a própria realidade. Desta forma, a principal marca que a LGBTfobia corrobora, ou seja, a exclusão de gays, lésbicas, bissexuais, transexuais e transgêneros, acaba sendo desviada ou mascarada por questões como o desinteresse ou a inaptidão dos/as alunos/as LBGTs. Os resultados da pesquisa permitem, então, observar, para além das estatísticas genéricas de evasão e fracasso escolar, aspectos e nuances que os/as estudantes LBGTs especificamente enfrentam dentro da escola pesquisada, pelo simples fato de serem sujeitos/as cujas identidades e orientações sexuais destoam dos padrões heteronormativos de nossa sociedade.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Ramos (2019) mapeou que a LGBTQIA+fobia na escola aconteceu em grande medida por xingamentos acerca da diferença destes/as estudantes. O autor sinalizou que há todo um entorno que faz com que ela seja compreendida como uma “fraqueza”. Estes xingamentos podem ser mais ou menos diretos, porém não menos ofensivos, proferidos por professores/as e colegas.

Os estudantes LGBTQIA+, do estudo, encontravam saídas para esses momentos na briga física, em discussões e no uso de entorpecentes. Sentimentos como perseguição, e vontade de se esconder foram relatados. Esse trajeto contribui

para a manutenção de sentimentos como desviantes e indesejados pela cultura heteronormativa. Ramos (2019) refletiu que existe uma ordem heteronormativa que impede que os/as estudantes possam transitar livremente pelos corredores da escola, no sentido de serem performáticos/as. O autor argumentou que tentar escapar da norma causa conflitos, violências e traumas nestes/as discentes.

A escola escolhe caminhos que mascaram algumas das causas dos processos de evasão dos/as estudantes LGBTQIA+, parecendo crer que foi por escolha deles/as, assim como, por vezes, ignora sua responsabilidade pelo fracasso escolar.

A pesquisa encontrou apenas dois estudantes travestis e transgêneros. Ramos (2019) considerou que como eles/elas são permeados por fragilidades e vulnerabilidades, permanecerem na escola requer muita força e energia. Além disso, concluiu que a LGBTQIA+fobia, na escola pesquisada, aconteceu de forma camuflada sob a égide do não enquadramento dos/as alunos/as em seu processo de ensino e aprendizagem.

Quadro 14 - “Ponha-se no seu lugar”: processos de estigmatização de crianças na escola pública, a exclusão das singularidades e formas de *reexistência*

Resumo: O presente trabalho pretende apresentar uma abordagem sobre os estigmas e os processos de exclusão de crianças na escola pública a partir da compreensão de um conflito entre o ideal normalizador e as expressões de múltiplas formas de ser no cotidiano escolar. A partir da perspectiva etnográfica das relações entre crianças e adultos no ambiente escolar, essa pesquisa propõe que a recusa aos processos de normalização defende formas singulares de vivenciar a experiência escolar. O centro do conflito se apresenta quando as singularidades são lidas pelos adultos da escola enquanto desvio, indisciplina ou alguma característica negativa da criança, o que leva à formulação de estratégias que buscam conter e apagar do contexto o que é interpretado como desvio. A estigmatização e a rotulação de meninos/as enquanto inadequados/as a um ideal de escola harmônico e homogêneo leva ao uso de estratégias que, ancoradas em preconceitos e valores sócio-históricos e culturais dos adultos, buscam na violência simbólica formas de deslegitimar e excluir as singularidades do cotidiano escolar. O objetivo desta pesquisa é, portanto, desnaturalizar tais formas de violência que buscam o apagamento de expressões singulares e diversas do cotidiano escolar. Trata-se, sobretudo, de defender a escola enquanto o espaço das diferenças e das possibilidades de ser em substituição a uma forma disciplinar e normalizadora que, para além da escola enquanto instituição, se faz presente nas práticas cotidianas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Silva (2019) realizou sua pesquisa em uma escola de educação básica, com alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. O autor nomeou os/as estudantes que diferem da norma como “singulares”. Estas crianças, ao se posicionarem de determinada maneira, ressignificam o contexto escolar ao existirem nele e provocarem conflitos, capazes de colocar em xeque os paradigmas de normalização, como, por

exemplo, meninas usarem roupas diferentes da norma, meninos se sentarem ao lado que é estabelecido às meninas; meninos e meninas brincando com brinquedos e brincadeiras que fogem à heteronorma.

Silva (2019) observou que os adultos da escola estão constantemente vigiando estas crianças para permanecerem dentro dos paradigmas do que se considera como normal e harmonioso. Esta “pirataria” das crianças singulares que escapam, afrontam e resistem, expressa no cotidiano escolar formas de resistência, articulando outros processos de singularização, resistindo a todos os empreendimentos de nivelação da subjetividade (GUATTARI, Félix; ROLNIK, 1996).

O autor, ao analisar as singularidades das crianças, observou potencialidades “[...] e seu caráter transformador em um ambiente institucionalizado” (SILVA, 2019, p. 149). Por meio dos adultos, são mobilizadas diversas estratégias para conter estes processos de resistência. Silva (2019) demonstrou o quanto as práticas cotidianas, as estratégias e os discursos contribuem, mesmo que inconscientemente, para o apagamento, a estigmatização e a exclusão do processo de singularidades. O autor reconhece que esses processos de controle fazem parte da sociodinâmica da escola.

Quadro 15 - “Minha mãe não pode falar nada que meu pai fica brabo”:
violências de gênero a partir do olhar das crianças

Resumo: A presente pesquisa é baseada nas abordagens teóricas dos Estudos de Gênero e dos Estudos Culturais. O problema de pesquisa consistiu na seguinte questão: o que as crianças pensam sobre as situações de violência que elas vivenciam em seu cotidiano e como as interpretam, em especial no que refere às violências de gênero vivenciadas em suas famílias? Assim, pretendi lançar o olhar sobre os maus-tratos emocionais e outras formas de violências de gênero, a partir da percepção das crianças, verificando de que modo elas viam e interpretavam as situações de violência doméstica, e como tais situações reverberavam na escola de educação infantil. Desta forma, o estudo se desenvolveu por meio de uma pesquisa com crianças que ocorreu a partir da literatura infantil e de rodas de conversa com grupos de crianças de cinco anos, de uma escola de educação infantil da rede pública, da região metropolitana de Porto Alegre/RS. Os resultados mostraram que, a partir das intervenções realizadas por meio das rodas de conversa, foi possível perceber que as crianças reconhecem e, inclusive, denunciam práticas de violência no âmbito doméstico, tais como agressões verbais e/ou físicas às mulheres, além de situações de “negligência” dos adultos com elas, que, neste estudo, foram entendidas como modos de sobrevivência. Também se evidenciou um número maior de meninos expostos a essas práticas, havendo, ainda, em muitos casos, um silenciamento dos casos de violência sexual. Foi possível perceber uma maior dificuldade dos meninos de mostrarem suas emoções, vulnerabilidades e medos, o que evidencia o quanto eles sofrem com a recorrente vigilância sobre suas masculinidades, reverberando nos rituais de passagem para um processo de adultização das crianças em alguns aspectos. Outro ponto percebido foi que a maioria das crianças denuncia os mais variados tipos de violências que suas mães ou mulheres de suas famílias sofrem, mas já vêm sendo tratadas de maneira naturalizada pela ótica infantil. A pesquisa levou em conta a participação infantil, e os relatos das crianças mostram a urgência do investimento em uma educação de meninos/as de forma que tensione os scripts da masculinidade hegemônica e da submissão da mulher, desnaturalizando as violências as quais as crianças sofrem e/ou presenciam.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Moraes (2019), ao ouvir as crianças em sua pesquisa, pôde perceber o quanto elas são interpeladas e atravessadas pela violência de gênero em seus cotidianos, vividas ou presenciadas no ambiente familiar. A autora refletiu que os meninos estão constantemente regulados, controlados e vigiados, culminando no silenciamento e em sofrimento, em nome de uma masculinidade hegemônica. Isso, pois, os meninos falam menos que as meninas, por vincularem scripts de força, insensibilidade e silêncio nas emoções ao masculino. Eles também sofrem violência ao serem mais cobrados e regulados para desenvolverem habilidades e características que os legitimem como “homenzinhos”.

A autora também teceu tensionamentos acerca da maternidade e da paternidade, pois as crianças, em sua maioria, perceberam a mãe como sua maior cuidadora e a figura paterna acabou assumindo um caráter provisório. Além disso, referente às violências vividas ou presenciadas no ambiente familiar entre os adultos (comumente, mãe e pai), as crianças não costumam perceber a violência entre esses/as atores/as com a mesma gravidade dos adultos. Pois, mesmo havendo tensões no ambiente familiar, ele permanece como um lugar “seguro”. A violência apresentou um caráter “naturalizado” como forma de se relacionar e resolver conflitos familiares.

Quadro 16 - “Uma escola de todas”:
a garantia do direito à educação e a população LGBT

Resumo: Esta pesquisa tem como objetivos realizar um levantamento bibliográfico sobre a temática da garantia do direito à educação para a população LGBT. Identificar as leis e políticas públicas que dão conta desta prerrogativa. Explicitar a categoria das professoras como profissionais garantidoras do direito à educação. Analisar de que forma esses fatores interferem na trajetória das LGBTs nas escolas públicas brasileiras. O trabalho foi realizado a partir de levantamento bibliográfico das produções acadêmicas a partir dos marcos: da educação, das políticas públicas, da população LGBT e da formação docente. Em seguida, realiza a identificação e a análise das leis e políticas públicas de educação, em especial aquelas voltadas à população LGBT, que permeiam o campo da escolarização dos sujeitos em uma perspectiva de inclusão da diversidade, como o projeto Escola sem Homofobia. Por meio das contribuições apresentadas, o texto tenta abordar, em suas reflexões, a trajetória escolar da população LGBT, pontuando, principalmente, a marginalização a que a população é submetida e as consequências disso para a conclusão de seus percursos educativos.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Laux (2019) percebeu que existe exclusão e agressão a estudantes LGBTQIA+ na escola, que determinadas posturas docentes acabam por legitimar estas situações.

As questões de reprodução de violência, atitudes preconceituosas, homofóbicas e opressoras na escola são explicitadas por meio desta.

A autora apresentou elementos que apontam que “cerca de 7% das mortes por assassinato ou suicídio causado por LGBTfobia, acontece durante idade escolar (4-17 anos)” (LAUX, 2019, p.45). Ao realizar um levantamento bibliográfico sobre garantia do direito à educação para a população LGBTQIA+, Laux (2019) encontrou poucos resultados de pesquisas acadêmicas.

Pergunto: por quais razões o número é baixo? Não intento questionar o trabalho da colega, mas tentar compreender as condições do número ser tão baixo, em termos de metapesquisa.

Até aqui, apresentei minha trajetória, o modo como construí o problema de pesquisa e os movimentos que me vi impelido a realizar para tal. Optei pela metapesquisa como metodologia deste trabalho e, a seguir, busco produzir questionamentos e tecer relações buscando algum diálogo entre as produções que pretendo analisar e a revisão teórica que empreendi. Quais sentidos são produzidos sobre estudantes LGBTQIA+? Como se aproximam e afastam?

Apresentados os materiais que analiso nesta dissertação, totalizando 16 produções, conforme descritas e relatadas, consigo observar algumas similaridades: a grande maioria dos trabalhos — com exceção de Santos (2018) — tratam das violências em duas categorias semelhantes: expostas e camufladas, ou seja, umas mais evidentes do que outras. As menos evidentes, englobam categorias como piadinhas, preconceitos, silenciamentos. As mais expostas, como o nome anuncia, explicitam violências físicas sofridas ou autoinfligidas. Estes trabalhos apontam que os/as estudantes LGBTQIA+ sofrem violência no espaço escolar e fora dele.

A grande maioria apresenta dados referente ao silenciamento por parte dos/as professores/as frente às violências observadas. Algumas pesquisas apontam o despreparo dos/as docentes para lidarem com situações de violência na escola. Ao mesmo tempo, mostram que a escola deve se adaptar às diversidades sexuais e de gênero, portanto, afirmam que devem acolhê-las.

Muitos trabalhos apontam violências oportunizadas pela naturalização/banalização dos xingamentos. Estes impropérios, muitas vezes, são autorizados pelo silêncio dos/as docentes nas pesquisas. Ainda referente a eles/as, na maioria dos trabalhos, são relatados como distantes dos/as estudantes LGBTQIA+.

Alguns estudos trazem o desejo dos/as alunos/as LGBTQIA+ de se esconderem, seja nas roupas, tapando o rosto, ou em posturas mais silenciosas, evitando serem vistos/as e agredidos/as. Outros indicam que a presença dos/as estudantes LGBTQIA+ desestabilizam a matriz cisheteronormativa, produzindo rupturas. Para tanto, estas e outras produções apresentam que as escolas utilizam estratégias de vigilância e punição para evitar estas reexistências. A maioria dos trabalhos conecta a sexualidade LGBTQIA+ a preconceitos e estereótipos. Esta conexão estaria conectada ao conceito de representação?

Poucos trabalhos apontam a evasão escolar como dado do estudo. Duas pesquisas apresentam dados de alunos/as que necessitam trabalhar em subempregos para sua subsistência, muitas vezes expostos a riscos das mais diversas ordens, inclusive violências.

Questionamentos que se fazem oportunos frente à leitura dos materiais: por que apenas 1 dos 16 trabalhos encontrou estudantes travestis e transsexuais na escola? Onde estão as demais? Referente às violências descritas como xingamentos que alunos/as LGBTQIA+ sofrem na escola e foram relatados em algumas produções: estaria a noção de repetibilidade de Butler (2015) e a teoria da linguagem de Silva (2014) e Wittgenstein (CONDÉ, 1998) associadas a esses mecanismos?

Considerando a formação dos estudantes LGBTQIA+ nas produções, é possível mapear, descrever e problematizar quais sentidos estão sendo produzidos? Que relações podemos estabelecer com a violência? O que mais apontam as pesquisas? Tendo por base o material empírico apresentado até aqui, e as questões iniciais, procedo ao capítulo analítico. No capítulo a seguir, consigo analisar, descrever e problematizar, dentro de um contexto-dependente das 16 pesquisas, os sentidos produzidos por elas sobre estudantes LGBTQIA+, violência e formação docente.

4 EQUAÇÃO DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA: CAPÍTULO ANALÍTICO

Anunciar que nossas pesquisas se situam na interface dos estudos de gênero e dos estudos culturais que se apoiam, substantivamente, nas teorizações foucaultianas é importante, porque delimita um campo teórico e político no qual o fazer pesquisa se conecta com determinadas possibilidades de elaborar perguntas e objetos de pesquisa, planejar a investigação, movimentar-se no processo de sua implementação, operar sobre o material empírico que nele produzimos e compor o texto que resulta da análise que dele fazemos (MEYER, 2014, p. 51).

No capítulo 3 apresento as obras que constituem o material empírico desta dissertação. De modo a abrir o capítulo analítico, proponho dar continuidade a alguns pontos teóricos para, então, proceder às análises que sustentam e oferecem condições de apresentar a tese que defendo dentro do contexto-dependente das 16 obras analisadas. Considerando o ponto de vista teórico, relembro o início da minha trajetória de pesquisa na graduação, inserido em uma perspectiva com teorizações diferentes do pós-estruturalismo. Foram movimentos importantes e relevantes, os quais valorizo em meu percurso acadêmico e me constituem enquanto pesquisador. Da mesma forma, valorizo a minha inserção atual nas teorizações pós-críticas. Afirmando isso pois considero a responsabilidade teórico-política na interlocução com um referencial teórico e sua relação com as análises que empreendo. Para Meyer (2009) a seleção de um referencial teórico e metodológico é uma escolha política e ética que incide no modo como nos relacionamos com o texto. Por assim dizer, uma abordagem pós-estruturalista não “promete conhecer a ‘realidade’ em uma perspectiva totalizante” (MEYER, 2009, p. 52), uma vez que problematiza os processos pelos quais são produzidos corpos, posições de sujeitos e identidades, categorizando-os no interior de uma cultura determinada. Busco, portanto, apoiado no referencial teórico pós-estruturalista, não uma causa para os/as estudantes LGBTQIA+ enfrentarem violência de gênero na escola, mas justamente mapear, descrever e problematizar os sentidos produzidos sobre a relação entre escola e violência na formação de estudantes LGBTQIA+ no contexto da produção acadêmica educacional, no período de 2009 a 2019.

Durante a leitura deste capítulo, o/a leitor/a vai perceber que o material empírico traz determinados elementos, que ao serem analisados, parecem pertencentes a uma equação que, ao ser efetuada, resultaria numa igualdade: a violência LGBTQIA+ na escola. Analiso estes elementos com auxílio do referencial teórico para poder tecer,

situar e problematizar a noção de equação que estou propondo. Neste capítulo analítico, vou construindo a equação dentro “contexto dependente” (MEYER, 2014, p.54) das 16 obras. Vou apresentando elementos que vão constituindo a equação apresentada.

Tendo, portanto, esta pesquisa inserida na abordagem pós-estruturalista bem como relacionada aos estudos de gênero e estudos culturais, escolhi o excerto que dá início a esse capítulo considerando a relevância da produção da professora Dagmar Meyer na referida abordagem e sua interlocução com esta pesquisa, além de seus estudos dialogarem com os movimentos analíticos que empreendo a seguir. Nas análises, a relação que estabeleço com as teorizações foucaultianas se faz importante, do mesmo modo que as relaciono com outros aportes teóricos (DAL’IGNA; SANSONE, 2023; SILVA, *et al.*, 2023; SILVA, André; MEYER, Dagmar; PLANGG, Roberta, 2021; PICCHETTI, Yara; SEFFNER, 2018; PICCHETTI; SEFFNER, 2017; MEYER, 2009) para mapear, descrever e problematizar os sentidos produzidos sobre a relação entre escola e violência na formação de estudantes LGBTQIA+ no contexto da produção acadêmica educacional, no período de 2009 a 2019.

Anunciei, desta forma, onde se situa esta pesquisa de modo a delimitar, portanto, um campo teórico e político onde o processo de elaboração de planejamento da investigação e operação sobre o material empírico permitem produzir e compor o texto que resulta da análise que empreendo. Este capítulo analítico estrutura-se da seguinte forma: feitas as introduções, procedo ao exame do material empírico que oportunizou a produção de sentidos sobre as violências vividas por estudantes LGBTQIA+ na escola. Os trabalhos analisados nessa metapesquisa, ao discutirem sobre estudantes LGBTQIA+, produzem um certo sentido sobre a produção da violência no espaço da escola. Para pensar sobre esse sentido produzido, recorro à linguagem matemática: *uma equação é uma igualdade entre expressões algébricas. Quando essas expressões possuem apenas um número desconhecido, chamado incógnita, pode ser possível encontrá-lo resolvendo a equação. Dessa maneira, uma equação possui números desconhecidos, números conhecidos e uma igualdade.*¹⁷

Durante a leitura deste capítulo, o/a leitor/a vai perceber que o material empírico traz determinados elementos, como pertencentes a uma equação que, ao ser efetuada, resultaria numa igualdade: a violência LGBTQIA+ na escola. Analiso estes

¹⁷ Definição disponível em: mundoeducacao.uol.com.br/amp/matemática/diferencas-entre-funcao-equacao.htm. Acesso em 26 fev. 2024.

elementos com auxílio do referencial teórico para poder tecer, situar e problematizar a noção de equação que estou propondo.

Por meio das análises do material empírico foi possível mapear, descrever e problematizar os sentidos produzidos sobre a relação entre escola e violência na formação de estudantes LGBTQIA+ no contexto da produção acadêmica educacional, no período de 2009 a 2019. Para a produção destes sentidos, os trabalhos analisados categorizam, ancorados em diferentes perspectivas teóricas, diferentes tipos de violência (física, verbal, simbólica, sutil...). Observe o quadro abaixo que traz excertos do material empírico:

Quadro 17 - “Piadas, apelidos e provocações verbais”

Os alunos do perfil I afirmaram que foram alvo de insultos na rua quando iam passando ou à espera do ônibus no terminal rodoviário, enquanto que na escola a situação era ainda mais pessoal: piadas, apelidos e provocações verbais na escola, por “andar” com as garotas, não ter uma voz grave ou o esporte que pratica não ser o futebol. O que sugere a violência diretamente ligada a transgressão dos papéis sociais atribuídos a meninos e a meninas embasados pelas autoridades política onde as bonecas ou a cor rosa é para as moças e o futebol ou a cor azul para os rapazes (RAMOS, 2019, p. 89).

Fonte: Elaborado pelo autor, com base no material empírico (2023).

No excerto acima, é possível perceber uma relação entre o que os alunos meninos experimentaram como violências não-físicas¹⁸ e condutas tendo a cisheteronormatividade como modelo. É possível compreender que o excerto analisado relaciona as violências como consequência de estudantes que se afastam desta cisheteronorma. Trouxe este excerto para inaugurar as análises e dialogar com o referencial e com os demais excertos dos trabalhos analisados. Compreendo, portanto, dentro dos 16 trabalhos e de seus excertos aqui apresentados, existem dois termos que quando postos em relação, produzem uma igualdade: violência. Um desses termos, percebe-se como sendo os estudantes que se afastam da norma cis. O outro termo, ainda não parece ser fácil de identificar. Para tanto, recorro novamente à linguagem matemática onde temos esta incógnita: “estudantes que se afastam da normacis + x = violência”.

Recorro a esta linguagem onde temos a incógnita do X para mostrar que os trabalhos aqui analisados assinalam que existe uma relação entre estudantes

¹⁸ Escolho o termo provisório “violências não-físicas” para tratar daquilo que os materiais nomeiam como violências verbais, psicológicas, sutis, simbólicas... Mais adiante, o leitor pode perceber que a aproximação com o referencial pós-estruturalista deste trabalho permite a nomeação de violências de gênero, reunindo teoricamente aquilo que os trabalhos analisados chamam de violências físicas e aquilo que chamo de não-física.

LGBTQIA+ (que, portanto, se afastam da norma cis) e violência em articulação com algum termo (X) ainda desconhecido.

Picchetti e Seffner (2017, p. 722) apontam:

por meio de pedagogias da sexualidade e de gênero, saberes formais e informais difundem-se de modo a ensinar modos de ser e de viver no que se refere à sexualidade e às relações de gênero, propagando normas. Através dessas pedagogias, múltiplas esferas sociais exercem o disciplinamento de corpos e a condução das condutas de forma ‘muitas vezes sutil, discreta, contínua, mas quase sempre, eficiente e duradoura’ (Louro, 2000, p. 17) pois também contam com o aprendizado de autodisciplinamento que os sujeitos passam a exercer sobre si mesmos ao longo da vida.

Portanto, é possível observar que os trabalhos marcam que as violências experimentadas pelos sujeitos LGBTQIA+ na escola parecem estar relacionadas ao governo dos sujeitos que se afastam da cisheteronorma, já que podemos observar no caso dos estudantes que não andam com as garotas, não apresentam voz grave ou não preferem o futebol. Nos excertos abaixo, percebe-se que o material aponta como agressões os xingamentos dirigidos a determinado aluno e, a seguir, fornece mais pistas para a resolução da incógnita X.

Quadro 18 - “O simples fato de se parecer com um homossexual o desabona”

Os alunos faziam atividades propostas pela professora Vera; muitos discentes haviam faltado, pois a escola participava dos jogos interescolares. O silêncio reinava; em um dado momento, Flávio chamou Paulo, que estava sentado na primeira carteira. Quando ele virou para ver do que se tratava, Flávio, sem explicação ou algum motivo aparente, começou a agredir Paulo nos seguintes termos: (Flávio) – Paulo, o Gilson falou que sua mãe esqueceu você na torradeira. Paulo não dá confiança e torna a copiar o texto que estava no quadro. Entretanto Flávio continua: (Flávio) – Dizem que o Paulo é viado. Nesse instante Vera intervém: (Vera) – Gente vocês querem calar a boca e copiar, por favor (PENA, 2009, p. 95). Na infância, o sujeito, em virtude das violências homofóbicas sofridas, ainda que nem ele próprio tenha certeza de que é homossexual, aprende que o simples fato de se parecer com um homossexual o desabona, como se demonstrou no Núcleo Significação 02 (TOLEDO, 2018, p. 125).

Fonte: Elaborado pelo autor, com base no material empírico (2023).

Por meio destes excertos, percebo uma relação que se aproxima dos anteriores. Do modo como está, os trabalhos analisados concorrem para um sentido onde assemelhar-se, de alguma forma, com um sujeito LGBTQIA+, está relacionado a uma sentença, como uma igualdade matemática, que produz, conforme é possível observar nos trabalhos estudados, desprezo e violência a quem se assemelha. Consigo perceber que esta relação se pauta por uma norma que parece reger esta

racionalidade observada nos trabalhos: a cisheteronormatividade e a violência como consequência não desejada, conforme apontam os trabalhos analisados. Picchetti e Seffner (2017, p. 731) aduzem para a relação entre norma e seus processos de reiteração:

assim, a norma é constituída na cultura e reiterada em práticas cotidianas por meio de pedagogias culturais, o que nunca se dá nas mesmas circunstâncias que possibilitaram as condições para o surgimento da norma. Portanto, a norma não pode ser analisada à parte às suas condições de possibilidades e seus efeitos, pois estes são imanentes à norma, já que a norma não existe em si, mas em atuação. Ela está relacionada a um processo nunca acabado e reiterado todos os dias por interpelações diversas.

Os dois excertos apontados no quadro anterior pressupõem a heterossexualidade embutida nas duas situações pela atuação da norma cis. Em ambos os casos, quando a pressuposição da heterossexualidade não é atendida pelos indivíduos LGBTQIA+, os excertos logo apontam para a relação de violência como resultado. Como se fosse possível pensar num raciocínio lógico-matemático onde, ao substituir a incógnita x temos uma equação montada: “cisheteronormatividade + estudantes LGBTQIA+ = violência”.

A cisheteronormatividade aparece em primeiro lugar na equação pois, conforme refleti com apoio da revisão teórica, quando a pressuposição da heterossexualidade não é atendida, na relação com estudantes LGBTQIA+, os trabalhos apontam para uma recorrência: a violência.

É possível observar ao longo dos excertos o que Picchetti e Seffner (2017) apontam sobre como esta dada norma constitui-se como um processo que é retomado e reforçado cotidianamente por diversas ações: parecer-se com um homossexual, andar com um grupo específico de pessoas, apresentar determinado timbre ou entonação vocal... O mesmo pode ser percebido, no relato do quadro anterior onde o termo “viado” é invocado, em meio a outras violências não-físicas, para desestabilizar o sujeito. Atos violentos como estes, infelizmente, parecem constituir a cultura nestes espaços analisados, referendando uma dada norma no cotidiano. Sobre as ofensas LGBTQIA+homofóbicas, é possível perceber que há uma certa racionalidade imbricada nesse processo:

as ofensas homofóbicas parecem ser proferidas no sentido de condenar e desaprovar as condutas não adequadas de alguns rapazes daquela escola e assim as prerrogativas daqueles que cumprem com as expectativas de uma masculinidade heterocentrada são reafirmadas. Assim, esse mesmo

processo que visava desqualificar o outro, constitui-se como ação que reitera a centralidade e, portanto, os privilégios das masculinidades normativas (SILVA, *et al.*, 2023, p. 210).

Na análise de Silva *et al.* (2023), em um estudo sobre as relações de gênero em um determinado espaço escolar, os autores e as autoras observam que há uma lógica: as ofensas a quem destoa da cisheteronorma reafirmam “aqueles que cumprem expectativas de uma masculinidade heterocentrada” e, portanto, reforça a norma. Reflito o modo como estes sentidos produzidos parecem estar imbricados na relação matemática que os materiais analisados permitem descrever e que vai delineando a equação que estou apontando aqui: “cisheteronormatividade + estudantes LGBTQIA+ = violência”.

A análise dos 16 trabalhos permite produzir sentidos de uma relação que culmina em uma igualdade: a violência aos sujeitos LGBTQIA+. Ao apresentar os sujeitos LGBTQIA+ dentro do contexto escolar, as pesquisas analisadas os observam como imbricados numa relação que produz resultados não desejados, mas decorrentes do afastamento da norma cis: as violências LGBTQIA+fóbicas.

Observe o quadro abaixo que mostra como as violências, ao não serem problematizadas, podem assumir caráter implícito, desqualificando aqueles/as que não se pautam pela norma cis, reafirmando a própria norma e reiterando possibilidades de violência:

Quadro 19 - A “violência implícita”

[...] tanto em sociedades mais conservadoras quanto em mais liberais, as crianças interiorizam a ideia de que meninos são fortes e independentes e as meninas são vulneráveis. Tais concepções provocam desigualdades, sustentando e incrementando as diversas formas de violência contra meninas e mulheres (MORAES, 2019, p. 85).

Observa-se com relação às duas formas, que as violências se apresentam em ambiente escolar e sua identificação acontece por parte de professoras e professores. Como apresentam características distintas, a violência implícita poderá ser confundida com atos de indisciplina e também por, muitas vezes, não ser considerada como uma violência. Como não há a possibilidade de combater e de se observar, devido às suas características específicas, é possível que possa se tornar uma ação tida como “normal” e “natural” entre meninas e meninos, contribuindo assim para a banalização da violência (OLIVEIRA, 2014, p. 24).

Fonte: Elaborado pelo autor, com base no material empírico (2023).

Os dois excertos se aproximam pois tratam de violências não físicas, como uma das diversas formas de violências que os trabalhos apontam, sendo geradas por concepções que advém da norma. É possível refletir que o material infere um

determinado sentido que é possível descrever: ao passo que as violências surgem nesta relação entre estudantes LGBTQIA+ e a norma cis, os materiais apontam essa “igualdade ou sentença matemática” como algo que não é bom ou desejável. Os trabalhos mostram que este produto (violência) se reitera cotidianamente, aqui mostrado como as violências não-físicas (que podemos compreender como brincadeiras, piadas, insultos...).

Referente às concepções que, por meio de práticas reiteradas cotidianamente, fixam e constroem a ideia de força e vulnerabilidade baseada em gênero, Meyer (2009) problematiza:

e eu [...] perguntaria: essa retórica não estaria nos ajudando a acreditar e, por isso a aceitar, que meninos e homens são naturalmente mais agressivos e violentos do que meninas e mulheres? E ela não estaria nos ajudando, sobretudo, a ser mais tolerantes com determinadas formas de exercício da violência cometida por meninos e homens (relembro aqui o enunciado clássico, mas ainda operante, de que “homem que é homem não leva desaforo para casa”...)? (MEYER, 2009, p. 228).

Portanto é possível compreender que há aí uma relação - ou o que chama Meyer (2009, p. 219) “coerência e continuidade entre sexo-gênero-sexualidade”, onde esta forma específica de articulação não é natural e nem universal “mas se torna inteligível e operante no interior de redes de poder que a definem e que permitem que funcione como tal” (MEYER, 2009, p. 219).

A adesão aos padrões sociais de gênero torna os corpos heterossexualizados, reconhecíveis ao outro a uma dada ordem social heteronormativa. Corpos e subjetividades também se constituem e escapam às delimitações impostas pelos padrões de gênero e sexualidade (PICCHETTI; SEFFNER, 2017). Quando os corpos desses estudantes que o conjunto de materiais analisados descreve se afasta da norma cis, ocorre aquilo que a autora e o autor sinalizam:

quando isso acontece, esses sujeitos acabam por ocupar um lugar socialmente deslegitimado e, não raro, hostilizado, já que expressam ‘o que não deve ser’. Porém ao mesmo tempo também trazem consigo a potencialidade de borrar as fronteiras cotidianamente reestabelecidas por operações normativas repetitivas (PICCHETTI; SEFFNER, 2017, p. 723).

Apoiado nos estudos foucaultianos é possível compreender que a regulação de um compreende ao controle do outro, e vice-versa. No quadro abaixo, é possível observar como a linguagem se aplica à equação que estou defendendo e pode operar como (re)produtora de violências:

Quadro 20 - “Porque é baitola, porque não sei o quê.
Isso é falta de mulher, essas coisas assim [...]”

[..] eu sofria, porque eu não sabia o que eu era, as pessoas me xingavam, eu não entendia por que elas me xingavam, elas simplesmente me excluíam pelo que eu era, eu não sabia o que eu era (TOLEDO, 2018, p. 104).

RAPHAEL: Eu passei por um grupo. Eles não falaram quando eu estava lá, porque eles sabem que eu sou muito esquentado e que tipo que(...) que se falasse não iria ficar bom. Ai eu passei, aí tipo(...) eu virei assim e aí quando eu virei eu ouvi eles rindo assim num cochicho e ouvi um viado no meio. (...) E já ouvi também mulherzinha, mas como sou muito esquentado (...).

FERNANDES: Lógico que ia ter aquelas brincadeiras: que é gay, que é viado, que é baitola, aqueles trem, né? (...) Porque é baitola, porque não sei o quê, isso é falta de mulher, essas coisas assim (...) (SOUZA, 2017, p. 87).

KAUAN: Já me zoaram de gay, de viado, de homossexual, de biba, diva, teve várias palavras, mas essas foram as principais (SOUZA, 2017, p. 87).

Fonte: Elaborado pelo autor, com base no material empírico (2023).

Picchetti e Seffner (2018) apontam que, de acordo com o pensamento pós-estruturalista, a linguagem têm importância fundamental na construção dos sentidos sobre as identidades, na maneira como os próprios sujeitos percebem a si e aos outros. Por esta razão, observo que as violências apresentadas dentro do material empírico em forma de xingamentos adquirem uma implicação de excluir e marcar o outro pela diferença que ele representa à cisheteronorma. Esta diferença marcada, ao invés de algo potente, que abrilhanta o indivíduo, dentro dos excertos dos trabalhos analisados, parece carregar um sentido ofensivo aos sujeitos LGBTQIA+ que experimentam esse tipo de violência, ao mesmo tempo que reafirma a “centralidade da norma” (SILVA, *et al.*, 2023). Do mesmo modo, nos dois excertos acima, salta aos olhos os modos como essa diferença é relatada e percebida por quem não é homossexual ou as causas que dela advém. Por isso recorro à equação, dentro deste “contexto-situado” das pesquisas analisadas (MEYER, 2014, p.54), pois parece que quando o pressuposto de heterossexualidade não é atendido, os estudantes analisados mais uma vez experimentam a violência LGBTQIA+fóbica na escola. Seria possível questionar que, da mesma forma que a linguagem produz impactos nas identidades, quais sentidos a própria equação que os trabalhos permitem descrever produz nos estudantes LGBTQIA+ sobre suas próprias identidades? Os mesmos autores afirmam que:

um dos aspectos da norma é sua presença e atuação silenciosas. Praticamente não se fala dos “normais”, mas se fala de modo abundante dos supostos “anormais”. Assim, seu silêncio restringe-se a quando não é provocada, quando seu modelo é seguido quase que de modo inercial. Neste caso, ela atua de modo que sua presença passe despercebida, conferindo

naturalidade a identidades sintonizadas com seus preceitos. Dessa forma, seu silêncio é conferido a quem cumpre seus padrões. São identidades que não precisam ser nomeadas e especificadas o tempo todo, pois são referência, não há nada de “errado” com elas (PICHETTI; SEFFNER, 2018, p. 118).

Nos quadros acima, percebe-se a norma atuando ao se relacionar com estudantes LGBTQIA+ e produzindo violências em formas não-físicas (gay, viado, baitola, diva etc.), não enunciando explicitamente nos excertos qual é essa norma (por exemplo: homem tem que relacionar-se afetivamente com mulheres, andar de determinado modo, agir de outro, etc.). É justamente por falar “abundantemente dos anormais” que a norma consegue ser sustentada. Os excertos permitem refletir, portanto, que àqueles/as que não seguem a cisheteronorma são conferidas violências não-físicas. “Algumas identidades são ‘tão normais’ que não precisam dizer de si; enquanto outras se tornam ‘marcadas’ e, geralmente, não podem falar por si” (LOURO, 2000, p. 67).

Quadro 21 - Violência para “humilhar, discriminar, ofender, ignorar, isolar, tyrannizar e ameaçar”

Ao entrevistar, porém, alunos gays, demonstraram sentirem-se ofendidos, chateados e tristes por ouvirem esses termos dentro da escola. Abramovay; Castro; Silva (2004, p. 286) explicita que o uso da linguagem pejorativa é comum nas violências contra homossexuais. É importante destacar a linguagem porque por ela se apresenta visões de mundo, representações e também a nomeação do outro por formas negativas ou contrárias à sua vontade, com o intuito de humilhar, discriminar, ofender, ignorar, isolar, tyrannizar e ameaçar (SOUZA, 2017, p. 49).

A violência psicológica também compôs o cotidiano dos adolescentes e jovens, por meio de situações de preconceito, opressão, tratamento diferenciado, dentre outras formas de exclusão. Como consequência, os sujeitos destacaram o medo, o sofrimento, bem como maiores agravos; como ideias e tentativas de suicídio. Esse dado está em consonância com outros achados da literatura (TEIXEIRA-FILHO, RONDINI, 2012) que, quando compara estatisticamente os adolescentes heterossexuais com os não heterossexuais, verifica-se que esses últimos apresentam maiores chances de pensar e tentar suicídio (BRAGA, 2017, p. 97).

Fonte: Elaborado pelo autor, com base no material empírico (2023).

Os excertos acima, em consonância com todos os anteriores, marcam os xingamentos como violência pois os trazem na qualidade pejorativa e de exclusão na relação com os estudantes LGBTQIA+. É possível perceber que os trabalhos trazem nomações diferentes para as violências que são sofridas de modo não-físico, certamente por diferentes perspectivas teóricas. O que é comum nestes relatos é o fato de que, apesar de serem consideradas violências não-físicas, são potencialmente

prejudiciais, pois estão atreladas a noções de exclusão, opressão, tratamento diferenciado e até de morte.

Os trabalhos analisados apontam as formas como as violências se apresentam na relação com a formação de estudantes LGBTQIA+. Estes excertos, do modo como se encontram, parecem ter como escopo uma espécie de correção de desvio do curso da norma. O termo simbólico aparece relacionado às ações de exclusão, às ideações de colocar os sujeitos LGBTQIA+ em uma posição de inferioridade.

Quadro 22 - Um “substrato” de violência

A intenção é que, ao explicitar esse substrato da relação cotidiana entre as pessoas na escola, seja possível evidenciar o quanto as formas de lidar com as singularidades – as estratégias – podem recorrer a formas de violência simbólica, sobretudo pelo fato de a diferença ainda ser vista como desvio em contextos homogeneizantes (SILVA, 2019, p. 109)

A escola é bem mais do que reflexo ou instrumento de reprodução social. Como afirma Ramires (2011), a escola é um lugar de coação social ou, para usar o termo clássico de Bourdieu, é o território da violência simbólica (TOLEDO, 2018, p. 56).

As situações de violência no contexto familiar se constituem a partir de dispositivos com efeitos psicossociais no curso de vida dos jovens, por meio de mecanismos subjetivos que mantêm o silêncio e a impotência diante da violência não apenas física, mas, sobretudo, simbólica, por meio dos quais a norma heterossexual submete jovens gays e lésbicas às estratégias biopolíticas de controle dos seus corpos (BRAGA, 2017, p. 104).

Fonte: Elaborado pelo autor, com base no material empírico (2023).

Os três excertos acima apontam três termos importantes de serem analisados: desvio, coação social e controle dos corpos. Ao analisar estes termos, dentro deste “contexto-situado” (MEYER, 2014, p.54) das pesquisas, parece haver uma semelhança: alunos que se afastam da norma parecem estar imbricados numa relação de “controle ou ajuste” para o que é adequado aos sujeitos da sociedade. Podemos observar como a cisheteronormatividade e seu “não atendimento” estão relacionados com ações violentas que parecem querer “desviar, controlar, violar” os estudantes (no caso do material analisado) que se afastam desta norma cis. Santos, Meyer e Plangg (2021) apresentam:

uma vez que os indivíduos se tornam sujeitos de gênero na cultura, é nesse campo de lutas por significação que diferentes discursos vão nomear o que é próprio e adequado para homens e mulheres e produzir pedagogias de gênero e sexualidade. Fundamentados pela naturalização do par binário masculino e feminino e pela heterossexualidade como forma normal de exercício da sexualidade, determinados modos de viver a vida são produzidos como desejáveis, normais e legítimos. E nessa dinâmica, que torna inteligível a ação social, são produzidos lugares, práticas e subjetividades que legitimam e tornam possível a violência de gênero (SANTOS; MEYER; PLANGG, 2021).

No caso do primeiro excerto, a ideia de diferença dos sujeitos aparece conectada à noção de desvio, seguida pelo termo “contextos homogeneizantes”. No segundo excerto, aparece a ideia de “coação social” conectada às violências simbólicas. O terceiro excerto aponta para este outro tipo de violência conectada a uma ideia de controle, nas relações com o poder (FOUCAULT, 1985) e no que estou analisando e problematizando: dentro do “contexto-situado” (MEYER, 2014, p.54) das pesquisas analisadas, a violência aparece como produto, na relação entre sujeitos LGBTQIA+ e cisheteronormatividade na escola que os trabalhos permitem descrever. Embora a palavra cisheteronormatividade não esteja escrita, consigo compreender que os termos dos excertos (desvio, coação social, controle dos corpos) estão conectados a ideia da produção do que é “próprio e adequado” para homens e mulheres (SANTOS; MEYER; PLANGG, 2021), assim, nesta linha analítica, a violência surge de forma recorrente.

Dal’Igna e Sansone (2023) apontam que a LGBTQIA+fobia tem colaborado para o afastamento ou evasão de estudantes do espaço escolar. A escola, na reflexão dos autores, foi constituída desde a sua criação tendo por base um grupo de “normas, valores e crenças que classificam, hierarquizam e avaliam quem não se encaixa no padrão cisheteronormativo” (DAL’IGNA; SANSONE, 2023, p. 49). Considerando esta afirmação, o quadro abaixo apresenta uma relação entre norma e normatividade e violência.

Quadro 23 - “Condições de violência”

As pesquisas identificadas pelo levantamento bibliográfico indicam a concordância entre as autoras nas suas reflexões acerca da realidade dos sujeitos LGBTs nas escolas públicas brasileiras. Em sua grande maioria, as pesquisas apontam para condições de violência simbólica, física e estrutural que as LGBTs são submetidas, enquanto crianças e jovens nas suas trajetórias escolares (LAUX, 2019, p. 34).

Segundo a “Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil”, de 2016, realizada pela Secretaria de Educação da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT), 73% das entrevistadas sofreram violência verbal em ambientes escolares por conta de sua sexualidade; 68% devido à identidade ou expressão de gênero; e quase 30% de todas entrevistadas sofreram violência física. Ao refletirmos sobre o que apontam os dados, temos a certeza de que a realidade escolar brasileira é permeada de violência simbólica e de opressões estruturais (FREITAS, 2009, p. 35).

Fonte: Elaborado pelo autor, com base no material empírico (2023).

Nos excertos temos a relação (quase que semelhante) entre violência verbal e simbólica aparecendo como sanções a quem “escapa às normas de sexualidade e gênero” (PICHETTI; SEFFNER, 2017, p. 722). Para além destas violências, outras

são mobilizadas (violências e opressões estruturais). Nos dois excertos, vemos como gênero está relacionado com essas violências. No primeiro, sujeitos LGBTQIA+ experimentam violências; no segundo excerto a violência está relacionada à estudantes LGBTQIA+ por questões de sexualidade, identidade ou expressão de gênero. Nos termos da equação que proponho, gênero também se relaciona com os estudantes e com a própria ideia de cisheteronorma.

Sobre gênero, recorro a produção de Dal'Igna (2023) e ao estudo de Santos, Meyer e Plangg (2021, p. 6):

adotado como conceito central de nosso estudo desde a perspectiva pós-estruturalista, gênero problematiza e opõe-se às noções essencialistas e universalizantes que se sustentam, em maior ou menor grau, na biologia dos corpos para, então, se constituir como categoria que permite compreender mecanismos a partir dos quais os indivíduos se constituem como sujeitos corporificados e generificados (MEYER; SILVA, 2020). Gênero seria, nessa abordagem, “[...] uma forma primária de dar significado às relações de poder [...]” (SCOTT, 1995, p. 86), aqui articulado à analítica do poder de Michel Foucault.

A presente dissertação produzida no interior de um grupo de pesquisa que tem como uma de suas investigações gênero, apoiada nos estudos de Dal'Igna (2023), entende este como “estruturante do social” (Meyer, 2003), que organiza os modos de ser e de viver como ação que dimensiona e regula a sociedade. Gênero, portanto, estabelece-se como estruturante de subjetividades. Portanto, há marcas de gênero na relação que a equação com estudantes, cisheteronorma e a própria noção de violência. Para Dal'Igna e Sansone (2022, p. 51) os sujeitos LGBTQIA+ se relacionam desde cedo com as chamadas “ ‘pedagogia do insulto’ e ‘pedagogia do armário’ (JUNQUEIRA, 2013), constituídas de piadas, brincadeiras e termos machistas, misóginos, LGBTfóbicos” (DAL'IGNA; SANSONE, 2022, p. 51)

Analisando apenas as violências não-físicas (primeiramente), recorro ao que Junqueira chama de “pedagogia do insulto” e “pedagogia do armário”, mobilizado por Dal'Igna e Sansone (2022), para poder compreender e analisar outra dimensão dos excertos apresentados até aqui: eles aparecem permeados por expressões como piadas, atitudes que não são problematizadas e são consideradas como brincadeiras “coisas da idade”, mas ainda assim, carregadas de “termos machistas, misóginos, LGBTfóbicos”. Não questionadas, essas expressões ocupadas de sentido violento, podem ser consideradas como violências de gênero, pois estão atreladas à expressão

de gênero e de sexualidade, bem como à ideações e normatizações que a cisheteronorma apresenta. Neste sentido, recorro a Santos, Meyer e Plangg (2021):

Nesses termos, para Meyer (2009), a violência de gênero encontra-se fundada sobre práticas discursivas e não discursivas que, ao instituírem e prescreverem o desejável e o inaceitável criam condições para que a violência aconteça, argumento que permite profícuas articulações com a compreensão de violência desenvolvida por Tereza de Lauretis (1989; 1994) acerca das “tecnologias de gênero” (SILVA; MEYER; PLANGG, 2021, p. 7).

Por meio do autor e das autoras citadas acima, é possível agora nomear as violências não-físicas e físicas como violências de gênero. Nos quadros apresentados até aqui, é possível observar que a própria ideia presente sobre condução, sanções a quem “escapa às normas de sexualidade e gênero”, “contextos homogeneizantes”, “coação social”, “desvio”, “controle dos corpos” e “produção do que é próprio e adequado” parecem dialogar com aquilo que Silva, Meyer e Plangg (2021) apontam como instituição e prescrição daquilo que é “desejável e aceitável”.

O exposto até aqui me permite relacionar que a equação que os trabalhos permitem analisar, portanto dentro deste contexto, dialoga muito bem com o que o autor e autora propõem. Portanto, ao se relacionar estudantes LGBTQIA+ e a cisheteronormatividade na escola, os trabalhos permitem refletir que esta relação produz uma dada (e certa) violência, mesmo que não desejável para estes/as estudantes e, portanto, na sua formação. Há, portanto, uma racionalidade: ao produzir o “desejável e aceitável” produz-se também o indesejável e o inaceitável, criando condições para que a violência de gênero aconteça. Santos, Meyer e Plangg (2021), mobilizam o conceito de tecnologias de gênero de Lauretis (1989) e de relações de poder (FOUCAULT, 1985), para afirmar que:

produzidos para/pelo poder, as tecnologias de gênero constituem--se em “[...] técnicas e estratégias [...] pelas quais o gênero é construído [...]” (LAURETIS, 1989, p. 38) e, como mecanismos orientados por uma dada racionalidade, articulam-se a outras tecnologias, coordenam e compõem saberes, instrumentos, instituições, produzem e organizam espaços, distribuem objetos e pessoas. Fundadas e legitimadas pelas “normas de gênero”, as tecnologias a elas associadas produzem e incorporam mecanismos de regulação, nomeados por Butler (2004) como “regulações de gênero”, tecnologias que visam normalizar os sujeitos a partir de parâmetros de regularidade. Nessa mecânica que incide sobre o indivíduo e sobre a população com vistas ao governo das condutas, Lauretis e Butler incorporam a violência como mecanismo de regulação na ordem das relações de poder (SANTOS; MEYER; PLANGG, 2021, p. 7).

“Nesses termos, precisamos considerar a complexidade da vida e adotar uma postura ética e epistemológica que enfatiza a força produtiva das relações humanas e que considera inaceitável qualquer forma de violência” (DAL’IGNA; SANSONE, 2023, p. 56). Mobilizo este alerta da autora e autor referenciados para justamente problematizar as violências, mesmo que não-físicas, pois elas são produtoras de sentidos na vida das pessoas dentro das escolas. Mobilizo este alerta pois os excertos apresentados até aqui se aproximam ao apontar sobre as violências não-físicas serem, por vezes, “difíceis de serem vistas”, justamente pelo fato de não serem questionadas, e portanto, confundidas com brincadeiras.

Os trabalhos analisados também apontam para outra expressão das violências de gênero: violências físicas, que passo agora a analisar. Estes excertos trazem elementos que permitem dialogar com o referencial teórico para compreender que para a constituição das violências de gênero fazem-se necessário estudar, conhecer e problematizar diversos processos relacionados que fazem reconhecer a violência como tal.

Quadro 24 - “Me deram soco no olho, então isso era todos os dias, era um dia sim, um dia não”

A gente estava assim numa praça, eu e meus amigos e tinha um grupo de amigos também mais distante e, aí era noite e, no meio dessa zoação [...] causou um xingamento, um com o outro e a gente não esperava é que da parte deles alguém fosse vir agredir, que no caso agrediu eu, e na hora foi um choque, eu levei uma voadora muito forte, cai no chão e em seguida ele deu mais um chute que acertou o meu braço, ele deu uma voadora nas costelas, eu caí e ele me deu um chute no braço, aí na hora eu levantei, meus amigos estavam juntos perto, eu comecei a gritar: ‘Se é louco gente, socorro, socorro!!! (Afrodite).

Eu cheguei a levar soco no olho por causa disso, porque falaram que eu tinha que virar homem, me deram soco no olho, então isso era todos os dias, era um dia sim, um dia não, era outro dia sim, outro dia não, então isso era repetitivo! (Potter) (VIEIRA, 2016, p. 98).

Fonte: Elaborado pelo autor, com base no material empírico (2023).

Estamos diante de violências de gênero manifestadas na forma física, relatos de jovens nos materiais analisados. Ambos os excertos se conversam, estando próximos no material empírico. O último aponta para um foco de observação: “porque falaram que eu tinha que virar homem”. Aqui, os trabalhos estudados acaba, relacionando a violência como “justificativa” que “explique” seus atos. Importante salientar: violência não é negociável ou justificável. Contudo, o que o referencial teórico permite analisar frente a essa narrativa?

Santos, Meyer e Plangg (2021) apontam que a violência é produzida por meio da linguagem que ao nomear condutas e ações como violentas, também constitui sujeitos nesta relação que torna a violência um fato social. Este autor e estas autoras alertam que para a compreensão e análise destas relações é necessário um “conjunto de ferramentas teórico-metodológicas e ético-políticas que permitam ‘enxergar’ os processos relacionados aos abusos enquanto práticas socialmente reconhecidas como tal” (SANTOS; MEYER; PLANGG, 2021, p. 8). Portanto, desde uma perspectiva pós-estruturalista, adoto a perspectiva deste autor e destas autoras para as análises sobre violência na relação com o poder, desde uma perspectiva foucaultiana que estabelecem. Trago-a em citação direta para poder analisar e tomá-la como ferramenta teórico-metodológica:

apesar de significada e apropriada de diversos modos (SANTOS; IZUMINO, 2005), a noção de violência de gênero que adotamos se apoia nas seguintes premissas: é produzida nos agenciamentos das relações de poder, marcada por assimetrias e pela intersecção de gênero com outros marcadores sociais; o gênero é uma norma regulatória que produz sujeitos e os posiciona em múltiplos arranjos e, como tal, não está circunscrito somente nas relações entre mulheres e homens (SANTOS; MEYER; PLANGG, 2021, p. 8).

A violência de gênero que analiso, dentro do contexto-situado dos excertos desta dissertação está, portanto, imbricada em relações de poder, pois para que o poder esteja em vigor, é necessário que haja possibilidades de reação de ambas as partes. Caso não haja esta possibilidade, analisaremos não mais violência e poder, e sim, “dominação” (VEIGA-NETO, 2008), desde uma perspectiva foucaultiana. Ainda nesta perspectiva, é possível observar que a violência nos trabalhos analisados, além de resultado não desejado de uma equação, é acionada como mecanismo de ação, que visa dobrar, conduzir, moldar, “adequar” uma conduta formativa escolar a uma certa norma que uma das partes considera como apropriada. Como violência de gênero, portanto, serão chamadas as violências que se dirijam a sujeitos LGBTQIA+. Observe o quadro abaixo:

Quadro 25 - A heterossexualidade e seu “correlato”

Para Kauan, seu ambiente familiar tornou-se um ambiente hostil, sobretudo pressionado pela visão que os pais têm decorrente da formação religiosa tradicional. Não encontrando apoio e compreensão dentro da própria família, aumentam suas inseguranças em relação a sua sexualidade. No caso deste jovem, a violência já se configura por terceiros ou estranhos, por exemplo, a agressão de um tio. Lê-se que há uma certa aceitação deste 'corretivo', um castigo aplicado, merecido. Ninguém o defende, ele está sozinho, sem nem mesmo ter a proteção dos próprios pais (SOUZA, 2017, p. 74).

Os diversos tipos de violência que se apresentam no cotidiano daqueles que desviam da norma heterossexual, visam, entre outros aspectos, produzir nesses sujeitos a conformidade às regras e hierarquias sociais (ERIBON, 2008). Ou seja, na base do preconceito e dos atos discriminatórios, encontram-se o pressuposto de que é necessário que o indivíduo se adapte à heterossexualidade compulsória (BUTLER, 2003a) e adote seu correlato, a heteronormatividade (WARNER, 1993) (BRAGA, 2017, p. 29).

Fonte: Elaborado pelo autor, com base no material empírico (2023).

No primeiro excerto, é possível observar a análise do autor sobre um caso de violência física cometida contra um jovem LGBTQIA+ por um familiar após assumir a sua sexualidade. Na análise mais detalhada no trabalho, a família age de determinadas maneiras que parece naturalizar a violência, neste caso, atravessada por outros marcadores sociais (como religião, por exemplo). Para além disso, o trabalho analisa a ação como “corretivo”, na esteira da condução das condutas. Observo, portanto, dentro do contexto dos trabalhos analisados, a relação que proponho na equação: quando determinadas condutas estão em desacordo com a heteronorma a violência aparece como ideia de correção. Como afirmei anteriormente, nenhuma violência é negociável. A análise dos trabalhos e de seus excertos, permite refletir que esta relação dos estudantes LGBTQIA+, cisheteronormatividade e escola, mesmo não desejada, acontece e é relatada nos trabalhos. No caso do excerto, parece que esta relação com a norma também está diretamente ligada à violência de gênero.

No segundo excerto, a autora reflete sobre a forma como os tipos de violência são acionados e que também estão relacionados com uma ideia de afastamento da norma dos modos de ser e agir de LGBTQIA+ tendo por base a cisheteronormatividade. Santos, Meyer e Plangg (2021) apontam que

nesse mesmo sentido, mas a partir de perspectivas diferentes das de Foucault (2012), Breines e Gordon (1983) problematizam a tese que caracteriza a violência como suspensão ou quebra da ordem, prática decorrente da irracionalidade ou da anomalia social. Para essas pesquisadoras, a violência (familiar) e, portanto, de gênero é, antes, um indicativo de busca da manutenção de um tipo de funcionamento social que normaliza ao reafirmar expectativas, submissões e dependências de gênero.

O autor e as autoras referenciados acima apontam outro fator importante para além da normalização do que é considerado desvio para uma dada norma: a violência de gênero que a equação resulta é acionada para “reafirmar expectativas, submissões e dependências de gênero”, portanto visa sujeitar e subordinar os sujeitos LGBTQIA+ na escola, tendo em vista a manutenção de um tipo de funcionamento familiar e expectativas baseadas em conceitos biologizantes.

No âmbito dessas redes, a sociedade e a cultura ocidentais, lato sensu, têm buscado investir de forma mais incisiva, desde o séc. XVIII, em certa “coerência e continuidade entre sexo-gênero-sexualidade”, o que sustenta a constituição e legitimação de uma forma normal de vida em sociedade cuja base seria a família (mononuclear moderna). Esta, “por sua vez, se sustenta sobre a reprodução sexual [e social] e, conseqüentemente, sobre a heterossexualidade”. Pode se dizer, então, que esta forma específica de articulação entre corpo, gênero e sexualidade não é natural e nem universal, mas se torna inteligível e operante no interior de redes de poder que a definem e que permitem que ela funcione como tal (MEYER, 2009, p. 219).

Portanto, ao analisar os quadros sobre as violências de gênero, esta parece surgir para “garantir a coerência e continuidade entre sexo-gênero-sexualidade”. Meyer (2009) problematiza essa “coerência” esperada, pois é possível compreender que desde uma perspectiva que a norma opera por meio da linguagem (acionando diversas estratégias, entre elas a violência de gênero), ao discursar sobre aqueles/as que destoam da norma, centraliza-se a própria norma. Para Silva (2000, p. 45),

“a linguagem vaza”, isto é, embora ela seja o único meio do qual dispomos para produzir e fixar significados, ela é incapaz de fazê-lo de uma vez para sempre, esses processos de significação são sempre indeterminados, ambíguos, provisórios e instáveis

Trago estes excertos de Meyer (2009) e Silva (2000) para refletir que os significados também são “disputados” (LOURO, 2004), pois ao mesmo tempo que registram determinadas marcas nos sujeitos em “diferentes tempos e espaços”, eles são incapazes de se fixarem permanentemente como “um conjunto verdadeiro, definido e homogêneo” (Meyer, 2009, p. 219).

Quadro 26 - Violência de gênero nos diferentes períodos da vida

No âmbito familiar, a violência física foi diferente de acordo com o gênero, para os homens homossexuais e travestis ou transexuais, a violência física se concentrou mais no período da infância. Já entre as mulheres, a violência física se iniciou na infância e adentrou na adolescência ou apareceu apenas na adolescência ou idade adulta. Se para os primeiros, a agressão física se baseava num comportamento que é visto como inadequado em termos de gênero, para as segundas, houve violência quando se revelaram ou quando os pais percebiam que estas tinham um relacionamento com outras mulheres (FACCHINI; FRANÇA, 2013) (BRAGA, 2017, p. 30).

Fonte: Elaborado pelo autor, com base no material empírico (2023).

No excerto acima, a análise das violências empreendida permite observar a presença da violência física baseada em marcadores de gênero: (i) os meninos sofriam agressões quando expressavam comportamentos “inadequados”; (ii) quando as meninas revelam estarem se relacionando com outras mulheres. Em ambos os casos, a violência é acionada tendo em vista a reafirmação de expectativas na escola baseadas em gênero.

Quando nos referimos a normas de gênero e de sexualidade, estamos buscando apoio teórico em Maria Cláudia Dal’Igna (2005) que sustenta em sua pesquisa, a partir de autoras como Joan Scott (1995) e Dagmar Meyer (2011) que “gênero atravessa e constitui as normas [...] funcionando, ao mesmo tempo, como organizador e desorganizador das normas” (DAL’IGNA, 2005, p. 11) (DAL’IGNA; SANSONE, 2022, p. 49).

Ao mesmo tempo que gênero organiza uma dada racionalidade de norma, podemos ver que ele também desorganiza. Como é o caso dos excertos: espera-se que os sujeitos LGBTQIA+ relacionem-se com o sexo oposto (aqui, vemos a presença da racionalidade conectada a um conhecimento biologizante). Contudo, estes sujeitos LGBTQIA+ podem não se relacionar com quem a norma espera, logo, desorganizam a própria racionalidade desta norma.

Até aqui apresentei excertos onde os estudantes relatam ou os autores dos trabalhos tecem reflexões sobre as violências de gênero enfrentadas por estes alunos e alunas. Contudo, o material empírico traz ainda mais um ponto importante de se analisar: o que os materiais apontam sobre violência de gênero *na relação com os/as docentes e a escola?* Observamos os relatos a seguir, na dimensão dos docentes com relação às violências de gênero que experimentam os sujeitos LGBTQIA+ no contexto escolar:

Quadro 27 - “Um dos professores vai e fala assim [...]”

PROFESSORA 1 - (...) a gente tá mesmo no conselho de classe e um dos professores vai e fala assim: “Ah, aquele menino de tal turma, assim, aquele que é meio gayzinho, aquele que é meio bichinha, aquela que só pega mulher, aquela que é sapatão”. (SOUZA, 2017, p. 90). O material compilado pela UNESCO (Resposta do Setor de Educação ao Bullying Homofóbico) traz também alguns dados alarmantes, como o caso em que alguns alunos descreveram os professores como espectadores passivos das violências. Os alunos relatam que em vez dos professores ajudarem os alunos que estavam sendo agredidos, parecia, muitas vezes, estarem do lado dos agressores. Em outros relatos, alunos diziam ter ouvido comentários pejorativos de funcionários e professores e mais da metade dos entrevistados disse que os professores nunca intervinham ao presenciar situações de agressão verbal (TOLEDO, 2018, p. 145).

Fonte: Elaborado pelo autor, com base no material empírico (2023).

Para refletir sobre a escola, violências de gênero e professores, gostaria de trazer dois excertos do referencial teórico que auxiliam a sustentar esta dissertação e esta análise:

[...] a escola se constituiu, desde a sua criação, a partir de um conjunto de normas, valores e crenças, responsáveis por classificar, hierarquizar e avaliar quem não encaixa padrão referência – sujeito masculino, adulto, branco, heterossexual. A escola, quando organiza seus tempos e espaços, regula as condutas e pode produzir formas de discriminação e violências (DAL’IGNA; SANSONE, 2023, p. 50).

Assim, a escola é um território que produz sentidos, articula saberes, muitos dos quais conflitantes e aparentemente divergentes. Compreendida como instituição pretensamente criada para produzir determinadas subjetividades, a escola aciona e produz mecanismos normalizadores no processo de produção de sujeitos de gênero e sexualidade (cf. LOURO, 1999), mecanismos estes profundamente articulados às condições contextuais e aos princípios morais, éticos e estéticos da comunidade onde está inserida (SANTOS; MEYER; PLANGG, 2021, p. 14).

Nos dois excertos, as autoras e os autores permitem refletir que há a presença da regulação das condutas de sujeitos que escapam à norma que vigora em sociedade a uma dada normalidade marcada por gênero e outros marcadores. Ao ser acionada esta regulação, mobilizam-se diversas estratégias e entre elas a própria violência de gênero pode ser acionada. No caso dos excertos do material empírico, é possível perceber que os trabalhos os colocam como imbricados nesta relação de produção de violências, seja pelo uso dos termos ou pela não-ação frente às violências de gênero. Conforme pontuam Dal’Igna e Sansone (2023) a escola também pode produzir violências de gênero dentro do modo como organiza seu tempo e seu espaço, conforme é possível observar no quadro a seguir:

Quadro 28 - “Muitas vezes sem querer ou perceber, professor@s acabam impulsionando e por que não dizer incentivando a violência de gênero nas escolas”

Portanto, as experiências vivenciadas e trazidas por cada professor@ para o ambiente escolar, poderão resultar em atos de violência de gênero, muitas vezes, passados despercebidos e tidos como “normais da idade”. Muitas vezes sem querer ou perceber, professor@s acabam impulsionando e por que não dizer incentivando a violência de gênero nas escolas. Além dos professor@s, a escola como instituição também poderá se tornar autora/promotora de violência de gênero quando, em seu currículo oculto, impõe um padrão estereotipado, gerando a exclusão social, determinando regras ou tarefas específicas para alunos ou alunas. Para que isso não ocorra na escola, é preciso combater as desigualdades sociais (OLIVEIRA, 2014, p. 33).

Fonte: Elaborado pelo autor, com base no material empírico (2023).

Conforme Silva, Meyer e Plangg (2021) e Dal’Igna e Sansone (2023) ao articular tempos, espaços e saberes, mobilizam-se mecanismos normalizadores o que podem produzir violência de gênero na escola. Importante salientar que a análise que empreendo aqui não visa culpabilizar docentes. Muito antes pelo contrário, é justamente sobre “descrever e problematizar processos por meio dos quais significados e saberes específicos são produzidos” (MEYER, 2009, p. 53).

Dal’Igna e Sansone (2023), mobilizando teorizações de Dal’Igna, Carin Klein e Dagmar Meyer (2016) refletem a escola e currículo como “sistema regulador e generificado de controle e resistência”. Estas autoras apontam a escola para além de atos de nomeações, classificações, correções, hierarquizações e regulações. Refletem a escola como “território de lutas pela significação, de contestação, de conflitos, de resistências” (DAL’IGNA, SANSONE, 2023, p. 51). Portanto, para longe de julgamentos aos professores, as autoras refletem sobre a relevância de se pensar com cuidado no planejamento de atividades, seleção de livros, solução de conflitos, organização de espaços e tempos. “Podemos nos movimentar e rearticular outras/novas formas de pensar, ensinar, significar, tratar a identidade e a diferença?” (DAL’IGNA; KLEIN; MEYER, 2016, p. 477).

Assim, por meio destas análises, os trabalhos analisados aproximam-se quando apontam que os/as docentes também podem participar de ações violentas dentro da escola, seja por agirem abertamente ou por silenciarem-se frente a estas situações. Desta forma, o material coloca os/as docentes como agentes também responsáveis pelas violências na escola (naturalizações ou silenciamentos).

Contudo, os trabalhos analisados ao mesmo tempo que sinalizam esta ação por parte dos professores e professoras, também apontam a instituição escola como

supostamente capaz de transformar a sociedade colocando esta responsabilidade no professor. Vejamos o seguinte excerto dos trabalhos analisados:

Quadro 29 - “Os/as docentes acabam se omitindo
ao invés de adotarem posicionamentos contrários a tais violências”

Visto que, na maioria dos casos, os/as docentes acabam se omitindo ao invés de adotarem posicionamentos contrários a tais violências, nesse sentido, cabe questionar: De que modo a falta de conhecimentos suficientes acerca da diversidade sexual e da influência de suas representações sociais contribuem para o fortalecimento ou extinção das práticas homofóbicas? (SOUZA, 2015, p. 12).

Fonte: Elaborado pelo autor, com base no material empírico (2023).

No quadro acima, a autora reflete que os docentes e a falta de conhecimentos sobre determinados temas acarretaria ou no fortalecimento das violências, de gênero na escola. Silva *et al.* (2023) apontam:

ao não enxergar os efeitos das dinâmicas produzidas por gênero, as colaboradoras do estudo agiam pelas ausências manifestadas na falta de discussões com a comunidade escolar, assim como na invisibilização dos embates e desigualdades, colaborando para a perpetuação e naturalização das assimetrias que permitem que uma cultura violenta de gênero se estabeleça (SILVA *et al.*, 2023, p. 210).

De fato, conforme na reflexão de Silva *et al.* (2023) sobre um estudo acerca de relações de gênero em uma localidade escolar, os autores percebem que as insuficiências de discussões sobre a violência de gênero contribuem para que ela se perpetue. Contudo, relacionar a “extinção das violências” na escola com conhecimento e pensar exclusivamente no/a docente como agente para tanto, pode contribuir para uma perspectiva salvacionista da educação. Desta forma, considerando que as violências de gênero aqui analisadas estão imersas em relações de poder, de acordo com Silva *et al.* (2023), a presença de discussões no ambiente escolar tendo em vista as violências poderia contribuir para tencioná-las. Importante salientar que violência não se combate com diálogo, mas uma ação proveniente daqueles/las que são os/as referenciais na escola (os/as docentes) pode contribuir para problematizá-la.

Os excertos no quadro abaixo produzem sentidos que adicionam mais sujeitos, para além de docentes, que são colocados como imbricados nessa relação de poder, violência de gênero e a escola como salvacionista:

Quadro 30 - Os professores não propõem reflexões e discussões

Quando um aluno chama outro de viado, bicha, sapatão, os professores, em vez de proporem uma discussão sobre a opressão dos gêneros, estigmas e discriminação, tentam – muitas vezes inversamente – silenciar o discurso com outra opressão, dizendo: “Não é permitido falar palavrão em sala de aula!” esclarecem Teixeira-Filho *et al.* (2011, p. 728) (TOLEDO, 2018, p. 58)

Para Castro, Abramovay e Silva (2004), a falta de reflexão sobre gêneros e sexualidades nas escolas, para além do binarismo (homem/mulher) e da heteronormatividade, favorece que a homofobia se manifeste, muitas vezes, indiretamente. Para elas, expressam-se na escola diversas formas de discriminação e violência contra pessoas assumidamente, ou supostamente, LGBTTT. Violências estas que são toleradas e praticadas por professores, funcionários e também por alunos, sendo tudo considerado “brincadeira”, “coisa de jovens”, “sem importância” etc. Afirmam ainda que existem situações em que, em vez de se recorrer a uma prática pedagógica crítica e reflexiva, recorrem-se à pedagogia repressora que visa invisibilizar ou criminalizar a orientação sexual homossexual (p. 299) (TOLEDO, 2018, p. 60, grifos meus).

Fonte: Elaborado pelo autor, com base no material empírico (2023).

Portanto, ao analisar os trabalhos na relação com os docentes, é possível refletir que ao mesmo tempo em que afirmam que a escola deve ser um espaço de formação da cidadania e de reafirmação dos direitos humanos, os mesmos trabalhos analisados acabam posicionando a escola como local salvacionista. Assim, depreende-se uma perspectiva que os trabalhos adotam da escola: a mesma como possibilidade de desconstrução das violências aos estudantes LGBTQIA+, colocando a responsabilidade no professor. Contudo, o mesmo material também coloca como um dos responsáveis pelas violências na escola (naturalizações ou silenciamentos) os próprios professores. Frente a isso, é possível depreender dois sentidos. O conjunto de trabalhos analisados problematiza as violências em duas dimensões:

Discutem que os professores das escolas que não se preparam (escassez de conhecimentos, de reflexão, de conhecimentos, propostas de práticas pedagógicas críticas, reflexivas...) para as temáticas de enfrentamento a essas violências, acabam por reforçá-las. Neste ponto, a equação proposta até aqui evolui, dentro do contexto-situado dos trabalhos analisados. Podemos, portanto, tendo em vista seus sentidos produzidos, estabelecer um raciocínio crítico e lógico-matemático com base no que os trabalhos apresentam: pensemos, portanto que a equação transforma-se, ganha mais um termo e torna-se uma equação linear de primeiro grau, onde: um primeiro membro - docentes não preparados - mais o segundo membro – estudantes que se afastam da norma – culminam no produto: a violência instaurada na escola, como resultado expresso em uma equação matemática. Assim, a equação apresentada multiplica seus sentidos e apresenta-se da seguinte forma: “docentes não preparados + estudantes que se afastam da norma = violência LGBTQIA+”.

Importante salientar que a própria equação embora apresente uma igualdade, ela o faz no seguinte sentido: do modo como está, a partir das análises das 16 obras e de seus excertos, os trabalhos analisados, mesmo não desejando, colocam a violência LGBTQIA+ numa relação de culminância que advém da relação de professores não preparados + estudantes LGBTQIA+.

Reforço: a relação da igualdade, assim como a equação proposta, não são estáticas e imutáveis. Não são uma regra universal na sociedade, mas do modo como estão colocadas, produzem sentidos que se repetem nas obras estudadas, o que permite a sustentação da equação que apresentei aqui.

Numa segunda dimensão, os trabalhos estudados são críticos, se posicionando a favor do que eles chamam de preparação dos professores, produzindo um sentido de formação docente como um elemento que, se fizer parte da expressão, será ou seria capaz de alterar, para um efeito dado e certo, o resultado da equação, aqui, representando metaforicamente a vivência da violência desses sujeitos na escola.

Importante salientar: o que os trabalhos analisados propõem como formação docente constitui **um** elemento constituinte dessa equação, o que pressupõe que não é possível pensar em apenas um elemento (em uma perspectiva salvacionista). A equação está estruturada em torno da cisheteronormatividade, como foi possível perceber no decorrer do capítulo. Portanto, são necessários muitos elementos para desestabilizar/tensionar essa equação.

Meyer (2009) aponta a escola e os docentes como campo profícuo para tensionar este lugar da escola como salvacionista:

com este exercício de pensamento que empreendo aqui, encaminho-me para sugerir que é no contexto de relações de poder de gênero e sexualidade naturalizadas, sancionadas e legitimadas em diferentes instâncias do social e da cultura que determinadas formas de violência tornam-se possíveis. Busco sugerir ainda, com a realização do próprio exercício, que a problematização e a desconstrução dessas (e de outras) relações de poder – profundamente entranhadas em nossas vidas e também em nossas práticas educativas e políticas – apontam e delineiam um campo de possibilidades especialmente significativo para reflexão e intervenção de educadoras e educadores; e que estes/as, ao inseri-los em suas práticas pedagógicas, podem contribuir para diminuir e/ou modificar de forma importante a ocorrência desses tipos de violência (MEYER, 2009, p. 218).

Há, portanto um campo de possibilidades, conforme delineia a autora, para que se possa intervir e, portanto, “diminuir” e “modificar” os acontecimentos de violência

de gênero na escola. Contudo, somente a escola não pode ser a única a agir com vistas ao combate destas violências. Para Meyer (2009, p. 222),

esta é uma questão importante se trabalharmos com a noção de que educação envolve o conjunto de processos através do qual indivíduos são transformados ou se transformam em sujeitos de uma cultura. Tornar-se sujeito de uma cultura envolve um complexo de forças e de processos de aprendizagem que hoje deriva de uma infinidade de instituições e “lugares pedagógicos” para além da família, da igreja e da escola, e engloba uma ampla e variada gama de processos educativos, incluindo aqueles que são chamados em outras teorizações de “socialização”.

Portanto, é possível compreender que nas sociedades contemporâneas ser um sujeito da cultura é estar permeado por forças e processos de ensino e aprendizagem que estão fortemente relacionados às políticas, programas públicos, principalmente aqueles envolvendo a educação (MEYER, 2014).

Outro ponto importante a ser discutido: conforme foi possível apreender das análises, a norma cis age de diversas formas e mobiliza muitos recursos, um deles a linguagem, para que se mantenha como viável, correta e desejável. Foi mostrado ao longo das análises que o fato dela estar baseada na coerência entre gênero/sexo/sexualidade a faz “parecer” como natural. Contudo, procurei mostrar que esta lógica é construída e mantida por diversas “tecnologias de gênero (LAURETIS, 2009), por linguagens e reprodução de violências. A própria ideia da equação aponta e problematiza a noção de “presunção de heterossexualidade” e como isto está relacionado (somado aos docentes e estudantes LGBTQIA+ à produção de violências de gênero.

Assim, não se trata de contestar os resultados e as discussões dos trabalhos estudados, tampouco se opor as formações docentes, mas de discutir que a produção acadêmica pode reafirmar sentidos onde estudantes LGBTQIA+ na relação com sua formação, com os professores, escola e cisheteronormatividade culminam na violência de gênero, mesmo que indesejável. Ainda assim, é possível problematizar que a produção acadêmica pode acabar por produzir, ao se colocar a favor da pauta anti-homofobia, sentidos de uma equação, como se a composição de uma formação escolar, assim como na matemática que, ao eliminarmos o “o x da questão”, preenchendo a incógnita ou o valor ausente, fôssemos capazes de eliminar a violência da vida desses sujeitos. A violência na escola, nas formações desses sujeitos, é

relacionada com a sociedade de forma mais ampla, como aponta Dal'Igna (2023) ao discutir humanidade da professora.

Por fim, devido ao fato desta pesquisa mapear, descrever e problematizar sentidos possíveis que os trabalhos permitem refletir, qual o sentido desta dissertação? Que ela possa contribuir com a metapesquisa, com a pesquisa educacional científica, que possa produzir sentidos inspiradores e desafiantes. Como afirmei anteriormente, o intuito não é buscar respostas ou salvacionismos às violências que vivenciam os/as estudantes LGBTQIA+ na escola, mas antes, questionar, encontrar possibilidades de reflexão e, talvez, inspiração, para então problematizar e “não se acostumar” com as violências de gênero. Que esta dissertação possa colocar em suspeita as sentenças que advém do encontro de nós sujeitos LGBTQIA+ na relação com a cishetronormatividade. Que tenha como “produto” a vida, a reflexão e criação de possibilidades de viver e existir com qualidade e segurança, onde a vida e os modos de ser e estar no mundo não sejam constantemente ameaçados por uma equação perversa. Por fim, que essa dissertação possa contribuir com o campo empírico que desnaturaliza a adição dessas racionalidades as quais culminam no produto que é a violência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: FORMAÇÃO DOCENTE COMO SALVAÇÃO – OU APOSTA – NA PRODUÇÃO ACADÊMICA ANALISADA

Diante de uma dúvida, penso que vale a pena fazer duas perguntas: o que eu sei sobre este tema? O que eu ainda não sei? Tendo como ponto de partida a problematização posso recusar as respostas prontas, posso questionar o processo de gourmetização e posso movimentar-me como uma pessoa que está imersa nos problemas e justamente por isso precisa colocar em suspenso o próprio pensamento sobre essa relação para problematizá-la neste tempo em que vivemos (DAL'IGNA, 2023, p. 109).

No capítulo 4 apresento a equação da violência na escola, que só foi possível de montar dentro do contexto dos trabalhos estudados. De modo a prosseguir, escolho a epígrafe acima do livro de Dal'igna (2023) para abrir este capítulo final pois trata-se de um movimento que fiz durante toda a construção da dissertação: duvidar das certezas (as expressas no material analisado ou as minhas, principalmente). Desde uma perspectiva pós-estruturalista, é necessário tornar difíceis os gestos fáceis demais (FOUCAULT, 1994, p. 3) para questionar a mim e ao mundo. Retomo o percurso investigativo que constituí durante a jornada no mestrado. Faço isso para convidar o/a leitor/a a caminhar em um trajeto que possibilite os “arremates” finais para a compreensão da tese que passarei a defender.

No primeiro capítulo apresento a mim, assim como a jornada que trilho para iniciar a pesquisa e, conforme Meyer e Paraíso (2014), permito-me interrogar certezas que hoje dão sentido ao que tomamos por violência. Apresento que o questionamento de determinadas afirmações permite propor maneiras diferentes de ver, pensar e problematizar, no caso desse trabalho, a produção de conhecimento elencada. No referido capítulo apresento minha pergunta de pesquisa, qual seja: *quais sentidos são atribuídos à relação entre escola e violência na formação de estudantes LGBTQIA+ no contexto da produção acadêmica educacional, no período de 2009 a 2019?*

E meu objetivo, o qual se delinea: *mapear, descrever e problematizar os sentidos produzidos sobre a relação entre escola e violência na formação de estudantes LGBTQIA+ no contexto da produção acadêmica educacional, no período de 2009 a 2019.*

No segundo capítulo apresento a escolha da metodologia e a revisão bibliográfica da dissertação. É por meio de uma análise sistemática que é possível perceber “[...] características, tendências, fragilidades e possíveis obstáculos para o avanço das pesquisas do campo” (MAINARDES, 2018, p. 315). Considero importante

salientar que a metapesquisa vai além de levantar os dados das pesquisas, pois o que as obras apresentam já está dado. A metapesquisa parte para uma reflexão de todos os aspectos da pesquisa ou de uma parte dela. No caso da presente dissertação, optei por uma análise integral de um conjunto de 16 obras (entre teses, dissertações, TCCs e artigos).

Assim, para atingir meu objetivo e responder a minha pergunta de pesquisa, além de ler e estudar o material empírico, busquei neles por termos como “estudantes”, “alunas (os)”, “violências” e suas referidas variações no singular para poder mapear, descrever e problematizar os sentidos produzidos sobre a relação entre escola e violência na formação de estudantes LGBTQIA+ no contexto da produção acadêmica educacional, no período de 2009 a 2019.

Ao apresentar a revisão teórica onde retomo os TCCs do grupo Lola explico como eles me auxiliam a tomar as minhas decisões por conceitos ou termos teóricos, como violência (VEIGA-NETO, 2008; BUTLER, 2015); (re)existência (DAL’IGNA, 2023); articulação com estratégias de sobrevivência (SANSONE, 2020); produção de vida vivível (SILVA, 2019); linguagem, identidade e diferença (SILVA, 2014; CONDÉ, Mauro, 1998; MEYER, 2014). Ainda, no referido capítulo, apresento a revisão bibliográfica. Retomo que muitas pesquisas consideram uma estrutura física já consolidada, por exemplo: introdução, revisão bibliográfica, discussão e conclusão. Ao utilizar a metapesquisa, a minha revisão bibliográfica se torna o material empírico que analiso, desde uma perspectiva pós-estruturalista. Justifico que, para não apresentar a revisão bibliográfica e o material empírico duas vezes e da mesma forma, recorro ao recurso imagético (apresentando, portanto, os títulos das pesquisas que analiso).

Na sequência, já no capítulo 3, utilizo o recurso de quadros (apresentando estas mesmas pesquisas, agora na forma de resumos e de reflexões que elas me permitem realizar. No capítulo 4, apresento as análises onde busquei tecer um trabalho descritivo para poder mapear, descrever e problematizar os sentidos produzidos sobre a relação entre escola e violência na formação de estudantes LGBTQIA+ no contexto da produção acadêmica educacional, no período de 2009 a 2019. Para tanto, percebo que o conjunto de pesquisas científicas realizadas e analisadas no período de 2009 a 2019 veiculam o sentido que aponto a seguir: ao relacionar professores “não preparados” e alunos que se afastam da cisheteronormia os trabalhos sinalizam que, embora não desejado, existe uma espécie de soma que

aponta para um resultado: estudantes LGBTQIA+ experimentam a violência de gênero no interior das escolas. Para descrever esse sentido que mapeio, ao aproximar os 16 trabalhos concluídos, recorro à linguagem matemática para apresentar o que chamei de equação da violência de gênero: professores não preparados + alunos que se afastam da norma = violência LGBTQIA+.

Busquei mostrar que o conjunto de trabalhos analisados em uma dimensão, caracteriza os professores como “não preparados” para se relacionarem com situações que envolvam estudantes LGBTQIA+. Essa não preparação diz dos comentários LGBTQIA+fóbicos que os/as docentes produzem no interior da escola ou diz de seus silenciamentos frente às situações de violência que estes/as mesmos/as estudantes vivenciaram. Contudo, também pude pensar que se por um lado estes professores que o material empírico aponta como não são preparados para tensionar as violências de gênero na escola, podem ser considerados bem-preparados quando o assunto é a manutenção da norma cis. Essa reflexão poderá ser explorada em pesquisas futuras.

Em uma outra dimensão, estes mesmos trabalhos que apontam os/as professores/as como “não preparados” imbricados numa relação que produz violência de gênero nas escolas, apresentam-nos como uma solução à formação docente. Esta formação produz um sentido como se fosse um elemento que, se fizesse parte da equação, poderia resolver o problema matemático, representando aqui, de modo metafórico, as violências dos/as estudantes analisados na escola.

Ao descrever esta equação e os sentidos por ela produzidos, sinto-me em condições de defender a tese que ora apresento: o conjunto de trabalhos analisados no período de 2009 a 2019 naturaliza as violências na escola já que as tomam como inevitáveis para os sujeitos LGBTQIA+, tal qual expresso numa sentença matemática. Embora não sejam comemoradas, a produção científica do referido período problematiza e naturaliza as violências de gênero e, como solução, aposta na formação docente para opor-se à própria ideia de violência na escola. Contudo, eu como pesquisador, inserido em um referencial pós-estruturalista que não busca soluções, procuro problematizar e, portanto, desnaturalizar este sentido de formação docente como salvacionista das violências de gênero. Como membro de um grupo que estuda docência, compreendo que este conceito é complexo e afetado por muitos aspectos que não permitem colocar os professores nesse lugar de que só eles podem ser a solução, única e exclusivamente. É possível reconhecer “que a docência é

envolvida pela complexidade, potência e fragilidade humanas, uma humanidade docente composta por consensos e contrassensos sobre a docência e sobre a vida” (DAL’IGNA, 2023, p. 47). Portanto, a formação docente, neste viés apresentado, não consegue se sustentar como solução unívoca para as violências, conforme o conjunto de trabalhos analisados acaba por apontar. Existem processos que são considerados “macropolíticos” que influenciam no modo como a escola se organiza, no modo como a sociedade se estrutura.

É preciso, pois, analisar os processos, as estratégias e as práticas sociais que produzem identidades e diferenças, especialmente quando queremos investir em intervenções que permitam modificar as formas de coexistir e as desigualdades vigentes nas sociedades onde vivemos. Esse exercício possibilita fazer, desfazer e refazer costuras que podem sustentar a nossa condição no mundo (DAL’IGNA, 2023, p. 51).

Ao considerar o conceito de Dal’Igna (2023) sobre docência é possível perceber que esta é atravessada por muitas complexidades e singularidades, as quais devido as estas mesmas características, não ousou dar conta aqui¹⁹: considero que esse é um desafio para estudos vindouros. Até esse momento, sou capaz de considerar que somente a formação docente não é capaz de sustentar as transformações que se necessitam ao se falar em violência de gênero nas escolas. É preciso considerar o cenário macropolítico, ao qual me referi anteriormente, as relações de poder na sociedade, entre escola, professores, universidades, sociedade; é necessário perceber os processos de produção de identidade e diferença que estabelecem as nossas relações com o mundo e do mundo conosco. Ao mesmo tempo, é importante vislumbrar que, ao mapear a violência na escola, do modo como faz a produção de conhecimento analisada, ela acaba por mais uma vez, reforçar a relação entre escola e violência de gênero que objetiva problematizar. Dizendo de outro modo, a própria produção de conhecimento, de algum modo, se soma a um determinado olhar sobre esses/as estudantes que é capaz de ver a violência e não outra relação desses/as com a escola.

Retomo a epígrafe de abertura deste capítulo onde a autora me lembra o que sei e o que não sei, assim como o que já sabia quando iniciei a pesquisa sobre

¹⁹ De modo a aprofundar-se no conceito de humanidade docente, recomendo ler a obra “Nós da Docência” (DAL’IGNA, 2023) onde a autora apresenta e aprofunda este e outros conceitos relacionados à docência e à profissão docente, na relação com “presença”, “autoria” e “humanidade docente”.

violência LGBTQIA+ na escola. Sabia que poderia me deparar com muitos relatos difíceis de lidar, com dores e sofrimentos. Já sabia que a violência existe na escola. O que não sabia era que, de um modo ou de outro, mesmo problematizando e questionando as violências de gênero nas instituições escolares, a produção científica analisada naturaliza estas mesmas violências ao colocá-las como inevitáveis no processo de relação entre docentes e estudantes que se afastam da norma. Concluo esse estudo, buscando, em outra direção desnaturalizar esta construção, mostrando por meio da humanidade docente e da produção dos estudos sobre docência (DAL'IGNA, 2023) que as violências de gênero na escola envolvem um complexo macropolítico, onde *somente* a formação docente não apresenta condições para desconstruir estas ações violentas.

Compreendo que, desse modo, esta pesquisa pode colaborar para a reflexão de como as produções científicas podem contribuir para duvidar daquilo que já se sabe e como esta ação pode ser profícua na elaboração e execução de pesquisas no âmbito educacional. Além disso, importante salientar que não elegi metapesquisa no intuito de duvidar das pesquisas já realizadas, nem celebrá-las ou demonizá-las (DAL'IGNA, 2023; SILVA; CUTY, 2023), muito antes pelo contrário, elegi a referida metodologia para poder refletir e problematizar os sentidos que as produções acabam por produzir (de modo não intencional) em suas pesquisas. Portanto, reconheço a própria metapesquisa como uma potência no campo. De outro modo, não pretendo que esta dissertação acabe somando-se a outros olhares que naturalizam a violência na escola. Neste sentido, procurei aqui mapear, descrever e analisar no intuito de problematizar a equação que os trabalhos permitem descrever.

Como limites, reconheço o tempo de dois anos, que parecem longos, mas em verdade, os percebi como curtos durante minha jornada. Outra limitação que encontrei foi o próprio ato complexo de estabelecer os sentidos que os trabalhos produziam, pois precisava estar muito atento para não incorrer no que já sabia (muitas vezes sem perceber) e, então, poder duvidar e problematizar do que já estava dado.

Considerando as possibilidades de desdobramentos de pesquisas futuras, é possível pensar em pesquisas com professoras e professores no desdobramento da equação apresentada. Poderemos continuar os estudos buscando aqueles trabalhos que encontram possibilidades outras frente às violências de gênero. Hoje em dia, como os/as estudantes que lidam com violência de gênero em fase escolar se relacionam com essas memórias? Como isso se reverbera em sua constituição

enquanto sujeitos adultos? Como estudantes provenientes ou habitantes de outros países se relacionam com a violência de gênero na escola? Que reflexões podemos produzir em diálogo com nosso país? Quais práticas são possíveis de serem analisadas que contribuem para desestabilizar e desnaturalizar as violências na escola?

Por fim, encerro a presente dissertação apostando em uma última pergunta (por ora): como posso enquanto professor e pesquisador não me acostumar com as violências de gênero na escola e, talvez, dividir perguntas, multiplicar oportunidades, somar ideias e chegar a pluralidades de identidades e diferenças que permitam possibilidades outras na constituição dos sujeitos na escola e na sociedade, sem com isso, assumir uma postura docente salvacionista?

REFERÊNCIAS

AUSTIN, John Langshaw. **Como hacer cosas con palabras**. Barcelona: Paidós, 1998.

BRAGA, Iara Faleiros. “**Quem é homossexual carrega consigo o fardo do preconceito**”: violências contra adolescentes e jovens homossexuais e a rede de apoio social. Tese (Doutorado em Ciências). Universidade de São Paulo. 2017

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo: crítica da violência ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

CASTRO, EDGARDO. **Vocabulário de Foucault: Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. São Paulo, autêntica, 2016.

COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antonio (Org.). **Dicionário crítico de gênero**. Dourados, MS: Ed. Universidade Federal da Grande Dourados, 2019.

CONDÉ, Mauro Lúcio Leitão. **Wittgenstein linguagens e mundo**. São Paulo: Annablume, 1998.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**, v.1. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico. IN: MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy A. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Nós da docência**. São Paulo: Piments Cultural, 2023.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; KLEIN, Carin; MEYER, Dagmar Estermann. Generificação das práticas curriculares: uma abordagem feminista pós-estruturalista. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 468-487, set./dez. 2016.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; SANSONE, Ruan Carlos. Vidas queer na escola. v. 11 n. 1 (2023): **Revista Diversidade**. Dossiê: Violências e resistências na saúde, educação e mídias. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/15442/10293> Acesso em: 08 jan. 2024.

Diversidade, UNESCO, 2009. ISBN 978-85-60731-34-3 Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume32_diversidade_sexual_na_educacao_problematizacoes_sobre_a_homofobia_nas_escolas.pdf Acesso em 03 dez. 2023.

FERREIRA, Isabella Rocha Azevedo. **A CONSTITUIÇÃO DE PROFESSORAS LÉSBICAS: análise da produção acadêmica (2014- 2020)**. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2021.

FOUCAULT, Michel. Diálogo sobre o Poder. *In*: _____. **Estratégia, Poder-Saber**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [1978] 2006 (Ditos e Escritos IV). p. 253- 266.

FOUCAULT, Michel. **Michel Foucault em 1984** – ano de sua morte – no segundo volume da trilogia História da Sexualidade.

FREITAS, Maria Alcina Ramos de. Purpurina na terra do cangaço. **UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Dissertação 2009**

GASTALDO, Denise. Prefácio. *IN*: MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy A. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

LAUX, Beatriz. **“Uma escola de todas”**: A garantia do direito à educação e a população LGBT. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2018

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. *In*: LOURO, Guacira Lopes.; FELIPE, Jane.; GOELLNER, Silvana Vilodre. (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 8 ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2012. p. 41-52.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e Teoria Queer. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2004.

MAINARDES, Jefferson. Metapesquisa no campo da política educacional: elementos conceituais e metodológicos. **Educar em revista**. Curitiba: v.34, n.72, p.303-319, nov./dez. 2018.

MEYER, Dagmar E. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. *IN*: MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2ª edição. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

MEYER, Dagmar E. Estermann. Corpo, violência e educação. Uma abordagem de gênero. *In*: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. ISBN 978-85-60731-34-3 Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume32_diversidade_sexual_na_educacao_problematizacoes_sobre_a_homofobia_nas_escolas.pdf Acesso em 03 dez. 2023

MORAES, Jéssica Tairâne de. **“Minha mãe não pode falar nada que meu pai fica brabo”**: violências de gênero a partir do olhar das crianças. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2019

OLIVEIRA, Arlindo Weber de. **Percepções de gênero nas escolas atendidas pelo PROERD**: um estudo a partir dos relatos de professor@s (São Leopoldo/RS).Dissertação (Mestrado em Memória Social e Bens Culturais). Centro Universitário La Salle. 2014

PARAÍSO, Marlucy A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. IN: MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy A. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

PENNA, Adriana de Carvalho Pessato. **Desigualdades e diferenças na sala de aula**: a nomeação dos diferentes na produção da exclusão escolar. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia. 2009

PICCHETTI, Yara de Paula; SEFFNER, Fernando. É melhor ser incluído ou não ser percebido? Dífceis decisões no dia a dia das salas de aula. *IN: Educação em gênero e diversidade/* organizadoras Catharina Silveira ... [et al.]; coordenado pela SEAD/UFRGS. – 2. ed. – dados eletrônicos. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018

PICCHETTI, Yara; SEFFNER, Fernando. Em gênero e sexualidade aprende-se pela repetição e com diferença: cenas escolares. **Linhas críticas**. Brasília, DF, v. 23, n.52, p. 717 – 739, jun. 2017 a set. 2017.

QUARTIERO, Eliana Teresinha. **A diversidade sexual na escola**: produção de subjetividade e políticas públicas. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2009

RAMOS, Ramon Fernandes. **Marcas da lgbtfobia na escola**: análise de histórias orais de alunos/as LGBTT em uma escola da periferia de Fortaleza. Dissertação (Mestrado em Humanidades) Universidade da Integração Internacional da Lusofonia. 2019.

ROLNIK, Suely. **Esferas da Insurreição**: notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: n-1 edições, 2019. 208p.

SANSONE, Ruan Carlos. "**Bixinha. Eu nem sabia o que era isso até entender que eles estavam tentando me ofender**": narrativas de pessoas LGBT sobre a escola. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. 2020.

SANTOS, Sérgio Lima dos. **Processos de emergência e de definição da homofobia como um problema público no Brasil**. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade Federal de Sergipe. 2018

SILVA, André Luiz Dos Santos; MEYER, Dagmar Estermann ; RIEGEL, Roberta Plangg . Gênero, mulher, crime e violência. **Revista Educação Em Questão**, v. 59, p. 1-22, 2021.

SILVA, André Luiz Dos Santos; PACHECO, A. C. ; CONCEICAO, D. M. ; CORDEIRO, M. A. ; KUNZLER, R. H. ; STEFFENS, M. S. ; MARTINS, P. R. . Relações de gênero em escolas situadas em contexto de alto índice de violência vivida por mulheres: resultados de uma agenda de pesquisa.. In: Elenita Pinheiro de Queiroz Silva; Paula Regina Costa Ribeiro; Teresa Vilaça; Vilma Nonato de Brício. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: Memórias, lutas e insurgências nas educações**. 1ed.Campina Grande: **Realize**, 2023, v. 1, p. 202-218.

SILVA, Jonathan Vicente da. **Gênero, Sexualidade e Profissionalidade: Uma análise das narrativas de docentes homossexuais.** Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. 2018

SILVA, Jonathan Vicente da. **REGULAÇÃO E QUEER(IZAÇÃO) DA DOCÊNCIA:** análise da produção acadêmica educacional brasileira entre 2009 e 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. 2018
SILVA, Jonathan Vicente da; PEDRO, Fabiane Bitello; PEDROSO, Alessandra Pereira. Metapesquisa na pesquisa em educação: aproximações e distanciamentos. IN: SILVA, Jonathan Vicente; CUTY, Pâmela Franciele Nunes; LIMBERGER, Rafaela. **Perspectivas teóricas e metodológicas para as pesquisas em Educação.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

SILVA, Jonathan Vicente da; SILVEIRA, Catharina; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Metapesquisa em teses e dissertações sobre docência e pessoas trans: queerização como aposta. Perspectivas em diálogo. **Revista de Educação e Sociedade.** ISSN 2358-1840. 2023

SILVA, Mateus Rosalvo de Oliveira. **“Ponha-se no seu lugar”:** processos de estigmatização de crianças na escola pública, a exclusão das singularidades e formas de *reexistência*. Dissertação (Mestrado) Universidade de São Paulo. 2019

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 73-102.

SOUZA, Elaine de Jesus. **Diversidade sexual e homofobia na escola:** as representações sociais de educadores/as da educação básica. Dissertação (mestrado em Psicologia). 2015

SOUZA, Helder Júnio de. **A vivência de alunos gays numa organização escolar pública de ensino médio em Sabará.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. 2017

TEIXEIRA-FILHO, Fernando Silva; RONDINI, Carina Alexandra; BESSA, Juliana Cristina. Reflexões sobre homofobia e educação em escolas do interior paulista. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 37, n. 4, p. 725-742, dez. 2011.

TELES, Liliane Alves da Luz. **Significados de violência:** reflexões sobre as práticas escolares. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia. 2013

TOLEDO, Rodrigo. **Homofobia e heterossexismo na escola:** um estudo sobre significações de professores gays que atuam na educação básica. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2018

VEIGA-NETO, Alfredo. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Dominação, violência e poder.** Elo Horizonte: Autêntica, 2008.

VIEIRA, Lucas Carboni. **Livro das sombras**: silêncio e transgressão nos discursos LGBT. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2016.

ZANETTE, Jaime Eduardo; DAL'IGNA, Maria Cláudia. **“Ser homem” e “ser pedagogo”**: relações de gênero nos caminhos da profissionalização. *Textura*, Canoas, v. 20, n. 43, p. 121-150, maio/ago., 2018.