

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANA CAROLINA MERCÊS COURA

**PENSANDO GÊNERO, SEXUALIDADE E JUVENTUDE EM TEMPOS DE
“ESCOLA SEM PARTIDO”**

**Juiz de Fora
2019**

ANA CAROLINA MERCÊS COURA

Pensando gênero, sexualidade e juventude em tempos de “escola sem partido”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial a obtenção do grau de Mestre em Educação. Área de concentração: “Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas”.

Orientador: Prof. Dr. Roney Polato de Castro.

Juiz de Fora
2019

Ficha catalográfica elaborada através do programa de
geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Coura, Ana Carolina Mercês.

Pensando gênero, sexualidade e juventude em tempos de "escola
sem partido" / Ana Carolina Mercês Coura. -- 2019.

158 p. : il.

Orientador: Roney Polato de Castro

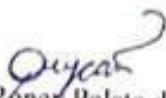
Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz
de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em
Educação, 2019.

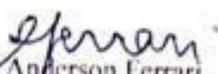
1. Escola sem partido. 2. Gênero. 3. Juventude. 4. Narrativas. 5.
Sexualidade. I. Castro, Roney Polato de, orient. II. Título.

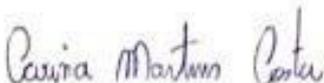
ANA CAROLINA MERCÊS COURA

PENSANDO GÊNERO, SEXUALIDADE E JUVENTUDE EM TEMPOS DE "ESCOLA SEM PARTIDO"

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:


Dr. Boney Polato de Castro
Programa de Pós-Graduação em Educação – UFJF


Dr. Anderson Ferrari
Programa de Pós-Graduação em Educação – UFJF


Dra. Carina Martins Costa
Mestrado Profissional em Ensino de História – UERJ

Juiz de Fora, 28 de junho de 2019.

Dedico esta dissertação aos/às jovens secundaristas, especialmente aos/às estudantes Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transgêneros e Intersexos. Que este trabalho possa contribuir para a construção de uma escola que acolha as vidas e as potencialidades de vocês.

AGRADECIMENTOS

A Deus e à espiritualidade amiga, pela vida que corre e me move, pela fé em sempre persistir.

Ao meu pai, pelo incentivo aos livros, aos estudos, à docência e à pesquisa. Se hoje sou professora e acadêmica, é também por orgulho em seguir os seus passos. À minha mãe, meu exemplo de mulher e de lar, pelo apoio nas dificuldades e por sempre torcer junto comigo pelas vitórias. Ao meu irmão Guilherme e à minha irmã Laura, por sempre garantirem boas risadas e companheirismo em toda a minha trajetória. Ao meu avô Adriano e às minhas avós Sylvia e Clarice, pela confiança de que eu faria uma boa pesquisa e de que me tornaria uma ótima profissional.

Ao meu marido Ícaro, pelo grande apoio ao longo desses anos e por sempre ter acreditado que eu seria capaz. Obrigada por me fazer companhia durante as noites e madrugadas em que estive pesquisando e escrevendo, por discutir a pesquisa comigo e tolerar também as dificuldades que vieram nesse processo todo. À Kátia, ao Geovane, aos meus cunhados e às minhas cunhadas, por estarem sempre por perto e oferecem ajuda, carinho e abrigo.

À minha analista Ameli, pela relação construída, pelo visto e não visto, pelo dito e não dito, pelo suor das palavras, pelas entrelinhas.

Ao meu orientador Roney, pela oportunidade e por ter apostado nas potencialidades desta pesquisa, pela orientação, pela paciência e compreensão, pelos cafés... Que ainda haja muito por agradecer.

Ao professor Anderson e aos/às integrantes do GESED (Grupo de Estudos e pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade) por todos os encontros, discussões e intervenções que possibilitaram que esta pesquisa tomasse forma, tomasse caminhos e se desdobrasse enfim nessas linhas que aqui se encontram.

À professora Carina, por aceitar participar da banca desde a qualificação, pelas contribuições valorosas, e por também me inspirar enquanto mulher, professora e pesquisadora.

À Faculdade de Educação e à Universidade Federal de Juiz de Fora, pela oportunidade de realização dessa pesquisa e de continuidade da minha trajetória acadêmica e formação profissional.

Na parede de um botequim de Madri, um cartaz avisa: Proibido cantar. Na parede do aeroporto do Rio de Janeiro, um aviso informa: É proibido brincar com os carrinhos porta-bagagem. Ou seja: ainda existe gente que canta, ainda existe gente que brinca.

(GALEANO, 1994, p. 76)

RESUMO

Esta dissertação apresentou como tema de pesquisa as narrativas de jovens estudantes secundaristas sobre seus saberes e experiências de gênero, sexualidade e juventude. Tendo como campo inicial uma escola pública estadual na cidade de Juiz de Fora (MG), interessei-me pelas narrativas juvenis, diante de um contexto social e político de disseminação do programa escola sem partido (ESP). Assim, formulei a seguinte questão de investigação: que concepções sobre relações de gênero e sexualidades circulam entre jovens secundaristas, em um cenário de disseminação do programa escola sem partido? Busquei trabalhar com as categorias gênero, sexualidade e juventude, tensionando-as em diversos contextos. A ferramenta metodológica utilizada foram as entrevistas-narrativas, com o objetivo de colocar centralidade nas experiências, saberes e vivências dos/das estudantes. Utilizo modos de ver e pensar das perspectivas pós-estruturalistas, trazendo olhares teórico-metodológicos que se propõem à problematização e à desnaturalização para pensarmos as categorias escolhidas na pesquisa. Dessa forma investigo, a partir das narrativas juvenis, as narrativas públicas do ESP, considerando as relações que se estabelecem entre o campo argumentativo do ESP e relações de gênero, sexualidade e juventude. Alguns dos elementos de análise e discussão nesta pesquisa são os marcadores identitários para as juventudes; os entrelaçamentos entre sexo, corpo, gênero e sexualidade; alguns recortes sociais entre classe, raça, família e outras instâncias sociais; e os espaços possíveis e desejáveis para os saberes de gênero e sexualidade na escola.

Palavras-chave: Escola sem partido. Gênero. Juventude. Narrativas. Sexualidade.

ABSTRACT

This thesis has presented as our research object the narratives of young high school students about their knowledge and experiences of gender, sexuality and youth. Having as initial field a state public school in the city of Juiz de Fora (MG), I became interested in the juvenile narratives, facing a social and political context of dissemination of the program school without party (ESP). Thus, I formulated the following research question: what conceptions about gender relations and sexualities circulate among young high school students, in a scenario of dissemination of the school without party? I have sought to work with the categories gender, sexuality and youth, stressing them in different contexts. The methodological tool used was the narrative-interviews, with the purpose of placing centrality in the experiences, knowledge and experiences of the students. I use ways of seeing and thinking of the post-structuralist perspectives, bringing theoretical-methodological perspectives that propose to the problematization and the denaturalization to think the categories chosen in the research. In this way, I investigate, from the juvenile narratives, the public narratives of ESP, considering the relations that are established between ESP's argumentative field and relations of gender, sexuality and youth. Some of the elements of analysis and discussion in this research are the identity markers for youths; the interweaving between sex, body, gender and sexuality; some social cuts between class, race, family and other social instances; and the possible and desirable spaces for the knowledge of gender and sexuality in school.

Keywords: School without party. Gender. Youth. Narratives. Sexuality.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO, APRESENTAÇÃO E QUESTÕES | 11 |
| TRAJETÓRIAS, PERCURSOS E (DES)CAMINHOS | 11 |
| UMA APRESENTAÇÃO GERAL | 13 |
| 1. SOBRE PERSPECTIVAS, TRAJETÓRIAS DE PESQUISA E ENTREVISTAS-NARRATIVAS | 19 |
| 1.1. TRAJETÓRIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS | 21 |
| 1.2. A CONSTRUÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA | 30 |
| 1.3. NARRAR-SE E OUVIR-SE, PRODUZIR O OUTRO: AS ENTREVISTAS E OS SUJEITOS DA PESQUISA..... | 32 |
| 2. SABERES E EXPERIÊNCIAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE DOS/AS ESTUDANTES | 42 |
| 2.1. SEXUALIDADE, CORPO, SEXO E AS COISAS QUE NOS PASSAM NA CABEÇA..... | 43 |
| 2.2. HOMENS E MULHERES EM DISPUTA: RELAÇÕES DE GÊNERO E AS ARMADILHAS DOS BINÁRIOS..... | 57 |
| 3. SOBRE SABERES E EXPERIÊNCIAS DE JUVENTUDES DOS/AS ESTUDANTES | 77 |
| 3.1. JOVENS, JUVENTUDES E MARCADORES IDENTITÁRIOS | 78 |
| 3.2. JUVENTUDES, NARRATIVAS E EXPERIÊNCIA DE SI..... | 87 |
| 4. EM TEMPOS DE “ESCOLA SEM PARTIDO”: PENSAR GÊNERO, SEXUALIDADE E JUVENTUDE..... | 98 |
| 4.1. O “ESCOLA SEM PARTIDO” E OS EFEITOS DO CONSERVADORISMO | 100 |
| 4.2. SOBRE JUVENTUDE: DIÁLOGOS POSSÍVEIS COMO “ESCOLA SEM PARTIDO”..... | 111 |
| 4.3. SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE: DIÁLOGOS POSSÍVEIS COM O “ESCOLA SEM PARTIDO”..... | 120 |
| 4.4. SOBRE MORALIDADES, VERDADES E EDUCAÇÃO | 130 |

| | |
|--|------------|
| 5. FECHAMENTOS PROVISÓRIOS E CONTINUIDADES | 139 |
| REFERÊNCIAS | 145 |
| APÊNDICE A- TERMO DE ASSENTIMENTO | 153 |
| APÊNDICE B- TERMO DE CONSENTIMENTO | 154 |
| APÊNDICE C- APRESENTAÇÃO DA PESQUISA | 155 |
| APÊNDICE D- AUTORIZAÇÃO DE REALIZAÇÃO E ASSUNÇÃO DA CORRESPONSABILIDADE | 156 |
| APÊNDICE E- ROTEIRO PARA A ENTREVISTA | 157 |

INTRODUÇÃO, APRESENTAÇÃO E QUESTÕES

Trajétórias, percursos e (des)caminhos...

Introdução é ação de fazer entrar, de dar entrada. A introdução deste trabalho de dissertação passa também por introduzir-me enquanto autora e pesquisadora. Eu penso que, ao dar entrada a este texto e a esta dissertação, também estou dando entrada a alguém que lê. Permita-me, portanto, convidá-lo/a. Permita-me introduzir-me, entrar também nesse jogo de leitura e escrita, de repercussões várias.

Devo dizer que embora eu tenha sempre escrito muitos poemas e crônicas, principalmente quando mais nova, a dissertação se mostrou uma escrita bem mais dificultosa... Contudo, semelhante aos meus escritos, este trabalho também me pediu - e pede - uma entrega quase que absoluta, me pede paixão, me pede vocabulário para escrever, descrever, pronunciar o que até então existe no campo do silêncio, do não dito, do não escrito. Arrisco dizer também no campo do não pensado, mas talvez já sentido.

Para mim, a trajetória de mestrado e os caminhos que se desenvolveram nessa pesquisa começaram já há um tempo. De certa forma, me vi e vejo em muitas partes desta pesquisa, me deparei comigo como que deixando rastros e pistas para a jovem secundarista e universitária que fui, colocando-me em relação às minhas memórias, às minhas próprias narrativas, e me produzindo como pesquisadora, enquanto também produzia a pesquisa. Rastros e pistas que mesclavam dilemas e questionamentos sobre escola, juventude, gênero, sexualidade... Foi inevitável para mim, enquanto se desenrolava a pesquisa, não voltar-me na memória e refletir sobre minhas próprias trajetórias de vida e profissionalização.

Sou licenciada em Ciências Biológicas. Durante a graduação pude perceber bastante interesse e afinidade com a carreira docente, de modo a optar por não fazer bacharelado. Pensando em direcionar minha formação para a licenciatura, fui inclusive além do que a grade obrigatória do meu curso exigia, buscando disciplinas de outras licenciaturas e da pedagogia. Pensando nessa minha formação (e também por interesse com o tema), matriculei-me na

disciplina "Tópicos Especiais: Gênero, Sexualidade e Educação", oferecida pelo hoje meu orientador Roney Polato.

Considero que o fato de cursar uma disciplina que abordou tópicos em gênero e sexualidade foi um marco importante para minha formação profissional e que também se relaciona a essa pesquisa, pois este foi o meu primeiro contato mais acadêmico com os "assuntos" de gênero e sexualidade. Participar também enquanto sujeito de pesquisa em um doutorado (o que ocorreu a partir desta disciplina) foi para mim uma experiência muito simbólica para a minha relação com o campo de pesquisa da educação, e hoje, para o meu entendimento de mim mesma enquanto pesquisadora.

É preciso ressaltar, no entanto, que a minha formação enquanto bióloga se deu em uma perspectiva de cientificismo intrinsecamente moderno, em uma concepção de ciência enquanto representação da essência verdadeira do mundo. Durante a graduação, construí uma visão específica sobre ciência e pesquisa, sobre fazer ciência e fazer pesquisa, sobre o que me qualificaria como "uma boa pesquisadora, uma boa cientista" dentro dessa perspectiva de modernidade.

Cursei licenciatura por interesse e aptidão, e apesar disso, me formei bastante desmotivada em atuar na área da educação e com a carreira docente. Graduei-me com pouquíssima vontade de atuar na área, principalmente pensando em educação pública. As experiências que tive durante a graduação trouxeram para mim uma sensação de contrastes entre teoria e prática, entre o cenário que eu idealizava e o que eu encontrava. Formei-me bastante desmotivada e decepcionada com os conservadorismos, os retrocessos e as negligências dos setores públicos e privados no tocante aos cenários escolares; decidi, portanto, trabalhar em áreas distintas à da minha formação acadêmica.

Hoje, no entanto, atuo na rede estadual como professora de ciências, ainda que em contrato temporário. Essa "grande virada" entre a Ana que formou-se dizendo que não pretendia lecionar, para a Ana professora, se deu durante o mestrado. Decidi retomar meu trabalho como professora de ciências e biologia, certamente influenciada por ressignificações teóricas quanto à pedagogia, educação e docência, mas também pelas experiências e vivências possibilitadas por uma pesquisa feita na escola, com estudantes secundaristas.

Assim, penso ser importante dizer que essa pesquisa é fruto de uma história de vida que passou pela desmotivação com a área de educação, com muitos descaminhos e interrupções, mas também pela escolha de resistência e luta. Foram muitas as trajetórias, percursos e (des)caminhos. Essa dissertação é fruto de insistências e resistências, de negociações em muitos âmbitos. Fazer mestrado sem bolsa de estudos exigiu que eu trabalhasse ao mesmo tempo em que fazia a pesquisa, o que eu acredito não ser uma realidade tão incomum para os/as pesquisadores/as e estudantes de pós-graduação a quem não são dada oportunidades de bolsa. Durante o mestrado também tive muitas questões relativas à minha saúde mental e emocional para lidar. A questão da saúde emocional e mental do estudante de pós-graduação também é um quadro delicado, como podemos ler em uma matéria da Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG)¹. Apesar desses percalços ao longo da trajetória da pesquisa, pude contar com uma rede de apoio emocional, familiar e financeira para investir nas possibilidades de uma pesquisa consistente, séria e comprometida com a qualidade. Este trabalho também vem como insistência e resistência contra o quadro nacional em que nos encontramos, desfavorável às pesquisas de pós-graduação no Brasil.

Esta pesquisa é fruto de uma mulher acadêmica, trabalhadora, professora. Hoje tenho frutificado em mim um desejo ainda maior em pensar, falar e lutar por uma educação e por uma escola pública, democrática, laica, plural; em defender o espaço das pesquisas e produções acadêmicas no campo de gênero e sexualidade, nas universidades federais. Espero contribuir, portanto, para que possamos multiplicar ainda mais desejos de resistência e luta em defesa de uma educação e uma escola que acolha juventudes e diversidades de gênero e sexualidade.

Uma apresentação geral

Uma vez no programa de mestrado, pude aprofundar meus estudos na área de gênero e sexualidade a partir das disciplinas do Programa de Pós-Graduação, mas também em grande parte pelas discussões propiciadas nas reuniões no GESED - Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade,

¹ Disponível em: <<http://www.anpg.org.br/14/09/2018/depressao-na-pos-graduacao-e-preciso-falar-sobre-isso/>> Acesso em 10 mai. 2019.

Educação e Diversidade. Assim, pude definir melhor algumas categorias centrais de interesse para a pesquisa, elaborar minhas questões de investigação e aprofundar na temática através de revisão bibliográfica e outras produções acadêmicas. Desde meu ingresso no curso de mestrado havia o interesse de trabalhar com a escola e com estudantes secundaristas, um interesse que se manteve na medida em que percebia necessidade de ir a campo trabalhar com jovens estudantes. Retornar à escola como pesquisadora era algo que movia em mim intensa curiosidade e disposição. Assim, a categoria *juventude* foi uma das primeiras a ser definida enquanto centralidade para a pesquisa a ser desenvolvida.

Estudando sobre gênero, sexualidade e juventude, e realizando a revisão bibliográfica sobre o tema, percebi nas ocupações secundaristas um fenômeno de muitas potencialidades. Muito me intrigou pensar em movimento estudantil secundarista, pois também rompia com o meu senso comum sobre ser jovem, e sobre o meu próprio entendimento que tinha de mim mesma enquanto "adolescente". Junto a essa atenção que as ocupações secundaristas passaram a ter para mim, comecei a observar as pautas que os/as estudantes reivindicaram, e lá percebi as críticas e oposições ao "escola sem partido" (ESP). Ao longo da pesquisa fui me dando conta da importância de termos produções acadêmicas com o compromisso de problematizar e criticar o ESP, ainda mais considerando um crescente cenário político conservador e reacionário, como discutido nos capítulos seguintes.

Minha intenção inicial com a revisão bibliográfica era me localizar em relação ao que outras/os pesquisadoras/es estavam produzindo em diálogo com a minha pesquisa, porém se tornou inevitável para mim que eu passasse a me localizar também em relação a mim mesma, em um processo de reflexão que me acompanha desde então. Aqui, vale a pena colocar que no exercício de ver e ler trabalhos outros, nessa educação do meu olhar para a pesquisa, me inspirei em Jorge Larrosa, que retoma de Michel Foucault, em suas formas de elaborar a metáfora da ótica para pensar a reflexão, o autoconhecimento e a visão/revisão.

A mente é um olho que pode conhecer/ver coisas. E o autoconhecimento estaria possibilitado por uma curiosa

faculdade do olho da mente, a saber, a de ver o próprio sujeito que vê. Seja por "reflexão", através de um espelho que faz "dar a volta à luz" e apresenta à mente sua própria imagem exteriorizada, seja porque o mesmo olho da mente é capaz de "voltar-se sobre si mesmo", de "virar-se para trás" ou "para dentro" (LARROSA, 1994, p.58).

A mente é um olho que pode conhecer e ver as coisas. Porém, tanto o que é visto (objeto) e quem vê (sujeito) são variáveis dos regimes de visibilidade e dependem de suas condições (LARROSA, 1994). Qualquer forma de sensibilidade, qualquer dispositivo de percepção pode ser entendido como um componente desse regime de visibilidade, que envolve todo o conjunto de mecanismos nos quais a pessoa se observa, se constitui em sujeito da auto-observação, e se objetiva a si mesmo como visto por si mesmo (LARROSA, 1994, p.62).

Um regime de visibilidade composto por um conjunto específico de máquinas óticas abre o objeto ao olhar e abre, ao mesmo tempo, o olho que observa. Determina aquilo que se vê ou se faz ver, e o alguém que vê ou que faz ver. Por isso o sujeito é uma função da visibilidade, dos dispositivos que o fazem ver e orientam seu olhar. E esses são históricos e contingentes. (LARROSA, 1994, p.61).

Assim, a noção de reflexão que guiou minha revisão de literatura e que guia esta pesquisa está relacionada a este modo de pensar o regime de visibilidade. Ao me debruçar sobre pesquisas outras, pude encontrar olhares lançados sobre mim. Eu olhava a pesquisa e a pesquisa me olhava, eu me fiz e me faço com esses olhares, ao longo deles, nesses atravessamentos óticos. Há um certo paralelo entre o visível e o dizível, conforme aborda Larrosa (1994).

O tema foucaultiano da visibilidade guarda um certo paralelismo com o tema da dizibilidade. O "ver" e o "fazer ver" se correspondem, embora não se identifiquem, com o "falar" e o "fazer falar". A distribuição histórica do que se vê e do que se oculta vai em paralelo com a distribuição do que se diz e do que se cala. O visível vai em paralelo com o dizível. As formas legítimas de olhar se relacionam com as formas legítimas de dizer (LARROSA, 1994, p.66)

Se por um lado a revisão bibliográfica atravessou-me com *olhares* e me fez elaborar o elemento do visível, por outro, a construção do campo de pesquisa atravessou-me com *dizeres* e contribuiu para elaborar o elemento do dizível. A escolha por trabalhar com entrevistas-narrativas se deu por estes atravessamentos óticos e discursivos, meus e de tantos outros/as.

A essa altura da pesquisa eu já tinha determinado trabalhar com relações de gênero e sexualidade, juventude e “escola sem partido”. Também tinha decidido pesquisar com estudantes secundaristas nos espaços escolares. E, quanto mais eu fazia o mapeamento bibliográfico, mais eu entendia a centralidade de trabalhar com as narrativas desses/as jovens secundaristas, rompendo com modos de pesquisar juventudes que pudessem favorecer perspectivas adultocêntricas. As categorias de interesse que orientaram meu olhar são históricas e contingentes, assim como esta pesquisa, que não foi feita pensando em neutralidades, mas sim afirmando um compromisso de problematização.

Assim, diante desses vários incômodos e proposições, me aproximei do tema de pesquisa que tem como interesse **as narrativas de jovens estudantes secundaristas sobre seus saberes e experiências de gênero, sexualidade e juventude**. A partir da revisão bibliográfica pude então definir melhor as categorias a serem trabalhadas com a pesquisa, delimitando campo e ferramentas teórico-metodológicas. Construí então a seguinte questão de pesquisa: **Que concepções sobre relações de gênero e sexualidades circulam entre jovens secundaristas, em um cenário de disseminação do programa escola sem partido?**

Esta pesquisa surgiu, portanto, na intenção de ouvir jovens secundaristas de uma escola em Juiz de Fora, em relação às suas concepções e modos de ver e pensar sobre gênero, sexualidade e juventude, considerando um cenário de divulgação das ideias e propostas do “escola sem partido”. A pesquisa buscou também trabalhar com as narrativas produzidas por esses/as estudantes acerca de questões quanto a sexualidades e relações de gênero, e dizer de que maneiras os/as jovens pensam, sentem e narram suas experiências, vivências e saberes.

É uma escolha política não colocar a centralidade das análises nos discursos do ESP, pois esta pesquisa assume um modo de ver e pensar as

narrativas juvenis colocando nelas a centralidade e a importância. Assim, busquei analisar as entrevistas pensando se/como essas narrativas carregam marcas discursivas relativas às ideias e propostas do ESP, buscando diálogos possíveis das narrativas juvenis com as narrativas públicas do ESP. A ideia aqui é mostrar, naquilo que os/as jovens narram, o que se diz sobre o ESP, o que desses ditos esbarra e atravessa as narrativas do programa, quais efeitos e problematizações são possíveis de se pensar. Porém, pensar não apenas em termos de raciocínio, argumentação, mas, sobretudo, pensar para “dar sentido ao que somos, ao que nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 21). Pensamentos e olhares que enxergam o sentido ou o sem-sentido naquilo que vislumbram, mas que também se permitem produzir novos efeitos, pensar de outro modo, ensaiar novos olhares, explorar novos sentidos (LARROSA, 1994).

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. No primeiro capítulo, “Perspectivas, trajetórias de pesquisa e entrevistas-narrativas”, apresento modos de ver e pesquisar nas perspectivas pós-estruturalistas, explorando as trajetórias que esta pesquisa veio tomando e justificando as ferramentas metodológicas escolhidas. Neste capítulo, abordo impermanências e desafios do campo da pesquisa, da escola e seus sujeitos, pensando os caminhos e descaminhos de se fazer pesquisa com sujeitos e cenários escolares.

No segundo capítulo, intitulado “Saberes e experiências de gênero e sexualidade dos/as estudantes”, abordo saberes, vivências, dizeres e experiências dos/as jovens entrevistados/as quanto a gênero e sexualidade, a partir de suas próprias narrativas. Aqui busco pensar as categorizações de corpo, sexo, gênero e sexualidade.

No terceiro capítulo, intitulado “Saberes e experiências de juventudes dos/as estudantes”, também trabalho, a partir das próprias narrativas dos/as estudantes, seus saberes, vivências, dizeres e experiências quanto à categorização de juventude. Neste capítulo, abordo o sujeito jovem enquanto categoria identitária, e penso juventudes (no plural), experienciadas na relação com o mundo e produzidas na relação consigo – a experiência de si.

O quarto capítulo está intitulado “Em tempos de ‘escola sem partido’: pensar gênero, sexualidade e juventude”. Nele, busco pensar o ESP a partir das narrativas trazidas pelos/as jovens nas entrevistas, lançando olhares para

os discursos mobilizados nos canais oficiais desse movimento/programa, tensionando as categorizações de gênero, sexualidade e juventude. Também apresento uma discussão sobre “ideologia de gênero” e pânico moral a partir de textos retirados do site oficial do movimento.

O último capítulo está intitulado “fechamentos provisórios e continuidades”. Nele abro espaço para outras problematizações e questões que podem ser vislumbradas a partir da leitura da presente dissertação. Busco também pensar em formas e movimentos de fechamentos e continuidades desta pesquisa.

Em alguns capítulos trago algumas crônicas escritas durante minha permanência em campo, na escola. Estes textos foram escritos a partir de várias reverberações. Reverberações, no sentido de que aconteceram em um determinado momento, mas mesmo após seu aparente fim, continuaram a deixar impressões e inquietações comigo. Reverberação também pode significar reflexão. Desta maneira, pretendo com estas crônicas trazer também reflexões proporcionadas a partir de minhas vivências e experiências com esta pesquisa de mestrado.

1. SOBRE PERSPECTIVAS, TRAJETÓRIAS DE PESQUISA E ENTREVISTAS-NARRATIVAS

Crônica número 1

Chego na escola mais um dia.

Passo pelo murinho da entrada, pela árvore, pelos ladrilhos desgastados, chego no portão de ferro.

Meto a mão, está trancado.

Espero alguns pares de segundos.

A tia do portão chega com chave enquanto olho o relógio na parede. Ainda sem pilhas. Passa a chave, gira o cadeado, portão aberto.

Bom dia, bom dia. Eu passo.

Você é aquela menina da pesquisa? Sim, eu respondo (gostei muito de ser chamada assim). Vou passar na biblioteca, ok? Tá bem.

Em poucos passos curtos observo de relance a bíblia exposta com uma imagem de santa, que não reconheço qual é, aquela santa assim sem nome, na entrada da escola, me incomoda um pouco, eu penso, mas nada de novo, eu penso em seguida. Não vou me ater a essa santa porque gostei mesmo de ser a menina da pesquisa.

Chego na biblioteca, peço pra pegar as chaves pra mim. Prefiro que um funcionário da escola entre na sala da direção, pegue as chaves e me entregue, considero uma formalidade, ao mesmo tempo que intento mostrar respeito com o jeito de ser e funcionar as coisas ali.

Chaves em mãos. Outro relógio me mostra que é hora do intervalo.

Vou à procura dos alunos e das alunas que combinei entrevistar. Desço as escadas centenárias e passo por entre jovens, ou por pessoas que ao meu olhar são jovens, e também olho os ladrilhos de novo, os tijolos da parede, os murais. Tantas cores e cabelos e faces e expressões e corpos. Eu poderia até me sentir tonta passando ali. Mas me sinto em casa como peixe no cardume. É isso. Passo por entre peixes, ou por jovens que ao meu olhar são peixes. Chego na sala.

Fulana está? Está, não está. Espera voltar, fessora, ela veio sim. Então tá.

Espero na parede ao lado do mural black power. É sobre a força da mulher e da negritude, está escrito. Se não está, pelo menos foi o que consegui ler. Olho praquela cardume de gente outra vez. Faltam poucos minutos para tocar o sino. Reparo e penso como pode tantos peixes serem tão iguais e tão diferentes com tantos estereótipos, tantas identidades. A arquitetura da escola é quadrada tipo um aquário, mesmo. Nossa. Será estamos aprisionados, aprisionadas aqui? O sino toca indicando pegar o oxigênio que resta e voltar para as salas, e parte do cardume ainda resiste em voltar. Que sino mais disciplinar, esse. Um que permite resistências. Professores e professoras

descem as escadas centenárias e saem entrando nas salas, chamando um ou outro peixe perdido pelo nome, lançam o anzol, as vezes fisga, as vezes não. Oi, fessora.

Oi. Tudo bom? Vim fazer a entrevista, pode ser? Pode. A Aula é de quem agora? De geografia. Ah tá, vou falar com a professora pra te liberar.

A professora libera.

Ando mais alguns corredores e aquela peixe - espera. Preciso chamar de peixa, porque me recuso chamar de peixe, ou de peixe fêmea... É estranho mas dá acho que dá pra acostumar com a palavra. E aquela peixa me seguia sem eu ter jogado anzol (se ela se sentia fisgada, aí é outra história).

Chego no laboratório de informática, pego as chaves, cadeado gira, portão abre, porta abre. Interruptor, fica a vontade, viu, pode se sentar onde quiser. Fecha a porta, é pra não ter barulho, viu?, puxa cadeira, puxa outra, ajeita apetrechos e separa o material. É isso. Eu em um aquário menor, com uma peixa, sem saber se me sinto peixa também ou não. O que define ser peixa? Estou sentindo uma correnteza me arrastar, será isso ser peixa? Vamos nadar juntas, eu digo, olhando praqueles olhos tão vivos. O fluxo das águas pode ser interrompido a qualquer momento, certo?, e você não precisa nadar tudo se não quiser. Lembro dos termos assinados e do objetivo daquele nado todo ali. Explico que vou gravar em áudio, aperto o botão vermelho e redondo no celular. Mais outro relógio começa a marcar o tempo. Ainda não sei se sou peixa, mas já que mergulho aqui, vou nadar.

A crônica que abre o capítulo vem ao encontro de (des)caminhos, sujeitos e cenários que me interpelaram ao longo da realização das entrevistas, me fazendo pensar não apenas no entrevistar em si, mas em muitos outros aspectos circundantes de um processo de entrevista: cenários, arquiteturas, cores, movimentos, outros espaços e tempos, sentidos vários.

O objetivo deste capítulo é apresentar alguns aspectos da perspectiva teórico-metodológica utilizada, explorar as trajetórias que esta pesquisa veio tomando e abordar as ferramentas metodológicas escolhidas. Através de entrevistas-narrativas, busquei trabalhar as questões de interesse da pesquisa, pensando também os caminhos e descaminhos de se fazer pesquisa com sujeitos e cenários escolares.

O capítulo está dividido em três tópicos. No primeiro, intitulado "Trajetórias teórico-metodológicas", abordo modos de ver e pesquisar nas perspectivas pós-estruturalistas. No segundo tópico, intitulado "A construção do campo de pesquisa", trago impermanências e desafios não somente do campo

da pesquisa, da escola e seus sujeitos, mas também de um pesquisar de forma geral. No último tópico, "Narrar-se e ouvir-se, produzir o outro: as entrevistas e os sujeitos da pesquisa", abordo as entrevistas-narrativas e os sujeitos participantes, do ponto de vista dos movimentos junto a escola e dos acontecidos durante o processo de pesquisa.

1.1. Trajetórias teórico-metodológicas

Neste trabalho assumo um compromisso com um modo de ver e pesquisar pós-estruturalista. Com isso quero dizer que me comprometo com alguns conceitos e algumas categorias de análise que são próprias desta forma de se pensar. Compreendo que "o modo como fazemos nossas pesquisas vai depender dos questionamentos que fazemos, das interrogações que nos movem e dos problemas que formulamos." (PARÁISO, 2012, p. 24).

Seguindo o proposto por Marisa Costa (2005), eu assumo que quando pergunto e, portanto, penso, estou inscrita em tradições que se expressam através dos conjuntos de signos que denominamos linguagem, os quais circunscrevem o pensável. "Não só não é possível pensar fora da linguagem (e da cultura), como esta conduz nosso pensamento" (COSTA, 2005, p. 206).

A própria natureza da linguagem é redefinida nas teorias pós-estruturalistas, uma vez que não é mais vista como "veículo neutro e transparente de representação da 'realidade', mas como parte integrante e central da sua própria definição e constituição" (SILVA, 1994, p. 249). Assim como o sujeito, a consciência e outros signos da modernidade, a linguagem deixa de ser vista como fixa, estável e centrada; em vez disso, passa a ser encarada como um movimento de fluxo constante, que não consegue capturar definitivamente um significado que a seria precedente e ao qual estaria inequivocadamente amarrada (SILVA, 1994).

É importante, quando se discute o pós-estruturalismo, reconhecê-lo como um movimento ou como uma complexa rede formada de muitas e diferentes correntes (PETERS, 2000). As perspectivas e teorias pós-estruturalistas também podem ser compreendidas como pós-críticas, um termo "guarda-chuva" que abarca diversas outras correntes teóricas (como por

exemplo, pós-modernismo, estudos feministas e pedagogias culturais). Nesse sentido, são um conjunto de teorizações que questionam e buscam romper limites das teorias estruturalistas e das teorias críticas ao trazerem para as discussões, críticas e releituras

Das relações de poder na educação, da construção das identidades nos modos de governamentalidade e subjetivação, dos conhecimentos, verdades e discursos que entram na composição da produção de saberes na educação, da construção de subjetividades e contra-poderes, da centralidade cultural dessas questões e, principalmente, dos limites impostos pela linguagem e de sua própria posição como instituidora de modos de ser e estar (CARVALHO, POLIZEL, MAIO, 2016, p. 196).

Considerando as pesquisas na área da educação, as teorias pós-críticas realizam em relação às pesquisas críticas, substituições e mudanças de ênfases. As produções pós-críticas têm pensado pedagogias que buscam a transgressão e a subversão, a abertura e a multiplicação de sentidos, e apontam para a diferença (PARÁISO, 2004). Trabalhar com entrevistas nessa perspectiva possibilitou que muitos desses sentidos fossem explorados. Pude assumir uma postura que desconfia, coloca em suspeita, questionando e fazendo pensar saberes e verdades surgidos a partir das narrativas. Pensar as relações de gênero e sexualidades manifestadas no que estava sendo dito e não dito durante toda a trajetória da pesquisa, seja nas entrevistas em si, seja em outras atividades/espacos da escola, possibilitou problematizar de que maneiras compomos subjetividades, identidades, relações de poder.

Entendo problematizar enquanto uma postura que busca desnaturalizar concepções, “duvidando de certezas prontamente assumidas e de concepções naturalizadas” (CASTRO, 2014, p. 30). Problematizar é “dar um passo atrás”: buscar separar-se daquilo que se faz, criando assim um “objeto do pensamento” e tratando-o como um *problema*. Para Foucault, dar um passo para trás é um exercício de liberdade: “questionar significados, condições e metas é ao mesmo tempo liberdade em relação ao que se faz. É tratar o objeto de pensamento como um problema” (MARSHALL, 2008, p. 31).

Assim, nesta pesquisa assumi uma postura de questionar “aquilo que se vê/pensa, aquilo que eu vejo/penso” em relação a seus significados, suas

condições e possibilidades de existência, em seus conjuntos de representações. A noção foucaultiana de problematização nos permite pensar diferentemente, olhar de outro modo, com novos olhares. Neste trabalho, problematizo concepções sobre juventude, gênero, sexualidade e escola, tensionando esses elementos, duvidando não delas, mas dos modos como se apresentam em determinadas instâncias discursivas, socioculturais e históricas e desnaturalizando a forma como são colocados em narrativa, seja com os sujeitos da pesquisa, seja com o escola sem partido, seja comigo mesma.

Segundo Marshall (2008, p. 28), problematizar nos oferece “um caminho para a frente, um caminho que passa por infindáveis disputas ideológicas e argumentos polêmicos, embora não se proponha a oferecer soluções”. Em se tratando de olhares metodológicos, a atitude de problematizar já é por si só um rompimento: desconsiderar verdades universais, repensar o que é natural, o que é tomado como dado, pronto e acabado. Questionar até mesmo o que podemos entender por pesquisa e pesquisar, por científico e por ciência. Questionar como me entendo enquanto pesquisadora, mestranda/mestre em educação, entrevistadora, professora...

Fazer pesquisa a partir de perspectivas pós-estruturalistas também passa por compreender determinados aspectos que herdamos da/modernidade. Tais perspectivas também buscam rompimentos e relações outras com um *ethos* da modernidade (PETERS, 2000). Vivemos em um tempo que passa por mudanças significativas, em um tempo que produz descontinuidades com muitos dos signos da modernidade, e por isso a compreensão de um tempo “pós-moderno”. Nesse tempo, “o sujeito racional, as causas únicas e universais, as metanarrativas, a linearidade histórica, a noção de progresso, a visão realista de conhecimento” (PARAÍSO, 2012, p. 26) são problematizadas e questionadas. O sujeito moderno foi concebido como uma entidade fixa, estável, indivisível, oriundo da imanência, sedimentado em idealizações de objetividade, universalidade. Um sujeito possuidor de uma racionalidade capaz de levá-lo ao encontro da verdade - também fixa, indivisível, estável, externa ao sujeito e pertencente ao mundo (GALLO, 2004).

Não faço uso de uma noção moderna de “método” pois também abro mão de um “sujeito universal” e de uma “pretensão de totalidade” ao encontrar “uma resposta completa, segura e definitiva” com essa pesquisa. Não aponto

caminhos que possam ser apropriados e replicados, mas narro os caminhos tomados, quais efeitos, afetos e afetações me tomaram, para que também possam ser problematizados e produzidos em pesquisas outras. Ao formular questões orientadoras, ao definir caminhos investigativos, e ao lançar-me em campo, indo à escola, mantive a compreensão de que a pesquisa não iria “apreender a verdade” sobre o que é pesquisado/estudado, pois perguntas e respostas são sempre contingentes, provisórias e sujeitas a constantes revisões (COSTA, 2005; DAL’IGNA, 2012; PARAÍSO, 2004). Estes elementos, da não neutralidade da linguagem, da inexistência da “verdade absoluta” e da impossibilidade de uma “realidade” única compartilhada por todos, bem como a compreensão pós-moderna do sujeito, são elementos que fundamentam esta pesquisa e que discuto neste trabalho.

Ao discutir algumas lições aprendidas com Michel Foucault, Rosa Fischer (2012) aponta que a palavra, o discurso, as coisas ditas, têm uma relação extremamente complexa, “justamente porque são históricas, são construções, interpretações; jamais fogem a relações de poder. Palavras e coisas produzem sujeitos, subjetividades, modos de subjetivação” (FISCHER, 2012, p.100). Palavras e coisas são *atos e enunciados* que se referem basicamente a práticas discursivas e não discursivas, e estas dizem sempre respeito a relações de poder.

Descrever enunciados em nossos estudos significa apreender as coisas ditas como acontecimentos, como algo que irrompe num tempo e num espaço muito específicos, ou seja, no interior de uma certa formação discursiva - esse feixe complexo de relações que “faz” com que algumas coisas possam ser ditas (e recebidas como verdadeiras) num certo momento e num certo lugar (FISCHER, 2012, p.101).

A compreensão foucaultiana de que não existe a “verdade”, mas sim “regimes de verdade” (FOUCAULT, 2004), possibilita um modo de pesquisar que leva em consideração “que todos os discursos, incluindo aqueles que são objeto de nossa análise, e o próprio discurso que construímos como resultado de nossas investigações” (PARAÍSO, 2012, p. 27) fazem parte de uma luta, de uma disputa para construir as nossas próprias versões de verdade. Marluce Paraíso (2012) traz também a partir de obras de Foucault que o discurso

possui função produtiva naquilo que é dito, pois é dentro das tramas discursivas que se constrói uma dita "realidade", pois são nas próprias práticas discursivas que se formam os objetos de que se fala: objetos discursivos.

Trabalhar com Foucault me levou a buscar o que Marlucy Paraíso (2012) sugere às pesquisas pós-críticas: buscar estratégias de descrição e análise que possibilitassem trabalhar com o próprio discurso para mostrar os enunciados e as relações que o discurso coloca em funcionamento; perseguir e mostrar suas tramas e suas relações históricas; analisar as relações de poder que impulsionaram a produção do discurso aqui investigado; a fim de mostrar com quais discursos ele se articula e com quais ele polemiza ou entra em conflito. Métodos e metodologias de pesquisa pós-estruturalistas oferecem modos específicos de interrogar e estratégias específicas para descrever e analisar (PARAÍSO, 2012). Nesse sentido, compreendo que esta pesquisa trabalha com descrição e análise de discurso, não apenas a partir das entrevistas-narrativas ou dos discursos vinculados ao ESP, ou seja, daquilo que foi/é dito, mas também com o não dito, com os efeitos, com as ausências.

As pesquisas de inspiração pós-estruturalista se atentam a trabalhar com categorias de análise que são ampliadas e operadas com múltiplas questões: classe social, raça/etnia, gênero, sexualidade, geração e idade, cultura, multiculturalidade, localidade, nacionalidade e regionalidade, entre várias outras categorias identitárias que se pulverizam nesses tempos (PARAÍSO, 2012). Em relação a essas categorias, as teorizações pós-estruturalistas também contribuem para pensar o que poderia ser e o que se pode dizer quanto a sujeito, subjetividade, modos de subjetivação. O sujeito é um efeito "das linguagens, dos discursos, dos textos, das representações, das enunciações, dos modos de subjetivação, dos modos de endereçamento, das relações de poder-saber" (PARAÍSO, 2012, p. 29). Quais efeitos das linguagens, dos discursos, dos textos, das representações, etc., produzem um sujeito de gênero? E um sujeito de sexualidade? Um sujeito jovem? E quais efeitos são produzidos por esses sujeitos, nas linguagens, nos discursos, nos textos, nas representações, etc.? De que maneiras as identidades compõem os sujeitos, no entendimento de si mesmos e partir do entendimento do outro?

Novamente Foucault contribui para pensarmos que esse sujeito que rompe com a modernidade deixa de ser entendido como um sujeito dado,

previamente existente, bastasse apenas ser formado ou corrigido, revelado em sua essência. O sujeito é concebido então como “um artifício da linguagem, uma produção discursiva, um efeito das relações de saber-poder. O sujeito passa a ser então, aquilo que dele se diz” (PARAÍSO, 2012, p. 29). A subjetividade passa a ser entendida pelas diferentes linguagens pelas quais os sujeitos são nomeados, descritos, tipificados, a partir de e por diferentes textos, diferentes experiências, por inúmeras vivências...

Assim, conforme Marlucy Paraíso (2012) sugere, defini estratégias em meu percurso de pesquisa para descrever e analisar aquilo que de alguma forma nomeia o sujeito, que divide, que separa, categoriza, hierarquiza, normaliza, governa e conseqüentemente, produz sujeitos de determinados tipos. É nesse sentido que escolhi pesquisar concepções de gênero, sexualidade e juventude a partir de (e entre) jovens secundaristas, colocando centralidade nas narrativas desses e dessas jovens, pois são nas práticas discursivas que esses sujeitos são produzidos. As categorias de gênero, sexualidade e juventude, considerando também diversas outras como classe social e econômica, raça/etnia, composição familiar e religiosa, cultura/regionalidade, adquirem importância à medida que também são categorias que compõem esses sujeitos, e os categorizam, os normalizam, etc.

Também considero - assim como a autora supracitada - que nas escolas (e em diferentes instituições e espaços educativos) e nos mais variados artefatos culturais (que também são pedagógicos), circulam diferentes discursos sobre mulheres e homens, feminilidades e masculinidades, sobre como esses sujeitos (e, portanto, nós implicados/as) devemos ser, nos comportar e fazer. Nesses discursos estão presentes relações de poder de diferentes tipos, não só de gênero e sexualidade, mas também de raça/etnia, classe social, geração, cultura...

Nas escolas, as relações de gênero podem ser produzidas e reforçadas na sua desigualdade, através de discursos que fazem distinções, que discriminam, que reafirmam hierarquias e que buscam o sofrimento do outro. Mas, também, nesses mesmos territórios escolares, discursos “podem ser desnaturalizados, questionados e desconstruídos, e rupturas podem ser introduzidas, numa transformação constante de relações de poder já instauradas” (PARAÍSO, 2012, p. 31). Assim, outros discursos

aparecem/podem aparecer trazendo sentidos que podem ser fortalecidos, como os de disputa, luta, resistência, transgressão e liberdade.

Por meio da forma como se organiza o espaço escolar, a partir das relações que se estabelecem entre os sujeitos participantes da escola, e por meio dos processos de selecionar os conteúdos e saberes que merecem e devem ser ensinados - em detrimento de outros que não são considerados válidos, a escola também se configura como um território onde se produz e se nomeia o sujeito. Em se tratando da escola, podemos pensar outras categorizações como "jovem/velho, analfabeto/alfabetizado, normal/anormal, competente/fracassado, incluído/excluído, (.)), entre outros (ANDRADE, 2012, p.174). Vale questionar as limitações e os perigos que categorizações trazem, e vale estar sempre atenta aos efeitos que geram, questionando também seus binarismos.

Pensando nessa escola que produz sujeitos e os nomeia, também compreendo que esta produz *modos de narrar-se*, de *dizer de si* a partir das experiências vividas nesse espaço, tomando aqui o sentido de experiência explorado por Jorge Larrosa (2002; 2011; 2014), que trago como ferramenta para a pesquisa. Digo que experiência é um *sentido*, posto que "não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida. E tampouco é um conceito, uma ideia clara e distinta" (LARROSA, 2014, p. 10). Pensando em subjetividades e narrativas, compreendo a experiência como um *acontecimento*, bem como o são as "coisas ditas", que também irrompem em certo tempo e certo espaço.

A experiência supõe, em primeiro lugar, um acontecimento ou, dito de outro modo, o passar de algo que não sou eu. E "algo que não sou eu" significa também algo que não depende de mim, que não é uma projeção de mim mesmo, que não é resultado de minhas palavras, nem de minhas ideias, nem de minhas representações, nem de meus sentimentos, nem de meus projetos, nem de minhas intenções, que não depende nem do meu saber, nem de meu poder, nem de minha vontade (LARROSA, 2011, p. 5).

Assim, a noção de experiência trazida por Larrosa a compreende como *isso que me passa*. "Experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca" (LARROSA,

2002, p. 21). É o que *me* acontece, um acontecimento que *me passa*. Passa algo que não sou eu, outra coisa que eu, alheio a mim, passa algo que é externo e exterior a mim, estrangeiro, estranho, fora de mim mesmo, que não pertence ao meu lugar, que não está no lugar que eu lhe dou, que está fora de lugar|| (LARROSA, 2011, p. 6). Esse acontecimento exterior a mim, no entanto, passa *em mim*. O *lugar* da experiência sou eu: em minhas palavras, ideias, representações, sentimentos, projetos, intenções, em meu saber, em meu poder, em minha vontade (LARROSA, 2011). A experiência é algo que temos vontade de falar e de continuar falando, algo sobre o que temos vontade de pensar, e de continuar pensando|| (CASTRO, 2014, p. 19). *Isso que me passa* também é movimento:

Um movimento de ida porque a experiência supõe um movimento de exteriorização, de saída de mim mesmo, de saída para fora, um movimento que vai ao encontro com isso que passa, ao encontro do acontecimento. E um movimento de volta porque a experiência supõe que o acontecimento afeta a mim, que produz efeitos em mim, no que eu sou, no que eu penso, no que eu sinto, no que eu sei, no que eu quero, etc. Poderíamos dizer que o sujeito da experiência se exterioriza em relação ao acontecimento, que se altera, que se aliena (LARROSA, 2011, p. 6).

A experiência é, portanto, sempre subjetiva, pois é para cada um, a sua, passa em cada sujeito de um modo único, particular, próprio. O sujeito da experiência, nesse movimento de ida(s) e volta(s), é um sujeito aberto, sensível, vulnerável, exposto a sua própria transformação, ou à transformação de suas palavras, ideias, representações, sentimentos, projetos, intenções, etc. O sujeito faz a experiência de sua própria transformação, e o resultado da experiência é a formação ou a transformação desse sujeito mesmo da experiência (LARROSA, 2011).

Dessa forma, experiência envolve subjetivação e dessubjetivação. A noção foucaultiana de experiência também ajuda a pensar: a experiência é aquela que funda o sujeito, mas também a que o arranca de sua própria fundação, levando-o a sua aniquilação ou a sua dissolução. Para Foucault, são elementos necessários de toda experiência: um jogo de verdade, relações de poder e formas de relação consigo mesmo e com os outros (CASTRO, 2014). É no atravessamento desses eixos (saber, poder e formas de subjetividade)

que Foucault trabalha para que se tornem visíveis as condições que possibilitam modos “particulares” de existência, historicamente singulares - em se tratando de Foucault, a experiência da loucura, da delinquência, da sexualidade (CASTRO, 2014). Nesta pesquisa, problematizo as categorias identitárias com que trabalho (juventude, gênero, sexualidade e outras), pensando-as como “um modo particular de existência”, pois é nessa experiência histórica - constituída na trama de discursos e práticas sociais, que se cria o sujeito, seus modos de subjetivação, e os jogos de verdade por onde o ser se constitui historicamente como podendo e devendo ser pensado (CASTRO, 2014).

Assim, o sentido de experiência é utilizado nessa pesquisa como uma ferramenta para trabalhar junto às questões norteadoras desse trabalho. *Subjetividade, narrativa e experiência* são elementos que fazem pensar, quando transformo em perguntas as colocações feita por Larrosa (2002): como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece? Como correlacionamos as palavras e as coisas? Como nomeamos o que vemos ou o que sentimos? Como vemos ou sentimos o que nomeamos? A narrativa e o narrar implicam também um certo sentido do que somos.

Uma outra dimensão da experiência é entendê-la como passagem, como um passo, um percurso. Larrosa (2011) chama essa dimensão de “princípio de passagem”. Movimento de ida e volta, aquilo que passa em mim, por mim, que me atravessa. Pensando assim, a experiência supõe uma saída de si para outra coisa, um passo para outra coisa.

Se a experiência é “isso que me passa”, o sujeito da experiência é como um território de passagem, como uma superfície de sensibilidade em que algo passa e que “isso que me passa”, ao passar por mim ou em mim, deixa uma vestígio, uma marca, um rastro, uma ferida. Daí que o sujeito da experiência não seja, em princípio, um sujeito ativo, um agente de sua própria experiência, mas um sujeito paciente, passional. Ou, dito de outra maneira, a experiência não se faz, mas se padece. A este segundo sentido do passar de “isso que me passa” poderíamos chamar de “princípio de paixão” (LARROSA, 2011, p. 8).

Temos assim, a partir do trabalho de Larrosa (2011), estas várias dimensões da experiência: o acontecimento, que se relaciona com a

exterioridade, a alteridade, a alienação; o sujeito da experiência, relacionado à reflexividade e à transformação; o movimento mesmo da experiência, relacionado à travessia/passagem, e à paixão.

Em um primeiro momento pode parecer inadequado (ou impreciso, pouco confiável e pouco científico) falar em sentimentos, pensamentos, reflexões e recordações quando nos referimos à metodologia de pesquisa (ANDRADE, 2012, p. 174). No entanto, é necessário um esforço de invenção e ressignificação dos sentidos que utilizamos nas pesquisas pós-críticas, buscando inquietações e inventividade, mas também rigor teórico-metodológico (PARAÍSO, 2012).

É pensando em mim mesma como um sujeito de experiência, como um território de passagem, que digo que esta pesquisa só é possível apresentar-se como está por ter considerado trânsitos diversos entre teorias, conceituações, metodologias. *Esta é uma pesquisa que faz a pesquisadora que faz a pesquisa.* Deixei vestígios, marcas, rastros e feridas por todo este trabalho e certamente saio outra deste processo.

1.2. A construção do campo de pesquisa

Fazer pesquisa buscando e criando diálogos com teorizações pós-estruturalistas é também repensar como se dá a construção de um projeto de pesquisa e a construção do que pensamos ser o campo da mesma. Também é repensar relações com o que entendemos por coleta de dados e análise de resultados, problematizando essas concepções e as fazendo pensar.

A construção da pesquisa, como um todo, foi se dando como uma pesquisa-experiência, tal como Foucault (2009) aponta, compreendendo-a como uma experiência que nos muda, que nos impede de ser como era antes, quando passamos a ter um outro tipo de relacionamento com as coisas e com os outros antes de fazê-la. A pesquisa-experiência é aquela que não está dada, que não se chega ao já sabido, mas que se constrói ao longo do caminho (MATTOS, 2014, p. 25). É portanto produção de experiência com a pesquisa, e não um experimento científico (CASTRO, 2014).

A construção da pesquisa foi se dando como caminhos e percursos de desconstrução e reconstrução, desfazendo não apenas saberes e pressupostos, mas também constituindo processos de subjetivação e dessubjetivação:

(des)caminhos que vão modificando a forma [pesquisador], amolece, endurece, deforma, reforma e vai assumindo outros formatos, também provisórios e momentaneamente satisfatórios, para dar conta de viver a pesquisa e pesquisar a vida (CASTRO, 2014, p. 23).

Esses sentidos se mostraram muito potentes ao longo da trajetória da pesquisa, posto que comecei o mestrado com um projeto em mente e com modos de pensar sobre pesquisa e pesquisar que foram sendo desconstruídos, reconstruídos, dando espaço para novos modos de ver, pensar e fazer. Os contatos que tive com os estudos pós-críticos e pós-estruturalistas, pensando gênero e sexualidade, foram delineando outras questões de interesse, onde então pude definir melhor as propostas da pesquisa e a questão central a ser investigada neste trabalho. Fui produzindo a pesquisa à medida que eu também estava sendo produzida por ela, quer dizer, fui produzindo pesquisa-experiência onde me produzia em processo com a pesquisa, mas também com outros sujeitos: intimamente tocada por companheiros/as de jornada, amigos e amigas, orientador, colegas de grupo de pesquisa, jovens secundaristas, e vários outros...

Indo à escola, pude observar, sentir e produzir movimentos que já começaram a indicar como o campo não se apresentaria de forma engessada, rígida, mas sim com várias impermanências e desafios. Quando decidi trabalhar com as concepções de jovens secundaristas, a partir de suas narrativas, abordando relações de gênero e sexualidade na escola, e mais ainda, considerando um cenário de disseminação do ESP, pude perceber que um desafio seria quanto aos efeitos de se fazer uma pesquisa [não-neutra]. Por [não neutralidade] quero dizer quanto à minha própria postura de admitir fazer pesquisa circunscrita em um tempo e cultura específicos, que questiona algumas categorias como [verdade], [universalidade] e [moral], por exemplo. Uma pesquisa não-neutra, pois também me implica direta e intimamente em seus processos. Novamente, pesquisa-experiência, não apenas [de mim

mesma, mas a partir de mim mesma, e que acontece no encontro com o outro. Pesquisa-experiência é “empurrar” o sujeito que pesquisa em várias direções, para fora de si mesmo, para assumir outras formas-sujeito, ser outro de si mesmo (CASTRO, 2014). Também é “empurrar” para outro de si mesmo os “sujeitos da pesquisa”, não apenas considerando os sujeitos entrevistados, mas sim todos os que de alguma forma fizeram/fazem parte da pesquisa e a compõe.

Por “não neutralidade” também quero dizer quanto aos mais diversos efeitos causados em outras pessoas ao me apresentar pesquisadora da área de gênero e sexualidade e ao apresentar a pesquisa em si. Várias pessoas, entre leigas e pesquisadoras de outras áreas, fizeram questionamentos em relação ao “método” da pesquisa e essa “neutralidade desejada”. Um dos questionamentos que recebi, por exemplo, foi justamente sobre a metodologia da entrevista, sobre como eu poderia ter “dados confiáveis” se eu não estava me preocupando em “não contaminá-los com meu ponto de vista”. Sobre as entrevistas, falarei mais adiante. Já outro questionamento se deu a partir do entendimento de que quanto maior a “amostragem” da pesquisa, mais ela poderia indicar e revelar a “hipótese”, a “verdade” do meu “objeto de estudo”. Nessa ocasião, lembro-me que respondi que eu estava indo a escola para mergulhar, não para pescar. Não pretendia mesmo recolher quantidade de peixes, mas sim mergulhar, nadar junto. Devo dizer, entretanto, que mais importante do que todos os questionamentos que recebi em relação aos caminhos metodológicos, foi permitir a mim mesma me desvencilhar de ser uma pesquisadora de “hipóteses” e “dados não contaminados”, ainda que por algumas vezes eu mesma tenha reproduzido um fazer científico tradicional e até mesmo desejado, ao longo das entrevistas, verdades reveladas.

1.3. Narrar-se e ouvir-se, produzir o outro: as entrevistas e os sujeitos da pesquisa.

Minha primeira tentativa de acesso ao colégio público que havia escolhido como campo me apresentou diversos desafios e impedimentos até então burocráticos. Havia um caminho longo ao qual eu deveria submeter a

aprovação da pesquisa ao colegiado e diretorias desse colégio. Recebi questionamentos em relação às implicações éticas da pesquisa, os quais demonstravam principalmente preocupação com o fato de eu trabalhar com menores de idade. Entre reuniões canceladas e adiadas, a pesquisa pode ser finalmente apresentada ao corpo docente e administrativo responsável, e então tive minha pesquisa negada. Respeitando a autonomia do colégio em não autorizar a realização da pesquisa com seus/suas estudantes, em suas dependências, parti em busca de outra escola. Assim, precisei repensar os critérios que me levaram a este colégio, como por exemplo, o fenômeno das ocupações em 2016, e pensar em novas possibilidades de escola e em novos critérios de escolha.

Esses acontecimentos todos dizem respeito ao entendimento de campo de pesquisa a partir desse viés pós-estruturalista. Meyer e Soares (2005, p. 42) assinalam que as pesquisas pós-estruturalistas se organizam por movimentos e deslocamentos, ao invés de priorizarem os pontos de chegada. Rupturas, caminhos vários, idas e vindas, problemas. Tentativas frustradas. O campo é que vai dizendo os caminhos que vai se andar. A essa altura alguns questionamentos me rondavam. Que seria pesquisar gênero e sexualidade na escola básica? Qual é a ideia de pesquisar gênero e sexualidade com estudantes *menores de idade*? Que lugar é esse o de estudante menor de idade? Que será que passa na cabeça das pessoas ao saberem do que se trata minha pesquisa? Foram perguntas as quais passaram por mim, e mesmo sem pretender respondê-las, reservei-me ao exercício de questionar e abraçar o campo e a pesquisa conforme estes iam se fazendo.

A escolha da segunda escola se deu pensando em um acesso mais direto e rápido à instituição. Procurei então uma escola pública onde eu já conhecia alguns funcionários (o professor da biblioteca e uma professora de ciências/biologia). Entrei primeiro em contato com a direção, que autorizou a pesquisa após uma reunião onde expliquei seus pontos e objetivos principais. A partir daí, eu precisava definir as datas em que realizaria os grupos focais (a metodologia proposta até então) e negociar os encontros com professores/as e turmas. Entrei em contato com a professora de biologia para perguntar se poderia me auxiliar nessa primeira etapa, que seria a de escolher uma turma para convidar a participar da pesquisa. Marcamos um primeiro encontro para

que eu pudesse ouvi-la e me inteirar melhor das rotinas e horários do ensino médio.

Na ocasião, conversamos na sala de professores, onde expus a pesquisa, seus objetivos, o que eu buscava estando ali. Em determinada altura da conversa, quando estávamos pensando em qual das turmas eu iria convidar para a pesquisa, essa professora perguntou à outra, que também estava na sala, se determinado aluno era ou não gay. Iniciou-se então uma conversa entre as duas, onde se questionavam uma a outra sobre a orientação sexual do rapaz em questão, buscando vestígios ou evidências que pudessem resolver a dúvida das duas. Assisti quieta à cena, observando as falas, até que a professora se volta a mim novamente e retornamos a conversar, nós duas, sobre as turmas onde ela dava aula e que seria interessante que eu convidasse. Por fim, optamos por trabalhar com uma turma do segundo ano, onde um dos alunos é um rapaz transexual. Segundo a professora, esse fato poderia ser uma ótima possibilidade a ser explorada na pesquisa.

Toda esta conversa na sala dos professores me fez pensar mais uma vez sobre que lugar se dá a pesquisa de gênero e sexualidade na escola, e mais ainda, sobre as concepções sobre gênero e sexualidade que circulam no senso comum. Que relações existiam ali, onde apresentar a minha pesquisa disparou uma investigação quanto a um aluno ser ou não gay? E de que maneiras estavam ligadas essa investigação com a necessidade de definirmos uma turma para a pesquisa? O que fazia com que a presença de um aluno trans qualificasse a sua turma como a “turma ideal” para a minha pesquisa?

As questões referentes a gênero e sexualidade estão na escola, e não estão restritas a um entendimento fechado sobre “educação sexual”, pautas LGBTTI² ou feministas. As mais diversas concepções quanto a gênero e sexualidade circulam em todos os espaços escolares, passam por todos os sujeitos.

Elas fazem parte das conversas dos/as estudantes, elas estão nos grafites dos banheiros, nas piadas e brincadeiras, nas aproximações afetivas, nos namoros; e não apenas aí, elas estão também de fato nas salas de aula — assumidamente ou

² A sigla LGBTTI, adotada neste trabalho, se refere a Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transgêneros e Intersexos.

não — nas falas e atitudes das professoras, dos professores e estudantes (LOURO, 1997, p.131).

Combinado qual a turma, escolhemos uma aula por semana onde a professora liberaria os/as alunos/as para participarem dos grupos focais. Também precisei conversar com outro professor da turma, de sociologia, para que também liberassem os/as alunos/as caso eu ocupasse o tempo de aula dele, sem prejuízo para os/as mesmos/as. Marcamos também uma conversa, onde expliquei a pesquisa e passei as datas já definidas dos encontros. Precisamos também negociar quanto ao calendário de trabalhos e provas da sua disciplina, que uma vez redefinido, firmamos os compromissos necessários.

Assim, na semana seguinte me apresentei à turma, entreguei os termos de compromisso³ e marcamos as datas para o encontro, nas quatro semanas seguintes. O que eu não esperava acontecer era uma série de paralisações e o movimento de greve de servidores/as desta rede pública, que simplesmente impossibilitaram que os encontros acontecessem, por várias semanas seguidas.

Diante de mais esse desafio, desta vez em relação à dificuldade de manter o calendário combinado para os encontros, precisei reelaborar estratégias para chegar aos sujeitos de pesquisa. A essa altura, abrir mão de realizar os grupos focais semanais e partir para entrevistas individuais se mostrou mais possível. Entrei pessoalmente em contato com os/as estudantes que já tinham me entregue os termos e expliquei a mudança, combinando um novo encontro com cada um/uma e entregando os termos reelaborados.

Comecei as entrevistas com quatro sujeitos participantes. Desses, pedi para que fizessem indicação de outras pessoas para entrevistar. Ao longo desse mês fui à escola por vários dias na semana, e durante o intervalo ia novamente à sala do segundo ano, entregar mais termos e convidar mais vezes para participar. Ao final, fiz oito entrevistas com nove sujeitos, sendo uma entrevista em dupla. A quantidade de participantes não estava determinada a princípio. Eu iria decidir não fazer mais entrevistas conforme

³ Os termos de assentimento e consentimento, bem como o termo de apresentação e esclarecimento sobre a pesquisa e o termo de autorização de realização e assunção da corresponsabilidade, se encontram na seção de apêndices.

elas fossem acontecendo e eu já tivesse potencialidades para trabalhar. Seguindo o critério das indicações, ao final tive participantes de quatro turmas diferentes, alcançando todos os três anos do ensino médio regular, diurno.

O roteiro das entrevistas foi elaborado pensando em quatro blocos ou temas principais, os mesmos que pensei para os quatro grupos focais, a saber: concepções de juventude; instâncias formativas da juventude; concepções e relações de gênero e sexualidade; e ser estudante secundarista e suas dinâmicas escolares. Dessa forma, pude manter aproximações entre as duas ferramentas, aproveitar o material de discussão já elaborado, e ainda atender aos interesses de investigação e à questão principal. As entrevistas foram feitas na própria escola, sendo duas feitas no laboratório de ciências, e as restantes no laboratório de informática.

Cabe aqui uma conceituação do que entendo por *narrativa*, e que importância passa a ter para a minha pesquisa. No entanto, antes de falar sobre narrativa, vale recuperar a ideia que foi trabalhada na introdução desta dissertação sobre *máquinas óticas*, para trazer a noção de *máquinas discursivas* e *regimes de enunciabilidade* (LARROSA, 1994). Existe uma relação entre o *visível* e o *dizível*.

O visível não é a base do dizível, ele depende, antes, do discurso (embora não se possa reduzi-lo ao discurso). O discurso, que tem seu próprio modo de existência, sua própria lógica, suas próprias regras, suas próprias determinações, faz ver, encaixa com o visível e o solidifica ou o dilui, concentra-o ou dispersa-o. (LARROSA, 1994, p.66).

Jorge Larrosa (1994) argumenta que as práticas sociais analisadas por Foucault são "máquinas óticas que produzem, ao mesmo tempo, o sujeito que vê e as coisas visíveis" (p. 66). Acrescento aqui as práticas escolares e pedagógicas como componente desse entendimento de práticas sociais. Essas máquinas são enunciativas, pois produzem, ao mesmo tempo, significantes e significados. Máquinas enunciativas incluem máquinas de ver e práticas discursivas, práticas de ver e práticas de dizer. O autor argumenta também que Foucault, em sua obra, reconstrói *regimes de enunciabilidade*, o que pode ser entendido como a estrutura e o funcionamento da dimensão discursiva dos dispositivos - no caso do meu interesse de pesquisa, dispositivos pedagógicos.

Assim, do mesmo modo que acontece em relação aos procedimentos óticos da visibilidade, que criam, ao mesmo tempo, o sujeito e o objeto da visão, os procedimentos discursivos da enunciabilidade criam, de igual maneira, o sujeito e o objeto da enunciação (LARROSA, 1994).

Máquinas óticas e máquinas discursivas determinam aquilo que o sujeito pode *ver* em si mesmo e como, ao nomeá-lo, pode *dizer de si mesmo* (LARROSA, 1994). Por meio da narrativa, "é possível reconstruir as significações que os sujeitos atribuem ao seu processo de escolarização, pois falam de si, reinventando o passado, ressignificando o presente e o vivido para narrar a si mesmos." (ANDRADE, 2012, p.175).

De acordo com Sandra Andrade (2012), trabalhar com narrativas faz muitas vezes reviver sentimentos, remexer o ainda não dito, recobrar emoções vividas. Através das narrativas podemos ter informações acerca do vivido e interpretar - ainda que provisória e parcialmente - motivos que possam fundamentar determinadas condições de interesse da pesquisa. Como por exemplo, questões sobre o gênero - condições de ser homem/mulher; questões sobre juventude - ser jovem em determinados contextos; e sobre outras categorias identitárias - o que é dito sobre essas condições, ou o que é dito quanto a determinadas formas de se pensar desses/as jovens. Em várias entrevistas pude observar as narrativas carregadas de muitos sentimentos e emoções. Demonstrações de raiva, de inconformidade, de alegria, medo, tristeza, vergonha... Houve quem chorasse, quem batesse na mesa com raiva, quem gesticulasse sempre, quem contraísse o corpo por timidez... Em cada entrevista também fui afetada com sentimentos e emoções dos mais diversos. Também revivi sentimentos meus, também me senti algumas vezes impotente diante de histórias contadas, mas também me senti inspirada e motivada de muitas maneiras.

As narrativas também são, na perspectiva apresentada por Larrosa (1994), recordação que implica não apenas a presença do passado, mas também a imaginação e certo sentido do que somos. O sujeito da narrativa também é um sujeito da experiência. Nessa perspectiva, as narrativas são atravessadas por relações de saber-poder. É importante compreender que muitas das vezes determinados discursos hegemônicos "encadeiam os eventos no tempo, descrevem e posicionam os personagens e autores, estabelecem

um cenário, organizam os 'fatos' num enredo ou trama|| (SILVA, 1995 apud ANDRADE, 2012, p. 176), dando assim um caráter cronológico e temporal às memórias e histórias narradas. Apesar disso, as narrativas não constituem o passado em si, mas sim o que se (re)constrói desse passado no tempo do agora (LARROSA, 1994).

É, pois, no interior dos processos de escolarização que diferentes práticas discursivas são postas a falar sobre e em torno da juventude, incluindo e excluindo, mostrando a cada um/a os lugares que podem ocupar. Ao mesmo tempo, mediante intensos processos de interpelação e de poder, produzem efeitos sociais nos/as jovens. Nesses discursos, sutilmente hierarquizados e entrecruzados - ou seja, nesse mosaico discursivo-, jovens vão construindo suas identidades, constituindo-se enquanto sujeitos e constituindo, simultaneamente, representações de escola e de suas trajetórias dentro e em torno dela. (ANDRADE, 2012, p. 178).

As narrativas possibilitam que esses sujeitos (re)signifiquem suas trajetórias escolares de modos específicos, (re)escrevam suas histórias e (re)produzam identidades (ANDRADE, 2012). Daí o entendimento de que as entrevistas feitas são entrevistas-narrativas *ressignificadas*, e de que através e a partir de narrativas as experiências podem ser produzidas e pensadas. Ou seja, as narrativas possibilitam investigar os modos pelos quais esses/as estudantes se constituem enquanto sujeitos de gênero, de sexualidade, sujeitos jovens. As narrativas da experiência desses sujeitos são constitutivas da própria subjetividade (CASTRO, 2014), possibilitando assim problematizar sentidos e significados de sua própria constituição.

As experiências de juventude, gênero e sexualidade são diferentemente tensionadas quando em diferentes espaços, contextos e tempos e assim, são diferentemente narradas. As entrevistas-narrativas permitem, enquanto ferramenta metodológica, questionar e desestabilizar metanarrativas. As abordagens pós-estruturalistas consideram que a linguagem, sendo um campo de operação do poder, constitutiva do social e da cultura, produz sujeitos dentro dessa malha sociocultural, sujeitos posicionados por relações estabelecidas entre saber, poder, verdade (CASTRO, 2014). Assim, contestamos metanarrativas que pretendem dar conta de realidades totalizantes e de processos de subjetivação universalizantes e partimos para

narrativas de si mesmo (CASTRO, 2014). As entrevistas-narrativas, portanto, nos ajudam a pensar em narrativas-experiência, pois também pensamos a partir das narrativas os modos pelos quais nos constituímos discursivamente enquanto sujeitos. “A própria ‘experiência de si’, ou seja, o complexo processo histórico pelo qual nos produzimos, a partir de discursos e práticas que constituem quem somos, se faz a partir das narrações” (CASTRO, 2014, p. 113).

As narrativas também são produzidas *no encontro* entre mim - pesquisadora - e sujeitos de pesquisa, visto que narrativas não são dados prontos e acabados, mas são posicionadas como produção cultural, social, política e histórica. Enquanto pesquisadora e entrevistadora, senti-me e sinto-me implicada ao longo de toda a pesquisa (que não se encerra com esta escrita), posto que também as *minhas narrativas* estavam a todo momento tensionadas.

Retomando em Larrosa (1994), compreendemos que máquinas óticas e máquinas discursivas determinam “aquilo que a pessoa pode ver de si mesma e como, ao nomeá-lo, pode traçar seus limites e contornos” (p.68). No entanto, a memória, a recordação e o narrar-se constroem uma identidade pessoal que se articula temporalmente, não é apenas a presença do passado que se observa e se ordena categoricamente, mas também imaginação, composição e inventividade de si mesmo e da própria temporalidade. “É contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo” (LARROSA, 1994, p. 69). A narrativa não é o lugar de irrupção da subjetividade, da experiência de si, mas a própria modalidade discursiva através da qual estabelecemos uma posição enquanto sujeito que fala (narra). Vamos fabricando e inventando as identidades, construindo-as e reconstruindo-as em narração e com narração, nossas próprias e a dos outros e das outras.

Em muitos momentos me pegava pensando, enquanto a entrevista acontecia, sobre o que talvez eu estivesse demonstrando para o/a entrevistada, pensando sobre o quanto eu aprovava ou reprovava determinada fala ou atitude, recaindo em suposições, em julgamentos, em enquadramentos... Antes de cada entrevista, expliquei cuidadosamente que o objetivo ali não era simplesmente saber a “opinião” do/da jovem nem tampouco

comparar opiniões e verificar com quais concordaria ou discordaria, mas que era uma entrevista para a escuta, para considerar o que jovens tinham a dizer sobre os assuntos que eu escolhi tratar. Ainda assim, inevitavelmente, por diversos momentos me peguei comparando opiniões e modos de pensar, me identificando mais ou menos com o que era dito e me posicionando a todo momento em relação ao que estava acontecendo ali.

Todos os espaços, contextos e tempos onde as entrevistas foram realizadas também produzem efeitos nas mesmas. Por exemplo, o fato de ser uma entrevista concedida a uma pessoa até então desconhecida pode influenciar em como foram ou não narradas determinadas experiências. Também me apresentei como pesquisadora, e vale perguntar qual o entendimento desses/as jovens sobre esta entidade, “pesquisadora”... O lugar onde as entrevistas foram feitas também deve ser levado em conta, pois permitiu, pelo menos ao meu ver, um ambiente mais íntimo, com portas fechadas, sem interrupções, sem que ninguém ouvisse... Ter entrevistado em horário letivo também é um fator a se considerar, pois assim se marcou início e término dos encontros, e algumas vezes a grade de aulas determinou a possibilidade de se continuar ou não a entrevista.

Não apenas os espaços, contextos e tempos produzem efeitos nos modos como as entrevistas foram sendo conduzidas, mas também outros elementos como gestos, silêncios, expressões corporais (de raiva, indignação, tristeza, vergonha, alegria) construíram e foram construídos pelas narrativas. Foram e são muitas as reverberações de tantas narrativas que esta pesquisa me possibilitou. Mantenho ainda viva a vontade de saber mais, a vontade da curiosidade, da construção de sentidos, para além desta dissertação.

A crônica que encerra este capítulo foi produzida com memórias, recordações, acontecimentos e potências tantas que pude sentir e irromper a partir da realização das entrevistas, do encontro e da conexão com os jovens e as jovens que delas participaram, de suas falas, suas emoções e sentimentos, suas formas de dizer, expressar e ser.

Crônica número 2.

Alguns minutos já se passaram e fico contente que a peixe continue a falar. A gente nada, nada e ainda tem tanto pra nadar. Às vezes acho que vou me afogar, mas quando vejo, estou respirando debaixo d'água.

Então, fessora, vou ser sincera com você, sabe? Sei, sei sim. E eu penso em dizer pra ela, fala, fala sim, me conta mais. Quero beber essa água, palavrório líquido, sentidos fluidos, respingos ressignificantes. Então, fessora, a situação não é fácil, sabe? Lá onde eu moro, lá minha família, lá minha casa, lá minha vizinha, lá tanta coisa, e eu me perco construindo comigo uma paisagem, o rosto dessas pessoas, o escadão no morro que acaba de me contar que subiu, as paredes da casa, se era dia ou era noite.

Olho rapidamente para o relógio, tento não me perder no roteiro de perguntas, ajeito minha perna que insiste em ficar desconfortável na posição que estou sentada, seguro o lápis e volto a olhar, olhos nos olhos, olhos naquele cabelo comprido, olhos naquelas mãos que gesticulam tanto, olhos nos olhos e vejo uma voz embargada, escuto as lágrimas se formarem, é o ensaio de um choro. E a peixe chora, chora mais água do que toda aquela água que já tinha em volta.

E a peixe chora, ela nada naquele aquário tão apertado, meu coração está tão apertado também, droga, e agora? Esses segundos estão demorando demais...

Fica à vontade, eu falo, toma o seu tempo. Tento sorrir de leve e fico ansiosa, será que agi certo, será que demonstrei mesmo empatia, será que eu encerro a entrevista, será que eu será será? Quantos segundo já se passaram?

Obrigada, fessora, ela me diz. E a peixe continua a nadar e continua a falar e enxuga as lágrimas e começa a rir. Gargalha alto. Eu gargalho e viro rio também. Deságua junto num torrencial de emoções que nadam mais rápido do que consigo acompanhar ou racionalizar. Penso em respirar, respiro. Acalmo. Deixo a peixe nadar na frente e a vou seguindo. Respiro. Estou calma. Que coisa incrível acabou de acontecer aqui... É uma entrevista, eu me lembro. Tenho sede. O que quero mesmo saber?

2. SABERES E EXPERIÊNCIAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE DOS/AS ESTUDANTES

Crônica número 3

Cá estou eu pensando sobre escola e cenários outra vez, no banheiro feminino da escola. Porque banheiros são todos sempre iguais? Arquitetura especializada, cabines individuais, privacidade, sigilo, intimidade... São muitos os elementos que consigo agora pensar... Escolho uma cabine para entrar, sem antes passar notada pelas garotas que ali estavam. Muitas. Intervalo, entra e sai de pernas, bateção de pernas, bateção de gestos, muitos corpos se movendo pra lá e pra cá. Entrei, tem conversa. Passei, faz silêncio. Inevitável não reparar. Seria eu um corpo entranho ali? Licença, eu peço, espaço se abre, eu passo. Entro em uma cabine que escolhi, encosto a porta, já separo o papel higiênico, nossa que alívio fazer xixi. E começo a escutar por trás da porta e por dentro da cabine aquele falatório todo, aquelas conversas confusas que não entendo muito bem. Acabo, me limpo, abro a porta, saio, vou lavar as mãos. Atenta. Todas ali muito atentas. Disfarçadamente olho pra tentar entender o porquê de um grupo daqueles no meio do banheiro, no intervalo. Uma risada me toma, e a disfarço contida no canto da boca. Ah, agora sim consegui escutar, consegui entender parte da conversa por entre aquele barulho todo, uma garota conta às outras do fim de semana e de como foi o sexo com outro rapaz. De pronto uma curiosidade me invade. Inevitável não querer escutar... Lavo minhas mãos, saio do banheiro e volto para a biblioteca querendo saber o restante dessa história que não vou nunca mais saber... Mas posso imaginar.

A crônica que abre o capítulo foi escrita a partir de uma situação vivida durante o meu período de permanência na escola, que muito me trouxe a pensar sobre algumas categorias trazidas na pesquisa. A crônica faz dois movimentos, um de denúncia e outro de anúncio. Ler esses movimentos é algo que a pesquisa me possibilita, ao olhar para o cotidiano escolar com uma visão perpassada pelos estudos. Questiono, como denúncia: que espaços de discussão existem, com viés crítico e problematizador, para discutir o sexo, a sexualidade, o corpo e o gênero na escola? As conversas de banheiro podem denunciar a ausência da legitimidade desse tema na sala de aula, onde o conhecimento poderia contribuir para um debate mais qualificado. Afirmo, como

anúncio: as/os jovens experienciam sexualidades e trazem consigo para a escola a necessidade de falar sobre isso. Estão anunciando que a escola é um lugar de pensar essas experiências, onde elas são também produzidas e vivenciadas.

O objetivo deste capítulo é trazer saberes, vivências, dizeres e experiências dos/das jovens entrevistados/as quanto a gênero e sexualidade, a partir de suas próprias narrativas. Este capítulo busca pensar categorizações como corpo, sexo, gênero e sexualidade nas perspectivas pós-estruturalistas e pós-críticas.

O capítulo está dividido em dois tópicos. No primeiro, intitulado "Sexualidade, corpo, sexo e as coisas que nos passam na cabeça", abordo mais de perto as categorias sexualidade, corpo e sexo. No segundo, intitulado "Homens e mulheres em disputa: relações de gênero e as armadilhas dos binários", abordo relações de gênero, pensando também diversas binariedades e entrelaçamentos.

2.1. Sexualidade, corpo, sexo e as coisas que nos passam na cabeça

A perspectiva pós-estruturalista e os estudos culturais e feministas contribuem para pensarmos nas categorias de corpo, sexo, gênero e sexualidade como construções sociais, históricas, localizadas em um tempo e em um espaço específicos, dentro de uma trama de sentidos produzida na, pela e através da linguagem. As definições e conceitos dessas categorias são delimitadas por escolhas teóricas, que conforme aponta Neilton Reis (2017) ainda se constituem em um campo de disputa de significados, definições, aplicações. Isso fica claro tanto quando do levantamento bibliográfico do campo dos estudos de gênero e sexualidade, quando das narrativas: quantas são as pessoas, quantas são as experiências, identidades e identificações (REIS, 2017, p. 717).

Segundo Guacira Louro (2000), muitos consideram que a sexualidade (assim como o sexo e o gênero) é algo que homens e mulheres possuem "naturalmente". Para as pessoas que assim pensam, não faz sentido

questionar e refletir a dimensão social e política que essas categorias podem ter, principalmente as considerando como construções culturais e plurais. Nesta forma de se pensar, a sexualidade é algo “naturalmente dado”, “posto pela natureza”, “segundo a biologia dos corpos”. Nessa perspectiva, a sexualidade, tanto quanto sexo e gênero estariam ancorados na ideia de que todos os seres humanos possuem a mesma experiência sobre os seus próprios corpos e em relação aos corpos dos outros. No entanto, a sexualidade não envolve apenas uma questão de experiência (seja esta entendida como universal ou particular), mas também envolve “rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... Processos profundamente culturais e plurais” (LOURO, 2000, p. 9).

Assim, entendo corpo, sexo, gênero e sexualidade pelo ponto de vista do discurso, da representação, da identidade e da socialização enquanto produtores de subjetividades. Quer dizer, não há nada de “natural” nesses elementos (tampouco as ideias de “corpo sexuado” ou de “natureza”), pois é através da linguagem e da cultura que podemos definir até mesmo o que entendemos por natureza. Os corpos são construídos historicamente e ganham sentido socialmente, assim como as concepções de gênero e sexualidade (LOURO, 2000). “As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade” (LOURO, 2000, p. 9). Assim, a sexualidade se constitui historicamente a partir de múltiplos discursos, que regulam, normatizam, instauram saberes, produzem “verdades” (LOURO, 2000).

Foucault (1999) elabora o pensamento de que a sexualidade é um dispositivo histórico e político, uma vez que se articula diretamente com o corpo, quer dizer, “sobre o que este tem de mais material e mais vivente: funções e processos fisiológicos, sensações, prazeres etc.” (CASTRO, 2009). A história da sexualidade, conforme Foucault investigava, é uma história do corpo em sua materialidade. No entanto, não devemos conceber a materialidade do corpo (elementos fisiológicos, sensações, prazeres) e a sexualidade como diretamente sinônimas; o mesmo ocorre com a materialidade do corpo e o entendimento de “sexo” (corpo biológico, anatomia). Edgardo Castro (2009) coloca inclusive que esta materialidade não é o sexo, e retoma Foucault (1999) quando este pergunta se o “sexo” seria, na realidade, o

ponto de fixação que dá apoio às manifestações da sexualidade ou ao contrário, uma ideia construída historicamente enquanto um elemento do dispositivo da sexualidade. “Poder-se-ia mostrar, em todo caso, de que maneira esta ideia ‘do sexo’ se formou através das diferentes estratégias de poder e que papel definido desempenhou nisso tudo” (FOUCAULT, 1999, p. 142).

Não se deve conceber a sexualidade a partir da materialidade do corpo, quer dizer, como uma espécie de dado da natureza que o poder coloca à prova, tampouco enquanto um domínio desconhecido que o saber tenta revelar (FOUCAULT, 1999).

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder. (FOUCAULT, 1999, p. 99).

Assim, os “sexos feminino e masculino” são inscritos socialmente nos corpos, e não apenas sobre seus sistemas anátomo-fisiológicos, mas também intimamente imbricados ao entendimento de “gênero feminino e masculino”. O dispositivo da sexualidade, através das suas estratégias de poder, conformou a ideia ampla do “sexo” na modernidade - o entendimento de que existe algo além dos corpos, seus órgãos, sistemas e funções, algo que inclui sensações, prazeres, desejos, moralidade e condutas desse corpo sexuado (CASTRO, 2009). Esse entendimento perpassa diversas narrativas, diversas formas de ser, pensar e sentir expressadas pelos/as jovens entrevistadas.

Identidade é outro conceito complexo que pode ser formulado a partir de diversas perspectivas. É também no âmbito da história e da cultura que as identidades sociais vão sendo definidas - não apenas as identidades sexuais e de gênero, mas também as de raça/etnia, classe, nacionalidade, etc. Diferentes situações, instituições, instâncias e agrupamentos sociais e culturais vão interpelando os sujeitos e constituindo-os, conformando-os segundo múltiplas e distintas identidades. Assim, “compreendemos os sujeitos como tendo

identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes (...)|| (LOURO, 1997, p. 24).

Reconhecer-se numa identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência. Nada há de simples ou de estável nisso tudo, pois essas múltiplas identidades podem cobrar, ao mesmo tempo, lealdades distintas, divergentes ou até contraditórias. Somos sujeitos de muitas identidades (LOURO, 2000, p. 9).

A concepção de identidade aqui trabalhada, inserida nas perspectivas pós-críticas e pós-modernas, concebe uma ideia particular de sujeito. Stuart Hall (2005) coloca que o sujeito pós-moderno, em relação ao sujeito do Iluminismo e ao sujeito sociológico (concebidos na/pela modernidade), apresenta rupturas, fragmentações. Não se encontra mais fundado em identidades fixas e permanentes, únicas. Dessa forma, as identidades são entendidas enquanto investimentos que fazemos nos corpos, com os corpos, a partir dos corpos, de acordo com as mais diversas imposições culturais. Essas imposições são distintamente significadas e diferentemente atribuídas aos corpos, e se modificam de cultura para cultura (LOURO, 2000). O processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais problemático, variável e provisório, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O sujeito pós-moderno é produzido nesse processo social, cultural, histórico, mas também problemático, instável, dinâmico. (HALL, 2005; HALL, 2000).

Durante as entrevistas, em determinado momento eu pergunto: *“o que passa na sua cabeça quando você escuta essa palavra, gênero; e sexualidade?”*. A minha intenção é justamente explorar, através das narrativas, os múltiplos sentidos e possibilidades que esses termos possam vir a ter. Não me interessa avaliar o quanto que os/as jovens sabem *“definir os termos”*, pois isto seria admitir uma definição *“verdadeira”* para os mesmos. O que pretendo fazer é criar diálogos e problematizações entre as perspectivas acadêmicas que adoto para este trabalho, as questões que mobilizam a pesquisa e as narrativas postas nas entrevistas.

Quando Heitor⁴ responde da seguinte maneira: “quando eu penso em gênero eu penso em um homem e uma mulher, basicamente isso” e que “sexualidade me faz pensar em pessoas homossexuais, heterossexuais, bissexuais”, ele não está simplesmente “definindo ou descrevendo os termos”, mas colocando em narrativa suas formas de pensar e conceber a si, ao outro e ao mundo, tensionando identidades, representações, corpos e anatomias, desejos e práticas sexuais.

Gênero também apareceu nas outras entrevistas, circunscrito a uma concepção de um corpo anátomo-fisiológico, como por exemplo, na entrevista da Mariana. Para ela, “Gênero é aquele... biológico né, feminino e masculino”, disse. Na narrativa de Luis, por sua vez, o biológico não é relacionado ao gênero, mas sim à sexualidade:

Ana - *E agora mudando um pouco o assunto, vou fazer umas perguntas mais sobre gênero e sexualidade mesmo. E eu gostaria de saber o que vem a sua cabeça quando você escuta essa palavra, gênero.*

Luis - *Feminino e masculino. São assim as coisas que vem na minha cabeça.*

Ana - *E sexualidade?*

Luis - *Eu penso no, na questão do gênero, mas biologicamente falando...*

Ana - *Pode falar mais sobre...*

Luis - *Quando falam sexualidade, por exemplo, por eu estudar bastante sobre isso, eu penso na, no órgão feminino e no órgão masculino, que é que te define na sexualidade. Quando falam gênero, eu penso na imagem de uma pessoa, no gênero que ela quiser, no gênero que ela se sentir confortável, não do jeito que ela nasce, entende?*

Assim, para Luis, gênero se refere aos elementos do masculino e do feminino, bem como a sexualidade. No entanto, esta última está ligada a uma definição a partir dos corpos e seus órgãos “femininos e masculinos”, entendidos aqui como “os órgãos sexuais”. Na fala de Luis há um forte entrelaçamento entre as categorias corpo, gênero e sexualidade. Interessante

⁴ Todos os nomes utilizados são fictícios, respeitando o sigilo e o anonimato dos/das participantes. As falas quando entre aspas virão em itálico.

notar também como que o entendimento do gênero está firmemente ligado aos "órgãos sexuais", sendo estes os órgãos do sistema genital e reprodutor e todos os seus sistemas e funções. Por que justamente estas partes do corpo e funções orgânicas são relacionadas aos gêneros? Em quais perspectivas se admite a existência de um "cérebro feminino/masculino", além dos "órgãos genitais", por exemplo, mas se torna ilógico pensar em um "fígado feminino", em um "sistema imunológico masculino"? De onde vem a ideia do feminino e do masculino restritos apenas a determinados órgãos e sistemas do organismo humano? Quais implicações esta visão pode trazer?

Guacira Louro retoma dos trabalhos de Jeffrey Weeks (WEEKS, 1993, apud LOURO, 1997) a posição de que a sexualidade não tem apenas a ver com o corpo, mas também com as palavras, as imagens, o ritual e a fantasia. Assim discutimos a impossibilidade de compreender a sexualidade apenas observando seus elementos e componentes ditos "naturais, biológicos", uma vez que estes ganham sentido através de processos subjetivos e formas culturais. Compreender a sexualidade como um dispositivo social e cultural permitiu estabelecê-la como uma invenção a ser constantemente produzida pelos sujeitos, e não apenas como algo que os produzem e os compõem.

Para Luis, gênero e sexualidade estão relacionados ao feminino e ao masculino, porém gênero não necessariamente está ligado ao "jeito que a pessoa nasce", mas sim à própria vontade/desejo e conforto consigo próprio. Luis me ajuda agora a pensar: e de que jeitos as pessoas nascem? Luis fala em um gênero "que a pessoa quiser e se sentir confortável". No entanto, será que corpo e sexualidade também não envolvem querer, confortos, vontades, desejos?

Em outro momento da entrevista, eu faço a seguinte pergunta: "de que maneira você acha que constroi os seus pensamentos, a sua forma de pensar, quem você é?". Luiz responde passando por suas noções de convivência, por sua mãe e sua namorada, pelas festas que frequenta, e coloca a escola como o lugar que mais o influencia, como o lugar mais importante para a sua formação. Também conversamos sobre mídias e informação, e a maneira como, para ele, ambas contribuem para a forma como se entende e se vê. Sobre as informações que costuma procurar, principalmente na internet, Luis diz:

Ana - (...) *Essas informações que você costuma procurar, buscar, elas geralmente falam sobre o que, que tipo de assunto?*

Luis - *Na maioria das vezes eu pesquiso sobre transexualidade, por eu estar me formando transgênero. Na maioria, quase sempre esse assunto que eu procuro buscar.*

As informações são em sua maioria relacionadas à transexualidade, por Luis estar *se formando transgênero*. Luis compreende a si mesmo em negociação, em trânsito, de um lugar para outro, de um ser para outro, se formando, no gerúndio mesmo. Seria possível que essas negociações e trânsitos que fazemos conosco mesmos/as, com outras pessoas, com o mundo, cessem de alguma forma, ou estaríamos sempre *nos formando*?

Assim como Luis, Joaquim traz em sua narrativa elementos que nos fazem pensar sobre quem *somos*, quem *estamos*, quem *nos formamos*...

Joaquim - *Gênero?... Ah... É... É um modo de pensar da pessoa né?... Quando a pessoa é hétera ou gay, ou o que for. A pessoa tem um modo de pensar diferente né. Ah, eu penso mais no modo de pensar do que o que a pessoa é mesmo.*

Na entrevista com Joaquim pergunto o que passa em sua cabeça quando escuta a expressão *gênero e sexualidade*. Para ele, gênero é *mais o modo de pensar da pessoa do que o que a pessoa é*, e diz que gênero e sexualidade não têm muita diferença entre seus significados.

Guacira Louro (2000) nos traz que *frequentemente nos apresentamos (ou nos representamos) a partir de nossa identidade de gênero e de nossa identidade sexual* (p. 7). As identidades de gênero e sexuais nos parecem ser a referência mais *segura* sobre os indivíduos. É difícil compreender a sexualidade como tendo propriedades de fluidez, inconstância, provavelmente devido à centralidade que a sexualidade adquiriu nas sociedades ocidentais modernas (LOURO, 2000). Assim, se torna complicado pensar sexualidade e identidades sexuais (bem como as de gênero) como referências transitórias, sempre em negociações, produzidas nas e pelas relações de poder. As nossas apresentações/representações de nós mesmos em relação à sexualidade e ao gênero se referem comumente, na nossa cultura contemporânea, a quem nós

‘somos’, àquilo que nos funda enquanto sujeitos e nos caracteriza em nossas ‘essências’. Estamos frequentemente fixando as identidades, afirmando que o que somos agora é o que, na verdade, sempre fomos. ‘Precisamos de algo que dê um fundamento para nossas ações e, então, construímos nossas ‘narrativas pessoais’, nossas biografias de uma forma que lhes garanta coerência’ (LOURO, 2000, p. 7).

Luis e Joaquim me inspiram a problematizar... Qual é o ‘jeito que uma pessoa nasce’? O que nos caracteriza enquanto ‘seres biológicos’? E o que uma pessoa ‘é’? O que faz uma pessoa ‘ser algo, ser alguma coisa, ser alguém’? Gênero é ‘a imagem de uma pessoa’, em oposição ao ‘jeito que se nasce’... Gênero é o ‘modo de pensar de uma pessoa’, em oposição ao ‘que a pessoa é mesmo’... O que será que possibilita tais modos de pensar onde o corpo e sua materialidade se relacionam dessas maneiras a ‘quem eu sou’?

Os corpos assumem relações das mais diversas diante de normas de regulação do ‘sexo’ (e do corpo, do gênero, da sexualidade). A repetição dessas relações e de processos específicos é que vai dando, ao longo do tempo, materialidade a um corpo que possui/passa a possuir o ‘sexo’. Judith Butler (2003) argumenta que o ‘sexo’ é tão culturalmente construído quanto ‘gênero’. Não há um ‘gênero’ depois da cultura, de mesmo modo que não há um ‘sexo biológico’ anterior a cultura, quer dizer, uma constituição sexual fixada na materialidade dos corpos, uma anatomia sexual, um corpo sexuado, anteriores à cultura e à linguagem, ou seja, pré-discursivos. É dentro da própria cultura e através dos discursos, em determinada sociedade e em determinado tempo histórico que o feminino e o masculino vão constituindo a ideia de gênero e ganhando as suas representações sexuais. O que vai constituir o que é considerado feminino e masculino, portanto, são as representações que se fazem das características sexuais, e não a existência de um ‘sexo biológico’ propriamente dito (CASTRO, 2014). Portanto, gênero, corpo, sexo, desejo e práticas sexuais são elementos produzidos por atos discursivos e performáticos, e estes têm efeitos múltiplos, muitas vezes difusos, a partir de relações de poder e normatividades presentes nas significações, instituições, práticas sociais, comportamentos, representações, discursos, etc. (MORESCO, 2017).

As narrativas que aqui trouxe de Heitor, Mariana, Luis e Joaquim mostram como corpo, sexo, gênero e sexualidade podem ser entendidos como categorias, representações, marcações e símbolos que estão intimamente correlacionadas, que não são dadas de forma isolada, e que nossa linguagem e nossas práticas comumente as articulam e as confundem. Na entrevista com Leila também podemos perceber essas nuances.

Ana - *É, a partir daqui eu vou fazer umas perguntas mais sobre gênero e sexualidade mesmo. E aí o quê que vem na sua cabeça quando você escuta essa palavra, gênero?*

Leila - *Gênero? Mas aí no caso é sexualidade que você tá falando?*

Ana - *É, essa é uma expressão né, geralmente costuma usar essas duas palavras juntas. Mas tudo bem, quando você escuta assim, a primeira coisa que te ocorre, quando você escuta?*

Leila - *Gênero? Ah fessora, acho que... Diferente. A primeira palavra que vem é diferente. Entendeu assim, é, no caso, sexualidade eu acho que é mais assim, mulher e homem. Entendeu? Ou então, gay, né, hoje em dia, transexual, num sei (rindo) eu acho que é isso.*

Mais importante do que classificar, caracterizar e até mesmo conceituar termos e categorizações é destacar e problematizar as maneiras pelas quais estes elementos estão constantemente em disputa narrativa de suas significações. É possível e desejável acentuar algumas distinções entre os termos, buscar diálogos e tensionamentos entre eles. No entanto, mesmo com certo risco de esquematização e limitação, abrimos mão de alcançar significações absolutas, fechadas a (re)interpretações e questionamentos.

As identidades sexuais [dos sujeitos] se constituiriam, pois, através das formas como vivem sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as. Por outro lado, os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas identidades de gênero (LOURO, 1997, p. 26).

As identidades - sexuais, de gênero ou quaisquer outras - estão sempre se constituindo, são sempre instáveis e por isso mesmo, sempre passíveis de

transformação. As identidades estão sempre sendo construídas. Elas não estão dadas ou acabadas em um certo momento ou fase da vida. Não há esse momento onde se possa dizer que exista uma identidade estabelecida, assentada. (LOURO, 1997).

Voltando à narrativa de Leila, ela diz que a primeira palavra que lhe vem é diferente. Leila relaciona gênero e sexualidade à diferença, e diz que *sexualidade eu acho que é mais assim, mulher e homem*. Joaquim também fala sobre a pessoa *ter um modo de pensar diferente*. É possível que estivessem se referindo ao fato de que nos constituímos como sujeitos diferentes uns aos outros, de que nos diferenciamos uns aos outros fazendo uso das identidades de gênero e sexuais. Mas é possível pensarmos também em como nos organizamos elegendo diversas posições de sujeito e de identidades.

Conforme diz Louro (2008), a posição do homem, branco, heterossexual, de classe média urbana foi historicamente construída como a posição do sujeito de referência, como a identidade referência. Daí segue-se que todas as outras identidades ou possibilidades de existência sejam as diferentes, desde que não correspondam a esta ou que desta se afastem. Não se faz necessário nomear as identidades de referência, porque de algum modo, ela estará sempre anteriormente colocada, como ponto de partida e ponto de chegada, como origem e destino, universal. A posição normal é, de algum modo, onipresente, sempre presumida, e isto a torna, paradoxalmente, invisível. Não é preciso mencioná-la. Marcadas serão as identidades que dela diferirem (LOURO, 2008, p. 22). Quando Leila diz *ou então, gay, né, hoje em dia, transexual, num se*, ela também me ajuda a pensar que comumente marcamos que os diferentes são o gay, o transexual, e não nomeamos os sujeitos heterossexual e cisgênero como os diferentes, posto que estão na posição normal, como disse Guacira Louro.

São muitos os processos para se investir identidades, cuidados e intervenções das mais variadas com o corpo (exercícios físicos, manipulações estéticas, cosméticas etc.), diversas maneiras de expressarmos subjetividades passando pelo corpo (roupas, aromas, adornos etc.). Inscrevemos nos corpos marcas de identidades e, conseqüentemente, de diferenciação, e nesses processos de atribuição e de reconhecimento implicamos a todo momento a

diferença. Só podemos dizer da diferença enquanto um atributo que só faz sentido ou que só se constitui em relação. Conforme Louro (2008) discute, não pré-existe uma diferença nos corpos dos indivíduos que será simplesmente reconhecida, revelada. A diferença é atribuída a um sujeito quanto relacionamos esse sujeito a um outro que é tomado como referência. A partir do lugar social que ocupamos, reconhecemos e produzimos a nós e ao "outro", aquele ou aquela que partilhar ou não os mesmos atributos que reconhecemos/produzimos em nós. "Tudo isso implica a instituição de desigualdades, de ordenamentos, de hierarquias, e está, sem dúvida, estreitamente imbricado com as redes de poder que circulam numa sociedade" (LOURO, 2000, p. 9).

Em determinado momento das entrevistas eu pergunto: "você costuma conversar sobre gênero e sexualidade? Com quem?". Em todas as entrevistas, neste momento, há uma narração do outro, de um outro constituído pela diferença, pelo pertencimento a um lugar que não é aquele a partir do qual se narra.

Heitor diz que conversa sobre "os assuntos de gênero e sexualidade" com sua irmã e com seus amigos. Quando pergunto "o que geralmente você conversa com essas pessoas?", ele responde:

***Heitor** - Ah, eu tenho um amigo que é homossexual. Às vezes quando a gente sai, ele fica falando como é a vida dele, eu também fico falando, tipo, também tenho outros amigos assim. Aí eles falam como que é, o quê que rola nesse mundo deles. E com a minha irmã, né, a gente só conversa normal mesmo, quando a gente fala é tipo, a gente vê essas coisas que as pessoas geralmente falam que é certo e errado, ela vai tendo uma ideia e a gente vai conversando, concordando, ou discordando.*

O uso que Heitor faz da expressão "nesse mundo deles" me faz pensar nesse "mundo gay", quer dizer, nesse "mundo não-heterossexual", que é o qual ficou marcado em sua fala. O mundo "deles", "do outro". Do outro em relação a quem? De que maneiras esses mundos são delimitados, demarcados, hierarquizados, fixados? O "mundo gay" é aqui entendido como o mundo "do outro" não somente pela experiência do sujeito que fala, de Heitor, mas também pela existência de um mundo heteronormativo, onde os desviantes

são os sujeitos gays, lésbicas, bissexuais, não-héteros. Essa diferença – deles, delas, do outro|| é produzida através de processos discursivos e culturais.

Na entrevista com Tomás, por exemplo, os assuntos relativos a gênero e sexualidade aparecem quando ele conversa com seus amigos e amigas gays e lésbicas.

Ana - *E você conversa sobre esses assuntos [sobre gênero e sexualidade]?*

Tomás - *(me interrompendo) Sim, sim, tenho bastante amigos é, lésbica, lésbica sim, mas eu tenho bastante amigo gay. A gente conversa muito, assim, mas também eles falam muito sobre preconceito. No caso das lésbicas nem tanto, mas no caso dos homens gays eles falam muito de preconceito. Até que tipo, em uma semana quase todo dia da semana eles sofrem algum preconceito assim, tendeu? Me lembra um pouco disso, dos meus amigos e tal...*

Tomás me ajuda a pensar de que maneiras vinculamos os saberes sobre gêneros e sexualidades restritos às pessoas lésbicas, gays, transgêneras... Como se os saberes e as experiências de gêneros e sexualidades não fossem também construídos em relação aos sujeitos heterossexuais e transgêneros, e em relação às normatividades.

O preconceito também foi um elemento que apareceu na entrevista com Livia e Cristina. A palavra gênero, para elas, remeteu a preconceito, e à lembrança de um professor que relatava aspectos difíceis da vida dele, em decorrência ao fato de ser gay. Este é um lugar para – o outro|| que apareceu bastante nas entrevistas. O lugar do preconceito, da discriminação, da violência.

Ana - *Agora eu queria fazer mais algumas perguntas sobre gênero e sexualidade mesmo, tá? O que vem na cabeça quando vocês escutam essa palavra, gênero?*

Livia - *Preconceito? Porque muita gente sofre preconceito, você sabe disso né? (olhando pra amiga)*

Cristina - *Sim, é. Eu acho que é a mesma coisa que me vem também, porque é, eu já vi bastante caso disso. Eu tive um professor que ele era gay, ele falava pra gente que ele sofreu muito, e ele até falava de alguns aspectos da vida dele que eram bem difíceis. Acredito que agora na atualidade se tornou uma coisa mais*

Lívia - *(interrompendo) As pessoas estão aprendendo a lidar com isso, mas ainda tem a intolerância.*

Cristina - *É. Aí no caso acho que é uma coisa muito mais difícil pra pessoa que vive (...).*

O que pude perceber com as entrevistas é que os “assuntos de gênero e sexualidade” não aparecem explicitamente relacionados à heterossexualidade e às normatividades de gênero e sexualidade, mas aparecem de diversas formas relacionados às vivências e experiências das homossexualidades e das transexualidades. Na entrevista com Luis, homem trans, as conversas não estão restritas à presença de algum sujeito gay ou lésbica, a “esse outro, essa outra” que apareceu nas outras narrativas, mas sim às suas próprias experiências e à sua própria trajetória de subjetivação e construção de identidade.

Ana - *E você conversa sobre esses assuntos, sobre gênero e sexualidade com alguém?*

Luis - *Bastante (gargalhando). Todo mundo que me conhece na verdade eu falo um pouco.*

Ana - *E o quê que você costuma falar sobre esse assunto, com essas pessoas?*

Luis - *Eu tento explicar o máximo que eu posso, expandir o conhecimento, pra mim num chegar num lugar, e a pessoa virar e falar, você é mulher, porque você nasceu assim, assim e assim, então pra evitar de ter essa ignorância, eu tento explicar ao máximo possível.*

Sobre preconceito, as narrativas trazidas por Tomás, Lívia e Cristina me ajudam a pensar nos modos como às vezes acabamos por relacionar preconceito como um “lugar comum” para as vivências homossexuais e transgêneras... Quando rapidamente associamos a essas vivências um lugar do preconceito, da violência, da marginalização, é importante nos questionarmos o que nos leva a fazê-lo... É importante e urgentíssimo discutir essas vivências através destes aspectos, porém, sem banalizar e naturalizar. É necessário buscarmos o incômodo e questionarmos o preconceito, a violência

e a marginalização, entendendo que estas vivências são múltiplas e não apenas negativas. Mariana nos ajuda a pensar um pouco nisso.

Ana - *E você já notou como esses assuntos de gênero e sexualidade aparecem na internet, assim, mais nas redes sociais né, que você falou que usa mais, ou até nas mídias em geral, na televisão, você já reparou como esses assuntos costumam aparecer?*

Mariana - *Costumam aparecer... Assim... Aparecer de duas formas... Quando alguém que tem uma sexualidade diferente, do tipo, vamos supor, do (fazendo sinal de aspas) “hétero”, do “normal”, é, faz alguma coisa, sabe, ahn... Por exemplo, o Pablio Vittar fez uma música que estourou internacionalmente. É...O Pablio Vittar é drag? Não sei... É, enfim, daí as pessoas falam dele, falam como ele é um homem que se monta e que tem sucesso, e aí surge uma discussão positivamente, mas na maioria das vezes surge uma discussão que fala sobre a violência, sobre manifestação contendo violência... Aparece dessa forma, ou algo muito positivo, ou algo muito negativo.*

Ao colocar que existe uma “discussão positiva” sobre “um homem que se monta e que tem sucesso”, Mariana também associa ao entendimento dela sobre “os assuntos de gênero e sexualidade” narrativas de não-violência. Para Mariana fiz a pergunta pensando nas mídias no geral. Contudo, a escola e outros espaços de convivência, principalmente a internet com as redes sociais, podem vir a ser espaços de outros conhecimentos sobre sexualidades. Nesses espaços também se possibilita contato com outras narrativas, experiências e vivências de sujeitos, sejam estes LGBTTI ou não.

Joaquim também fala sobre Pablio Vittar, mas a partir de um ponto de vista divergente ao de Mariana:

Ana- *Você já notou é, se esses assuntos aparecem na internet ou até mesmo nas mídias, de forma geral?*

Joaquim- *Reparei.*

Ana -*E como você acha que estão aparecendo?*

Joaquim -*Ah eles tão aparecendo de uma forma muito explícita, muito aberta, a Globo tá muito aberta nessa área.*

Ana -*Você lembra de algum, de alguma coisa que você viu agora que você falou da Globo?*

Joaquim -Ah até mesmo esse cara aí que tá fazendo sucesso para caramba, o Pablo Vittar. Eu acho meio que um erro as crianças verem, um homem vestido de mulher, porque todo mundo sabe que é homem. Eu acho que se a pessoa quer ser assim, pelo menos elas poderiam se vestir igual homem, ficar mais é... Na... Mais escondido... E tal.

Guacira Louro (2008) nos lembra que a visibilidade que esses grupos adquiriram nas últimas décadas pode ser interpretada como uma crescente aceitação. No entanto, não podemos tomar de modo ingênuo essa visibilidade - possibilitada principalmente pelas mídias e pela internet, pois junto com ela surgem também discursos dos mais diversos, muitas vezes atravessados por ódio e práticas de violência.

2.2. Homens e mulheres em disputa: relações de gênero e as armadilhas dos binários

Pensando mais de perto a categoria gênero, Joan Scott (1995) coloca que não existe um tipo de clareza ou coerência para este termo enquanto um conceito, no entanto seu uso comporta determinadas posições teóricas e referências relativas às relações entre os sexos. O uso do termo "gênero" como descolado do sentido de "sexo" (masculino, feminino) é uma ferramenta para destacar o caráter fundamentalmente social e histórico das distinções baseadas na materialidade do corpo (SCOTT, 1995). É também uma forma de demonstrar rejeição a um determinismo biológico implícito no uso de termos como sexo e características biológicas. Segundo essa definição, o gênero "é uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado" (SCOTT, 1995, p. 14).

Gênero também é usado para demonstrar as relações sociais entre os sexos, quer dizer, não se refere simplesmente às entidades "homem" e "mulher", mas às *relações* que se estabelecem entre essas entidades. Joan Scott (1995) apresenta a ideia de "gênero" pensando-o como "um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos" (p. 28), e também como "uma forma primeira de significar as relações de poder" (p. 28).

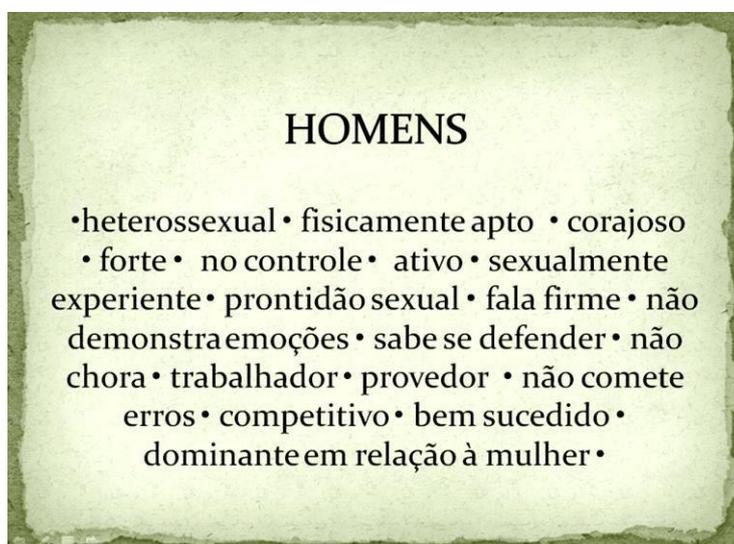
Assim, a categoria "gênero" toma forma enquanto uma ferramenta analítica, mas principalmente política, ao pensar o social através da linguagem e das representações, ao pensar os "papéis" sociais e as práticas sexuais atribuídos a homens e a mulheres, ao pensar corpo/sexo, gênero e sexualidade como construções histórico-culturais (LOURO, 1997). Conforme Guacira Louro (1997) destaca, não há a pretensão de negar que o gênero seja construído com ou sobre corpos sexuados, ou seja, de negar a biologia, mas sim a pretensão de enfatizar a construção social e histórica que há sobre as características biológicas. Dessa forma, podemos pensar que sexo e gênero também compõem os efeitos produtivos do dispositivo da sexualidade, retomando o conceito de Foucault (1999).

Joan Scott também desenvolve a ideia de gênero enquanto uma ferramenta para analisar as relações sociais entre os sujeitos, ou seja, como uma categoria social, como "uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres" (SCOTT, 1995, p. 14). Não há, no entanto, uma relação simples ou direta entre sexo e as relações sociais de gênero. O uso do "gênero" coloca ênfase "sobre todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas que não é diretamente determinado pelo sexo nem determina diretamente a sexualidade" (SCOTT, 1995, p.14).

O conceito de gênero pode ser usado na manutenção e na produção de masculinidades e feminilidades, mas também na sua desconstrução e desnaturalização (BUTLER, 2014). O mesmo mecanismo que produz e naturaliza o gênero poderá desconstruí-lo e desnaturalizá-lo. Dessa forma, podemos pensar que o gênero não é exatamente o que alguém "é", ou então o que alguém "tem", mas sim "um aparato pelo qual a produção e a normalização do masculino e do feminino se manifestam junto com as formas intersticiais, hormonais, cromossômicas, físicas e performativas que o gênero assume" (PEREIRA; RODRIGUES, 2017). Supor que as matrizes "masculino" e "feminino" por si só dão conta do que é o gênero é perder de vista que o "masculino" e o "feminino" em si mesmos são efeitos de uma contingência, e que as várias possibilidades para o gênero que não se enquadram dentro de uma suposta coerência binária são tanto parte do gênero quanto constitutivo de seus "limites" (BUTLER, 2014).

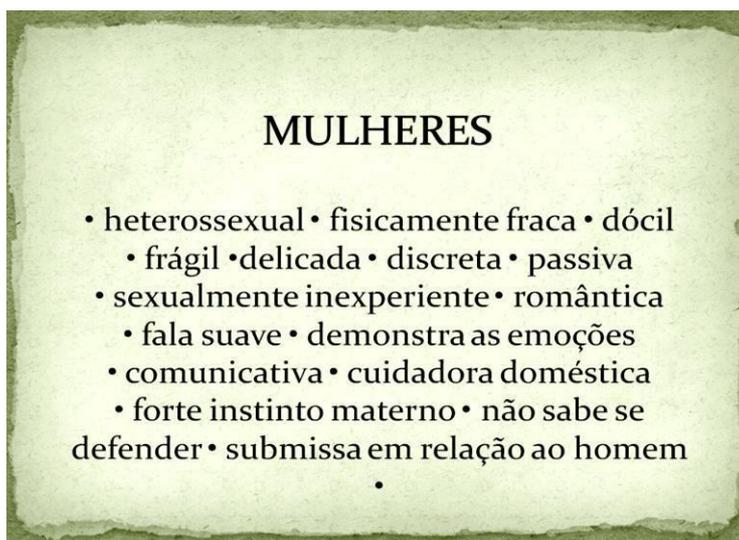
Pensando sobre as relações de gênero e sobre a construção social do gênero, em determinado momento da entrevista apresentei diversas palavras-chaves e expressões associadas a dois quadros, cujos títulos são "Homens" e "Mulheres". Ambos os quadros se encontram abaixo, nas figuras 1 e 2, e foram elaborados pensando em possíveis palavras-chave que pudessem representar, de acordo com o senso comum, "as características dos gêneros". Pedi então que os/as jovens lessem os quadros de forma livre e se expressassem como achavam melhor, dizendo sobre sensações, sentimentos, o que lhes ocorriam "na cabeça".

Figura 1: Homens



Fonte: ELABORADO PELA PRÓPRIA AUTORA

Figura 2: Mulheres



Fonte: ELABORADO PELA PRÓPRIA AUTORA

Em algumas narrativas, as relações dos papéis de gênero, a definição em si de homem/mulher, do que é ser homem e ser mulher, apareceram tensionadas com um entendimento de uma anatomia feminina e masculina. Na fala de Mariana, por exemplo, ela coloca, ao falar sobre homens serem trabalhadores e provedores, e sobre mulheres terem instinto materno:

***Mariana:** (...) É, mulheres trabalham. Mulheres provêem sabe. Tipo, aqui na escola, você pode chegar na sala e perguntar “quem aqui é filho de mãe solteira?”, um monte de gente vai levantar a mão. Sabe, um monte de gente tem só a mãe pra sustentar o lar. Algumas vezes tem irmãos, algumas vezes não tem irmãos, sabe, mas não faz sentido essa afirmação.*

Para Mariana, não faz sentido que apenas aos homens sejam associadas às características de “trabalhador e provedor”, enquanto às mulheres se associe o “instinto materno”, porque segundo ela mulheres também trabalham e provêem. Sobre a divisão sexual do trabalho no Brasil na última década, Sorj, Fontes e Machado (2007 apud Sousa e Guedes, 2016, p.129) afirmam:

O modelo “tradicional” do homem provedor e da mulher cuidadora vem dando lugar a um modelo no qual as mulheres e os homens se inserem no mercado de trabalho, mas os

cuidados com a família continuam sendo responsabilidade primária das mulheres.

A pesquisa de Luana Sousa e Dyeggo Guedes (2016) faz uma revisão da literatura sobre o tema, e traz algumas análises e questões sobre dados do Pnad ⁵de 2004 e 2014. A pesquisa aponta que os estereótipos de gênero marcam as atividades de trabalho da seguinte maneira: a masculinidade está associada ao trabalho pesado, penoso, sujo, insalubre, algumas vezes perigoso. Também à masculinidade estão associadas a racionalidade e a lógica produtiva e econômica. Já a feminilidade está associada ao trabalho leve, fácil, limpo, que exige paciência e minúcia; e também ao sentimentalismo, ao lado amoroso, cuidadoso, altruísta.

Ao dizer que “não faz sentido” afirmar que apenas homens sejam “trabalhadores e provedores”, Mariana conduz sua narrativa a partir de suas próprias experiências e saberes. Escola, família, amizades e demais relações sociais aparecem para ajudá-la a formular a sua argumentação. Mariana continua:

Mariana - (...) *É foda, eu posso tá exagerando um pouco, mas é muito, é muito mesmo, porque tá, tudo bem que a fêmea que geralmente é... No reino animal num geral, carrega o bebê. Mas não é porque você engravida, porque você tem aquela barrigona, você carrega no seu ventre uma criança, que você necessariamente tenha o instinto materno. Tipo, homens têm instinto paterno. Quer dizer, eu conheço caras, meninos de 15, 16 anos, que falam que o sonho deles é ser pai, sabe? Eu particularmente tenho 16 anos e eu não quero ser mãe. Eu não tenho um forte instinto materno. Então se você olhar pra mim e falar “não, mas um dia você vai encontrar um cara legal, você vai ser feliz assim”, vou? Eu tenho que ter? Sabe?*

Mariana também recorre ao que sabe sobre o reino animal, sobre machos e fêmeas, sobre as especificidades que um corpo que engravida e amamenta pode exigir, e argumenta que essa biologia/anatomia não necessariamente obriga a esta ou aquela pessoa “papel” ou “função”. Assim, o instinto materno não poderia ser diretamente associado às mulheres apenas pelo fato de serem estas as “fêmeas”, as “mães”, uma vez que segundo ela, se

⁵ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística)

homens podem ser pais, a estes também caberiam o “instinto paterno”. Vale pensar também a partir de quais maneiras essa argumentação com base nos “instintos” reforça uma naturalização desses papéis, apagando todo o contexto sociocultural e histórico para a construção do gênero.

Rosely Costa (2002) nos ajuda a pensar em diversas teorias sobre concepção e em representações sobre a reprodução, como a autora chama. Ou seja, nesse trabalho, Rosely busca analisar algumas visões e teorias médicas/biológicas sobre concepção e gravidez e suas relações com gênero, maternidade e paternidade. Sobre os “instintos” materno e paterno, Rosely argumenta que a gravidez atua como um marcador de diferença e desigualdade entre as relações de pai e mãe com a paternidade e a maternidade, uma vez que é dada grande importância à gestação da mulher. “Essa importância embasa a noção do amor materno como mais forte, natural e instintivo que o amor paterno” (COSTA, 2002, p. 350). Ainda sobre gestação/gravidez, a autora aponta que a essa diferença considerada natural/biológica, são então atribuídas às concepções da maternidade como uma *essência* da mulher e da feminilidade, e as concepções da paternidade como um *projeto* do homem e da masculinidade.

Durante a entrevista, Mariana questiona essa correlação direta e muitas vezes banalizada em nossa sociedade e cultura, entre gestação/gravidez e instinto materno. Longe de esgotar o assunto, e de indicar responder às próprias perguntas que faz, Mariana elabora em sua narrativa modos de ver e pensar sobre relações de gênero, corpos generificados e as armadilhas que os binários trazem quando disputamos por “verdades” sobre gênero e sexualidade.

Também questionando a “naturalidade” do instinto materno, Heitor traz em sua narrativa:

Heitor - *E tipo, esses negócios das mulheres aqui (apontando pra folha), instinto materno, a cuidadora doméstica, tipo, quando a gente é criança, o cara tá sempre acostumado a ganhar um boneco de luta ou então um carro, as meninas sempre ganham fogãozinho, panelinha, e bonequinha. Pode ser que não, mas já tá se preparando pra quando for adulto, já tá meio que aprendendo a cozinhar, a cuidar de criança, e o cara, ah, sei lá. O cara é meio padrão mesmo.*

Heitor me ajuda a pensar... Se o "natural" ao homem fosse ser o "provedor", como se explicaria as famílias cuja configuração é a de uma mãe criando seus filhos/suas filhas sem a presença do pai? Como se explicaria o fenômeno do abandono paterno? Se o "natural" à mulher é esse "instinto materno", como se explicaria as mulheres que não desejam ter filhos, e os homens que por sua vez, desejam fortemente? Se há o imperativo da "natureza", por que há tanto investimento para a formação de meninas e meninos, através das brincadeiras, por exemplo? Se há o "instinto", por que tanta vigilância na manutenção de modelos específicos de maternidade e paternidade? Os questionamentos trazidos por Heitor quanto às formas de subjetivação de meninos e meninas durante a infância, e o posicionamento de Mariana quanto às "mães solteiras" são elementos que nos fazem pensar nas impossibilidades de pensarmos gênero de forma não relacional, alheio às construções sociais, às diferenças (e às desigualdades). Quando Heitor afirma no trecho acima que "o cara é meio padrão mesmo", enquanto reconhece que a mulher está sendo educada desde a infância para o desempenho das tarefas domésticas e da maternidade, ele me leva a pensar nas implicações de desconfiarmos do "natural" até no que é tomado como o mais "comum, banal, normal". Heitor se sente irritado em diversos momentos da entrevista, quando expressa indignação e revolta contra o machismo e diversas formas de submissão em que reconhece as mulheres.

Ana - Entendi. Ahn, eu vou te mostrar uma outra figura, e aí é a mesma situação assim, me fala o que te chamar mais atenção, né, assim, o que você quiser comentar mesmo. Ta aqui ó.

Heitor - (lendo a folha) é, esse dominante em relação à mulher, lamentável.

Ana - Por quê?

Heitor - É, porque é extremamente machista isso aqui, olha só. O homem, fisicamente apto, no controle, ativo, pô, prontidão sexual, fala firme, não demonstra emoções, claro que demonstra! Deixa eu ver o das mulheres. Aí! Fisicamente fraca, é sacanagem, isso num existe, dócil, é, mulheres são dóceis, eu gosto de mulheres dóceis, mas, não quer dizer que tá certo, frágil, delicada, discreta (lendo em silêncio), cuidadora doméstica cara, nossa eu fico muito puto.

Ana - Com o quê?

Heitor - *A mulher não tem que ser cuidadora doméstica não, não tem que chegar em casa e ah o arroz tem que tá pronto, ela tem que tá sei lá, lavando os banheiros, os cara também tem que tá fazendo esse tipo de coisa, eu arrumo a cozinha pra minha mãe, tipo, ela não tem que fazer tudo, e o marido dela também tem que fazer, no caso o meu pai. Essas coisas que impuseram pra mulher fazer é extremamente errado, velho. Ai, submissa, (gritando e tampando o papel contra a mesa) Que isso velho! Submissa em relação ao homem, isso me dá muita raiva velho! (eu rio) Ai que pô, e tem mulher que realmente é muito assim. Mas... (falando calmo novamente) sei lá vai saber...(...)*

Esses trechos da entrevista com Heitor trazem vários elementos para pensarmos. A raiva que demonstra me remete em como esse processo de questionar verdades e realidades traz mesmo sentimentos dos mais diversos, e nem sempre (ou quase nunca) é um processo fácil ou indolor. No entanto, mesmo identificando machismo nas características que aponta, mesmo se sentindo "muito puta" e com raiva, mesmo trazendo vários questionamentos e pontos de vista, eu me pergunto se junto a essas posturas, sentimentos e narrativas, há também a desconfiança do que é tido como o "natural, comum, banal". Ao falar das brincadeiras de meninos e de meninas e ao questionar nas relações de gêneros o que é "certo e/ou errado", o que "tem e/ou não tem que fazer", o que "existe e/ou não existe", o que é ou não "de homem e de mulher", o que é ou não ser homem e ser mulher, Heitor fala sobre processos de subjetivação, fala de formação de sujeitos.

Sobre o "processo de fabricação dos sujeitos", Guacira Louro (1997) afirma que ele é continuado, geralmente muito sutil, quase imperceptível. Os processos de subjetivação se dão especialmente nas práticas cotidianas para os quais quase não direcionamos olhares atentos e questionadores.

São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como "natural" (LOURO, 1997, p. 63).

Heitor reconhece nas brincadeiras da infância uma construção social de gêneros, embora as brincadeiras de menino confluem para um "cara padrão". Também reconhece machismo e uma relação de desigualdade entre gêneros,

mas toda a sua narrativa se baseia em analisar as atitudes e as escolhas de vida das próprias mulheres, e não dos homens ou de outros sujeitos e instâncias sociais que colaboram para esses machismos e desigualdades.

Heitor me ajuda a perguntar: quanto desses nossos questionamentos e revoltas (e aqui devo ressaltar – não só as de Heitor, mas as minhas próprias e as de quem aqui lê) buscam desconstruir aquilo que é do cotidiano, comum, banal? Quantos dos nossos questionamentos buscam desconfiar do que é natural? Por quais vias e maneiras buscamos compreender os processos de fabricação de sujeitos, mesmo que não nos demos conta de que são estes os processos? Que atenção conseguimos dar e manter àquilo que é sutil, quase imperceptível, ainda que nos toque, e muito?

Entender que o gênero está além do desempenho de “papéis” ou de “funções”, mas que implica também em uma identidade significa afirmar que o gênero é em si um constituinte do próprio sujeito. Conforme Louro (1997) diz, “admite-se que as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são, também, constituintes dos gêneros” (p. 25). Ou seja, são estas práticas e instituições que “fabricam” os sujeitos, ao mesmo tempo em que são pelos sujeitos constituídas. Assim, o sujeito não apenas desempenha um papel, uma função, mas é o desempenhar em si mesmo que torna este sujeito “homem ou mulher”, como vemos acontecer, por exemplo, nas brincadeiras “de menino e de menina” trazidas por Heitor. São as brincadeiras que, uma vez “desempenhadas em si mesmas”, generificam e conformam os sujeitos, construindo-os socialmente através de processos educativos específicos.

Na entrevista com Lívia e Cristina, ambas concordaram que as associações feitas nos quadros são “total e completamente machistas”. Em várias entrevistas os/as jovens apontaram “machismo” nesse quadro. Vale pensar, como elas fazem essa associação? De onde vem esse saber sobre o machismo? Oliveira et al. (2018) destacam que a questão do machismo está atrelada a elementos culturais, perpetuados através de processos de socialização. Nesse sentido, o trabalho aponta para uma concepção de “cultura machista”, ou seja, “modos e padrões comportamentais, assimilados e/ou reproduzidos pelos sujeitos” (p.68). Uma cultura machista se manifesta, portanto, no cotidiano, em comportamentos muitas vezes naturalizados,

banalizados. Novamente vejo aqui a necessidade de nos atentarmos à problematização do usual, daquilo que por ser tão “natural” nos passa despercebido, mas não em seus efeitos. O machismo, enquanto um conjunto de crenças e práticas, possui como princípio norteador a ideia de superioridade daquilo que é entendido como masculino, em detrimento do que é considerado feminino. O seu intuito seria então subjugar, silenciar, “desmoralizar” e impor uma determinada conduta, dentro dessa perspectiva de superioridade e de discriminação entre gêneros (OLIVEIRA, et al., 2018).

Lívia e Cristina dizem ainda sobre as associações feitas nos quadros:

Lívia - Tem a imagem de rótulo pra mim também, porque nem todo mundo é igual.

Cristina - O que diminui completamente a força que a mulher tem. Cara, o corpo aguenta um nível de dor e no parto, a mulher extrapola esse nível. Só aí eu já falo: “meu filho, cê não vem me chamar de fraca não, porque meu corpo tem capacidade de aguentar mais dor que o seu”. Só um começo, só pra gerar a vida, já é uma coisa completamente que foge da realidade de dizer que um homem

Lívia - (interrompendo) Na verdade, uma coisa que um rótulo que eles colocam tem que valer pra vida toda, eles acham que é assim, mas não é.

Cristina - Não, as mulheres são fortes, são capazes e os homens choram também, eles ficam tristes, eles têm depressão, eles se sentem diminuídos.

Lívia - Gente. É tudo ser humano, é tudo a mesma coisa.

Lívia começa dizendo que os quadros que acaba de ver são como “rótulos”. Ao dizer que “nem todo mundo é igual”, penso que tinha a intenção de colocar que não basta definir o que é ser homem e ser mulher considerando as características colocadas no quadro, uma vez que as pessoas podem ser diferentes umas das outras e, portanto são várias as possibilidades de se combinar as palavras-chave e expressões que estavam ali pré-determinadas aos sujeitos. No entanto, pouco depois Lívia fala “é tudo ser humano, é tudo a mesma coisa”, o que já traz uma concepção de universalidade. Como podemos pensar em uma identidade que nos universaliza enquanto “pessoas”, “seres humanos”, ao mesmo tempo em que buscamos identificações que nos

particularizam e diferenciam - como as identidades de gênero? Seria possível conciliar esses dois modos de pensar - somos todos diferentes/ somos todos iguais?

Joan Scott (2005), em seu trabalho "o enigma da igualdade", argumenta na impossibilidade de conciliar esses dois modos de pensar. Argumenta também que "igualdade e diferença não são opostos, mas conceitos interdependentes que estão necessariamente em tensão" (p. 14). O que se busca não é propriamente uma "igualdade", em termos de "homogeneidade", quer dizer, um "apagamento das diferenças". Concordo com Joan Scott quando afirma que "a igualdade é um princípio absoluto e uma prática historicamente contingente. Não é a ausência ou a eliminação da diferença, mas sim o reconhecimento da diferença e a decisão de ignorá-la ou de levá-la em consideração" (p. 15).

Assim, não basta inverter polaridades dentro de uma matriz binária de gênero (por exemplo, pensar então que "mulher é mais forte que homem"). Precisamos problematizar como o quesito "força" se expressa nos sujeitos, em seus modos plurais e diversos de expressão, em narrativas e linguagens próprias, com suas subjetividades. O quesito "força" e tantos outros trabalhados nas entrevistas se mostraram intimamente relacionados aos processos de subjetivação dos/das jovens, que puderam mostrar então suas negociações com diversos significados culturais.

Pensar as categorias "homem" e "mulher" passa por compreender a pluralidade que há no interior dessas categorias, e mostra, como Scott (2005) também discute, que os conceitos de "grupos" e "indivíduos" também são interdependentes e demandam diversas tensões. A relação entre grupos e indivíduos consiste em um processo constante de negociação, em contextos históricos que se transformam. Lívia e Cristina discutem, portanto, em meio a essas tensões, enquanto expressam seus modos de ver e pensar categorias que ora "universalizam indivíduos", ora "particularizam grupos".

No trecho da entrevista acima, podemos perceber que Cristina, por sua vez, começa apontando a questão da "força", que no quadro está associada aos homens, enquanto às mulheres estão associadas às qualidades de "frágil e delicada". Ao fazer desta forma, se "diminui a força que a mulher tem". Percebemos aqui a armadilha construída pela matriz binária de gênero.

Interessante que Cristina se utiliza de uma questão biológica como a gestação para justificar sua narrativa de que mulheres são fortes. Essa narrativa é diferente do que Costa (2002) discute em seu trabalho, onde determinadas teorias e pontos de vista relacionam a fragilidade e a docilidade feminina justamente ao entendimento da gestação como "natureza essencial" da mulher/do corpo feminino. Em sua narrativa, Cristina constrói a sua argumentação a partir do entendimento de que "é a experiência de viver em um corpo que parece que fornece à mulher a sua força", pois mulheres "suportam até mesmo mais dores que os homens". Esse estreitamento entre a anatomia e o gênero, no entanto, não aparece para sustentar as diferenças em outros momentos, pelo contrário: as experiências de ser homem e ser mulher são homogeneizadas por Cristina.

Se há uma anatomia que faz com que mulheres sejam fortes, a anatomia "masculina" traria também implicações às experiências de ser homem? Se a "natureza" da gestação traz força para as mulheres, teria algum evento biológico/fisiológico que traria força para os homens? Quais, de que maneiras? Ao dizer que homens choram e se deprimem - da mesma forma que as mulheres - em contraponto à ideia de que homens seriam "naturalmente fortes", onde caberia a anatomia nessa relação? Nessa lógica, seriam então choro e depressão sinais de "fraqueza"? Se a anatomia servir para justificar mulheres serem fortes, de que maneiras ficariam os argumentos que justificam a força dos homens com base também na anatomia e na fisiologia? Mais ainda, quais as concepções de força que são possíveis de se pensar? A força está na biologia? Na "essência" do gênero, no comportamento? Estamos falando de que força? Força física, emocional, força de trabalho? Podem ser várias as perguntas, e não se esgotam aqui.

Quero destacar que as armadilhas dos binários residem nessas questões também. Ao polarizar homens *versus* mulheres, força *versus* fraqueza, biologia *versus* cultura, perdemos de vista infinitas possibilidades e modos de ser e viver dos sujeitos. A problematização aqui está em pensarmos como que, independente da maneira pela qual os jovens e as jovens narraram suas concepções de força, a força se manteve um valor desejável. Independente do que disseram sobre biologia e anatomia, a crença de que há uma verdade em uma essência da natureza também se manteve. Mesmo

entendendo os mais variados contextos e particulares experiências de vida para cada ser humano, os/as jovens também se mantiveram buscando, em suas narrativas, um lugar para as verdades universais e para as experiências uniformizadoras.

Indo agora para a narrativa de Leila, a ideia da "força masculina" aparece para além de uma "força física", relacionando-a com a ideia de proteção também dentro de uma estrutura familiar.

Leila - *Eu acho que assim, ser mulher e ser homem hoje em dia não tem forma. Entendeu, eu acho que tudo o que uma mulher faz, um homem faz, ou então tudo o que um homem faz, uma mulher faz. Assim, mulher ainda é um pouco mais baixo do que homem, o homem tem esse negócio de ser machista é, de ser mais homem e tal, mas assim, acho que num tem diferença dos dois.*

Ana - *Esse mais baixo que você falou você quer dizer o quê?*

Leila - *Assim, o homem sempre foi aquele tal do homem, sempre foi o mais forte, né? O homem sempre foi assim, mais o macho da casa, o protetor e tal. Eu acho que hoje em dia não tem isso, hoje em dia, mulher também tem muito, manda muito, igual na minha casa.*

Em várias narrativas os/as jovens trouxeram reflexões e questionamentos sobre ser homem, ser mulher, o que faz alguém ser homem e ser mulher, a partir das relações que puderam fazer e falar quanto aos quadros que estavam vendo, a partir de suas próprias vidas, de seus próprios lugares. A entrevista-narrativa possibilitou que Leila pensasse e fizesse determinadas associações, que narrasse a partir de suas próprias experiências, "igual na minha casa", ela diz.

Leila também negocia significados. Há tensão. Ao mesmo tempo em que diz "homem hoje em dia não tem forma", também afirma uma categoria para o "mais homem". Ao dizer que "tudo o que uma mulher faz, um homem faz, ou então tudo o que um homem faz, uma mulher faz", penso que Leila acaba por homogeneizar as experiências de homem e de mulher. Junto a essa homogeneização (que é divergente da ideia de igualdade, como já discutido), há também um sentido de oposição entre os gêneros homem/mulher. Quando afirmarmos que o gênero é relacional, não queremos interpretar essa relação como oposição, mas focar justamente *nas relações* - principalmente quando

buscamos problematizar os binários, quando buscamos desconstruir essa constituição fragmentada, complexa e instável dos gêneros.

Em sua narrativa, Leila também fala sobre machismo. Heitor, Mariana, Livia e Cristina apontam machismo em distintos momentos nas entrevistas. Novamente pergunto: como fazem essa associação? De onde vem esse saber sobre o machismo? As concepções e noções que possuem sobre machismo dialogam ou não entre si? Não pretendo nesta dissertação comparar narrativas em busca de um “certo ou errado”, tampouco “avaliar” se o que disseram “concorda” com as perspectivas adotadas nessa pesquisa. Destaco que o trabalho de análise feito aqui é justamente para mostrar que, de modos variados, esses e essas jovens possuem e compartilham saberes sobre “machismo”, e tantos outros saberes. Têm seus jeitos particulares de sentir, pensar, desejar, elaborar, narrar. A entrevista-narrativa possibilita, inclusive, que saberes sejam produzidos no momento próprio da entrevista. Heitor fala sobre isso:

***Ana** - Entendi. Isso tudo que você tá falando agora né, essas reflexões, seus pensamento, você já parou pra pensar onde que você conseguiu ter essas informações, parar pra pensar nisso...*

***Heitor** - Tipo, essas perguntas que você tá fazendo agora, eu parei pra pensar só porque você tá perguntando. Nunca parei pra pensar, algumas sim, mas muita pergunta que você tá me fazendo aqui agora ninguém nunca me fez, só você. Tá que pra gente refletir alguma coisa, claro, a gente tem que ter interesse nela, mas eu nunca parei pra pensar ou pra me autoperguntar essas coisas. Tô fazendo isso agora. Por isso que eu não sei responder varias coisas, sai uma resposta diferente, sei lá, estranha, mas nunca parei pra pensar.*

A todo momento, ao falar sobre os quadros “homem” e “mulher”, propositalmente elaborados dentro dessa mesma matriz cisheteronormativa⁶, naturalizada e muitas vezes invisível na nossa sociedade e cultura contemporâneas, os/as jovens estavam também narrando a si. Não apenas

⁶ A matriz cisheteronormativa se dá pelo conjunto de práticas socioculturais que estabelecem como “naturais” e “normais” a cisgeneridade e a heterossexualidade. Resumidamente, a cisgeneridade pode ser entendida na correlação direta entre sexo biológico (macho/fêmea) e gênero (homem/mulher, respectivamente); já a heterossexualidade pode ser entendida na correlação direta entre homens e mulheres terem orientação afetivo-sexual apenas por pessoas do gênero oposto. A cisheteronormatividade é essencialmente binária.

construindo saberes sobre relações de gênero e sexualidade, mas também construindo saberes sobre si mesmos/as. Muitas vezes esses saberes se mesclavam nas falas, como por exemplo, quando Diego diz de “todo homem” enquanto diz “a gente”. Esse trecho mostra como Diego se entende, se identifica, e nos lembra como construir identidade é algo complexo, contraditório, de negociação e tensões com os significados culturais que circulam nas relações sociais.

Diego - *É, é isso, tipo, do homem como eu disse, não é que seja firme, durão, não demonstra emoções, a gente demonstra emoções, mas a gente quer aparentar ser durão, tipo não liga pra nada, porque quando chega em casa, todo homem chora. Tem alguma coisa que o homem chora, não tem esse negócio de que o homem não chora.*

Diego, como os outros e as outras jovens, também fala de força, fraqueza, choro. Apesar de admitir que homem também chora, Diego coloca o choro como uma fraqueza, em oposição ao “homem durão”. Cristina, por exemplo, passam por narrativa semelhante, como já vimos. Ao que me parece, as narrativas sobre força e fraqueza são construídas sobre perspectivas que buscam questionar e problematizar a “fraqueza feminina”, mas não seguem tanto nesse sentido ao pensarem o masculino e as masculinidades. A “força feminina”, seja compreendida como a força física da gestação, ou como a força do trabalho e do sustento familiar (financeiro, emocional etc.), está sempre posta em questão – é uma força pensada, investida, construída. Já a “força masculina”, apesar de também trazida em questão por várias narrativas, é muito pouco entendida como também investida e construída.

Novamente retomo Louro (1997) quando nos alerta para a necessidade de duvidarmos do naturalizado, do imperceptível, do quase invisível. O masculino e as masculinidades também estão a todo momento constituindo os “processos de fabricação dos sujeitos”, como Louro (1997) denomina. Um processo de subjetivação que perpassa (e é perpassado) por *todos* os sujeitos, justamente por estarmos nos fazendo em uma construção de relações de gêneros, portanto, a todo momento, estaremos nós *em relação a*.

Luis constrói a sua narrativa sobre força, sobre homens e mulheres fortes, trazendo sua própria família, sua casa, sua mãe e seu pai, para poder

refletir... Semelhante a Leila, que diz que "hoje em dia não tem isso", Luis afirma que o quadro e o que nele está representado é "bem ultrapassado".

Luis - (lendo a folha) *é bem ultrapassado isso aqui na verdade. A maioria dos homens hoje em dia são bem mais fracos que as mulheres. A minha mãe, por exemplo cria dois filhos sozinha, com um salário de auxiliar de limpeza, ela direto faz bico direto também, mas ela nunca desistiu, já o meu pai abandonou a gente na primeira oportunidade. Então isso é um pensamento bem ultrapassado, eu acho que muitas mulheres são muito mais fortes, até pelo que elas já viveram hoje em dia.*

Luis nos ajuda a pensar em uma dada estrutura familiar (e até mesmo no entendimento em si de família), a qual está intimamente ligada também ao entendimento de classe. Quais as configurações familiares são possíveis de ser pensadas? Quando instâncias sociais e culturais se influenciam umas às outras, quais as possibilidades de pensarmos gênero, classe e identidades? Quais as concepções de "força" são possíveis pensarmos para uma mulher que sustenta financeiramente a si e aos filhos sozinha, em uma família onde o pai "abandona na primeira oportunidade"? A experiência vivida por Luis confronta e negocia com os significados de gênero já estabelecidos. A sua narrativa aponta para um não-homogeneidade: ao usar termos como "muitas mulheres" e "a maioria dos homens" ao invés de "todas as mulheres" ou "todos os homens", Luis compreende várias experiências possíveis para os gêneros, no lugar de universalizá-las. A narrativa de Luis também nos mostra a complexidade das negociações de significados para as relações de gênero. Mostra, sobretudo, tais relações como jogos de forças e verdades.

Luis também identifica o "ultrapassado" naquelas definições. Se ele as identifica como "ultrapassadas", o que seria o contrário disso? Qual o seu entendimento sobre o que é "ultrapassado"? Mais, de que jeitos Luis se entende e se posiciona em relação ao que chama "ultrapassado"? As narrativas e as experiências de Luis me ajudam a pensar... De que maneiras podemos problematizar as mais diversas "definições" que gêneros e sexualidades recebem, quando é possível que a cada experiência de cada sujeito, se reformule, se recoloca e se redefina estas "definições", se remodele "classificações", e até mesmo se abra mão destas, de alguma forma? Aquilo a que chamamos ou não ultrapassado está intimamente relacionado a

um contexto histórico-cultural, restrito a um tempo e espaço específicos... O "ultrapassado" não é apenas este ou aquele pensamento ou conduta, mas também todo um conjunto de práticas culturais, as quais não necessariamente irão desaparecer com o passar do tempo ou com um dito "progresso".

Pensar em gênero dentro de uma oposição binária masculino-feminino acaba por trazer modos de dicotomização e polarização não apenas no que dizemos sobre gêneros e sexualidades, mas também em diversas outras categorizações - nos leva a pensar em termos de certo/errado, normal/desviante, verdadeiro/falso, moral/imoral, por exemplo. Diego, ao falar suas impressões quanto aos quadros "homem" e "mulher", deixa transparecer estes e outros elementos.

Ana - *Agora eu vou te mostrar também outra imagem e aí a mesma coisa, você me fala o que você pensa, o que você acha.*

Diego - *(lendo a folha e rindo) É, aqui já tem um erro. Fala firme, não demonstra emoções, sabe se defender, não chora, aqui já tá um erro.*

Ana - *Qual erro?*

Diego - *Porque homem que é homem de verdade, homem chora também. Sabe se defender, demonstra bastante emoções, mesmo que não pareça, pode ser durão. Ah... Corajoso a gente sempre é... Não, nem sempre tá no controle, ah aqui tem bastantes palavras interessantes... Sexualmente experiente, aí já num sei. Somos bastante trabalhadores, nunca desistir de lutar, comete bastantes erros, bastante competitivo também, querendo ser bem sucedido, e não existe esse negócio de ser dominante em relação à mulher. Aí tem que ter igualdade, respeito, e tipo, a mesma coisa que um homem pode ter a mulher também pode ter.*

O pensamento moderno foi e é marcado pelas dicotomias. Louro (1997) coloca que aprendemos a pensar e a nos pensar dentro dessa lógica dicotômica. Não é tarefa simples abandoná-la. Trabalhar na desconstrução dessa lógica "pode se constituir numa estratégia subversiva e fértil para o pensamento" (p. 31). Essa proposição de desconstruir dicotomias- e, por conseguinte, generalizações - passa por problematizar o que constitui cada um dos pólos binários, demonstrando assim que cada um supõe e contém o outro. Cada pólo não é uno, mas plural, e também internamente dividido, fraturado, múltiplo. Desconstruir essa binaridade rígida dos gêneros significaria

problematizar tanto essa oposição entre um e outro, quanto discutir a multiplicidade interna de cada um (LOURO, 1997).

O pensamento de que "é errado dizer que homem não chora" só faz sentido dentro dessa lógica dicotômica onde, em oposição a essa sentença, está o "certo". Para justificar seu raciocínio, Diego diz "homem que é homem de verdade" - e completa a sentença - "homem chora também". Como dizermos do certo e do errado, do verdadeiro e do falso sobre as relações de gênero e sexualidade? Se "homem de verdade chora", então o homem que não chora é o quê? Que entidades seriam essas então, um "não-homem", um "homem de mentira"? Quais efeitos possíveis dessa lógica da binaridade e da dicotomia para a maneira como nos entendemos no mundo e para os nossos processos de subjetivação? Sobre homens e mulheres "de verdade", quais os perigos de os estabelecermos? Para nos ajudar a pensar, resgato aqui a compreensão foucaultiana de verdade.

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 2004, p. 12).

A história da verdade, em Michel Foucault, não diz respeito "ao valor de verdade daquilo que é afirmado ser verdadeiro, mas à verdade enquanto um valor" (NOTO, 2010, p. 19). Não é o caso, portanto, de problematizar o valor de verdade que possui determinada proposição, discurso ou enunciado, mas sim, problematizar a verdade enquanto um valor implícito ao discurso. Independente de "homens de verdade" serem aqueles que choram ou aqueles que não choram, o valor de verdade está implícito. Independente do que se pensa ser verdadeiro ou falso, em todas as narrativas havia uma "busca pela verdade". Francis Wolff (1999) apud Carolina Noto (2010, p.19) esclarece:

A questão não é mais: o que distingue o discurso verdadeiro do discurso falso?; mas: o que qualifica a verdade ser socialmente desejável? Dito de outro modo: Por que dizer a verdade? O que constrange todos estes discursos ao verdadeiro mais do que a outra forma de legitimidade socialmente reconhecida?

A importância do dizer a verdade está em conhecer os efeitos que este "dizer a verdade" e "conhecer a verdade" proporcionam. Seguindo o que Carolina Noto (2010) apresenta das noções foucaultianas, dizer a verdade não é a preocupação central desta pesquisa, nem tampouco o valor principal desse trabalho. O que almejo é estar em relação à verdade, em disputa pela verdade, e não "com a verdade, na verdade". Ainda assim, me inspirando em Foucault, assumo que é possível estar no verdadeiro, dentro do jogo de verdade que é próprio de minha época, respeitando e violando, concomitantemente, o que está dado (NOTO, 2010). Não assumo que digo "a verdade", e sim me comprometo a lançar-me em disputa por ela.

A verdade é deste mundo. Corpo, sexo, gênero, sexualidade, identidade, subjetividade, materialidade... Estamos todos e todas dizendo sobre verdades, disputando verdades. Quem diz e o que é dito sobre que é ser "homens e mulheres de verdade"? Quem define, e como define as noções de masculinidades e feminilidades - e até mesmo o uso dos termos no singular ou plural? Olhando para os quadros "homem" e "mulher" que utilizei nas entrevistas, quem compõe os quadros, usando quais características? De onde vêm, e que efeitos geram?

Mariana, ao pensar de onde é que provavelmente "vieram" as características usadas no quadro, nos ajuda a pensar nas construções sociais do gênero, mas também na verdade enquanto valor desejável. Ajuda-nos a pensar também o quanto dessas verdades são possivelmente comprováveis, calculáveis, "assim como dois mais dois é quatro".

Mariana - É uma ideia que você literalmente passa pro seu filho, quando você ensina o seu filho a ser homem, ou sua filha a ser mulher, então você passa essas coisas pra eles, e dessa forma eles passam pros seus netos, e assim consecutivamente, eu acho que é uma construção de coisas, sabe, que as pessoas acreditam, de verdade, que sejam verdade. Porque eu conheço gente que, lá na minha sala e de outra sala que realmente acredita nesse tipo de coisa, que fala com a boca cheia que não, mulher, é fisicamente fraca, mulher

é românticazinha, submissa em relação ao homem. Sabe... Porque pra mim é muito óbvio. É muito óbvio. É como se você tentasse explicar pra uma pessoa que dois mais dois é quatro e ela não aceita que dois mais dois é quatro! É frustrante você falar olha, tá vendo, dois mais dois é quatro. Pelo amor de deus! E a pessoa, ela não quer, deixa você pra lá.

Mas quais são as obviedades do gênero? Estas existem? As qualidades que os/as jovens utilizaram para pensar “ser homem” e “ser mulher” foram as mesmas que consideraram para desconstruir diversos pressupostos sobre os gêneros. No trecho acima, Mariana fala sobre processos educativos de negociação com os significados culturais, que podem se perpetuar – as práticas culturais que porventura pensamos “ultrapassadas”, como Luis falou, ou que pensamos como “erradas”, como Diego falou. Ainda assim, Mariana demonstra compreender que os sentidos de “ultrapassado” e “errado” são relativos, subjetivos, culturais, uma vez que podem ser construídos e portando, desconstruídos. Mariana, assim como Heitor, demonstra indignação. Ela se sente frustrada. As negociações e disputas que Mariana mostra nos lembra que o processo de incorporação dessas verdades e significações culturais não é tranquilo. Pelo contrário, as verdades são produzidas através de múltiplas coerções, são instituídas de modos determinados, pois elas apenas fazem sentido e funcionam em certa época e contexto.

3. SOBRE SABERES E EXPERIÊNCIAS DE JUVENTUDES DOS/AS ESTUDANTES

Crônica número 4

Mochila nas costas. Busco em algum lugar aquela menina que eu fui. Agora estou escrevendo porque tento me encontrar naqueles olhares, gestos, hábitos, dizeres. Tenho gostado de passar o tempo no pátio na hora do intervalo. Meus olhos não se cansam, nada em mim se cansa de estar no meio daqui. Sinto o efeito do tempo passando por mim. Sinto o efeito do tempo passado por mim. Eu gosto da sensação do tempo, mas ao mesmo tempo, sinto medo de me tornar a adulta que eu jurei tantas vezes não me tornar. Essa pesquisa tem me transformado em uma quimera que mistura presente, passado, futuro. Não sei como conciliar tantos tempos assim, mas tudo bem, talvez seja mesmo inconciliável. Sei que estou de mochila nas costas, sinto que não sou muito diferente das alunas que tenho observado aqui na escola. Hoje me identifico muito mais com as professoras, claro. Mas há algo em mim que ecoa a jovem que eu fui. Há algo em mim como um crepúsculo que mistura tons e luzes, e abre uma fenda sobre que jovem fui, que adulta sou, quem quero ser daqui pra frente. Ainda sou jovem, eu me acho, mas menos do que eu era antes. Acho graça constatar isso... Acho graça porque se eu fizesse a mim as perguntas que fiz nas entrevistas, o que será que eu responderia? O que será que eu responderia antes, e o que será que eu responderia agora? Tenho me perguntado bastante isso. Tenho me respondido menos do que eu gostaria.

— *...há algo em mim que ecoa a jovem que eu fui. [...] Ainda sou jovem, eu me acho, mas menos do que eu era antes.*|| A crônica que abre este capítulo fala sobre como a pesquisa e o estar na escola, com as/os jovens, me fizeram acionar sentidos e significados sobre juventude. Mais que isso, a pesquisa me interpelou, no tocante a me fazer pensar minhas próprias experiências nesse campo. Ao ouvir as/os jovens, o que podiam dizer sobre essa experiência, pude fazer conexões para pensar fronteiras entre juventude e identidade e os sentidos de pertencimento a esse a marcador social.

O objetivo deste capítulo é problematizar saberes, vivências e experiências dos/das jovens entrevistados/as sobre juventudes. Este capítulo busca pensar o sujeito jovem enquanto categoria identitária e a juventude enquanto experiência, inspirada nas perspectivas pós-estruturalistas e pós-

críticas. Proponho fazer dialogar as narrativas trazidas nas entrevistas, constituindo pistas para pensar juventudes, no plural, experienciadas na relação com o mundo e produzidas na relação consigo (experiência de si).

O capítulo está dividido em dois tópicos. No primeiro, intitulado "Jovens, juventudes e marcadores identitários", trabalho com a categoria juventude, buscando problematizá-la junto às narrativas dos/as jovens que integraram a pesquisa. No segundo, intitulado "Juventudes, narrativas e experiências de si", abordo processos de subjetivação para juventudes, pensando as experiências de si.

3.1. Jovens, juventudes e marcadores identitários

A perspectiva pós-estruturalista nos ajuda a pensar em *juventude* enquanto uma categoria histórico-cultural, enquanto um conjunto de práticas. Esta pesquisa trabalha, portanto, com a compreensão de *juventudes*, em suas pluralidades e complexidades. Podemos dizer que as juventudes são disputadas por diversas instâncias, através dos mais variados discursos, que buscam "definir, categorizar e dizer detalhada e objetivamente sobre a juventude como se isso fosse possível ou necessário" (ANDRADE, 2013, p.1). Assim como Sandra Andrade (2013), não acredito que seja possível tampouco necessário. Intento problematizar juventudes nas suas multiplicidades, pensando com e a partir das narrativas dos/das estudantes entrevistados/as.

Conforme apontado por William Ribeiro (2017), a ideia é pensar e discutir *jovem/juventude* como identidades e como elementos nas políticas culturais, as quais se dão em múltiplos contextos. Portanto, *juventude* atua como um *significante flutuante*, objeto de disputas também políticas, "destacando que o discurso não se esgota em operações linguísticas" (RIBEIRO, 2017, p. 3). A ideia aqui é ressignificar a experiência juvenil, *a partir* dos/as jovens, e não *sobre* os/as jovens (RIBEIRO, 2017). Os discursos comuns sobre o/a jovem (e também os "estudos sobre o/a jovem") possuem a tendência de ignorar os processos de constituição do sujeito, que passam pela hibridização, pela ambivalência, pelos fluxos de poder, pelas negociações de sentido, pela alteridade, pela configuração relacional e política nesses

processos de subjetivação. Até porque, toda condição juvenil é discursiva, então se faz necessário reparar o que é dito, por quem é dito, e quais os efeitos desses discursos (RIBEIRO, 2017).

Dessa forma, conforme visto no trabalho de Sandra Andrade e Dagmar Meyer (2014), compreendo juventude como uma condição que é histórica e cultural, como uma representação (ou representações) não dada e não fixa. A juventude deve ser analisada em suas diferentes dimensões: materiais, políticas, históricas, culturais. Estas dimensões acarretam modos particulares de compreensão da juventude e do ser jovem. “Ser jovem não é um vir a ser, e sim uma existência complexa, com nuances e vivências próprias” (ELOY; CINTRA, 2016, p.113).

Assim, desloco as pesquisas dos sentidos de juventude desejáveis para a compreensão do que se está produzindo no discurso, pondo sob suspeita questões que projetam identidades prévias para os outros. Colocar sob suspeita não é dizer que os projetos são os mesmos, que tudo é relativo etc. Trata-se de deslocar o estudo para as fronteiras, buscando compreender os processos de enunciação (RIBEIRO, 2017, p. 5).

Assim como para as categorias vistas no capítulo anterior (corpo, gênero e sexualidade), a ideia de juventude aparece intimamente relacionada a uma visão anatomofisiológica do corpo, a uma compreensão específica do que seria o desenvolvimento desse corpo, a uma ideia do que seria um “amadurecimento psicológico” desse *sujeito jovem*. Sandra Andrade (2013) trabalha com alguns marcadores identitários de juventudes contemporâneas, e afirma que para alguns segmentos da psicologia e da biologia, há uma visão notadamente evolucionista do indivíduo: “o sujeito jovem é pensado como um indivíduo que, biológica, mental e socialmente progride da fase infantil para a fase adulta, consistindo a juventude em uma fase intermediária” (ANDRADE, 2013, p. 1).

Dessa forma, um dos marcadores identitários que mais se destacam no senso comum, ao se conceituar juventude, é relacioná-la a uma faixa etária específica, a um intervalo no desenvolvimento humano entre uma fase anterior, a infância, e outra posterior, a vida adulta/velhice.

Há dois efeitos possíveis para esse modo de pensar a juventude: o primeiro diz respeito a uma aparente dificuldade de se delimitar explicitamente

o início e o final dessa faixa etária, há quase sempre uma tensão ao se dizer sobre as idades dos sujeitos “adolescentes”, “pré-adolescentes”, “jovens adultos”. O segundo efeito diz respeito a colocar a juventude em um extremo de valoração positiva. A juventude passa ser vista como uma *qualidade*, como um conjunto de características que os indivíduos podem possuir. “Ser jovem” se torna algo a ser buscado quando passa a representar valores e características culturais desejáveis. Ao sujeito adulto/idoso, é possibilitado então “prolongar” a experiência da juventude, se conseguir manter esses valores e reproduzir essas experiências mesmo com uma idade mais avançada (ANDRADE, 2013). É o expressado por Livia em um trecho da entrevista, ao falar que jovem/juventude é “mais um rótulo”: “(...) eu acho que isso é mais um rótulo, porque... pode ser uma pessoa mais velha assim de idade e ter a alma de uma pessoa jovem ou uma pessoa jovem ter a alma de uma pessoa mais velha”. E o que seria, contudo, uma “alma jovem”, uma “alma velha”?

Através de uma revisão bibliográfica, William Ribeiro (2017) coloca que, ainda que a ideia da faixa etária seja admitida como um marcador identitário, mesmo com sua arbitrariedade, e ainda que não possua o sentido de transição para a vida adulta, ainda assim juventude remete às fases da vida, se considerarmos “a experiência humana produzida pela vivência de uma linearidade biológica” (p. 4). Esse modo de pensar favorece a ideia de “desenvolvimento” onde o adulto é reconhecido como a referência de “maturidade”. Fixar o adulto como referência e finalidade é favorecer uma perspectiva adultocêntrica.

As perspectivas adultocêntricas têm sido questionadas em vários estudos (RIBEIRO, 2017). É necessário discutirmos o caráter da universalização da juventude e também problematizar “a homogeneização, os preconceitos, a discriminação, os estereótipos, a falta de comunicação, isto é, rastros da ausência de diálogo e do desrespeito com relação às culturas juvenis” (p. 4) que essas perspectivas trazem. Quando colocamos em xeque as relações de poder que conduzem as perspectivas adultocêntricas, podemos contribuir para ressignificar a forma de se entender as experiências juvenis. Mais ainda se rompemos com as narrativas adultocêntricas trazendo ênfase ao que é produzido nas e pelas juventudes em si mesmas. Assim,

compreendo juventude como uma condição histórico-cultural, como uma representação (ou como representações) não-dada e não-fixa. Como toda categoria socialmente construída, deve ser analisada em suas diferentes dimensões: materiais, políticas, históricas, culturais, já que estas acarretam diferentes modos de compreender a juventude e de ser jovem (ANDRADE, 2013, p.1).

A questão etária é, portanto, um dos indicativos de juventude, talvez um dos primeiros marcadores que ocorram para essa categorização. No entanto, por ser a idade atrelada à história e à cultura, falamos de uma questão geracional, mais do que de uma noção específica de tempo biológico. Lívia e Cristina levantam algumas reflexões sobre essa questão geracional da juventude, ao responderem sobre o que acham que as pessoas adultas pensam sobre o jovem e ao dizerem sobre os seus conceitos para “juventude”.

Lívia - *Eu acho que o conceito assim muda muito com o tempo porque a juventude de antigamente não é a mesma juventude de hoje.*

Cristina – *É, o tempo mudou as pessoas. Assim, uma coisa que era muito comum antigamente que era as meninas casarem com 17 e hoje se eu quiser casar com 35, 40, se eu não quiser casar, eu não caso. É uma coisa, é uma mudança. Aí as pessoas que viveram naquela época ficam, nossa, mas essas meninas são muito pra frente, eu já escutei alguém falar, ah não, nessa idade eu já era mais assim, eu fazia isso, eu fazia aquilo. Eu acho que eles têm uma visão muito distorcida porque eles enxergam a forma com que eles viveram, no tempo deles, no sentido cultural, temporal, seria? (Olhando para Lívia)*

Lívia – *Um negócio assim...*

As categorias identitárias e a própria noção de identidade em si não são fixas, estáveis ou precisas, conforme vimos no capítulo anterior. Lívia e Cristina refletem uma vivência de juventude atrelada ao gênero – não falam de qualquer sujeito jovem, mas de *meninas*, de jovens mulheres. Heitor também transparece muito do que foi falado sobre idade, faixa etária, e as implicações de se definir juventude a partir desses marcadores.

Ana - *E o quê que vem na sua cabeça quando a questão é o que as pessoas adultas pensam sobre os jovens?*

Heitor - *Ah isso aí é bem, sei lá, relativo. Num sei. Ah... o que os adultos pensam sobre os jovens? Se eu sou um adulto hoje... ah, eu pensaria que esses jovens são sei lá, maluco. Alguns. Mas eu não sei realmente o que responder.*

Ana - *Você tem quantos anos?*

Heitor - *18. É eu sou. Eu sou adulto, cara (fazendo uma expressão de espanto)*

Ana - *Você fez uma cara espantada (rindo). Você se sente como?*

Heitor - *Ah, eu num, eu num me acho adulto não, cara. Pra mim eu ainda tenho 16 anos, 17. Eu odeio ter 18 anos...*

Ana - *O quê que te incomoda?*

Heitor - *Eu já, eu já ser velho, e ter maior responsabilidade, poder fazer muita coisa. Eu posso fazer... O que minha mãe pode fazer. É muita responsabilidade, eu não gosto.*

Ao falar sobre o que as pessoas adultas pensam sobre os jovens, Heitor se vê confuso, expressa espanto. Diz que não sabe realmente o que responder. Heitor toma a pergunta que lhe faço e a toma para si, invertendo-a, e se coloca na posição de adulto e não de jovem, quando diz, ainda expressando incerteza, *se eu sou um adulto hoje... ah, eu pensaria que esses jovens...*. Quando Heitor responde que se sente com 16, 17 anos, e que não gosta da responsabilidade atrelada à maioridade, vemos como ele negocia com os seus próprios sentidos e representações de juventude. Como poderia ele se sentir jovem, e não adulto, ao mesmo tempo em que acredita que é adulto, pela questão da faixa etária?

Os marcadores identitários para as juventudes são flutuantes, assim como flutuantes são as próprias juventudes (ANDRADE; MEYER, 2014). Ainda que a idade seja entendida como subjetiva, e que seja possível abrir mão das idades rigidamente estabelecidas como delimitadoras de juventude, se torna um conflito nos esquivarmos dessa cultura que vivemos, uma cultura que estabelece etapas etárias como marcadores socialmente aceitos como uma das formas de delimitação de nossas vidas (ANDRADE, 2013, p. 3).

Conforme apontado por Andrade (2013), os ditos sobre as juventudes podem colocá-las em dois extremos, produzindo e reforçando sentidos positivos e negativos, polarizando experiências que são múltiplas, e

naturalizando-as nessas polaridades. De um lado, a juventude é vista positivamente como sinônima de energia, rapidez, saúde, de habilidades que se perde com o passar do tempo. De outro, ela é vista negativamente como perigosa, difícil, uma posição implicada com vulnerabilidades e riscos (p. 1). Mariana fala na entrevista sobre um ser jovem que passa por fazer o que gosta.

Ana - *Pra você, o que é ser jovem?*

Mariana - *Ser jovem... É... Que é aprender... Mas... (risos) é difícil definir o que é ser jovem, porque... Até quando alguém é jovem? Sei lá... Acho que ser jovem é... Fazer o que a gente gosta... Acho que enquanto a gente fizer o que a gente gosta, a gente é jovem...*

Até quando alguém é jovem? Mariana faz essa pergunta ao mesmo tempo em que demonstra ser difícil definir o que é ser jovem. Para respondê-la (à pergunta, a mim e a si mesma), de algum modo, buscou na referência do tempo (até quando?), mas não necessariamente na referência da faixa etária, posto que diz que enquanto a gente fizer o que gosta, a gente é jovem. Com isso, tomando a juventude como experiência em que os sujeitos negociam significados culturais, é possível relacionar o sentido de responsabilidade acionado por Heitor e o sentido de fazer o que gosta a que se refere Mariana como elementos negociados, complementares: talvez ser responsável, nesse sentido, se contraponha a poder fazer sempre o que se gosta e isso marcaria possíveis distinções entre juventude e idade adulta. É interessante notar que, ao mesmo tempo em que diz que ser jovem é fazer o que gosta, Mariana também traz uma perspectiva de juventude marcada por características negativas.

Ana - *E de uma forma geral, como que você descreveria juventude, assim, características da juventude?*

Mariana - *Ah... Eu acho que, observando um pouco meus amigos, assim, que convivo com gente jovem, que são jovens, eu acho que a juventude é muito... Qual que é a palavra... Que não gosta de esperar? Uma pessoa assim muito... Urgente, impaciente, quer tudo agora, (...) É um desespero, uma aflição, uma ansiedade. Uma ansiedade que eu vivo, assim, então... A gente... Então a minha juventude assim, que eu vejo é uma*

juventude muito ansiosa. Tem que ter tudo pra agora, a gente se preocupa muito com o agora, mas também se preocupa com o depois... É... Ansiedade.

Para Mariana a juventude (e os/as jovens) não gostam de esperar, são urgentes, impacientes, querem tudo agora. Essa juventude é muito ansiosa, desesperada, aflita, preocupada com o agora e com o depois também. Ao pensar na juventude de Mariana, tão ansiosa e preocupada com o agora e com o depois, me lembro de Joaquim (veremos mais adiante), que coloca que ser jovem é aproveitar a vida *sem* preocupações. São vários os modos de compreender a juventude e de ser jovem. São muitas as formas e as representações socialmente construídas para as juventudes, não-dadas, não-fixas, transitórias, impermanentes, nada seguras.

Comecei todas as entrevistas fazendo a seguinte pergunta: para você, o que é ser jovem? Pude notar, da mesma forma que Sandra Andrade (2008), que ao fazer essa pergunta aos/às jovens,

foi como se uma nuvem de dúvidas, (im)possibilidades e questionamentos pairassem sobre suas cabeças, advindo daí explicações tanto convergentes quanto contraditórias, expondo toda a indefinição e a multiplicidade que a questão suscita, com o entrecruzamento de diferentes discursos (p. 76).

Ao falarem sobre o que é ser jovem, o que é juventude, o que é ser jovem nos tempos de hoje, os/as entrevistados/as trouxeram determinadas características e valores – falaram sobre entusiasmos, euforia, união, diversão, curiosidade, ter um bem estar, aproveitar a vida, aproveitar o momento, sair com o pessoal, saber curtir a vida, fazer o que gosta, descobrir o mundo, levar a vida como um aprendizado, entre várias outras falas que trouxeram. No entanto, também trouxeram muitos aspectos contraditórios, destacando essa indefinição e multiplicidade que Andrade (2008) apontou serem suscitadas pela questão. Vejamos a fala de Luis.

Ana - *Pra você, o que é juventude?*

Luis - *Ah. Eu acho que é pensar no futuro, montar um futuro. Me divertir, aproveitar enquanto eu ainda posso. É isso.*

Ana - *E ser jovem nos tempos de hoje?*

Luis - *Pô é difícil né. Porque pra tudo, pra tudo que acontece, você vai falar com seus pais, é drama, e não é assim tão fácil quanto pensam, pô é maior pressão, na escola, de arrumar um primeiro emprego, é... foda.*

Para Luis, ser jovem não é assim tão fácil quanto pensam, quanto seus pais pensam, porque existe uma pressão, em relação à escola, em relação a arrumar um primeiro emprego... Mas juventude também é se divertir, aproveitar enquanto pode. Diego, por exemplo, fala que ser jovem é *descobrir o mundo, levar a vida como um aprendizado*. Diz também que a juventude é marcada pelas coisas boas que a gente faz. Porém, mais adiante na entrevista, afirma que *muitos jovens que hoje em dia só querem saber de usar droga, saber de se envolver na vida do crime* e que *o mundo não vai pra frente se continuar desse jeito, não*. Como já referido, jovem e juventude são categorias construídas e também são práticas discursivas que se dão em diferentes tempos e espaços, e de diferentes formas.

Mariana também traz uma fala muito marcada por dúvidas, (im)possibilidades e questionamentos:

Ana - *E ser jovem nos tempos de hoje?*

Mariana - *Ser jovem nos tempos de hoje é... É difícil (risos) Porque como eu disse, tem ansiedade, da gente querer alguma coisa agora, depois pensar no futuro, e tem uma pressão sobre isso, e ser jovem hoje, apesar de ser mais fácil do que ser jovem sei lá, na década passada, ainda é uma merda (risos). Sendo honesta, ainda é uma porcaria porque (respirando fundo) o fato de você ser jovem te limita muito sabe? Você ser jovem, você não pode falar o que você acha que você tem que falar, você ser jovem, ahn... As pessoas acham que porque você é jovem você não sente o que você sente, ou você não sabe o que você sabe. É, acho que é, você ser jovem é: você não ser adulto, não ser maduro suficiente, você não ter, sabe, esse... Este poder assim de decidir sobre você mesma, e você também não é criança, então, você tem que arcar com responsabilidades. Uma merda, como eu disse (risos).*

As contradições e impermanências apontadas por Mariana me fazem pensar na necessidade de problematizar e desnaturalizar muitos dos ditos sobre jovens e juventudes. Precisamos tensionar esses ditos, colocar em

dissenso os marcadores identitários para as juventudes, entendê-las também como em constante negociação de significados e representações.

Em todas as entrevistas os/as jovens trouxeram a ideia da responsabilidade como marcadora da vida adulta, e, por conseguinte, da irresponsabilidade marcando a juventude. A instabilidade que o binário responsabilidade/irresponsabilidade traz também é visível nas narrativas.

Ana - *Para você o que é ser jovem?*

Joaquim - *Ah é aproveitar a vida sem... É... Como é que pode dizer, é... Sem preocupação né, sem... Conta para pagar, sem... Sustentar alguém... É acho que é isso.*

Essa fala de Joaquim, e a de Mariana mais acima, me ajudam a pensar nos modos em que comumente definimos e naturalizamos os/as jovens e as juventudes não apenas como uma "fase transitória", mas como uma fase marcada pelas ausências, por um "vir a ser". Para Joaquim, ser jovem passa por "aproveitar a vida sem": sem preocupação, sem contas para pagar, sem sustentar alguém. Para Mariana, é "não poder falar, não sentir, não saber, não decidir, não ser criança e não ser adulto, não ser maduro".

Como lembrado por Ribeiro (2017), as perspectivas adultocêntricas contribuem para fixar o "adulto" como um fim da juventude, como seu objetivo final, como se o sujeito adulto fosse um produto linear do desenvolvimento do sujeito jovem. Dentro dessa perspectiva, faz sentido pensar o "ser jovem" através de suas ausências e de suas negações, uma vez que é o "ser adulto" que preencherá e afirmará os vazios: cabe ao adulto possuir preocupações, contas para pagar e sustentar alguém, é o adulto que pode falar, sentir, saber, decidir, ser maduro.

Andrade (2013) coloca que a transição da juventude para a vida adulta é tradicionalmente marcada por um processo complexo que envolve a escolarização desses indivíduos, a inserção no mercado de trabalho e uma relação mais autônoma com o dinheiro, uma nova constituição familiar, muitas vezes advindas de namoro/casamento e filhos/as. Supostamente, esses elementos são vistos como sinalizadores da independência do/da jovem, e assim, marcam socialmente a entrada na vida adulta.

Estas inserções podem ser modificadas ao longo da trajetória de vida e algumas nem chegam a se efetivar. Por fim, não há como prever a idade em que estes processos e inserções irão ocorrer, até porque ocorrem em tempos diferentes para cada um/a em função, também, do gênero, da raça e da classe a que pertencem (ANDRADE, 2013, p. 2).

Assim, os marcadores identitários das juventudes são atravessados pelas construções culturais de corpo, faixa etária, geração, gênero, sexualidade, raça e classe, que também atuam como categorias identitárias, como discutido no capítulo anterior. As experiências de juventudes são atravessadas concomitantemente por todas essas vivências. Em muitas falas esses recortes ficaram explícitos, e se mostraram entrelaçados às experiências de juventudes. Lívia e Cristina, por exemplo, colocaram em várias falas a questão de estudarem e trabalharem como atividades centrais nas suas rotinas. Pensavam em si, portanto, não apenas como jovens, mas também como jovens estudantes e jovens trabalhadoras. Trouxeram questionamentos sobre serem jovens mulheres e diversas implicações derivadas desses atravessamentos todos, indissociáveis – afinal, quando começa um e termina outro?

3.2. Juventudes, narrativas e experiência de si

Vários outros marcadores sociais podem ser estabelecidos como elementos que demarcam sentidos da experiência da juventude, como fragmentos que compõem um ou vários quadros do que seriam a juventude ou as juventudes. Sejam esses marcadores mais ou menos rígidos, mais ou menos flexíveis, que ampliem ou delimitem as experiências possíveis para as juventudes, há sempre uma tensão, um conflito. Refiro-me às complexidades de estabelecermos, como dito no capítulo anterior, identidades que sejam fixas, estáveis e não-flutuantes para os sujeitos.

Ao longo das entrevistas, mais do que falar *sobre* jovens e *sobre* juventudes os/as entrevistados/as puderam narrar *sobre si*. Os/as jovens da pesquisa encontraram-se capturados e constituídos por esse discurso da nossa cultura que emprega marcadores socialmente estabelecidos, ao mesmo tempo

em que não apenas pensavam e refletiam sobre si, mas ao narrar-se e ao narrar um outro, constituíam-se a si mesmos, falavam sobre suas próprias experiências, narravam “experiências de si”.

A partir da noção foucaultiana de “experiência de si”, Andrade (2008) comenta sobre sua pesquisa com juventudes e processos de escolarização, ao falar sobre estas tensões e conflitos de se delimitar etapas e caracterizações das juventudes:

O que demarca de modo mais profundo este período para as minhas análises, além desta tensão, são as condições, as possibilidades individuais e sociais que determinado grupo tem para viver este tempo dentro dos seus diferentes espaços de pertencimento e, ainda, como vão construindo, a partir destas possibilidades, as “experiências de si” (ANDRADE, 2008, p. 84).

Ou seja, as experiências vão sendo construídas a partir das possibilidades individuais e sociais que determinado grupo tem para viver, em um tempo, e em seus diferentes espaços de pertencimento. Por muitas vezes as narrativas eram construídas, como por exemplo, na fala de Joaquim

Ana - *E o quê que vem na sua cabeça assim quando você pensa em juventude, de uma forma geral?*

Joaquim - *Ah, vem um... um peso na cabeça né, porque hoje em dia... Ah os jovens são muito criticado pelas coisas que a gente faz (...).*

Ao dizer “os jovens hoje em dia são muito criticados pelas coisas que a gente faz”, Joaquim fala sobre outros jovens, sobre juventude de forma geral, mas termina falando “a gente faz”. Joaquim dizia de um outro, mas também de si mesmo, e dizia de si em relação a esse outro, a partir de seus saberes e vivências, a partir de seus espaços de pertencimento. “é, antes, a experiência de si a que constitui o sujeito, o eu enquanto si mesmo (*soi, self*)” (LARROSA, 1994, p. 55).

A fala de Diego também traz um elemento interessante.

Ana - *O quê que você acha que marca assim a juventude?*

Diego - *Ah os amigos, as coisas boas que a gente faz, ah, tem bastante coisa. No meu caso, o que marca a minha juventude é o futebol. (...).*

Diego fala em “minha juventude”. Ao longo da entrevista, ele traz elementos que me fazem pensar nas representações de juventudes. Ele fala sobre como é para si o esporte, o futebol, sobre não usar drogas e não se envolver com o crime, sobre suas vivências com o trabalho e com os estudos, sobre amigos e família. Diego fala em uma juventude “dele” porque reconhece em si e implica a si mesmo estar em relação às demais juventudes. A experiência de si se constitui “quando determinados estados ou atos do sujeito são tomados como objeto de alguma consideração prática ou cognoscitiva” (LARROSA, 1994, p. 56). Uma juventude “dele” porque diz de como cada sujeito negocia, se identifica, incorpora e faz certa composição de significados culturais, a composição dessa experiência de si. Diego faz isso acionando elementos que estão presentes nas suas relações, nas falas que outros proferem ao dizer de possibilidades e impossibilidades que orientam como se deve “ser” jovem – praticar certas atividades, como esportes, ir à escola, não fazer uso de drogas e não se envolver com outras ações ilícitas.

Mais adiante na entrevista eu perguntei aos/às jovens “de que maneira você acha que constrói os seus pensamentos, a sua forma de pensar, a sua personalidade, você já parou pra pensar nisso?”. Diego me respondeu essa pergunta evocando seu pai e sua mãe, seus processos de aprendizado sobre o certo e o errado com a família e sobre como acredita que a leitura “é uma coisa boa para ajudar a pensar também”. No final da resposta, Diego coloca:

Diego – (...) *Ah, é isso, sobre também a minha personalidade, vou criando a cada dia, as coisas que eu vejo, as coisas que eu mesmo faço, e também quando eu converso comigo no espelho, tipo, é, é isso (rindo).*

O lugar da experiência é o sujeito. É no sujeito (ou em suas palavras, ideias, representações, sentimentos, projetos, intenções, em seu saber, poder ou vontade) onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar. (LARROSA, 2011). Diego me ajuda a pensar no caráter de reflexividade, subjetividade e transformação que a experiência faz ocorrer no sujeito, ao

produzir então um "sujeito da experiência". A "experiência de si", portanto, é produzida a partir de múltiplos discursos, através dos quais colocamos em funcionamento o modo como vivemos nossa vida, o que fazemos, como vamos nos fazendo.

Quando Diego fala de um espelho, lembro de Larrosa (1994) ao falar do sujeito da reflexão, quando diz que entre o sujeito e o seu duplo que se tornou visível como imagem no espelho, entre o sujeito e aquilo que de si mesmo se tornou visível ao dar-se ao olhar, se intercala um critério, uma crítica, um algo de uma estrutura moral. "É como se o sujeito da reflexão, além de possuir a capacidade de ver-se, tivesse também um critério ou padrão que lhe permitisse avaliar o que vê, criticar-se" (p. 74).

Aprender a ver-se, a dizer-se, ou a julgar-se é aprender a fabricar o próprio duplo. E a "sujeitar-se" a ele. Esse duplo está construído pela composição do eu que vejo quando me observo a mim mesmo, do eu que expesso quando me digo a mim mesmo, do eu que narro quando construo temporalmente minha própria identidade, do eu que julgo quando me aplico um critério, do eu que domino quando me governo (LARROSA, 1994, p. 80).

E de quais maneiras e por quais vias podemos pensar os/as jovens entrevistados/as observando-se a si mesmos/as, expressando-se a si mesmos/as, narrando-se a si mesmos/as, julgando-se a si mesmos/as, governando-se a si mesmos/as? O que nos torna objeto de conhecimento? De que modos Diego se interessa a conversar consigo mesmo no espelho, de que modos ele "cria a cada dia a sua personalidade", subjetiva-se a si mesmo? Como alguém se torna objeto de conhecimento admissível ou desejável, em certas circunstâncias e em diferentes instâncias – institucionais e culturais? Nas palavras de Foucault, é graças a relações de controle, domínio e governo de si que é possível "a experiência que se pode fazer de si mesmo e o saber que se pode fazer de si mesmo" (FOUCAULT, 1997, p. 109 *apud* ANDRADE, 2008, p.85).

Na entrevista com Leila, ao fazer a pergunta sobre suas maneiras de construir seus pensamentos, sua forma de pensar e seu jeito de ser, ocorreu o seguinte diálogo:

Ana - E de que maneira você acha que você constroi os seus pensamentos, a sua forma de pensar, o seu jeito de ser?

Leila - Ah fessora... (rindo) não, repete a pergunta pra mim, por favor.

Ana - É, eu to perguntando se você já parou pra pensar de que maneira você acha que você constroi quem você é, as coisas que você pensa, o seu jeito...

Leila - Professora isso daí... ah num sei...

Ana - Você já tinha parado pra pensar nisso?

Leila - Não. Pra falar a verdade não (rindo). Como é que eu sou, essas coisas assim, eu nunca parei pra pensar.

Ana - E assim, pessoas ou lugares, é, alguma atividade que você faz, né na sua rotina, que te influencia, que te ajuda a pensar sobre as coisas...

Leila - Assim, eu acho que eu cresci muito depois que eu comecei a trabalhar. As pessoas que eu convivo, assim, eu vejo que são... igual, tipo assim, o lugar que eu moro num me influencia muito, de eu tipo assim, me tornar uma pessoa no futuro, alguém no futuro (...).

Leila me ajuda a pensar sobre o que nos torna objeto de conhecimento, o que nos causa interesse e desejo em nos apropriarmos de nossos próprios processos de subjetivação. Para Larrosa (1994), a experiência de si não depende nem do objeto nem do sujeito, pois a experiência ocorre *entre* ambos, sujeito e objeto, e é o que os constitui e os transforma. Se a experiência é o que ocorre entre sujeito e objeto – sendo o sujeito objeto de si mesmo, então de que modo essa experiência de si é produzida?

Ao perguntar para Leila sobre pessoas, lugares ou atividades em sua rotina que a “influencia”, ela coloca centralidade em seu trabalho, dizendo que “cresceu muito depois que começou a trabalhar”. Fala também sobre o lugar em que mora, que “não a influencia muito a se tornar uma pessoa no futuro, alguém no futuro”. Leila narra sobre suas condições, vivências e saberes sobre ser mulher, jovem e negra, moradora de periferia. Fala sobre suas condições de estudante e trabalhadora, de sua relação com seu salário, usado para ajudar com as despesas de sua casa e familiares. Fala sobre um bairro que “mexe muito com droga e arma, tem muito baile, tem muita bagunça”.

Leila – (...) Já o lugar que eu trabalho, ele assim. Lá eles me mostram o que é o mundo de verdade, tipo assim, eu não preciso só daquilo onde que eu moro, eles tipo assim, abre portas pra mim (...). Então tipo assim, eu acho que eu também num tô deixando me levar pro bairro onde eu moro. Que as pessoas assim, criticam muito né, você é pobre, você mora assim, num lugar muito baixo e tal... Tipo assim, eu moro no ***, aí tipo assim, o pessoal fala né, que lá é um lugar muito ruim, só que tipo assim, pelas minhas condições financeiras, é lá que eu consigo morar fessora. Entendeu? Igual eu falei com a minha mãe, se Deus quiser eu vou terminar o ensino médio e fazer uma faculdade porque eu quero. Entendeu? Aí é mais isso.

Ao fazer referência sobre o trabalho e o seu bairro, Leila permite inferir como estes são espaços de pertencimento importantes para a sua vivência de juventude, ainda que haja tantos outros, como família e escola, por exemplo. Podemos problematizar também, o que seria uma "pessoa no futuro"? O que seria um "mundo de verdade"? Leila fala de si enquanto se localiza em um tempo, não apenas no presente, mas também no futuro, sobre quem quer ser, sobre seus planos de fazer uma faculdade "porque quer". Também se localiza em um espaço, não apenas em um bairro, mas pensando em classe, em condições financeiras, em como se sente diante e dentro desse lugar. Enquanto fala de si, enquanto narra suas experiências, ela se constitui.

Como já discutido, as experiências de si são produzidas por e produzem sujeitos em tempos e espaços culturais distintos, são históricas, particulares e contingentes (ANDRADE, 2008). Portanto, as experiências se constroem no social, mas sobretudo na relação com o outro. Precisamos problematizar as experiências também as entendendo como uma produção histórica e discursiva, para não cairmos na armadilha de afirmá-las como identidades pretensamente fixas e autorreferenciadas (CASTRO, 2014).

Scott (1999) trata dessa problematização. Ao abordar a "experiência" como uma "evidência" incontestável acerca das identidades acabamos por tomar como evidentes as identidades daqueles/as cujas experiências estão sendo documentadas. Assim naturalizamos suas diferenças, ao invés de explorar a diferença em si, suas formas de operação e constituição dos sujeitos.

Questões acerca da natureza construída da experiência, acerca de como os sujeitos são, desde o início, constituídos de maneiras diferentes, acerca de como a visão de um sujeito é estruturada - acerca da linguagem (ou discurso) e história – são postas de lado. A evidência da experiência, então, torna-se evidência do fato da diferença, ao invés de uma maneira de explorar como se estabelece a diferença, como ela opera, como e de que forma ela constitui sujeitos que vêm e agem no mundo (SCOTT, 1999, p. 26).

Ou seja, ao trazer diversas narrativas e análises sobre experiências de juventudes, não pretendo tratá-las enquanto “evidências” para “qualificar a(s) juventude(s)”, mas sim explorar e problematizar como que diversas experiências são possíveis ao pensarmos em juventudes, como que a diferença opera e constitui sujeitos que se identificam como jovens. A questão da diferença vem, portanto, conforme discutido em outros capítulos, caracterizar uma identidade que só é possível ser entendida quando posta em relação. Só podemos dizer da diferença enquanto um atributo que só faz sentido ou que só se constitui em relação, assim como das identidades constituídas a partir disso.

As experiências não devem atuar a fim de homogeneizar as identidades, tampouco o inverso, pois dessa forma seria conceber que todos os sujeitos jovens (incluindo também outras categorias e grupos sociais) passam e vivem os acontecimentos da mesma maneira. As experiências não devem ser entendidas no sentido de universalizar sujeitos ou de naturalizar o que é ou não uma experiência “válida” para determinada identidade social (CASTRO, 2014). Embora vários/as estudantes tenham falado sobre serem jovens passando por elementos em comum – por exemplo, trabalho, família e demais círculos sociais – a forma particular como cada um/uma narra suas vivências e se relaciona com elas e consigo mesmo/a é que constitui as diversas experiências de si. Os sujeitos são constituídos pela experiência, formados e transformados. Não devemos, portanto, aceitar a experiência do outro, ou impor a própria experiência ao outro. (CASTRO, 2014).

Lívia e Cristina também trazem alguns elementos interessantes para pensarmos ao fazerem uso da palavra “experiência”.

Ana - *E de que maneira vocês acham que vocês constroem a sua forma de pensar, sobre as coisas, sobre o mundo?*

Lívia - *Acho que com a experiência. A gente vai vivendo, a gente vai retificando os erros, as coisas, a gente vai pensando, poxa, porque que isso é assim?*

Ao responder sobre a maneira em que constroi sua forma de pensar, Lívia usa o termo "experiência", e elabora a resposta, ao dizer que "a gente vai vivendo, vai retificando, vai pensando". Scott (1999) traz que a palavra "experiência" faz parte da linguagem cotidiana, está tão imbricada nas nossas narrativas que tentar eliminá-la seria em vão. "Experiência" é um termo com certa ubiquidade e assim, a autora sugere trabalhar com ele, analisando suas operações e redefinindo significados:

Isso exige um enfoque nos processos de produção da identidade, uma insistência na natureza discursiva da "experiência" e na política da sua construção. Experiência é, ao mesmo tempo, já uma interpretação e algo que precisa de interpretação. O que conta como experiência não é nem auto-evidente, nem definido; é sempre contestável, portanto, sempre político (SCOTT, 1999, p. 48).

Lívia fala sobre uma experiência usando o gerúndio: vai vivendo, retificando, pensando, perguntando, questionando. Vai sendo. Vai se fazendo, se formando, se transformando. E também vai sendo feita, formada, transformada... O que conta como experiência é sempre contestável, portanto, sempre político, e também sempre cultural, social, histórico. Seguindo a entrevista, as jovens continuam a conversa:

Cristina - *(falando pra Lívia) Eu tenho uma opinião muito parecida com a sua... De uma forma geral quando você conversa com pessoas que pensam diferente de você ou com pessoas que pensam igual, não é exatamente igual; até quando vocês concordam, cada um tem uma forma de ver. É exatamente isso, pontos de vistas diferentes.*

Lívia - *E a parte mais legal é a discordância, porque não tem como você falar, ah, fulano tá certo ou tá errado. Certo ou errado é só uma questão de ponto de vista, o seu certo pode ser diferente do meu, e essa é a parte mais legal, conviver com as diferenças e ver como cada pessoa pensa.*

Cristina - *E aí você vai absorvendo o que você considera bom e descartando o que você considera ruim né, (...) assim, respeitando a opinião alheia.*

Cristina fala sobre conversar com pessoas cujos pensamentos são diferentes e/ou iguais aos dela, e coloca que até as pessoas que pensam igual, “*não é exatamente igual, cada um tem uma forma de ver*”. É interessante notar a relação que ela faz de seu próprio contato com pontos de vistas diferentes e a importância que dá a esses processos de ser e conviver com opiniões alheias, ao buscar responder sobre a maneira que tem de construir a sua forma de pensar. Livia e Cristina ainda falam sobre uma relação de concordância e/ou discordância com pontos de vistas diferentes. Livia diz que “a parte mais legal é a discordância”, talvez porque seja possível, a partir de uma, atribuir o certo e o errado, ou como Cristina diz, o bom e o ruim. As jovens esbarram nesse momento em uma estrutura da moral, do juízo de valor, da crítica. Não pensam os pares “certo/errado” e “bom/ruim” como valores absolutos e indiscutíveis, mas sim como valores construídos em relação: “o seu certo pode ser diferente do meu”. As experiências se dão na relação com o outro, por meio de técnicas de vida, da prática de si, uma prática construída coletivamente no social (ANDRADE, 2008). “A escola pode ser um lugar intensificador destas relações sociais e constituidor das práticas, das experiências de si” (ANDRADE, 2008, p. 84). Mariana traz uma narrativa que fala diretamente da escola, e que dialoga com os trechos que vimos da entrevista com Leila, Livia e Cristina.

Ana - *E assim, de que maneira você acha que você constroi os seus pensamentos, a sua forma de pensar, assim, o seu jeito de ser...*

Mariana – *(rindo) não sei...*

Ana - *Você já tinha parado pra pensar nisso?*

Mariana - *Não. Uma vez assim, o professor de filosofia, na aula de filosofia, mostrou pra gente como que a gente chega nas coisas que a gente pensa, como a gente pensa, que fazem a gente pensar nas coisas que a gente pensa. Acho que é... Observando, ouvindo o que os outros dizem, também. Você ouve alguém falando coisas, você pensa, aí você discorda de algumas coisas, aí a opinião do outro agrega em alguma coisa, ou não. Ou às vezes uma opinião de outra pessoa te faz mudar de opinião do que você achava... Pensar ideias... Pensar e criar ideias...*

Ana - *E assim, você tem pessoas, tem lugares, ou atividades, enfim, que você acha que colaboram para que você construa os seus pensamentos?*

Mariana - *Sim, acho que... Assim, os meus amigos, nós somos bem diferentes uns dos outros, então a gente sempre tem opiniões diferentes uns dos outros, a gente vive de maneiras diferentes uns dos outros, e... Isso é uma coisa que a escola dá pras pessoas, a oportunidade de você conviver com pessoas diferentes. E que pensam de maneiras diferentes, então eu aprendo muitas coisas com pessoas que eu não conviveria. Tipo, na minha rua, ou num meio fora daqui. Então eu... É, eu gosto dessa parte da escola.*

Assim como Leila, Mariana afirma não ter parado pra pensar em como constroi seus pensamentos, seu jeito de ser. Porém logo continua narrando sobre uma aula de filosofia, onde o professor mostrou como se chega no que se pensa, como se pensa, em que fazem pensar. É interessante notar a importância que Mariana dá, assim como Livia e Cristina, à convivência com opiniões alheias, em uma dinâmica de troca e produção de saberes que me parece muito intenso para seus próprios processos de subjetivação. Para Mariana, essa convivência com pessoas que pensam e possuem pontos de vistas diferentes, que são em si diferentes, é uma oportunidade possibilitada pela escola que não aconteceria fora dela. Essa fala de Mariana e muitas outras narrativas que apareceram nas entrevistas nos permite pensar a escola

como umas daquelas instâncias que estabelecem e/ou transformam a experiência que os indivíduos imprimem de si mesmos, através dos múltiplos discursos que ela tanto produz quanto reproduz, pois isto implica compreender que a escola está atrelada a um conjunto de saberes e de práticas muito concretas que estão vivas nestes discursos e que se expressam como verdades de nosso tempo (ANDRADE, 2008, p. 85).

A escola ensina como ser jovem e como ser e estar nesta condição nos seus outros espaços de pertencimento. O/A jovem passa a ser impensável fora da escola. Um dos marcadores identitários para as juventudes é a escolarização – o jovem estudante, a jovem estudante, aluno/a, discente (ANDRADE, 2008). Pensando juventudes e escola, e processos de formação de sujeitos, lembro de Guacira Louro (1997) quando diz: “Os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar” (p.59). Porque a escola

delimita espaços, tempos. A escola separa e institui, afirma o que cada indivíduo pode ou não pode fazer, pode ou não pode ser, desejar, pensar, falar. É necessário abraçarmos a tarefa de desconfiar do "natural" em relação à escola e aos seus processos de "fabricação" dos sujeitos escolares.

4. EM TEMPOS DE “ESCOLA SEM PARTIDO”: PENSAR GÊNERO, SEXUALIDADE E JUVENTUDE

Crônica número 5

Eu fecho os olhos agora, e é como se eu sentisse mesmo todo esse aperto no peito. Se tem um lugar que eu gosto de estar, é na escola. Mesmo passando os últimos anos da minha vida tentando me convencer do contrário... Somos mesmo seres incoerentes. Mas esse aperto no peito surge e essas palavras escorrem feito sangue, sangue da ferida, mas o sangue que também só é possível nos corpos animados pela vida. Mesmo assim, não ousarei flertar com a morte. A minha escola sangra porque ainda está viva. Escola é vida. Também não vou ousar definir escola, como se eu pudesse responder o que exatamente é, o que verdadeiramente faz, a quem ou a que realmente serve. Não quero me prender em categorias fechadas, encerradas em si mesmas, paralisadas. Vida é mudança e movimento. A escola que eu desejo é lugar de gente viva. Esse aperto no meu peito eu acho, ou melhor eu sinto, é porque essa escola e essa gente estão sendo feridas. Desmontadas. Reduzidas. Eu fecho os olhos agora, e é como se eu sentisse mesmo todos aqueles gritos do intervalo do pátio da escola, aquele cheiro da merenda, eu passo a mão na minha roupa preta e tiro o pó branco de giz, aquela gente fazendo barulho, os armários na sala dos professores, não tenho um pra mim, mas tudo bem, e chega uma menina e fala alguma coisa que não entendo, tô procurando meu biscoito na bolsa e pegando café, eu respondo que sim, depois a gente vê, beleza, beleza ela responde e sai de perto porque outra menina a puxou pelo braço, me sinto puxada pelo braço também por esse aperto no peito todo. Porque eu fecho os olhos agora, e é como se eu sentisse mesmo toda essa gente sumindo uma por uma, deixando seus corpos ociosos, sem alma, uma escola oca, sem alma, não vejo mais o armário na sala dos professores, o café, ninguém passou, o cadeado no portão, ninguém trancou, o biscoito na minha bolsa, eu não vou mais sentir o gosto, e esse aperto no meu peito me puxa pelo braço e quando vejo estou no pátio, não escuto mais gritos, nenhuma menina me procurou para falar nada, nenhum aluno pediu um ponto a mais, ninguém vai vir até mim querendo saber quando eu vou falar a nota das provas, gente eu nem consegui corrigir todas as provas!, mas não há ninguém no pátio para me ouvir gritar. Eu grito sozinha com esse aperto no peito. Essa minha angústia preenche cada pedaço de cimento que liga cada tijolo de cada parede de cada canto da escola e é um cimento cinza e gelado e sem vida. Cadê a vida que tinha aqui? Cadê a vida e por que ela foi denunciada? Por que ela foi amordaçada? Por que ela foi cerceada? Minha roupa preta ainda está suja de giz branco, ainda tenho que explicar o que vai cair na prova, ainda tenho que fazer os slides e reservar o datashow na biblioteca, ainda tenho que

procurar aquele aluno pra perguntar por que ele faltou as minhas últimas aulas, ainda tenho muito que trabalhar, ainda tenho muito que viver. E quando choro, no pátio, respiro. As paredes ainda estão no mesmo lugar. O sino toca e aquela gente volta a se movimentar. Não tem corpo oco nenhum ali. Não tem escola vazia nenhuma. Tem giz na mão também. Tem livros nas mesas e cadernos nas mochilas. Tem diálogo mesmo tudo às vezes parecendo grito e briga. Tem histórias de inspiração e coragem mesmo tudo às vezes parecendo caos e descaso. Tem gente que ama, tem gente que é feliz, tem gente que comemora estar ali. Se tem uma coisa que tem na escola, é gente fazendo a escola, gente que a escola vai fazendo, gente que cria a vida com a vida que tem. Eu fecho os olhos agora, e é como se eu sentisse mesmo esse aperto no meu peito, mas junto com ele tem uma vida que traz coragem, que traz orgulho de ser vivida, que traz afetos e trocas prazerosas, que traz honestidade, dignidade. Que traz luta, resiliência. Junto com o aperto no peito tem uma vida que não é vivida sozinha, que é a soma de muita gente, gente que veio antes de mim, gente que tá comigo agora, gente que quero que permaneça quando eu não estiver mais aqui. A morte vai estar sempre à espreita, com o seu conservadorismo, com o seu fundamentalismo, com o seu fascismo. Mas a escola que eu desejo é lugar de gente viva, e vida é mudança e movimento. Estamos vivas e vivos, somos muitas e muitos. E estamos aqui nesse pátio, giz na mão, livros nas mesas, na linha de frente. É muita gente junta. Vamos aguentar.

A crônica que abre este capítulo diz de vários atravessamentos que estar em campo na escola me proporcionou, no tocante ao movimento/projeto escola sem partido. Tais atravessamentos possibilitaram que eu não direcionasse apenas olhares acadêmicos na produção da pesquisa, mas também direcionasse *sentires*, angústias e desejos em direção à escola e à vida que a habita.

O objetivo deste capítulo é tensionar juventude, gênero e sexualidade junto às narrativas dos/das jovens, pensando o "escola sem partido" (ESP). Para isso, este capítulo busca pensar o ESP a partir das narrativas trazidas pelos/as jovens nas entrevistas, lançando olhares para os discursos mobilizados e veiculados nos canais oficiais desse movimento/programa.

O capítulo está dividido em quatro tópicos. O primeiro tópico, intitulado 'O 'escola sem partido' e os efeitos do conservadorismo', aborda o movimento/programa em suas características gerais, e as contextualiza em um cenário de conservadorismo, pensando seus efeitos na Educação de forma

geral. O segundo e o terceiro tópicos, respectivamente intitulados “Sobre juventudes: diálogos possíveis com o ‘escola sem partido’” e “Sobre gênero e sexualidade: diálogos possíveis com o ‘escola sem partido’”, trazem análises críticas sobre as narrativas públicas do ESP, buscando diálogos com as próprias narrativas dos/as estudantes entrevistados/as, tensionando assim as categorias de juventude, gênero e sexualidade. O último tópico se intitula “Sobre moralidades, verdades e educação” e traz uma discussão sobre “ideologia de gênero” e pânico moral a partir de textos retirados do site do ESP.

4.1. O “Escola sem partido” e os efeitos do conservadorismo

Neste tópico busco refletir sobre gênero e sexualidade em suas relações com a educação, a partir de um cenário onde práticas discursivas circulam e mobilizam organizações e instituições conservadoras. Uma organização que surgiu nos últimos anos no país, para a qual eu lanço esses olhares, é o movimento escola sem partido. O que é esse movimento, como se configura? O que propõe para a educação e para a discussão de gênero e sexualidade nos ambientes escolares? Quais as suas concepções sobre os/ jovens estudantes, presentes na escola? De que forma o ESP relaciona a educação e o ensino com determinados valores morais e estratégias de pânico moral?

Antes de olhar mais de perto para essas perguntas e tentar respondê-las, dou um passo atrás para tentar compreender e contextualizar esse cenário de que falo. Ou seja, pensar em quais aspectos compõem esse cenário e quais diálogos podem ser estabelecidos com o escola sem partido em se tratando das abordagens de gênero e sexualidade. Tratarei primeiro do aspecto de conservadorismo do ESP.

É difícil conceituar o termo “conservadorismo” como um conceito único, ou até mesmo descrevê-lo, devido à complexidade de determinar sua natureza e seus fins. No entanto, é possível compreendê-lo através de alguns dos seus aspectos. O trabalho de José Sepulveda e Denize Sepulveda (2016a) auxilia nesse sentido.

O conservadorismo possui um forte aspecto relacionado ao comportamento humano, quer dizer, existem pessoas conservadoras, com

crenças conservadoras, que se comportam de maneira conservadora. Não vou me ater a refletir sobre práticas individuais que podem ser ou não conservadoras, mas sim, problematizar o conservadorismo em seu aspecto político de modo geral, isto é, práticas discursivas que podemos entender como conservadoras, que circulam em territórios de compartilhamento entre as pessoas. No caso de meu interesse, a escola (SEPULVEDA; SEPULVEDA, 2016a).

A dificuldade de se conceituar o conservadorismo faz com que se pense o termo a partir dos seus opostos. Por exemplo, o conservadorismo é entendido como uma oposição ao progresso - entre aspas, porque vale também questionar o termo. A relação de entendimento entre ambos coloca o progresso em uma concepção positiva, significando melhoria, a troca de uma episteme antiga por outra melhor, a superação dos conhecimentos, o maior esclarecimento da verdade. Toda essa noção de progresso, bastante característica de um pensamento Moderno, qualifica, portanto, o conservadorismo como o seu oposto (SEPULVEDA; SEPULVEDA, 2016a).

Vale pensar nos efeitos que essa oposição - conservadorismo e progresso - podem trazer. Os sujeitos se localizam apenas em um lado ou em outro? Se eu não compactuo com uma ideologia conservadora significa, por consequência, que meu pensamento é progressista? Não é possível a existência de outros lugares e territórios de produção de saberes? De que maneiras esses dois conceitos, em sua polarização, se relacionam com os saberes acionados pelo 'escola sem partido'?

No campo do debate da política, é possível perceber que os discursos entendidos como conservadores, em se tratando de um assunto de natureza moral ou comportamental, estão fortemente associados à defesa de valores tradicionais, de âmbito religioso. José Sepulveda e Denize Sepulveda (2016a) afirmam que 'quando do debate desses assuntos no campo político, os conservadores⁷ estão sempre contrários às minorias' (p. 144). Afirmam ainda

⁷ Segundo os autores: 'O uso do 'X' nas palavras, do ponto de vista linguístico e gramatical, é uma forma de usar uma linguagem escrita que expresse maior igualdade entre homens e mulheres. A língua portuguesa determina que o plural dos substantivos deve usar o gênero no masculino. Essa generalização do plural é considerada sexista e machista por certos grupos e indivíduos, resultando assim em propostas por um gênero plural não sexista a ser adotado em

que o conservadorismo político é sempre contrarrevolucionário e antidemocrático, sendo um elemento ideológico que constrói o senso comum, ou seja, não pertence exclusivamente a uma classe social específica e nem está relacionado ao nível de escolaridade, por exemplo. Assim, se torna possível identificar uma retórica conservadora no que se refere à construção de práticas pedagógicas e escolares, especialmente quando olhamos para o cenário atual de políticas públicas voltadas para a educação em geral, mais ainda considerando as abordagens de gênero e sexualidade, pautas feministas e LGBTTI.

Diversas práticas discriminatórias que observamos na educação estão intimamente relacionadas a esse conservadorismo. Os discursos que veiculam medo à chamada “ideologia de gênero” e que compactuam com as premissas sobre educação defendidas pelo programa “escola sem partido” (as quais falarei mais adiante) são discursos conservadores que mobilizam atitudes reacionárias e discriminatórias. Reacionárias, pois são respostas a conquistas de direitos de algumas minorias, e entendem que essas conquistas significam uma destruição de organizações, instituições e valores já postos e por eles defendidos. O conservadorismo é reacionário no sentido de que mobiliza essas organizações e instituições para que os “costumes” sejam mantidos, posto que estão sendo ameaçados. Porém, conforme Mariana Amorim e Ana Salej (2016) apontam, esse “conservadorismo de costumes”

(...) não expressa somente uma reação a mudanças nos costumes, cada vez mais presentes, especialmente, no que concerne à moral sexual, sendo também uma reação das classes políticas às novas formas de organização das identidades sociais e de ação política e podendo servir como um véu que desvia a atenção de temas ou comportamentos que não desejam divulgar (AMORIM; SALEJ, 2016, p. 40).

Como vimos no capítulo três, sobre juventudes e seus marcadores identitários, muitos/as estudantes narraram sobre suas percepções de uma mudança cronológica de tempo e das diferenças entre pessoas de gerações diferentes como um dos efeitos possíveis dessa mudança. Essa relação entre

Português. O uso do ‘X’ é uma tentativa de, no âmbito da escrita, tornar a língua mais democrática” (SEPULVEDA; SEPULVEDA, 2016a, p. 77).

“costumes antigos e novos” é algo que permeia nossos processos de subjetivação e formação ao longo da vida, e são profundamente afetados por nossas noções particulares e sociais de cultura e moralidade.

Retornando a uma análise sobre “conservadorismo”, podemos compreender que são mobilizadas por ele práticas reacionárias e também discriminatórias relativas a gênero, sexualidade, etnia, cultura, classe social (e diversas outras categorias). De acordo com Sepulveda e Sepulveda (2016a), esse conservadorismo atua muitas vezes diretamente, em narrativas explícitas, mas atua também disfarçados e escondidos através de um discurso a favor da defesa de organizações e instituições “fundamentais” na nossa sociedade, como a educação, a família e a religião. Por fundamentais eu quero dizer que educação, família e religião fazem parte da forma como nos organizamos enquanto sociedade moderna, pois estão na base das nossas relações sociais e fazem parte da nossa história, da nossa cultura, dos nossos processos de subjetivação.

Assim, práticas discursivas conservadoras tendem a usar estratégias que buscam evocar o medo e estabelecer o pânico moral, através dessa narrativa de construir um cenário onde se é preciso mobilizar “defesas” diante de “ataques”. Essa estratégia é facilmente observada no programa escola sem partido. Vejamos mais algumas características do ESP.

O “escola sem partido” é uma iniciativa organizada basicamente em duas frentes: o Movimento escola sem partido e o Anteprojeto de Lei desenvolvido pelo programa. Essas duas frentes são facilmente percebidas assim que olhamos para um dos sites oficiais do movimento⁸, que logo ao acessarmos, já mostra um aviso ao internauta: “*esta é a página do Movimento Escola Sem Partido. Para visitar a página do Anteprojeto de Lei contra a doutrinação nas escolas, „clique aqui”*”⁹. Vale dizer que o anteprojeto idealizado pelo ESP, disponível no site programa escola sem partido ¹⁰, está disponibilizado em modelos para projetos de lei para as esferas federal, estadual e municipal.

⁸ Disponível em: <<http://escolasempartido.org/>>. Acesso em: 6 mai. 2019.

⁹ Ao longo do trabalho, a fim de facilitar a leitura, deixarei os discursos veiculados ao/pelo ESP entre aspas e/ou em itálico, além das indicações de fonte bibliográfica, quando necessário.

¹⁰ Disponível em: <<https://www.programescolasempartido.org>>. Acesso em: 6 mai. 2019.

Além desses dois sites principais, o ESP também tem articulações nas redes sociais, principalmente no *Facebook*¹¹. O ESP divulga os seus ideais na internet utilizando maciçamente recursos de imagens e vídeos para apresentar os seus pontos de vista (FRIGOTTO, 2017). É interessante notar que o ESP também veicula materiais de outras páginas e blogs (SOUZA et al., 2016). Essa estratégia de divulgação nos indica que as articulações que o ESP faz tomam diversas frentes e divulgam os valores do programa através das mais variadas fontes, para os mais diversos públicos.

Meu objetivo é problematizar as relações, os saberes e os discursos sobre gênero e sexualidade veiculados pelo ESP e que fundamentam suas práticas e dão possibilidade para que tais Projetos de Lei possam existir, bem como as demais articulações do programa na internet. Assim, irei me concentrar em fazer minhas investigações no site oficial¹² do movimento, considerando que é uma das fontes principais do ESP, onde se concentram de forma sólida os valores do programa.

O ESP tem a primeira data de registro no ano de 2004, quando o site oficial do movimento foi veiculado. Miguel Francisco Urbano Nagib é advogado e procurador do estado de São Paulo, e define-se como coordenador do movimento. Não há muitas informações disponíveis sobre as ações do ESP entre 2004 e 2014 (BRAIT, 2016). O ESP surgiu inexpressivamente, como uma iniciativa conjunta de estudantes e familiares empenhados em alcançar mudanças na estrutura jurídica do direito à educação, quer dizer, em regulamentar a liberdade de cátedra, ditando regras para a livre expressão, buscando judicializar o trabalho docente (CARVALHO; POLIZEL; MAIO, 2016).

O movimento escola sem partido se auto-intitula *uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior*, conforme escrito na aba Quem Somos¹³. Ao longo do mesmo texto, assinado por Nagib, também podemos ler que o ESP é *uma associação informal, independente, sem fins lucrativos e sem qualquer espécie*

¹¹ Disponível em: <<https://m.facebook.com/profile.php?id=336441753173489>>. Acesso em: 6 mai. 2019.

¹² Movimento Escola sem partido. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org>>. Acesso em: 6 mai. 2019.

¹³ Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/quem-somos>>. Acesso em: 6 mai. 2019.

de vinculação política, ideológica ou partidária]]. Essa é uma das poucas páginas em que o texto aparece assinado por um dos coordenadores ou colaboradores do grupo¹⁴. Daniele Brait (2016) ainda aponta que

Fora o nome de Nagib, nenhum outro aparece na coordenação da organização. Inclusive, em pesquisa sobre a propriedade do domínio do site, nem o nome do mesmo é registrado publicamente, trata-se de uma informação confidencial. Seria então uma organização gerida e concebida apenas por uma pessoa? Quais seriam suas fontes de financiamento? Será que partiu somente de Nagib, por uma insatisfação pessoal ¹⁵ ? (BRAIT, 2016, p. 161)

Na aba Objetivos ¹⁶ é possível encontrar em destaque geral os três objetivos que guiam o programa: *a descontaminação e desmonopolização política e ideológica das escolas; o respeito à integridade intelectual e moral dos estudantes; e o respeito ao direito dos pais de dar aos seus filhos uma educação moral que esteja de acordo com suas convicções*. Além disso, pretendem oferecer apoio a estudantes e pais no combate à doutrinação ideológica, *“seja qual for”*; orientar na melhor maneira de enfrentar o problema; disponibilizar *“análises críticas de bibliografias, livros didáticos e conteúdos programáticos”*; e por fim, *“promover o debate e ampliar o nível de conhecimento do público sobre o tema „doutrinação ideológica”, mediante a divulgação de atos normativos, códigos de ética, pareceres, estudos científicos, artigos e links dedicados ao assunto”*.

Embora o ESP afirme, na aba Apresentação, que é dever das escolas atuarem como centros de produção e difusão do conhecimento, abertas *“às mais diversas perspectivas de investigação e capazes, por isso, de refletir, com neutralidade e equilíbrio, os infinitos matizes da realidade”*, o texto na parte dos objetivos do programa segue apresentando o seguinte cenário: *no Brasil esta escola na qual acreditam - fundamentada em valores de liberdade, neutralidade*

¹⁴ Para mais informações sobre o ESP, em suas várias articulações e redes que perpassam por entidades da sociedade civil, instâncias religiosas e partidos políticos, ver o trabalho de ESPINOSA; QUEIROZ, 2017.

¹⁵ Em entrevista citada por Brait, Nagib explica como sua motivação para o ESP partiu de uma insatisfação pessoal. Entrevista disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550_367696.html>. Acesso em: 6 mai. 2019.

¹⁶ Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/objetivos>>. Acesso em: 6 mai. 2019.

e equilíbrio - não consegue cumprir esse papel, por estarem sendo vítimas da doutrinação político-ideológica praticada, principalmente, por educadores e autoridades.

Ou seja, o ESP apresenta um "problema" que se pode encontrar nas escolas brasileiras e logo se coloca como a organização que poderá mobilizar ferramentas de ajuda na resolução desse problema, através do combate à doutrinação. O texto finaliza dizendo: "Ajude-nos a promover a liberdade de pensamento e o pluralismo de idéias nas escolas brasileiras".

Assim, são algumas características que fundamentam os discursos do ESP: apontam para uma "doutrinação" e para uma "contaminação político-ideológica" que ocorre nas escolas, se posicionando fortemente contra as mesmas. É uma organização composta por "estudantes e pais", e defendem que sejam respeitadas as convicções dos pais, ou seja, a instituição familiar é essencial para a maneira como se compreendem enquanto movimento. Outra característica do ESP é a não "vinculação política, ideológica ou partidária", pois defendem uma escola "livre e neutra", "plura".

Sobre esse último quesito José Sepulveda e Denize Sepulveda (2016b) afirmam que é característica dos discursos conservadores se disfarçarem através de ideais progressistas. A estratégia utilizada pelo "escola sem parti do" é exatamente essa, ao defenderem uma escola que promova a liberdade de pensamento e o pluralismo de ideias. Daniel Cara (2016) aponta que o ESP passou a advogar em defesa de uma prática pedagógica supostamente plural ao perceber que a defesa de uma educação neutra seria uma demonstração de ignorância sobre o tema. "Porém, sob o véu da pluralidade declarada o que se observa é a promoção de um perigoso dogmatismo conservador" (CARA, 2016, p. 45).

Esse pluralismo é tanto um disfarce da agenda política conservadora do ESP, que ao tratar das questões de gênero e sexualidade, utiliza a argumentação de que "as homossexualidades vão destruir a família" (SEPULVEDA; SEPULVEDA, 2016b, p. 147), ao mesmo tempo em que mostram serem a favor da pluralidade e da liberdade. Ou seja, são posturas antagônicas que aparecem no discurso do ESP e que apontam para o fato de que o programa possui agenda conservadora e reacionária. Segundo Katz e Mutz (2017),

Aqui, é possível enxergar mais uma estratégia muito comum nas proposições do movimento, e que demonstra, também, a sua heterogeneidade discursiva: trata-se da mistura entre afirmações bastante democráticas e algumas um tanto idealistas ou, às vezes, autoritárias. Como vimos anteriormente, o Escola Sem Partido quer se identificar como defensor da liberdade, mas, para isso, ele deve justificar a existência de algo que impeça o livre aprendizado dos alunos, para oposição. Não é à toa, portanto, que a proposição de uma escola democrática e livre seja sinalizada como a oposição ao modelo de escola que vemos hoje no Brasil. São duas ênfases que fazem parte do mesmo enunciado, poderíamos dizer, pois as duas atuam no sentido de fabricar certa percepção da escola como espaço de hegemonia ideológica e, por causa disso, a necessária intervenção nesse espaço para que se alcancem os ideais postulados (KATZ; MUTZ; 2017, p. 198).

É explícito o entendimento que possuem (o ESP e os sujeitos que compartilham destas narrativas) de que toda e qualquer abordagem relacionada à gênero e sexualidade é de ordem moral - há uma raiz cultural nesta forma de ver e também me incluo ao admitir que lanço a estas categorias olhares que estão em relação a um código moral. Logo, defendem que as abordagens de gênero e sexualidade, de modo amplo, e abordagens que toquem discussões sobre pautas feministas e LGBTQI+, não devem ocorrer na escola, pois é um direito das famílias educar filhos/as dentro de suas convicções morais. Também é defendido o respeito à integridade intelectual e moral dos/as estudantes, isto dentro de uma escola que deve ser aberta às diversas perspectivas, aos infinitos matizes da realidade, à neutralidade, ao equilíbrio, à liberdade de pensamento e ao pluralismo de ideias. Mas ora, não foi dito que não devem ocorrer abordagens de gênero e sexualidade na escola? Que a escola não é espaço para discutir movimentos sociais, movimentos feministas, movimento LGBTQI+? Que as abordagens de gênero e sexualidade, posto que são de "ordem moral", não cabem na escola e estão restritas à ambiente familiar e doméstico?

Ao longo de todo o texto da aba Apresentação ¹⁷ podemos perceber novamente que o ESP se posiciona utilizando um discurso aparentemente

Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/apresentacao>>. Acesso em: 6 mai. 2019.

progressista para justificar a sua agenda conservadora, como podemos ler no trecho:

Se você sente que seus professores ou os professores dos seus filhos estão comprometidos com uma visão unilateral, preconceituosa ou tendenciosa das questões políticas e sociais; se percebe que outros enfoques são por eles desqualificados ou ridicularizados e que suas atitudes, em sala de aula, propiciam a formação uma atmosfera de intimidação incompatível com a busca do conhecimento; se observa que estão engajados na execução de um projeto de engenharia social, que supõe a implementação de uma nova escala de valores, envie-nos uma mensagem relatando sua experiência (acompanhada, se possível, de elementos que possam comprová-la).

Desse modo, o ESP afirma que existe uma implementação de “nova escala de valores”, quer dizer, novos valores que visam destruir os outros valores: morais, familiares e religiosos nas escolas. Que valores morais seriam esses, tanto de um lado, quanto de outro? Quais valores são os que “atacam e ameaçam destruir” e quais são os que “se defendem da destruição”?

O programa se posiciona de modo a impedir que essa “destruição dos valores morais” aconteça, e sugere que, aqueles/as que vivenciarem as situações descritas no trecho acima, as relatem de preferência com “elementos que possam comprová-la”. Esse é outro aspecto fundamental do programa escola sem partido: a cultura de denúncia do trabalho docente e a judicialização das práticas educativas. É importante ressaltar que o ESP personifica o ensino, a educação e a escola na figura do docente, a fim de facilitar as vias para denúncia e judicialização. (ALGEBAILLE, 2017; RAMOS, 2017).

O programa se utiliza então de uma estratégia de polarização comum à política conservadora: entendem uma dualidade entre valores tradicionais e “*uma nova ordem de valores*”, esta última entendida como uma ameaça de destruição aos valores e ideias defendidas pelos/as conservadores/as, pois ameaçam a escola, a família, a religião. O ESP utiliza discursos que veiculam o medo, onde, segundo eles, se deve defender a escola (e a família, e a religião) dos ataques que dizem receber. Vale pensar, que defesa seria essa? Não seria

a defesa de valores morais específicos, de um sentido específico de escola, família e religião? Que valores e sentidos seriam esses?

Instaura-se, assim, uma disputa - de um lado, o "escola sem partido" e do outro? Para o ESP, do outro lado estão os/as "doutrinadores/as". O discurso utilizado pelo ESP evidencia um problema de "crise na educação" e apresenta a sua solução através de uma prática discursiva de negação e silenciamento, em prol de uma escola entendida como "livre e neutra" (KATZ; MUTZ, 2017). Essa disputa instaurada a partir dos posicionamentos do ESP é uma disputa pela verdade, isto é,

os discursos conservadores podem ser vistos funcionando como regimes de verdade e se baseiam em um sistema de exclusão, pois nem todos possuem o direito ou a possibilidade de dizer tudo, assim como nem todos são reconhecidos em seus discursos, ou seja, para os conservadores só o seu discurso está autorizado, assim como sua forma de pensar é a correta, excluindo os demais discursos e pensamentos que são produzidos na arena social (SEPULVEDA, SEPULVEDA, 2016a, p. 83).

Assim, quando penso nas práticas discursivas acionadas pelo ESP, retomo a compreensão foucaultiana do termo, onde elas não são entendidas pura e simplesmente como modos de fabricação de discursos. Essas práticas tomam corpo em todo um conjunto das técnicas, das instituições, dos esquemas de comportamento, dos tipos de transmissão e difusão de saberes e nas formas pedagógicas que, por sua vez, as impõem e as mantêm (CASTRO, 2004). O discurso pode ser considerado como uma série de elementos que operam no interior do mecanismo geral do poder, e é preciso considerá-lo "como uma série de acontecimentos, como acontecimentos políticos através dos quais o poder é vinculado e orientado" (FOUCAULT, 2006, p. 254).

O discurso então compõe o mundo e os sujeitos, e nos coloca em regimes discursivos que nos moldam, nos impõem e nos mantêm a uma maneira de compreender, narrar e pensar específicas. Esses regimes discursivos atuam como dispositivos que levam à produção de regimes de verdade. Assim, o discurso é entendido como um elemento nesse sistema de poder, que se liga a outros elementos, os quais se relacionam reciprocamente uns com os outros (FOUCAULT, 2006).

Por isso os/as conservadores/as, o movimento/projeto "escola sem partido" inclusos, quando assumem práticas discursivas sobre gênero e sexualidade e quando defendem determinados papéis para a educação/ para a escola, produzem saberes que irão atuar no interior desses mecanismos de poder (SEPULVEDA; SEPULVEDA, 2016a). Nesse sentido, não é possível a existência de um discurso neutro, tampouco relações neutras por onde o discurso circula. É dessa forma que percebo uma conexão entre o "escola sem partido" e outras instâncias e instituições da sociedade: a família, a religião e a política conservadoras (pois não são quaisquer família, religião e política); entre o ESP e a normatividade heterossexual, o machismo e as discriminações de gênero; entre o ESP e uma visão de educação que tenta excluir através do silenciamento, da negação e da violência.

Por fim, no site oficial do ESP, em várias outras seções localizadas nas abas à esquerda do site, podemos encontrar os seguintes títulos: corpo de delito ¹⁸, defenda seu filho ¹⁹, síndrome de Estocolmo ²⁰, educação moral ²¹, movimento estudantil²², entre outros. Destaco estes cinco para evidenciar o modo pelo qual o programa utiliza de expressões que evocam o medo e inspiram o pânico moral, através de reações de "defesa a ataques iminentes" (vide corpo de delito, defenda seu filho, síndrome de Estocolmo). O ESP entende o movimento estudantil como doutrinador político-ideológico, e coloca centralidade nas questões de educação moral, fortemente associadas à família e à religião.

Elvis Katz e Andressa Mutz (2017), também analisando o ESP a partir do seu site oficial, apontam que diferentemente dos artigos de opinião, na maior parte das abas e seções do site não existem referências a autoria, "o que indica, certamente, que as enunciações presentes ali devem ser tomadas como bases para o ESP em sua totalidade" (KATZ; MUTZ, 2017, p. 195). Ou seja, os

¹⁸ Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/corpo-de-delito>>. Acesso em: 6 mai. 2019.

¹⁹ Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/defenda-seu-filho>>. Acesso em: 6 mai. 2019.

²⁰ Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/sindrome-de-estocolmo>>. Acesso em: 6 mai. 2019.

²¹ Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/educacao-moral>>. Acesso em: 6 mai. 2019.

²² Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/movimento-estudantil>>. Acesso em: 6 mai. 2019.

discursos veiculados no site não são apenas opiniões que o ESP concorda e compartilha, mas passam a ter ainda mais importância a partir do momento em que o próprio movimento assume a autoria. Dessa forma, trato que esses discursos enquanto narrativas públicas representativas do ESP em sua integralidade.

4.2. Sobre juventude: diálogos possíveis como “escola sem partido”

Nesta parte do trabalho continuo a investigar o site oficial do movimento escola sem partido, a fim de problematizar os discursos que circulam e que aparecem relacionados à categoria juventude, criando diálogos com as narrativas dos/as jovens entrevistados/as.

As seções do site oficial *“defenda seu filho”*, *“Síndrome de Estocolmo”* e *“movimento estudantil”* foram consultadas e, conforme explicado, mesmo que os relatos e depoimentos estejam assinados por outras pessoas, é possível creditar em totalidade a assinatura do texto ao ESP. Assim, algumas concepções podem ser tiradas das publicações presentes nessas seções, as quais apresentarei a seguir. Elas se referem principalmente à visão que o ESP possui sobre filhos/as, alunos/as e juventude em relação à educação sexual e às abordagens em gênero e sexualidade. As descrições dessas três seções são interessantes para pensarmos essas concepções. Vejamos.

“Defenda seu filho” se apresenta como um espaço do site onde são disponibilizadas mensagens enviadas por pais de *“alunos que tenham sido ou estejam sendo vítimas de doutrinação político-ideológica em sala de aula”*. Vários depoimentos mostrados nessa parte estão relacionados com gênero e sexualidade, dos quais falarei mais adiante. Assim, o ESP parte do pressuposto de que os *“pais”* são interessados, acompanham firmemente a trajetória escolar dos filhos/as, estão cientes de quais são os elementos centrais a serem buscados para a educação escolar de seus/suas filhos/as

Por sua vez, a seção *“Síndrome de Estocolmo”* se apresenta como um espaço que divulga episódios onde podem ser observados o *“curioso fenômeno”* do que chamam de *“Síndrome de Estocolmo”*, onde dão releitura ao conceito tradicional. O ESP diz: *“Vítima de um verdadeiro „sequestro*

intelectual”, o estudante doutrinado quase sempre desenvolve, em relação ao professor/doutrinador, uma intensa ligação afetiva. Diz também que, de modo análogo à Síndrome de Estocolmo, *“muitos estudantes não só se recusam a admitir que estão sendo manipulados por seus professores, como saem furiosos em sua defesa”*. A relação professor/a - aluno/a está aqui qualificada enquanto uma relação afetiva, sendo este aspecto visto de modo negativo pelo ESP.

A seção *“Movimento estudantil”* possui o objetivo de informar a *“verdadeira natureza dessa impostura”*, que é *“aliado histórico dos promotores da doutrinação política e ideológica nas escolas”*. A explicação dessa seção também informa que a *“„rebeldia juvenil” está a serviço dos partidos de esquerda*”, e que os movimentos estudantis são controlados por esses partidos a tempo, conforme se faz com um brinquedo de touro mecânico. Além de jovens serem visto/as enquanto rebeldes e baderneiros, a concepção de movimento estudantil veiculada pelo ESP é de uma juventude cooptada e manipulada especificamente por uma *“ideologia”* - a *“dos partidos de esquerda”*.

A partir da forma como o ESP apresenta essas três seções em seu site, podemos perceber algumas concepções sobre juventude em que o programa acredita. Essas concepções giram em torno da figura de um/a jovem passivo/a, indefeso e sem opinião e pensamento próprios. Conforme visto no capítulo anterior, essa figura caricata de jovens e juventude está longe das nuances percebidas nas narrativas. A concepção do/a aluno/a totalmente passivo/a e alheio à situação escolar também aparece em outros momentos no discurso do ESP.

A leitura dos *“deveres”*²³ e materiais do site revela uma imagem de alunos indefesos, que se tornariam presas fáceis dos *“professores doutrinadores”* uma vez que, sendo obrigados a frequentar as aulas, se constituem numa *“audiência cativa”*. O programa viria então para defendê-los. (FREITAS, 2016, p. 104).

²³ Aqui faz-se referência aos *“Deveres do Professor”* defendidos pelo ESP. O programa propõe em seus Projetos de Lei que os mesmos sejam afixados em cartaz em todas as salas de aula. Esses deveres estão disponíveis em: <<http://escolasempartido.org/deveres-do-professor>>. Acesso em: 6 mai. 2017.

A imagem do/a aluno/a indefeso/a, quer dizer, incapaz de se defender da “doutrinação político-ideológica” e portanto, completamente dependente da tutela dos pais, é constantemente evocada pelo ESP. Pensar em alunos/as indefesos/as é uma característica do ESP que pode facilitar a identificação das famílias com as propostas do programa, pois coloca centralidade em uma concepção de família e em um papel social de família que é entendida como salvaguarda absoluta dos/das filhos/as. Maria Freitas (2016) destaca o Estatuto da Juventude, aprovado em 2013, documento que define os princípios de políticas públicas destinadas a pessoas entre 15 a 29 anos. Desses princípios, a autora destaca dois: o primeiro é a promoção da autonomia e emancipação dos/as jovens; o segundo é a valorização e promoção da participação social e política, de forma direta e por meio de suas representações (FREITAS, 2016).

O ESP não considera a possibilidade de existência de uma juventude que passa pela busca da emancipação e da participação social e política, ignorando assim completamente as disposições do Estatuto da Juventude, e até mesmo do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O ECA também abarca a dimensão protetiva desses sujeitos, mas se mostra insuficiente ao considerar os desafios e complexidades do ser jovem (FREITAS, 2016). A dimensão de proteção muitas vezes acionada pelo ESP, no entanto, uniformiza crianças e jovens e apaga as suas especificidades e complexidades. Nesse sentido, o Estatuto da Juventude enfatiza a dimensão emancipatória, “que deve ser promovida de acordo com as características específicas desses sujeitos” (FREITAS, 2016, p. 103). Ou seja, para que as políticas públicas destinadas à juventude tenham condições de abarcar e atender suas demandas e necessidades, é necessário considerar que os/as jovens são sujeitos capazes de falar por si mesmos e terem suas próprias opiniões (visão que o ESP não considera). Ainda assim isto não implica dizer qual instância deve ser ou não definidora dessas opiniões, posto que estas se formam em uma rede complexa de relações socioculturais.

Durantes as entrevistas com os/as jovens pude perguntar: “você procura de alguma forma se informar sobre a sociedade, sobre os acontecimentos, sobre política?” Trago aqui destaque para as falas de Heitor, Diego e Mariana.

Heitor - Ah eu acompanho o jornal, às vezes, meu tio mesmo tava falando que eu tinha que começar a entrar na internet e começar a ler as coisas, ainda mais agora que eu vou votar, eu tenho que saber esse tipo de coisa, o quê que acontece no mundo todo. Mas às vezes eu entro, no Google.com ou assisto jornal mesmo.

Ana - E você acha importante?

Heitor - Claro.

Ana - Por quê?

Heitor - Senão você acaba sendo uma pessoa... Se você não acompanha nada, você tá num lugar e num tem o que falar. Você tá numa conversa dessa, você num tem argumento. Você pode acabar sendo feito de trouxa porque você não sabe se o que o cara tá falando é certo ou errado. É importante por causa dessas coisas, tem que saber sempre o que tá acontecendo, ainda mais no seu país, é o mínimo também.

Todos/as os/as estudantes trouxeram respostas que, assim como Heitor, mostraram como acham importante estarem munidos de argumentação, como acham importante terem opiniões e "saber o que tá acontecendo". Heitor ainda destaca um marcador social importante para pensarmos juventudes: a obrigatoriedade de participar das eleições a partir dos 18 anos. Assim como Heitor, Diego também fala sobre o acesso a jornais e internet para buscar informações.

Diego - Claro, pra saber o que tá acontecendo né, isso é até bom, porque do jeito que o mundo tá a gente precisa saber de tudo no momento.

Ana - Você acha que é importante buscar essas informações?

Diego - É, porque a gente tem que ter uma noção tipo, às vezes precisa de alguma opinião pra alguma coisa, ou alguma ajuda né, é sempre bom saber o que ta acontecendo pra poder dar uma boa resposta.

Em conversa parecida com as destacadas acima, Mariana responde da seguinte forma, ao ser questionada se acha importante buscar as informações que diz obter em jornais, televisão e internet.

Ana - Você acha importante buscar essa informação?

Mariana - Eu acho. Eu acho que... Você só forma uma opinião se você souber de alguma coisa. Tudo bem que tem gente que fala opinião sem tá sabendo de nada, mas para falar alguma coisa, eu acho que você precisa saber de alguma coisa.

Diego fala em "a gente tem que ter uma noção", já Heitor diz "tem que saber sempre o que tá acontecendo". Mariana fala: "para falar alguma coisa, eu acho que você precisa saber de alguma coisa". Eles e ela falam de forma genérica sobre uma sensação que impera: o "tem que saber". Não falam de um saber qualquer, de um saber oriundo de experiências particulares ou a partir de formas diversas de construção, mas dizem especificamente sobre a necessidade que sentem e acreditam ter da importância de um saber construído a partir de informações organizadas sistematicamente – sobre o mundo, sobre política, sobre relações sociais em geral. Independente a qual saber se referem especificamente, é óbvio que este só é possível ser construído a partir das informações que buscam em fontes de notícias e redes sociais (como comentam em outros momentos). Heitor, Diego, Mariana e demais jovens entrevistados/as não sentem dúvidas sobre suas capacidades de compreender essas informações e desenvolverem suas opiniões e pensamentos próprios, muito pelo contrário, partem da premissa de que é imprescindível que tenham para si essas opiniões e pensamentos. O "escola sem partido" parece ignorar propositalmente a existência desses/as jovens ao formular suas concepções sobre juventude.

Outra concepção que perpassa a visão do ESP é sobre a naturalização da "rebeldia" como parte do ser jovem. O "escola sem partido" coaduna completamente com uma perspectiva adultocêntrica sobre jovens e juventudes. Conforme já discutido, a juventude é marcada por um estereótipo que a coloca como uma fase da rebeldia, da melancolia, da dúvida, do conflito, da irresponsabilidade, da crise de identidade (RIBEIRO, 2017). O ESP reforça esse estereótipo, dentro de uma visão adultocêntrica sobre o sujeito jovem. Naturalizar a "rebeldia" no/a jovem reconhece no adulto a referência de maturidade, e coloca o/a jovem apenas como "adulto/a em desenvolvimento". Isso mostra, mais uma vez, que o ESP não busca questionar ou problematizar estereótipos de juventudes, muito pelo contrário – tem por objetivo reforçar os estigmas e as características que convém para implementarem o programa.

Quanto à ideia de “rebeldia”, esta serve ao ESP para fortalecer uma oposição família/escola, uma vez que é o fato da juventude ser rebelde que leva os/as jovens a acreditarem em ideias contrárias à educação familiar, aos valores, à moral instituída. A oposição discente/docente também é colocada a partir da “rebeldia”, pois é devido a ela que jovens se “aliam” aos professores e são assim por eles cooptados.

Para o “escola sem partido”, os/as jovens se configuram como sujeitos passivos, completamente dependentes da tutela de adultos - no caso, os pais - sendo estudantes facilmente manipuláveis, sem senso crítico algum. No entanto, se esse/essa aluno/a decide pela manifestação da sua opinião, duas possibilidades: ou eles/as entram na categoria de vítimas da Síndrome do Estocolmo (“saem furiosos em defesa do professor doutrinador”) ou entram na categoria de alunos/as rebeldes aliados/as ao movimento estudantil (“uma impostura onde jovens rebeldes são doutrinados”). Vale destacar que em momento algum se encontra no discurso do ESP a figura de um/uma jovem que se expresse por si mesmo/a, nem mesmo quando a opinião desses/as jovens é favorável às crenças do ESP.

O ESP propõe que seja obrigatória a afixação, em todas as salas de aula das escolas de Ensino Fundamental e Médio, de um conjunto de “deveres do professor”, afirmando que seu único objetivo “é informar e conscientizar os estudantes sobre os direitos que correspondem àqueles deveres, a fim de que eles mesmos possam exercer a defesa desses direitos, já que dentro das salas de aula ninguém mais poderá fazer isso por eles” (FREITAS, 2016, p. 103).

Quer dizer, é colocado que ninguém mais poderá exercer a defesa de seus próprios direitos, a não ser eles mesmos – os/as alunos/as. Mas até mesmo quando alunos e alunas concordam com os princípios do ESP, mesmo quando eles/as pretendem “exercer a defesa de seus direitos” e concordam com os postulados nos “deveres do professor”, a concepção de juventude aqui representada não é a de jovens críticos, com opiniões e pensamentos próprios.

A narrativa do “escola sem partido” está alicerçada na concepção de que o programa, associado aos pais, são os “salvacionistas” dos/as jovens *alunos/as indefesos/as, manipulados/as, sequestrados/as, rebeldes, que não sabem o que fazem - mesmo quando dizem que sabem*. O único momento em

todo o discurso do ESP onde jovens são capazes de expressar a sua opinião, esta capacidade só se torna possível por consequência da tutela da família, a qual o programa fortemente enfatiza. Tudo isso aponta para outra contradição do programa. Ora, que liberdade de expressão e de opinião é essa que o ESP diz agora que têm os/as jovens, uma vez que apenas eles/as poderão fazer a defesa de seus próprios direitos, a partir da afixação de cartazes em sala de aula? Afinal de contas, os/as jovens têm ou não têm opinião e senso crítico? Se for para obter apoio ao programa, o ESP considera uma juventude com capacidade crítica – mas se for para criticar ao programa, são jovens manipulados e sem pensamento próprio. Mais uma vez, essa contradição é estratégica do ESP, que disfarça seu conservadorismo atrás de uma máscara progressista (SEPULVEDA; SEPULVEDA, 2016b; KATZ; MUTZ, 2017).

A tutela dos pais sobre os filhos/jovens/alunos (categorias que, portanto, são vistas em uniformidade e generalidade pelo ESP) está muito bem posta pelo programa na seção intitulada “Defenda seu Filho”, que tem como um de seus pontos centrais a afirmação de que o poder dos pais sobre a educação moral de seus filhos tem precedência sobre o poder da escola (FREITAS, 2016, p. 104). Assim, os/as estudantes, pelo fato de serem vistos/as pelo ESP como incapazes de criticidade própria, dependem da tutela dos pais, que teria precedência sobre a escola.

Em diversos momentos das entrevistas conversamos sobre família e escola. Dentre as mais variadas concepções sobre escola, e modelos e contextos familiares narrados, em nenhum momento os jovens demonstraram pensar que estão *sob tutela* – seja da família, da escola, da religião, do Estado. As narrativas trazidas pelos/pelas estudantes sobre família e escola trouxeram relações construídas das mais diversas formas, a partir de vários pontos de vista. O ESP desconsidera totalmente a diversidade existente de modelos e contextos familiares, e possui visão extremamente estreita sobre escola, suas funções e possibilidades. Lívia e Cristina construíram diálogos muito interessantes onde relacionam a si mesma, escola e família, pensando em suas formas de ser e pensar.

Ana - *E vocês acham que a escola contribui de alguma forma pra vocês construírem um pensamento?*

Cristina - *Sim, alguns professores sim. Temos professores muito bons que falam sobre, a gente também tem professores que são mente fechada e que não sabem discutir com o aluno.*

Lívia- *Sei de quem você ta falando.*

Cristina - *É (rindo). Mas a gente tem professor mais legal que às vezes abre, a nossa professora de geografia até, ela abre assunto pra política, às vezes ela conta como que... alguma coisa que a gente não sabia e acaba virando aquele debate legal na sala. Geralmente a política é mais ela que fala, é a forma que eu fico sabendo mais, é... mas de certa forma sim, tem muitos professores bons.*

Ana - *Uhum. E tem algum outro lugar que vocês frequentam, alguma outra atividade que vocês fazem assim que, vocês acham que contribui pra quem vocês são, pra forma como vocês pensam?*

Lívia - *Acho que a convivência com as próprias pessoas assim, o círculo de amizade, eu acho que isso tem influência.*

(...)

Cristina—(...) *então eu acho que de certa forma a convivência acaba gerando quem a gente é porque nós somos é, construídos de jeitos diferentes assim, e a convivência com outras pessoas... E o início de tudo é com a nossa família... A família é o primeiro círculo social que a gente tem (falaram baixo entre elas e riram juntas). Às vezes falam assim pra mim, que ah, você tem muito o jeito da sua mãe, minha mãe é muito escandalosa e eu falo muito alto, então eu acho que de básico mesmo é a experiência que você tem com as outras pessoas e a convivência, que forma muito quem você é. E no caso disso, você escolhe quem você quer ser (**Lívia**: Sim!) e você mesmo monta ao longo da sua vida a sua personalidade.*

O trecho acima é para fazer pensar em como os processos de subjetivação, de construção de si e da *“sua personalidade”* passa por incontáveis processos, onde alguns nos damos conta e conseguimos narrar, demais outros passam despercebidos. Lívia e Cristina trazem modos de ver e pensar riquíssimos sobre esses processos, a partir de seus saberes e vivências. Todos/as os/as estudantes responderam como pensam que a escola os/as ajuda a construir seus pensamentos. Lívia e Cristina falam de professores/as *“bons/boas e ruins”*, e podemos inferir que ser *“bom/boa professor/a”* passa por *“alguma coisa que a gente não sabia e acaba virando aquele debate legal na sala”*. Lívia e Cristina reconhecem a escola como lugar

de debater, discutir, questionar, produzir novos saberes e conhecimentos, uma escola como fonte de informação. A escola também atua como espaço que possibilita conviver com outras pessoas e também nela estabelecer amizades. A família, entendida pelas duas como um “primeiro círculo social” entra também como uma possibilidade de influência pela convivência com os familiares e para diversas experiências que contribuirão na formação do sujeito. As concepções de escola, família e juventude que o ESP dissemina estão em oposição às trazidas pelos/as estudantes nas entrevistas-narrativas.

Outra seção que consultei no site, “*corpo de delito*”²⁴, possui a seguinte descrição: “*Exibiremos nesta seção artigos, textos e documentos que comprovam a instrumentalização do ensino para fins políticos e ideológicos*”. Um artigo em específico me chamou a atenção, por se referir às abordagens de gênero e sexualidade na escola e fortalecera ideia da tutela moral dos pais sobre os filhos. O artigo, de título “*políticos e burocratas planejam assalto à autoridade moral dos pais*”²⁵, evoca o medo e o sentimento de ataque à “moral dos pais”. Portanto, podemos pensar que a proposição do ESP de “defender seus filhos” é devido a um ataque feito à moral dos pais, não dos filhos.

O artigo é composto por uma reportagem e um parágrafo de comentário sobre a mesma. A princípio o texto não indica abordar gênero ou sexualidade, porém o artigo em questão compartilha uma reportagem retirada do UOL Educação, cuja publicação original está disponível no site da Câmara dos Deputados²⁶. A reportagem, publicada em 2012, traz no título “a escola deve promover respeito à diversidade sexual”, e relata sobre o evento ocorrido na mesma semana, o 9º Seminário Nacional de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT).

No texto de comentário do ESP, logo no início dessa publicação, em negrito, encontra-se: “os pais têm direito a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções”. Aqui podemos perceber uma argumentação central do ESP, principalmente no tocante às abordagens de gênero e sexualidade na escola - assegurar os direitos dos pais

²⁴ Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/corpo-de-delito>>. Acesso em: 6 mai. 2019.

²⁵ Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/corpo-de-delito-categoria/353-deputados-e-burocratas-planejam-assalto-a-autoridade-moral-dos-pais>>. Acesso em: 6 mai. 2019.

²⁶ Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camارانoticias/noticias/DIREITOS-HUMANOS/417311-ESCOLA-DEVE-PROMOVER-RESPEITO-A-DIVERSIDADE-SEXUAL,-DIZEM-ESPECIALISTAS.html>>. Acesso em: 6 mai. 2019.

de que essas abordagens aconteçam nas suas próprias convicções, e em nenhuma outra. Dessa maneira o ESP demonstra acreditar que há apenas uma única convicção correta, uma única moral a ser respeitada, e que esse modo de ver e pensar também seja único entre todas as famílias. O texto continua: *“Esse direito não pode ser usurpado pelas escolas, sob nenhum pretexto. Se o Estado deseja usar o sistema de ensino para promover uma agenda moral, deve criar uma disciplina facultativa”*. Está explícito que para o ESP a escola não deve promover o respeito à diversidade sexual. Certamente também não deve abordar em diálogo as diferentes concepções morais presentes nas relações humanas e na sociedade como um todo, principalmente nos tópicos de gênero e sexualidade, entrelaçados com família e religião. O que diz então o *“escola sem partido”* sobre gênero e sexualidade na escola?

4.3. Sobre gênero e sexualidade: diálogos possíveis com o “escola sem partido”

Separei algumas mensagens que abordam questões de gênero e sexualidade e trazem algumas visões sobre filhos, tutela familiar, papel da escola e educação moral, entre outros, retiradas da seção *“Defenda seu filho”*. Selecionei as três mensagens a seguir considerando que, de todas as mensagens disponíveis na seção, estas contêm os elementos que também aparecem nas outras. Assim, as mensagens a seguir resumem e *“condensam”* o discurso comum defendido pelo ESP quanto a essas questões.

A primeira mensagem²⁷ é a fala de um pai pedindo orientação ao ESP diante do acontecimento da filha ter participado de uma aula *“dita „educação sexual”* sem o consentimento dele. Segundo as palavras do pai, *“Minha filha que tinha acabado de completar 12 anos disse que tinha vontade de chorar, de fugir da sala de aula pelo grande constrangimento que a fizeram passar”*. Ele descreve ainda que nessa aula, onde se ensinou a colocar camisinha em um pênis de plástico, *“ensinaram a praticar sexo oral e anal”*. Em outro trecho ele diz: *“minha filha disse que a professora de ciências falou sobre penetração,*

²⁷ Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/defenda-seu-filho-categoria/638-mensagem-enviada-por-carlos-magno-25-02-2015>>. Acesso em: 6 mai. 2019.

sobre o homem quando goza dentro da vagina. Destaco por fim outro trecho dessa mensagem:

Crio meus filhos dentro de nossa doutrina religiosa e, mesmo sabendo das necessidades de aprender sobre as manifestações de nossos organismos, tento planejar a descoberta dos pequenos através de etapas. Sei que é desnecessário apresentar essas coisas nessa idade. Porventura querem prepará-los para realizarem o ato sexual precocemente?

Outra mensagem²⁸, de outro pai, também fala sobre o ensino de gênero: *“O professor de Sociologia deu um trabalho para a nota que seria publicar uma foto e fazer um comentário nas Redes Sociais sobre gênero ou sociabilização”*. Onde continua dizendo que *“o conteúdo lixo de gênero na sala de aula”* massacra alunos despreparados, tornando-os *“cúmplices na divulgação dessa agenda nefasta”*. Em determinado momento da mensagem o pai afirma o seu posicionamento:

Coloco meus filhos na escola para aprenderem Matemática, Física, Química, Biologia, Português, etc., e não pra serem doutrinados em "valores" morais de esquerda. Valores dou eu que sou pai. Religião ensino eu que sou pai. Sexualidade mostro eu que sou pai. Política ensino eu que sou pai.

E termina a mensagem prestando apoio e solidarização ao ESP, se dizendo totalmente a favor do programa, pois há *“doutrinação e massificação”* através de *“argumentos muito poderosos”*, *“que acuum nossos filhos”*. Esse pai diz o seguinte sobre adolescentes nesse cenário por ele apresentado: *“Este apelo esquerdista é muito „bonitinho” e muito convidativo aos adolescentes em fase de auto-afirmação e de negação dos valores da família e aceitação do „grupo” como padrão de comportamento”*.

Por fim, a última mensagem²⁹ aborda a educação infantil, mas contribui para entendermos a dinâmica defendida pelo ESP sobre relações entre família

²⁸ Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/defenda-seu-filho-categoria/606-mensagem-enviada-por-moises-de-oliveira-andrade-em-12-07-2016>>. Acesso em: 6 mai. 2019.

²⁹ Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/defenda-seu-filho-categoria/572-mensagem-enviada-por-anderson-da-silva-em-12-12-2015>>. Acesso em: 6 mai. 2019.

e escola, e a quem cabe a tutela do sujeito aluno. Nessa mensagem o pai apresenta a escola e diz nela ter ocorrido a seguinte situação:

Convidaram os alunos (meu filho recusou participar) a trocarem os gêneros das vestimentas, entrar em todas as turmas (crianças de 7 anos indo para casa assustadas com o choque da cena), enquanto uma professora de ciências (não deveria ela ensinar sobre fórmulas, reações químicas do que agir como militante da consciência social?) explicava sobre transfobia, lesbofobia, e expuseram no álbum da escola dezenas de fotos.

O pai termina a mensagem explicando que a orientação que recebeu ao procurar o Ministério Público (MP) e o Conselho Tutelar foi ir à direção da escola, onde então ele pode questionar sobre não terem avisado os pais da atividade ou terem pedido permissão aos pais para que os alunos participassem da mesma. O pai conclui dizendo que avisou a escola: *“se o abuso se repetisse eu levaria o material que salvei da própria página da escola para o MP”*.

Comentarei essas três mensagens, em conjunto. Em todas elas podemos perceber o caráter da tutela dos pais sobre os seus filhos, e a afirmação de que os valores ensinados na escola devem ser coerentes aos dos pais, e quando não os forem, devem passar pela permissão/autorização dos mesmos, quando não eliminados da sala de aula e da escola. Fernando Penna (2017) apresenta uma das características principais do programa escola sem partido: a defesa do poder total dos pais sobre os seus filhos. Nas mensagens podemos perceber também que o ESP não acredita em uma escola onde os profissionais da educação tenham capacidade e autonomia para conduzirem currículos e práticas pedagógicas, ao contrário, acredita que as famílias devam confrontar os projetos educativos que não estejam de acordo com suas convicções. Não em tom de diálogo e construção conjunta, mas colocando o *“poder total”* dos pais sobre seus/suas filhos/as e sobre a escola como um todo.

Nas mensagens acima está explícita a concepção de que a discussão de gênero em sala de aula é uma tentativa de *transformar os jovens em gays e lésbicas e destruir “a família”*, quando não *preparar esses jovens para realizarem o ato sexual precocemente* ou *ensinarem a fazer sexo*, conforme lemos nas mensagens. Até mesmo quando um dos pais reconhece que a

abordagem realizada na sala de aula explicava “transfobia e lesbofobia”, este se posiciona afirmando que a escola não é espaço para que professores e professoras ajam como “*militantes da consciência social*” (como se esses temas fossem “de esquerda”) Em outros trechos fica enfatizado o papel da escola: é lugar para aprender “*fórmulas e reações químicas*”, “*matemática, física, química, biologia, português, etc., e não para serem doutrinados em valores morais de esquerda*”.

Na *homepage* do ESP está em destaque um dos principais artigos que abordam diretamente o ensino de gênero nas escolas: “*Quem disse que educação sexual é conteúdo obrigatório?*”³⁰ || O texto, assinado por Miguel Nagib, defende a ideia de que as abordagens de gênero e sexualidade, chamadas todas e quaisquer uma de “*educação sexual*” são na verdade “*educação de valores*”. A partir disso, dizem então que não existe uma disciplina intitulada “*educação de valores*”, e explicam o objetivo desse tipo de “*educação de valores*”: “*inculcar valores e sentimentos na consciência do estudante de modo que ele tenha determinado comportamento*”. Nagib continua o texto dizendo que esse tipo de educação é “*uma lavagem cerebral*”, e espalha os seus conteúdos através da transversalidade. Ainda explica:

Assim, por exemplo, numa aula de Ciências, ao tratar do aparelho reprodutor, o professor aproveita para explicar aos alunos “*como se transa*”; ou, numa aula de Comunicação e Expressão, o professor manda que os alunos leiam um texto que, a pretexto de combater o “*preconceito*”, promove o comportamento homossexual.

Está explícito como o movimento “*escola sem partido*” mostra anuência com a forma de pensar dos depoimentos dos pais que analisei mais acima. A base argumentativa utilizada é a mesma para todos eles. De acordo com Salomão Ximenes (2016), com base em diversas garantias jurídico-constitucionais apresentadas em seu trabalho³¹, professores e professoras não podem ser considerados/as reprodutores/as de disciplinas e conhecimentos tecnicistas, como se os saberes escolares estivessem já produzidos e prontos,

³⁰ Disponível em: <<http://escolasempartido.org/educacao-moral/442-quem-disse-que-educacao-sexual-e-conteudo-obrigatorio>>. Acesso em: 6 mai. 2019.

³¹ Para mais leituras e análises sobre o “*escola sem partido*”, do ponto de vista do Direto, ver FRIGOTTO (2017) e SOUZA et al. (2016).

estanques, externos e alheios aos processos de escolarização e formação de sujeitos. Pelo contrário, o esperado é que atuem em um sentido de liberdade de ensinar e de aprender que contrapõe efetivamente à alienação, à judicialização e ao amordaçamento do trabalho docente e dos processos escolares/educativos os quais o ESP propõe. Não há “liberdade absoluta” na educação formal, uma vez que existem componentes curriculares, documentos norteadores das práticas de ensino, deveres funcionais e contextos específicos que relativizam, flexibilizam e, em certa medida, limitam o exercício de tais liberdades (XIMENES, 2016).

Muito diferente disso é, entretanto, o cerceamento absoluto e a priori da liberdade quanto ao tratamento de determinados fenômenos sociais que devem ser estudados justamente porque são parte constitutiva do direito dos estudantes. Os estudantes, diferentemente da concepção tutelar ou de “vulnerabilidade” inscrita nos projetos, também têm assegurada a sua liberdade de aprender em um ambiente plural (XIMENES, 2016, p. 57).

Podemos perceber nas mensagens dos pais, mais uma vez, a concepção de juventude dentro do estereótipo do senso comum: a adolescência é a fase da auto-afirmação, da negação dos valores da família, da busca por um comportamento que seja aceito e aprovado perante um grupo - entendido então como um substituto da família. Essas características constituem o “adolescente rebelde”, como já vimos. Outra concepção presente nas mensagens e que merece destaque, uma vez que constitui centralidade no ESP, é a judicialização, a ameaça e o cerceamento da prática docente. Junto a esses aspectos é construída também uma proposta de negação e de silenciamento das possibilidades de diálogo e de construção democrática e conjunta da escola com a comunidade e a população.

Em todas as mensagens é transmitida a ideia de que os/as filhos/as estão desprotegidos/as no ambiente escolar, onde se sentiram constrangidos/as, ameaçados/as e amedrontados/as diante das atividades que abordaram gênero e sexualidade. Nas mensagens a idade dos filhos e da filha está indicada, possuem 7 anos, 12 e outro é adolescente (provavelmente no ensino médio, pela descrição das matérias que o pai disse o filho estudar). Mesmo tendo faixas etárias bastante distintas, a concepção desses pais é de

filhos que não estão prontos para terem abordagens de gênero e sexualidade em sala de aula. Que relação com a escola é essa onde é esse saber da família quanto ao que deve ou não deve ser ensinado, de que maneira, para qual faixa etária, que é o único saber possível, preferível?

Vale ressaltar que são literalmente pais: a grande maioria das mensagens do site é de pais e não de mães. A figura da autoridade familiar masculina aparece em todas as mensagens que trouxe acima, mas fica explícita nesse trecho: *Valores dou eu que sou pai. Religião ensino eu que sou pai. Sexualidade mostro eu que sou pai. Política ensino eu que sou pai*. Ou seja, a tutela e a autoridade moral sobre os filhos e filhas pertence apenas à família - representada pelo pai - mesmo quando estes/as filhos/as se encontram em ambiente escolar.

Para o ESP, os/as professores/as estariam usurpando a autoridade moral dos pais (PENNA, 2017). Muitos questionamentos se produzem na relação com esses materiais: que tutela moral é essa que o ESP defende? Em que momento o sujeito jovem/aluno deixa de ser o filho, o filho dos outros? Em algum momento ele deixa de ser o sujeito assujeitado ao pai/à família para se tornar outra coisa? Que outra coisa poderia ser? Continuando no que Fernando Penna (2017) aponta, eu argumento que, para o ESP, os professores e professoras estariam usurpando não apenas a autoridade moral dos pais, mas também da religião. Para o ESP, apenas é possível para o/a jovem aluno/a ser o filho de alguém (sob tutela moral da família) e o fiel de algum credo (sob tutela moral da religião). Quantas são as arenas de disputa por esse/a jovem? Em qual arena é o/a jovem que diz sobre si?

Conforme já discutido neste capítulo, os/as estudantes entrevistados/as trouxeram perspectivas sobre escola e docentes bastante diferentes dessas veiculadas pelo ESP. O projeto defendido pelo *escola sem partido* nega diversidades e pluralidades de gênero e sexuais, e o faz de forma a silenciar e violentar as existências LGBTTTIs. O relato trazido por Luis mostra que existe uma escola e uma família que o ESP escolhe não levar em consideração.

Ana - *E assim, você enfrenta ou já enfrentou dificuldades ou desafios com essa questão, de ser mulher, ser homem...*

Luis - Já. Bastante. Na escola também foi, é um baque bem grande. Essa escola³² me acolheu muito bem, por isso, sei lá, eu gosto bastante daqui, me sinto a vontade. Às vezes me sinto mais a vontade aqui do que... na minha casa.

Ana - E em relação a sua orientação sexual, tanto aqui na escola, quando em outros lugares também... você já teve dificuldades, ou ainda tem, alguma situação que te marcou assim...

Luis - Já, já. Eu já apanhei por ser trans. Três vezes. E, poxa, não é a... acho que a dor física não é tanta quando a emocional, que fica na cabeça, sabe? Poxa, qual a alegria das pessoas de chegarem pra você e te agredirem? O que você vai trazer pra elas, o que vai agregar? É meio idiota.

Ana - Essas situações aconteceram alguma aqui na escola? Não, não. Na verdade, quando alguém tenta mexer comigo aqui na escola, a maioria da sala me defende, então eu me sinto bem à vontade.

A escola de Luis é também acolhedora para ele. Em outro momento da entrevista ele me relatou como que o diretor também exerce um papel importante nesse acolhimento, mostrando que sua compreensão de escola não está restrita a docentes e estudantes (diferente da compreensão do ESP). “Se sentir mais a vontade na escola do que na própria casa|| mostra também como é possível que família e escola não estejam sempre alinhadas entre si, tampouco com o que o/a jovem pensa e deseja pra si mesmo/a. Luis é citado em outras entrevistas por duas colegas de sala. Mariana fala de Luis quando eu pergunto se enfrenta ou já enfrentou desafios ou dificuldades em relação a sua orientação sexual. Ela responde:

Mariana - Não... Nesse ponto eu sou bem basiquinha (rindo)... Mas assim, é muito difícil, eu entendo, eu tenho amigos é... assim, que são gays, tem lésbicas, tem um colega nosso que é trans, a vida deles realmente não é fácil. Não, não é mesmo. É triste dizer que eu fico aliviada pelo fato de eu ser uma pessoa aspas “normal”.

Mariana diz das ambiguidades de seus sentimentos, de se sentir triste e aliviada ao mesmo tempo – por saber que não sofre discriminações em relação a sua orientação sexual e por lamentar que aconteçam a muitas pessoas, citando amigos e amigas. Ela destaca ainda as aspas na palavra “normal||,

³² Nome da escola ocultado a fim de manter sigilo e anonimato.

colocando junto também o seu questionamento e discordância com esse modo de ver e pensar as sexualidades, que já demonstra em outros momentos da entrevista também. Falar de Luis, dizer “tem um colega nosso que é trans”, é trazer nas narrativas a presença não apenas da pessoa em si, mas das diversidades sexuais e de gênero como um todo. Diferente do que o ESP apregoa, e de acordo com pesquisas e produções acadêmicas da área de gênero e sexualidade (inclusive trazidas neste trabalho), as diversidades de gênero e sexuais *habitam e compõem* a escola, pois habitam e compõem a diversidade humana como um todo, pensando escola e sujeitos na pós-modernidade. Não é apenas uma questão sobre falar ou não de gênero e sexualidade na escola, ou de se ter ou não no currículo uma disciplina intitulada “educação sexual”, mas principalmente sobre reconhecer que as diversidades sexuais e de gêneros são produções e produtos das mais variadas instâncias socioculturais, que habitam e compõem subjetividades.

Mais adiante nas entrevistas eu abordo algumas vivências dos/das estudantes quanto a terem presenciado cenas ou situações de discriminações, de forma geral (quanto a gênero, sexualidade, raça, classe...). A essa altura Mariana relata uma situação escolar:

Ana - *Você já presenciou situações de discriminação, não necessariamente essas que a gente tá falando, mas alguma outra situação assim, de transfobia, por exemplo, ou racismo...*

Mariana - *Já. Aqui na escola, por exemplo, transfobia, é... tem um colega nosso que tem várias pessoas lá na sala que estudaram com ele enquanto ele ainda era Isabela. E que, essa pessoa, sabendo dessa escolha dele, sabendo que agora ele é Luis, agora ele é um cara, continua chamando ele de Isabela. Por exemplo, o professor de educação física, que na chamada, todos os professores assim, que eu consigo me lembrar, todos eles chamam o Luis pelo nome de Luis, colocam na lista de recuperação, quem tá de recuperação, Luis, é, se ele assinar Luis tá tudo certo, as pessoas sabem que é ele, e tem o professor de educação física que insiste em chamar ele de Isabela. E isso deve incomodar muito ele, porque as pessoas continuam falando que não, ele não é essa pessoa não, ele é uma garota, e ele não é mais homem, e que talvez ele nunca seja. Então... eu vejo isso assim e eu fico mal por ele(...).*

A situação narrada acima é pensada por Mariana como transfobia, algo que ela observou acontecer na escola com a qual se sente indignada. O que

aparenta ser sobre não respeitar o nome social, a uma observação com olhares mais atentos, desconfiando do natural e do senso comum, revela a instabilidade que as categorias de gênero e sexualidades trazem enquanto identidades. A tensão trazida pelo nome social é uma tensão ocasionada pela “validação” ou não de uma identidade de gênero, ou até mesmo ao não entendimento do gênero (e da sexualidade) enquanto categorias identitárias postas em construção e negociação. Mesmo com a situação trazida por Mariana, Luis conta que sua experiência com o uso do nome social na escola tem sido respeitada.

Ana - *Você já falou um pouco da escola né, mas você sente, de forma geral, que pode falar o que você pensa aqui na escola?*

Luis - *Sim. Aqui eles escutam bastante, tanto os meus professores quanto os meus colegas de sala.*

Ana - *Uhum. E você fica a vontade pra fazer isso com todos eles, professores, colegas?*

Luis - *Quase todos. Alguns não me dão uma intimidade tão grande.*

Ana - *E aí você acha que isso pode, não sei... como que você se sente?*

Luis - *Ah não sei, eu prefiro, tipo, alguns professores entram, conversam, eu fico na minha, assisto a aula, alguns já têm a liberdade de perguntar como eu tô, se... Como tá o meu nome, como tá a mudança do meu nome pro nome social... Isso é bem legal, eles se interessarem...*

Ana - *E você sente alguma dificuldade ou tem alguma facilidade né, com essa questão do nome aqui na escola?*

Luis - *Tenho, eles respeitam bastante, de eu não usar meu nome de registro e me chamarem pelo nome social, mesmo que não tenha mudado nos documentos da escola, eles respeitam bastante isso.*

Mais do que dizer do respeito ao nome social, Luis conta de uma escola onde ele sente que pode falar o que pensa, onde ele se sente escutado por professores e colegas de sala, onde acha legal que professores se interessem pela questão do seu nome, pelo respeito e acolhimento à sua identidade de gênero.

Por fim, trago também um trecho da entrevista com Leila. Ao conversarmos sobre maneiras com que lida quanto à sua sexualidade, Leila conta o que pensa sobre gravidez, como se relaciona com essas questões e conta que “todo ano” na feira de ciências da escola vários grupos de alunos/as escolhem abordar em seus trabalhos temas sobre prevenção de gravidez, por exemplo.

Leila - Igual a gente faz, no finalzinho de setembro. Então agora, início de agosto, assim, a gente vai preparando pra falar sobre isso aí. Por exemplo, o meu grupo, são grupos, de 5, 6 pessoas que falam sobre isso, e ainda vale nota. Então assim, eu por exemplo, eu nunca fiz, mas se você for visitar a feira no caso a dessa escola, você vai saber. Tem sempre alguém falando sobre sexualidade, sobre como prevenir também, entendeu. O meu grupo por exemplo, esse ano vai falar sobre transgêneros. Então assim, é diferente, é um tema diferente, de sexualidade, mas assim, todo ano a gente fala aqui.

Ana - E porque que vocês do grupo pensaram em falar sobre isso?

Leila- É que tipo assim professora o quê que acontece, é... é porque tem no... Como é que eu vou te explicar? No nosso grupo já tem uma pessoa assim. Que faz parte desse grupo de LGBT. Então, é... Pra poder ficar um tema diferente, e eu acho que nunca fizeram aqui na escola, nunca falaram sobre esse tema. Assim, até então eu também não conhecia. Então a gente vai falar pra poder mostrar pros alunos como é que é, entendeu? Igual, também tem muito preconceito sobre os LGBTs, entendeu, as pessoas que são diferentes, e tal, assim, é uma realidade de hoje. Entendeu?

Leila deixa explícita a justificativa que seu grupo teve ao escolher falar sobre “transgêneros” na feira de ciências. “No nosso grupo tem uma pessoa assim, que faz parte desse grupo de LGBT”. No mundo tem pessoas assim. Nas escolas tem pessoas assim. E se não estão nas escolas, devemos nos questionar: por que isto ocorre? Que escola é essa? Se pessoas LGBTTs ocupam a escola, também devemos continuar atentos e questionar de quais os efeitos dessa presença. Leila demonstra que para ela o preconceito sobre os LGBTs “é uma realidade de hoje”. Leila usa sua percepção de um mundo concreto para determinar para si qual tema vale ou não a pena abordar em uma feira de ciências. A escola descrita por Mariana, Luis e Leila é ignorada pelo “escola sem partido”, posto que ignorados/as também são seus/suas

docentes, discentes e demais atores escolares. Como já dito, o ESP defende um projeto de escola que “só faz sentido” ao negar, silenciar e violentar jovens estudantes em suas diversidades de gênero e sexualidade, mas não apenas, pois também desconsidera toda uma trama complexa de produção de identidades e juventudes escolares.

4.4. Sobre moralidades, verdades e educação

Consultei então a última seção do site que separei para análises, “*educação moral: direito dos pais*”. Em sua apresentação, o site disponibiliza um link para o artigo “Direito dos pais ou do Estado?”³³. Neste artigo, assinado por Miguel Nagib e Luiz Carlos Faria da Silva, o ESP admite explicitamente ser o ponto de vista adotado pelo programa. Nele é possível perceber em consonância com Vera Silva (2017), que as concepções morais que “os pais” não querem que se aborde nas escolas, é a mesma explicitada no Projeto de Lei do Senado Federal 193/2016:

Parágrafo único. O Poder Público não se imiscuirá na opção sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer, precipitar ou direcionar o natural amadurecimento e desenvolvimento de sua personalidade, em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero (BRASIL, 2016, p. 1).

Assim, “manter a heterossexualidade como norma e homens e mulheres nos seus ‘devidos lugares’, invisibilizando outras possibilidades, se constitui em uma das maiores preocupações do Programa” (SILVA, 2017, p. 159). Conforme explícito no parágrafo do PL: “*natural amadurecimento e desenvolvimento de sua personalidade, em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo*”, o ESP assume a marca da moralidade preferível e permitida atrelada apenas à heterossexualidade e à cisgeneridade.

³³ Disponível em: <<http://escolasempartido.org/66-direito-dos-pais-ou-do-estado>>. Acesso em: 6 mai. 2019.

Ou seja, o que o ESP critica não é "qualquer abordagem" a gênero e sexualidade, mas sim, abordagens que firam a concepção de heterossexualidade e cisgeneridade como normas, e o que o ESP defende como "educação moral" é o reforço dessas normatividades (SEFFNER, 2016).

No texto "*Direito dos pais ou do Estado*", os autores perguntam: "têm as escolas o direito de dizer aos nossos filhos o que é „a verdade“ em matéria de moral?". Logo respondem negativamente, e se justificam ao evocar o artigo 12 da Convenção Americana sobre Direitos Humanos (CADH). O texto diz que a CADH "reconhece expressamente o direito dos pais a que seus filhos „recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções". Quero ressaltar que a partir da análise deste texto podemos entender que para o ESP "a menção da educação sexual entre a educação moral e a religiosa, (...) parece apontar para uma percepção da sexualidade subordinada a uma certa moralidade religiosa" (SILVA, 2017, p. 164). As afirmativas que são encontradas em repetições exaustivas ao longo de todo o site do ESP, as quais defendem "o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral dentro de suas próprias convicções" demonstram a defesa dessa subordinação de valores morais. "Próprias convicções" também se referem às dos pais, não necessariamente às convicções dos filhos.

Olhando no restante da seção, encontramos diversas outras publicações, entre vídeos, ensaios e reportagens, que buscam basicamente argumentar que "a educação moral não deverá ocorrer na escola". A maior parte das publicações é um compilado de notícias, sem nenhum comentário do ESP, que mostra o seu ponto de vista apenas pelo título. Como por exemplo, na publicação: "*No DF, professores usam festa junina para atacar moralidade cristã, e transmitir aos filhos dos outros seus próprios valores*"³⁴, onde traz a reprodução da reportagem do Correio Braziliense, publicada em 2016, cujo título é: "Turma de escola do DF fez festa junina em que noivo foge com outro homem".

Mais uma vez percebemos que ESP veicula o que ele chama de "educação moral" alinhada à "moralidade cristã", através da argumentação de

³⁴ Disponível em: <http://escolasempartido.org/educacao-moral/648-no-df-professores-usam-festa-junina-para-atacar-moralidade-crista-e-transmitir-aos-filhos-dos-outros-seus-proprios-valores>. Acesso em: 06 mai. 2019.

que evidenciar as sexualidades não-heteronormativas é um ataque a essa moral cristã. O ESP também mostra novamente a centralidade da argumentação de que a escola (materializada nos docentes) não deve *transmitir aos filhos dos outros seus próprios valores*.

Diversos outros textos podem ser encontrados na seção *educação moral: direito dos pais*, e todos utilizam das mesmas argumentações acima apresentadas, ora evidenciando um *ataque sofrido pelas famílias*, ora apresentando denúncias. Encontrei várias semelhanças entre as publicações e as repetições estrategicamente exaustivas. A grande maioria se referia a livros didáticos e a livros paradidáticos infantis, onde o ESP se mostra terminantemente contra qualquer referência à *educação sexual* nas aulas ou nesses materiais didáticos; seja para abordagens vinculadas às políticas governamentais de promoção da saúde, seja para visibilizar outras configurações afetivas e familiares, seja até mesmo para abordar o corpo humano em determinadas idades consideradas por eles muito novas.

Através de chamadas do tipo *você sabe o que seus filhos estão aprendendo na escola?*³⁵ e *em breve na escola do seu filho*³⁶, também são feitas denúncias: contra cartilhas dos mais diversos tipos, contra atividades extraclasse que pudessem visibilizar casais homoafetivos ou abordar relações de gênero e sexualidade, contra a transformação de uma festividade escolar de dia das mães em dia dos cuidadores. Todas essas denúncias argumentavam que estava ocorrendo um ataque às famílias desses alunos e alunas, com objetivo de acabar com a instituição familiar.

Religião e família parecem constituir as únicas fontes para o estabelecimento de princípios morais, e vale dizer que postas assim, no singular, ou seja, uma dada religião, que fica sempre suposta como a católica, e uma dada família, sempre suposta a família monogâmica heterossexual (SEFFNER, 2016, p.10).

Nesse sentido, existe uma espécie de *conector*, de elemento discursivo que aparece com muita frequência na argumentação que evoca valores morais

³⁵ Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/educacao-moral/571-voce-sabe-o-que-seus-filhos-estao-aprendendo-na-escola>>. Acesso em: 06 mai. 2019

³⁶ Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/educacao-moral/489-em-breve-na-escola-do-seu-filho>>. Acesso em: 06 mai. 2019

da família e da religião. O elemento da ideologia de gênero aparece tendo relação direta com a defesa dessa família (monogâmica heterossexual) e também tem estreita relação com a defesa dessa religião (a católica). Nas palavras de Fernando Penna (2017), a ideologia de gênero para o ESP e para os conservadores

seria uma ideologia antifamília, uma tentativa de transformar os jovens em gays e lésbicas, um ataque à família. Preciso reafirmar aqui que discutir gênero em sala de aula não é isso. Muito pelo contrário. Se eu tivesse que tentar sistematizar, é a tentativa de mostrar como as relações entre os gêneros, homem, mulher e outras configurações, como elas são construídas historicamente, para desconstruir desigualdades, homofobia, machismo e coisas assim. Mas eles colocam que seria uma ideologia contra a família (PENNA, 2017, p. 45).

Ideologia de gênero é um termo que tem ganhado visibilidade desde 2014, quando começou a circular nas esferas políticas, em algumas mídias, na internet, e em determinados ambientes religiosos. Os trabalhos de Henrique Aragusuku (2017) e Rogério Junqueira (2017) fazem um recorte mostrando como esse termo começou a ser utilizado, na década de 90, e ganhou expressividade nos anos 2000 a partir de teóricos vinculados ao catolicismo, nos mais diversos documentos oficiais da Igreja. O termo chegou ao Brasil através da Igreja Católica e alcançou grande receptividade também pelas igrejas evangélicas.

Nesse sentido, é necessário problematizar o termo considerando a sua origem religiosa e os efeitos que a associação religião-política-educação podem surtir e têm surtido em se tratando de gênero e sexualidade. Assim, ideologia de gênero é um termo que

simplifica e aglutina as teorias que desnaturalizam nossas relações sociais e sexuais, vem sendo combatida na maioria dos países que possuem determinado nível de hegemonia cristã, seja por meio de manifestações, cartilhas, livros, conferências, e outras formas de disputa de narrativas (ARAGUSUKU, 2017, p. 1108).

Por ideologia de gênero os conservadores entendem que é uma crença na qual a masculinidade e feminilidade são consideradas construções sociais

e culturais e que qualquer pessoa possa ‘escolher’ qual gênero irá seguir (PEREIRA; RODRIGUES, 2017, p. 546). Quando Rogério Junqueira (2017), responde à questão se existe ou não ‘ideologia de gênero’ (e seus termos afins, ‘teoria de gênero’, ‘agenda de gênero’, entre vários outros) o autor afirma: o fenômeno existe, mas não possui correspondência e nem ao menos resulta dos campos dos Estudos de Gênero ou dos movimentos feministas e LGBTTI.

‘É, em vez disso, um dispositivo de origem vaticana urdido para promover uma agenda ultraconservadora, antifeminista e antagônica à democracia e aos direitos humanos entendidos em bases mais amplas e plurais. Não por acaso, o sintagma é brandido como um slogan contrário à adoção da perspectiva de gênero ou da promoção do reconhecimento da diversidade sexual e de gênero em políticas públicas, no mundo social ou na vida cotidiana em geral’ (JUNQUEIRA, 2017, p. 46).

Aqui são interessantes alguns questionamentos. De que maneiras podemos pensar as articulações entre ‘gênero’, ‘conservadorismo’ e ‘hegemonia cristã’? Como estão relacionados os discursos conservadores e antifeministas (e também aqueles que se autointitulam anti-gênero) com os direitos humanos e a democracia? Por que gênero é entendido com o tom de perigo e ameaça nesses discursos? O que podemos pensar quanto à crítica que esses conservadores fazem da ideia de ‘construção social’? Segundo Bruno Pereira e Gelberton Rodrigues (2017), o gênero é perigoso para esses discursos porque

(...) se a ideia de que o gênero é uma construção social e cultural, as categorias de Homem e Mulher não seriam ‘criações de Deus’. Se estas categorias, enquanto algo natural, são ameaçadas, a heterossexualidade estaria sob perigo, e assim, o casamento que dá origem a família na perspectiva heteronormativa e cristã. Gênero, nesta interpretação deturpada, ‘destruiria Deus, o casamento, a família, a nação’ (PEREIRA; RODRIGUES, 2017, p. 546).

Não é possível, dessa forma, criticar ‘ideologia de gênero’ sem considerar o pânico moral que se instaura com o termo. Como apontado no trabalho de Tiago Duque (2017), ‘pânico moral’ é uma das formas de reação ao rompimento de padrões normativos, ao levarmos em conta os discursos que

aparecem na mídia, na opinião pública e através de agentes de controle social, de modo geral, e que efeitos esses discursos produzem/reproduzem.

Com isso dito, é interessante pensar: de que maneiras as noções de "crise" e "pânico moral" podem estar relacionadas? Se a sensação de crise vem com o "rompimento de padrões normativos", pergunto novamente: a crise é um problema? É desejável resolvê-la? O pânico moral está intimamente ligado ao conservadorismo, ao medo e à sensação de crise. É necessário então compreender a produção das diferenças enquanto enfrentamento desse pânico moral que se estabelece em torno do que vem sendo chamado de "ideologia de gênero" (DUQUE, 2017).

Gayle Rubin (2003) afirma que as guerras sobre a sexualidade, tão mistificada nas sociedades ocidentais, são comumente combatidas "a partir de ângulos oblíquos, focadas num alvo falso, conduzidas com paixões deslocadas, e são altamente e intensamente simbólicas" (p. 31). Durante um pânico moral, os medos referentes às atividades sexuais se ligam a determinados grupos sociais ou a práticas sexuais específicas.

Quando observamos quais discursos são evocados pela "ideologia de gênero", fica explícito o medo e o ataque às pessoas LGBTTs e às mulheres, principalmente feministas. Gayle Rubin continua: "A mídia se torna inflamada com indignação, o público se comporta como uma massa fanática, a polícia é ativada, e o estado põe em ação novas leis e regulações" (RUBIN, 2003, p. 31). A partir de tais caracterizações é possível afirmar que os discursos que veiculam medo à chamada "ideologia de gênero" instauram um fenômeno de pânico moral.

Todo o pânico moral tem conseqüências em dois níveis. A população-alvo sofre mais, mas todos são afetados pelas mudanças sociais e legais. Os pânicos morais raramente aliviam um problema real já que eles focam em quimeras e significantes. Eles tomam a preexistente estrutura discursiva em que se inventam vítimas para justificar o tratamento dos "vícios" como crimes. A criminalização de comportamentos inócuos como a homossexualidade, prostituição, obscenidade, ou consumo recreativo de drogas é racionalizado ao representá-los como ameaças a saúde e segurança, mulheres e crianças, segurança nacional, a família, ou a civilização em si mesma. Mesmo quando a atividade é entendida como inofensiva, pode ser banida pela alegação de "levar" a algo ostensivamente errado (...) (RUBIN, 2003, p. 32).

É nesse sentido que “ideologia de gênero” ganha expressividade em movimentos como o programa escola sem partido, que fundamenta a sua argumentação de crítica às abordagens de gênero e sexualidade na escola, com o objetivo de causar pânico moral (AMORIM; SALEJ, 2016). O ESP afirma que essas abordagens promovem e incitam o comportamento homossexual e transformam as pessoas em gays, lésbicas, travestis e transexuais, fato que por si só destruiria a escola, a família, a religião, “a civilização em si mesma”.

De acordo com Marina Amorim e Ana Salej (2016), “o uso de uma expressão inexistente no campo dos estudos de gênero não é um equívoco e sim uma estratégia” (p. 37). O uso do termo “ideologia de gênero” é um oportunismo político que enfatiza os problemas através de questões sobre a moral, essas de cunho individual, e assim nega as pautas coletivas da luta contra a LGBTIfobia e pela igualdade de gênero (MIGUEL, 2015 apud AMORIM; SALEJ, 2016). Parte dos discursos conservadores utilizam a “ideologia de gênero” para promover um pânico moral, que segundo Fernando Seffner (2016) também tem relações estreitas com os espaços democráticos:

Parte do pânico moral espalhado pelas forças conservadoras em afirmações do tipo “vivemos uma ditadura gayzista” é pânico moral em relação a ampliação da democracia, o pânico moral das inclusões de sujeitos e da possibilidade de vidas viáveis para negros, travestis e transexuais, gays, lésbicas, nordestinos, pobres em geral (SEFFNER, 2016, p.16).

Ainda pensando nas articulações entre religião, política e escola em um sentido democrático, gostaria de trazer algumas questões. Ao considerar as relações entre a “ideologia de gênero” e o pânico moral, é preciso problematizar então o que seria a “moral”.

Michel Foucault (2006) discute a ideia de moral como sendo composta pelo conjunto de valores e regras de conduta que são propostos pelos mais diversos aparelhos prescritivos (como a família, as igrejas e as instituições educativas). O código moral é então composto por esse conjunto de valores, regras, princípios, normatividades. Outro componente da moral são os comportamentos que os sujeitos estabelecem em relação a esse código,

quando são posicionadas determinadas relações: de submissão ou não, de obediência ou resistência, de respeito ou negligência, ou de interdição, a esses princípios e valores de conduta (CASTRO, 2014; 2017). Um terceiro tipo de componente da moral seria a ‘constituição de si como sujeito moral’. Esse terceiro tipo se refere às ‘diferentes maneiras de o sujeito ‘se conduzir moralmente’ a partir dos elementos prescritivos que constituem o código, constituindo-se como ‘sujeito moral’ de suas ações’ (CASTRO, 2014, p. 82).

Quando pensamos na ‘ideologia de gênero’ e no sentido de pânico e medo que indivíduos e grupos conservadores evocam quanto ao gênero de forma geral, percebemos o acionamento de um código moral. Ou seja, fica explícito qual determinado conjunto de regras e valores que devem ser resguardados e protegidos, em nome da ordem da sociedade, em detrimento de outros que devem ser combatidos e eliminados (CASTRO, 2017). É em relação a esse código moral que os sujeitos estabelecem todo um conjunto de ações, de modos de se conduzir moralmente e de modos de sujeição. A constituição de um sujeito moral passa por processos de subjetivação onde esse sujeito se vê obrigado a seguir o código e assim estabelece relações com o mesmo (CASTRO, 2017). A ideia de moral conforme abordada por Michel Foucault é utilizada neste trabalho como uma ferramenta para compreender os discursos que circulam em torno da ‘ideologia de gênero’. É uma ferramenta que auxilia também a problematizar cenários e contextos que são tensionados pelas abordagens de gênero e sexualidade, especialmente as realizadas com jovens nas escolas.

Termino minhas análises da seção ‘educação moral: direito dos pais’ e do movimento/projeto escola sem partido com uma provocação. Refaço a seguinte pergunta que o site traz, ‘têm as escolas o direito de dizer aos nossos filhos o que é ‘a verdade’ em matéria de moral?’, para: ‘tem o ‘escola sem partido’ o direito de dizer a quem quer que seja o que é a ‘verdade’ em matéria de moral?’. A provocação que faço aqui é sobre disputas: pela moralidade, pela verdade, pelo domínio do entendimento de educação.

Como disse Guacira Louro (1997), quanto a direcionarmos olhares atentos e questionadores para as práticas cotidianas onde se dão processos de subjetivação, afirmo que, ao pensarmos gênero, sexualidade e juventude em tempos de ‘escola sem partido’, precisamos tornar gestos e palavras

banalizados alvo de atenção renovada, de questionamento, e em especial, de desconfiança. Retomo e repito o que está discutido ao longo de todo este trabalho: “a tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como ‘natural’” (LOURO, 1997, p. 63).

Se nos propomos abraçar a difícil tarefa de desconfiar do natural, se escolhemos enfrentar projetos que pretendem negar, silenciar e violentar diversidades de gênero, de sexualidade e juventude nos espaços escolares, se acreditamos em uma escola que intenta acolher estudantes em todas as suas pluralidades, então devemos afiar nossos sentidos “para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar” (LOURO, 1997, p.59).

5. FECHAMENTOS PROVISÓRIOS E CONTINUIDADES

Crônica número 6

É isso. Pontuações, pontos finais. Aquele retrogosto amargo do açúcar. Acho que hoje é mesmo meu último dia de pesquisa aqui na escola. Como me despedir, encerrando um ciclo, sabendo que de tantos outros possíveis? Eu sei que não será meu último momento aqui, que provavelmente voltarei depois, para trazer os resultados, para trazer as reverberações, para mostrar às alunas e aos alunos o que eu escrevi, sobre elas e eles, com elas e eles, a partir delas e deles, fundindo-me a elas e a eles de uma forma complicada de dizer e escrever... Afinal, o que fica de uma pesquisa que finda? Que palavras continuam nas linhas após os pontos finais? Um retrogosto amargo de açúcar, para me lembrar que a vida é doce, que o trabalho vale a pena, que há desejo e esperança com essa pesquisa... Se eu fechar meus olhos agora, consigo sentir em minhas mãos as chaves e os cadeados que abrem e fecham as portas do laboratório de informática. Estão pesadas, minhas mãos, e as chaves. Passo pelos corredores, observo a vida nas salas de aulas, vejo o verde e os sons dos jardins... Mais alguns passos e estou no pátio, mais outros passos e subo as escadas centenárias, o nome da escola está escrito letra por letra em pedaços de metal. As escadas se acabam, meus pés se acabam, chego na entrada da escola, vejo o relógio sem pilhas (e tomara mesmo ninguém as coloque ali), vejo a santa sem nome e a bíblia que tenta ser imponente, ainda que na quina, despercebida. Espero alguns pares de segundos, me despeço mentalmente de cada tijolinho vermelho ali, de cada peixe e peixa, de cada “um pouco de tudo” que consigo abarcar nesse momento... Bom dia, bom dia. Abre o portão pra mim, por favor? Ah, já está indo? Sim, até mais, eu digo, com aquele amargo açucarado outra vez. Passo pelo portão de ferro, pelos ladrilhos desgastados, pela árvore, pelo murinho da entrada. Saio da escola, mais um dia, mas há tanto que fica!

A crônica acima retrata alguns dos sentimentos e sensações que me abarcaram (e abarcam) na minha relação com o término do campo, com o término da pesquisa em si, com a finalização da escrita desta dissertação, e com as várias possibilidades diante de novos caminhos e continuidades que agora se colocam. Há muito que continua de uma pesquisa que finda, de uma trajetória que se finaliza, sem ter que, necessariamente, se encerrar.

Diante desses sentimentos, sensações e posicionamentos teórico-metodológicos, decido abordar neste capítulo um sentido de fechamento

provisório e de continuidades. É proposital a escolha de não trabalhar com direcionamentos mais assertivos entendidos enquanto conclusões. Isto não significa, todavia, que as problematizações estão concluídas e que as questões estão completamente respondidas, até porque intento, com esta pesquisa, evidenciar algumas lacunas de campo teórico e prático, e desejo também fomentar o debate, contribuir com pesquisas outras.

Termino o mestrado sendo uma pessoa bastante diferente da que já pude imaginar que seria, e ser surpreendida por isso é um fato que muito me alegra. Acredito que estar disponível para que eu pudesse me transformar ao longo de toda essa trajetória de pesquisa também contribuiu para que ela fosse se transformando, se adaptando às necessidades, lidando com os impedimentos e se melhorando diante das dificuldades. Termino o mestrado também ciente de que tenho ainda mais responsabilidade social diante do conhecimento ao qual tive contato e das habilidades que desenvolvi.

Meu desejo inicial de trabalhar com juventudes secundaristas me levou a percorrer caminhos potentes de construção metodológica, onde então escolhi trabalhar com os grupos focais, e uma vez não sendo mais possível (como relatado no capítulo 1), trabalhar com as entrevistas-narrativas. Encontros muito potentes surgiram a partir das entrevistas, mesmo depois de tantos desencontros em chegar à escola e aos sujeitos participantes da pesquisa. Finalizo esta dissertação com a satisfação de ter escolhido ferramentas teórico-metodológicas que atenderam a um dos objetivos principais desse trabalho: ouvir jovens estudantes.

Nos movimentos de revisão bibliográfica e de preparação teórica encontrei poucas produções acadêmicas com o intuito de dar prioridade às narrativas juvenis. Elas eram trabalhadas, analisadas, escrutinadas, mas havia uma sensação de que essas narrativas serviam apenas aos propósitos já colocados para os trabalhos, e não estavam ali para poder construir e elaborar *em conjunto* uma produção acadêmica e científica. A impressão que me tomava era de que os/as jovens estariam nessas pesquisas apenas como sujeitos de pesquisa, e de que suas narrativas eram apenas "dados colhidos", não eram narrativas que se somavam, se relacionavam e atravessavam as narrativas dos/das pesquisadores/as. As narrativas juvenis continuavam distantes de uma noção de autoria dessas pesquisas. Fiquei com a sensação

de que nós (enquanto pesquisadores/as) escutamos pouco os/as jovens e, quando o fazemos, os encerramos apenas como “participantes da pesquisa”, como “sujeitos da pesquisa”, não vamos muito além disso.

Assim, apresento ao longo desse trabalho algumas lacunas, algumas possibilidades de campo e de compromisso com pesquisas possíveis. Pensar juventudes, escutar as juventudes, a partir delas, junto com elas, e não apenas sobre elas, mas convidá-las para uma autoria das pesquisas, para uma participação enquanto sujeitos ativos nos processos de construção de saberes e conhecimentos acadêmicos e científicos; mais ainda se admitimos modos de ver e pesquisar pós-estruturalistas. As perspectivas pós-estruturalistas nos possibilitam pensar esses sujeitos e essas narrativas de outro modo, e assim construímos novos possíveis para e com essas narrativas juvenis.

Pesquisar considerando as experiências, os saberes e as vivências de jovens estudantes também mobilizou em mim muitos dos meus próprios sentidos de experiências, saberes e vivências, sobre mim mesma, mas principalmente sobre os/as estudantes. Durante as etapas de transcrição das entrevistas me senti conhecendo cada vez mais os/as estudantes, quase como que criando uma espécie de *intimidade*. Nessa etapa da pesquisa se tornou muito latente a proposta assumida nesse trabalho de desnaturalizar o olhar. Uma proposta que também aponto aqui como necessária de assumirmos nas nossas pesquisas.

Trabalhar com experiências, saberes e vivências, falando agora especificamente sobre relações de gênero e sexualidade, nos implica a desconfiar do natural e do trivial para pensarmos um novo, para produzirmos novos modos de pensar, ver, olhar, sentir, dizer e pesquisar. Explorar fronteiras, permitir que novas questões surjam, abraçar pesquisas potentes e cheias de movimento e vida. As respostas e os entendimentos que vieram a partir das entrevistas me levaram a pensar nas várias maneiras através das quais vamos constituindo saberes de gênero, sexualidade, juventude e tantos outros. Estamos constituindo esses saberes e nos constituindo a todo momento, nas mais variadas formas de contato que temos uns com os outros, em diversos lugares, imbricadas às nossas experiências e vivências...

Foi então a partir da proposta de colocar centralidade às narrativas juvenis que o “escola sem partido” foi colocado em um lugar de

problematização e desconfiança. Antes de ir a campo estava trabalhando com a ideia de “um cenário de disseminação das narrativas do ESP”, algo que não encontrei indo na escola ou escutando os/as estudantes. É certo que há um cenário de fortalecimento das narrativas públicas do programa, um crescimento de seu campo de atuação envolvido ao campo da política, conforme apresentei ao longo da dissertação. No entanto, eu esperava encontrar nas entrevistas, ou então nas observações dos espaços da escola, dizeres muito mais envolvidos com os modos de ver e pensar do ESP.

Há várias possibilidades de pesquisar o ESP, e aponto com essa pesquisa a necessidade de produzirmos pesquisas que integrem os espaços escolares às narrativas juvenis. Sem as entrevistas-narrativas os meus olhares sobre o programa estavam de outro modo. A ida ao campo e a composição dessa pesquisa a partir das entrevistas mudou alguns rumos que estava pensando até então, a ponto de questionar até mesmo a formulação da questão principal. Mantive a questão, no entanto, pude concluir que o meu sentido inicial de “cenário de disseminação do ESP” precisou ser reformulado para uma compreensão mais ampla das narrativas possíveis que circulavam na escola onde eu estava. Trabalhar com o ESP foi difícil, dolorido, me exigiu muito. Olhar o tanto de potencialidades que me foi possível transformar a partir desses desconfortos, no entanto, me traz uma sensação de “dever cumprido”.

Pensar em experiências, saberes e vivências junto a narrativas potentes sobre gênero, sexualidade, juventude e escola, me lembra de um trecho de Larrosa (2014):

a experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos. Em algumas ocasiões, esses cantos de experiência são cantos de protesto, de rebeldia, cantos de guerra ou de luta contra as formas dominantes de linguagem, de pensamento e de subjetividade. Outras vezes são cantos de dor, de lamento, cantos que expressam a queixa de uma vida subjugada, de uma potência de vida enjaulada, de uma possibilidade presa ou acorrentada. Outras são cantos elegíacos, fúnebres, cantos de despedida, de ausência ou de perda. E às vezes são cantos épicos, aventureiros, cantos de viajantes e de exploradores,

desses que vão sempre mais além do conhecido, mais além do seguro e do garantido, ainda que não saibam muito bem aonde (LARROSA, 2014, p. 10).

Nesse trecho encontro muitos elementos que também encontrei nas entrevistas, nas falas dos/das estudantes sobre suas experiências. Encontro também muitos elementos que penso e sinto quanto à pesquisa como um todo, aos seus processos de idas e vindas, de trajetórias e impermanências. Eu desejo que esta pesquisa seja como um canto, e espero que cada pessoa que a escute, seja através dessa dissertação, seja através de vários outros desdobramentos, possa escutá-la colocando muito de si. De suas experiências, saberes e vivências. De seus tremores, pensamentos, sofrimentos e gozos.

Essa dissertação se encerra em forma de canto de despedida, mas também como um canto de luta, de resistência, a fim de criar presentes e futuros onde jovens secundaristas possam ser ouvidos e se sentirem ouvidos, onde possamos construir uma escola não-neutra, mas que assuma o seu lugar de acolher as diversidades da vida.

Essa dissertação se encerra não como forma de fechamento, concretização, término ou algo nesse sentido, mas pensando em dar forma aberta ao movimento seguinte. Faço então um *convite*, para que possamos elaborar produções acadêmicas que se atentem ao acolhimento, à problematização e às desconfianças. Para que possamos fazer produções outras, espalhando sentidos e buscando nos relacionar fora dos espaços tradicionais de produção acadêmica e de modos além dos tradicionais de pesquisar e, ainda assim, elaborando trabalhos éticos, de qualidade, teoricamente embasados, com um compromisso com a vida em sua pluralidade e potencialidade. Deixo como inspiração final alguns dizeres de resistência, retirados do livreto “Resistir até que gênero não defina papéis na sociedade”³⁷:

³⁷ Retirado do site: < <https://viradaeducacao.me/resistir>>. Acesso em: 17 mai. 2019.

RESISTIR ATÉ

QUE GÊNERO NÃO DEFINA PAPÉIS NA SOCIEDADE
QUE A ESCOLA ENTENDA SUA POSIÇÃO AINDA
CONSERVADORA, NATURALIZADA POR UMA
NEUTRALIDADE INEXISTENTE
QUE POSSAMOS SER SOCIALMENTE IGUAIS,
MESMO SENDO HUMANAMENTE DIFERENTES
QUE TODAS AS MULHERES SEJAM RESPEITADAS
E VIVAM PLENAMENTE SEUS DIREITOS
QUE NÃO TENHAMOS MAIS QUE VER CORPOS
INTERDITADOS, MENDIGANDO PELO MÍNIMO DE DIREITOS
QUE AS IDENTIDADES TRANS
POSSAM FLUIR LIVREMENTE
QUE TODOS OS ESPAÇOS SEJAM SEGUROS
PARA TODAS AS MULHERES
QUE CAIA O PATRIARCADO

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, Eveline. Escola sem partido: o que é, como age, para que serve. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola "sem" partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP. 2017, p. 63- 74.

AMORIM, Marina Alves; SALEJ, Ana Paula. O Conservadorismo saiu do armário!: a luta contra a ideologia de gênero do movimento Escola Sem Partido. **Revista Ártemis**, João Pessoa, v. 22, n. 1, p.32-42, jul./dez. 2016. Disponível em: <periodicos.ufpb.br/index.php/artemis/article/download/32142/16812>. Acesso em: 08 set 2017.

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 173- 194

_____. **Juventude e Processos de Escolarização**: uma abordagem cultural. 2008. Tese (Doutorado). Programa de Pós Graduação em Educação - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.

_____. Juventudes contemporâneas e alguns de seus marcadores identitários: histórias narradas. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO: Sistema Nacional de Educação e participação popular: Desafios para as Políticas Educacionais, 36, 2013, Goiânia. **Anais...** Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt23_trabalhos_pdfs/gt23_3083_texto.pdf >. Acesso em: 13 dez 2017.

ANDRADE, Sandra dos Santos; MEYER, Dagmar Estermann. Juventudes , moratória social e gênero : flutuações identitárias e(m) histórias narradas. **Educar em Revista**, v. edição esp, n. 1, p. 85-99 , 2014.

ARAGUSUKU, Henrique Araujo. A "ideologia de gênero" como estratégia político-sexual e a reação do conservadorismo no Brasil. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE A DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO: ABEH e a construção de um campo de Pesquisa e Conhecimento: desafios e potencialidades de nos re-inventarmos, 8, 2017, Juiz de Fora. **Anais...** Campina Grande: Realize Editora, 2017, p. 1106-1114.

BRAIT, Daniele. [Anexo] Os protagonistas do ESP. In: SOUZA, Ana Lúcia Silva; MANHAS, Cleomar; CARA, Daniel; et al. **A Ideologia do Movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016, p. 161- 165.

BRASIL, República Federativa do. **Projeto de lei 193/2016**. Brasília: Senado Federal, 2016. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>>. Acesso em 17 nov 2017.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero - feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. Regulações de gênero. **Caderno Pagu**, São Paulo, n. 42, p. 249-274. jan./jun. 2014. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n42/0104-8333-cpa-42-00249.pdf>> Acesso em: 18 dez. 2017.

CARA, Daniel. O Programa "Escola Sem Partido" quer uma escola sem educação. In: SOUZA, Ana Lúcia Silva; MANHAS, Cleomar; CARA, Daniel; et al. **A Ideologia do Movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016, p. 43- 48.

CARVALHO, Fabiana Aparecida De; POLIZEL, Alexandre Luiz; MAIO, Eliane Rose. Uma escola sem partido: discursividade, currículos e movimentos sociais. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 37, n. 2, p. 193-210, 2016.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**. Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CASTRO, Roney Polato De. **Experiência e constituição de sujeitos docentes: relações de gênero , sexualidades e formação em Pedagogia**. 2014. 258 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2014.

_____. Pedagogias religiosas no combate à "ideologia de gênero": efeitos de saber-poder-verdade. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO: Democracia em Risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência, 38, 2017, São Luís. **Anais...** Disponível em: <<http://38reuniao.anped.org.br/programacao/210>>. Acesso em: 13 dez 2017.

COSTA, Marisa Vorraber. Velhos temas, novos problemas - a arte de perguntar em tempos pós-modernos. In: **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 199- 214.

COSTA, Rosely Gomes. Reprodução e gênero: paternidades, masculinidades e teorias da concepção. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 339- 356. 2002.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico. In: **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 195- 217.

DUQUE, Tiago. Da importância de rir com Inês Brasil: educação, pânico moral e "ideologia de gênero". In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO: Democracia em Risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência, 38, 2017, São Luís. **Anais...** Disponível em: <<http://38reuniao.anped.org.br/programacao/210>>. Acesso em: 13 dez 2017.

ELOY, Denise; CINTRA, Juliane. O ESP sob o olhar da juventude. In: SOUZA, Ana Lúcia Silva; MANHAS, Cleomar; CARA, Daniel; et al. **A Ideologia do Movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016, p. 109 - 115.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? In: _____. **Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 99- 112.

FOUCAULT, Michel. "Cómo nace un 'libro-experiencia'" In: **El yo minimalista y otras conversaciones**. Buenos Aires: La Marca, 2009. p. 9-18.

_____. **Ditos e escritos**. Ética, estratégia, poder-saber. MOTTA, Manoel Barros da (Org.). Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. v. 4. 454 p. Disponível em: <https://ayrtonbecalle.files.wordpress.com/2015/07/foucault-m-estratic3a9gia-poder-saber-ditos-_escritos-iv.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2017.

_____. **História da sexualidade I: A vontade de saber.** tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13ª Edição. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1999.

_____. **Microfísica do poder.** 23. ed. São Paulo: Graal, 2004.

FREITAS, Maria Virgina de. Jovens, escola democrática e proposta do "Escola sem partido". In: SOUZA, Ana Lúcia Silva; MANHAS, Cleomar; CARA, Daniel; et al. **A Ideologia do Movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso.** São Paulo: Ação Educativa, 2016, p. 101- 107.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola "sem" partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira.** Rio de Janeiro: UERJ, LPP. 2017. 144 p.
GALEANO, Eduardo. **As Palavras Andantes.** Porto Alegre: L&PM, 1994.

GALLO, S. Repensar a Educação: Foucault. **Educação e Realidade.** Porto Alegre: v. 29, n. 1, 2004, p.79-97.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. Disponível em: <
<http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/caminhos/article/viewFile/1343/907>>
Acesso em: 23 out. 2018

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. "Ideologia de gênero": a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma ameaça à família natural? In: **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade.** RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes (Orgs.). Rio Grande: Ed. da FURG, 2017. 284 p.

KATZ, Elvis Patrik; MUTZ, Andresa Silva da Costa. Escola Sem Partido – produção de sentidos e disputas em torno do papel da escola pública no Brasil. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 19, n. especial, p. 184-205, 2017. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647835>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, v. 19, n. 2, p. 04-27, 2011. Disponível em:

<<https://drive.google.com/file/d/0B8OiJVdB8D6wZXYwOVNEWmNnakE/view?usp=sharing>>. Acesso em: 10 jan 2018.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: n. 19, v.1, 2002, p.21-29.

_____. Tecnologias do eu e educação. In: Silva, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

_____. **Tremores**: escritos sobre experiência. Trad.: Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação** - Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997. 179 p.

_____. Pedagogias da sexualidade. In:_____. (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 07- 34.

_____. **Um corpo estranho** - ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 1ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 96 p.

MARSHALL, James. D. Michel Foucault: pesquisa educacional como problematização. In: PETERS, Michel A.; BESLEY, Tina (Orgs.). **Por que Foucault?** Novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 25-40.

MATTOS, Zaine Simas. **Narrativas de mulheres das classes populares: modos de subjetivação e educação escolar**. 2014. 190p. Tese (doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima. Modos de ver e de se movimentar pelos "caminhos" da pesquisa pós-estruturalista em educação: o que podemos aprender com - e a partir de - um filme. In: COSTA, M. V.; BUJES, M. I. E. (Orgs.). **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, v. III, 2005. p. 23 - 44.

MORESCO, Marcielly Cristina. O corpo *fala* politicamente: as performatividades das/nas ocupações secundaristas do Paraná. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO: Democracia em Risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência, 38, 2017, São Luís. **Anais...** Disponível em: <<http://38reuniao.anped.org.br/programacao/210>>. Acesso em: 13 dez 2017.

NOTO, Carolina de Souza. Vontade e Verdade em Foucault. **Philosophos**, Goiânia, v. 15, n. 2, p.11- 28. Jul./Dez. 2010.

OLIVEIRA, Rosane Cristina de; LIMA, Jacqueline de Cássia Pinheiro; GOMES, Raphael Fernandes. Machismo e discurso de ódio nas redes sociais: uma análise das *opiniões* sobre a violência sexual contra as mulheres. **Revistas Feminismos**, v. 6, n. 1, p. 67-77. 2018.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 23- 45.

_____. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de uma mapa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 34, n. 122, p.238- 303, maio/ago. 2004.

PENNA, Fernando de Araujo. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola "sem" partido**: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP. 2017. p. 35- 47.

PEREIRA, Bruno; RODRIGUES, Gelberton Vieira. Quem tem medo do gênero? Pânico moral, desejos dissidentes e pedagogia queer. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE A DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO: ABEH e a construção de um campo de Pesquisa e Conhecimento: desafios e potencialidades de nos re-inventarmos, 8, 2017, Juiz de Fora. **Anais...** Campina Grande: Realize Editora, 2017, p. 544-551 , 2017.

PETERS, Michel. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**: uma introdução. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 94p.

RAMOS, Marise Nogueira. Escola Sem Partido: criminalização do trabalho pedagógico. In: FRIGOTTO, Gaudencio (org.). **Escola "sem" partido**: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP. 2017, p. 75- 85.

REIS, Neilton Dos. Identidades sexuais e de gênero e movimentação discente: (re)existências queer. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE A DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO: ABEH e a construção de um campo de Pesquisa e Conhecimento: desafios e potencialidades de nos reinventarmos, 8, 2017, Juiz de Fora. **Anais...** Campina Grande: Realize Editora, 2017, p. 715-722, 2017.

RIBEIRO, William de Goes. "A ponta do iceberg está sendo disputada||: juventude, currículo e diferença. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO: Democracia em Risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência, 38, 2017, São Luís. **Anais...** Disponível em: <<http://38reuniao.anped.org.br/programacao/210>>. Acesso em: 13 dez 2017.

RUBIN, Gayle. "Pensando sobre sexo: notas para uma teoria radical da política da sexualidade". **Cadernos Pagu**, Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero Pagu, n. 21, p. 1- 88, 2003.

SCOTT, Joan. Experiência. In: SILVA, Alcione Leite da; LAGO, Mara Coelho de Souza; RAMOS, Tânia Regina Oliveira (org.). **Falas de Gênero**. Editora Mulheres, Santa Catarina, p. 21- 55. 1999.

_____. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 4. p. 9- 39, 1995.

_____. O enigma da igualdade. **Estudos Feministas**, v. 13, n. 1. p. 11- 30, 2005.

SEFFNER, Fernando. Atravessamentos de gênero, sexualidade e educação: tempos difíceis e novas arenas políticas, In: REUNIÃO REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 11, 2016, Curitiba, **Anais...** Curitiba: Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, 2016, 17p. Disponível em: <www.anpedsul2016.ufpr.br/wp.../11/Eixo-18-Gênero-Sexualidade-e-Educação.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2017.

SEPULVEDA, José Antonio; SEPULVEDA, Denize. Conservadorismo e educação escolar: um exemplo de exclusão. **Movimento Revista De Educação**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, p. 76-107 , 2016a.

_____. O pensamento conservador e sua relação com práticas discriminatórias na educação: a importância da laicidade. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 47, n. 17, p. 141-154 , 2016b.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O Adeus às Metanarrativas Educacionais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O Sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 247- 258.

SILVA, Vera Lucia Marques da. Educação, gênero e sexualidade: algumas reflexões sobre o Programa Escola sem partido. **Revista Café com Sociologia**, Maceió, v. 6, n. 1, p. 158-172 , 2017.

SOUSA, Luana Passos de; GUEDES, Dyeggo Rocha. A desigual divisão sexual do trabalho: um olhar sobre a última década. **Estudos Avançados**, v. 30, n. 87, p. 123- 139. 2016.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; MANHAS, Cleomar; CARA, Daniel; et al. **A Ideologia do Movimento Escola Sem Partido**: 20 autores desmontam o discurso. Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.). São Paulo: Ação Educativa, 2016. 168p.

XIMENES, Salomão. O que o direito à educação tem a dizer sobre "escola sem partido"? In: SOUZA, Ana Lúcia Silva; MANHAS, Cleomar; CARA, Daniel; et al. **A Ideologia do Movimento Escola Sem Partido**: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016, p. 49- 58.

APÊNDICE A- TERMO DE ASSENTIMENTO



TERMO DE ASSENTIMENTO

(Consentimento para participar, voluntariamente, em pesquisa)

_____ é convidado(a) para participar da Pesquisa **“Gênero, sexualidade e juventude em tempos de „escola sem partido“**], que será realizada sob a responsabilidade da pesquisadora Ana Carolina Mercês Coura e sob orientação do Prof. Dr. Roney Polato de Castro (PPGE/UFJF). Essa pesquisa pretende conhecer e problematizar quais as concepções sobre relações de gênero e sexualidade que circulam entre jovens secundaristas e os modos como esses e essas jovens entendem as questões de gênero e sexualidade em relação aos discursos do programa **“escola sem partido”**. Sua participação é voluntária (você participa se quiser) e se dará através da realização de entrevistas individuais ou em duplas. O número de encontros e seus dias e horários serão estabelecidos de acordo com a quantidade de jovens participantes, e todos os detalhes necessários serão informados a eles/as com antecedência. O material utilizado durante a pesquisa será providenciado pela pesquisadora. As entrevistas serão realizadas nas dependências da escola e terão duração de aproximadamente 1 hora e 30 minutos cada. Os riscos que você pode ter com a sua participação na pesquisa estão relacionados a algum constrangimento ou em ser contrariado em suas opiniões pessoais sobre os temas ou o risco de ser identificado(a) por sua voz ou imagem. Se você aceitar participar, estará contribuindo com as suas próprias narrativas para problematizar relações de gênero, sexualidade e juventude, ajudando também a construir as bases para pensar uma escola que seja contrária aos preconceitos, às discriminações e às violências. Se depois de consentir em sua participação você desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. Você não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração (não receberá nada em troca pela participação). Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, vamos garantir o seu anonimato (sigilo). Todos os dados da pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora durante 5 anos e depois serão descartados. Para qualquer outra informação, você poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone (32) 99910-1281 ou pelo e-mail ana.merces@hotmail.com.

Consentimento Pós-Infomação

Eu, _____, fui informado(a) sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou receber nenhuma remuneração e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Data: ____ / ____ / ____

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do(a) responsável: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Assinatura do orientador: _____

APÊNDICE B- TERMO DE CONSENTIMENTO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

A(o) Sra. (Sr.) _____ é convidado(a) para participar da Pesquisa **“Gênero, sexualidade e juventude em tempos de „escola sem partido“**||, sob a responsabilidade da pesquisadora Ana Carolina Mercês Coura e sob orientação do Prof. Dr. Roney Polato de Castro (PPGE/UFJF). Essa pesquisa pretende conhecer e problematizar quais as concepções sobre relações de gênero e sexualidade que circulam entre jovens secundaristas e os modos como esses e essas jovens entendem as questões de gênero e sexualidade em relação aos discursos do programa **“escola sem partido”**||. Sua participação é voluntária (você participa se quiser) e se dará através da colaboração com a pesquisadora em suas observações preliminares da rotina da sala de aula e do espaço escolar de modo geral. Os riscos que você pode ter com a sua participação na pesquisa estão relacionados a algum constrangimento ou em ser contrariado em suas opiniões pessoais sobre os temas pesquisados. Se você aceitar participar, estará contribuindo para problematizar relações de gênero, sexualidade e juventude na escola, ajudando também a construir as bases para pensar uma escola que seja contrária aos preconceitos, às discriminações e às violências. Se depois de consentir em sua participação a (o) Sra. (Sr.) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da produção dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. A (o) Sra. (Sr.) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo resguardado o seu anonimato (sigilo). Todos os dados da pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora durante 5 anos e depois serão descartados. Para qualquer outra informação, você poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone (32) 99910-1281 ou pelo e-mail ana.merces@hotmail.com.

Consentimento Pós-Infomação

Eu, _____, fui informado(a) sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou receber nenhuma remuneração e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Data: _____ / _____ / _____

Assinatura do(a) participante _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Assinatura do orientador: _____

APÊNDICE C- APRESENTAÇÃO DA PESQUISA



APRESENTAÇÃO E ESCLARECIMENTOS SOBRE A PESQUISA

A Pesquisa intitulada **“Gênero, sexualidade e juventude em tempos de „escola sem partido“**], será conduzida na Escola Estadual Fernando Lobo sob a responsabilidade da pesquisadora Ana Carolina Mercês Coura e sob orientação do Prof. Dr. Roney Polato de Castro (PPGE/UFJF), no primeiro e no segundo semestre de 2018. Os objetivos dessa pesquisa de mestrado é conhecer e problematizar quais as concepções sobre relações de gênero e sexualidade que circulam entre jovens secundaristas e os modos como esses e essas jovens entendem as questões de gênero e sexualidade em relação aos discursos do programa “escola sem partido”. Assim, pretende-se desenvolvê-la em dois momentos: o primeiro, onde a pesquisadora realizará observações preliminares da rotina de aula e do espaço escolar de modo geral. Este momento acontecerá no turno diurno, acompanhando docentes, que assinarão um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O segundo momento acontecerá também no turno diurno, e se refere à realização de entrevistas com os alunos e as alunas autorizados/as a participarem, e que tenham entregado o Termo de Assentimento conforme o pedido. O número de encontros e seus dias e horários serão estabelecidos de acordo com a quantidade de jovens participantes, e todos os detalhes necessários serão informados a eles/as com antecedência. O material utilizado durante a pesquisa será providenciado pela pesquisadora, e as entrevistas serão realizadas nas dependências da escola. Por fim, vale dizer que essa pesquisa visa contribuir para que os/as estudantes secundaristas possam construir e fornecer suas próprias narrativas sobre relações de gênero, sexualidade e juventude, ajudando a construir as bases para pensar uma escola que seja contrária aos preconceitos, às discriminações e às violências, uma escola democrática e plural.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2018

Assinatura e carimbo do responsável institucional

APÊNDICE D- AUTORIZAÇÃO DE REALIZAÇÃO E ASSUNÇÃO DA CORRESPONSABILIDADE



Autorização de realização e assunção da corresponsabilidade

Instituição Coparticipante: _____

Declaro estar ciente das corresponsabilidades que esta instituição assume ao autorizar a realização do projeto de pesquisa intitulado **Gênero, sexualidade e juventude em tempos de “escola sem partido”**, sob responsabilidade de Ana Carolina Mercês Coura, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora e de seu orientador Prof. Dr. Roney Polato de Castro (UFJF). Declaro estar ciente também quanto ao compromisso que esta instituição assume no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2018

Assinatura e carimbo do responsável institucional

APÊNDICE E- ROTEIRO PARA A ENTREVISTA

PERGUNTAS

SER JOVEM

1. Para você, o que é ser jovem? Ser jovem nos tempos de hoje? ((se precisar: adolescente/adolescência))

Atenção: marcadores de juventude: moratória social, crise de identidade, transição para vida adulta, planejar futuro, inserção trabalho, dependência financeira, construção personalidade, participação política, dúvidas, etc.

JUVENTUDE

2. O que vem à sua cabeça quando você pensa em juventude? Como você caracterizaria a juventude?

ADULTOCENTRISMOS

3. O que vem a sua cabeça quando a questão é o que as pessoas adultas pensam sobre os jovens?

INFORMAÇÃO, SOCIEDADE E POLÍTICA // INSTÂNCIAS FORMATIVAS

4. Você procura, de alguma forma, se informar sobre a sociedade, sobre os acontecimentos, sobre política? ((ou: por que não?)) De que jeito? Onde você busca informação? Tem algum motivo para você procurar estar informado/a ((ou: tem algum motivo para você não procurar?)) Você acha importante buscar informação?, por quê? Aonde mais você acha que a gente recebe informação/ é possível ser informado/a?

Atenção: instâncias formativas: família, religião, escola, trabalho, namoro, amizades, bairro, comunidade, mídias, ambientes, interações sociais, etc.

INTERNET

5. Você costuma usar internet? (por que não?) E por onde você acessa, celular, computador...? O que você faz na internet?

6. Você usa a internet para buscar informação?, onde?

Liberdade de agir/pensar, autonomia, pensamento próprio

7. De que maneira você acha que constroi os seus pensamentos*, a sua forma de pensar, o seu jeito de ser? (*atenta: suas ideias/opiniões: se entrevistado/a já tiver falado dessa maneira).

8. Você tem pessoas, lugares, atividades, enfim, que você acha que colaboram para que você construa os seus pensamentos sobre você mesmo/a, sobre o mundo, sobre as coisas num geral?

GÊNERO E SEXUALIDADE

9. Agora eu queria fazer algumas perguntas sobre gênero e sexualidade. O que vem à sua cabeça quando você escuta essa palavra, gênero? E sexualidade?
10. Você conversa sobre esses assuntos, sobre gênero e sexualidade, com alguém? Quem? O que costuma conversar sobre isso?
11. Você já notou se esses assuntos aparecem na internet, nas redes sociais, e até mesmo nas mídias, num geral? Como eles costumam aparecer?

POR QUE VIADO É XINGAMENTO?

12. Me fala sobre o que você achou dessa imagem. O que você sentiu quando leu essa pergunta?
13. O que passou na sua cabeça quando você leu "viado" na imagem?
14. E como você responderia a essa pergunta da imagem, "por que viado é xingamento"? Como você interpreta o que ela quer dizer, o que a imagem quer passar?

DISCRIMINAÇÕES

15. Você enfrenta ou já enfrentou desafios ou dificuldades em relação a ser homem/ser mulher? Quais?, onde? ((Por que acha que não?))
16. E desafios ou dificuldades em relação a sua orientação sexual? Quais?, onde? ((e por que acha que não?))
17. Você já pensou alguma vez se essas discriminações afetam as pessoas? De que forma, como afetam?
18. Você já presenciou situações de discriminação?, quais situações?, em que lugar? situações de machismo, homofobia, transfobia? (*atenta: machismo, homofobia, transfobia: se entrevistado/a já tiver falado). Fale mais sobre elas.

DISCRIMINAÇÕES E ESCOLA

19. E aqui na escola, ou em qualquer outra que você já tenha estudado, em relação a essas discriminações, você já presenciou?, quais?
20. Você sente que pode falar o que pensa aqui na escola? Você fica à vontade pra fazer isso?, como, por quê? // você sente que a escola é que um ambiente de que jeito, pra você, pras pessoas num geral?

mostrar as duas imagens: homens/mulheres

AS CARACTERÍSTICAS DOS HOMENS E DAS MULHERES

21. Agora que eu te mostrei as figuras, eu gostaria que você escolhesse alguma característica que te chamou mais atenção, ou que te fez pensar em alguma coisa, lembrar alguma situação... Fale mais sobre...
22. Você concorda ou discorda com alguma característica? Qual?, por quê?
23. Você acrescentaria alguma outra? Qual, por quê?

Notar: masculinidade/feminilidade; desigualdade de gênero; cis/hetero normatividades; binariedades; afetividades; família e religião.

- ENCERRAMENTO -