

ISSN 2525-6904



ARTIGOS

Gênero, Sexualidades e Juventudes

Regulações e Subversões dos Corpos no Cotidiano Escolar

Ana Paula Leite NASCIMENTO, *Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS)*

Maria Helena Santana CRUZ, *Universidade Federal de Sergipe (UFS)*

O estudo problematizou as regulações de gênero e das sexualidades, evidenciando os corpos em cena no cotidiano da vida social e as marcas das regulações, subversões e resistências que atravessam o cotidiano escolar das juventudes. Nessa direção, problematizamos as regulações de gênero e das sexualidades, enfatizando as corporalidades silenciadas e/ou expressadas na vida cotidiana e no cotidiano da escola. Apresentamos dados da Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil realizada em 2015 com adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, realizando um diálogo entre os interlocutores teóricos e empíricos (a partir dos dados coletados). Caracterizou-se como uma pesquisa quali-quantitativa, destacando-se como predominante a dimensão qualitativa. Constatamos que os corpos atribuídos aos homens e às mulheres são regulados desde a infância, tendo implicações no cotidiano da vida social e também escolar. Verificamos que não obstante as regulações criem parâmetros de pessoas que atravessam a vida cotidiana, as subversões e resistências dialeticamente estão presentes nesse cotidiano.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero. Sexualidades. Corpo. Regulações. Subversões.

Introdução

Esse estudo se propôs ao objetivo de problematizar as regulações de gênero e das sexualidades, evidenciando os corpos em cena no cotidiano da vida social, especialmente as marcas dessas regulações, bem como as subversões e as resistências que atravessam o cotidiano escolar das juventudes. Em razão das particularidades desse estudo, faremos uma abordagem relacionada às conexões e interfaces das categorias gênero e sexualidades, buscando enfatizar o debate que envolve juventudes e sexualidades; trazer à tona os efeitos e as implicações da heteronormatividade, como regulações das identidades de gênero e das identidades sexuais; e, ainda apontar e refletir sobre os agravantes da LGBTfobia no contexto escolar das juventudes.

Nesse sentido, problematizaremos as regulações de gênero e das sexualidades, priorizando uma discussão das corporalidades silenciadas e/ou expressadas na vida cotidiana, com maior centralidade para a realidade vivenciada pelas juventudes no cotidiano da escola. Na tentativa de realizarmos uma discussão teórica articulada à dinâmica do real a partir de uma interlocução empírica, fez-se necessário apresentarmos alguns dados da Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil realizada em 2015¹, considerando as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais; aqui, daremos um tratamento analítico aos dados que extraímos dessa pesquisa e procederemos à organização e análise dos dados que foram sistematizadas e expostas no presente trabalho.

A respeito dos aspectos metodológicos demarcamos que o estudo se caracterizou como uma pesquisa quali-quantitativa, norteadas pela combinação de elementos explicativos e descritivos. Destacamos como predominante a dimensão qualitativa desta pesquisa, embora tenhamos a pretensão de contemplar, também, algumas das dimensões quantitativas do objeto, visto que “o conjunto de dados quantitativos e qualitativos [...] não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia” (MINAYO, 1994, p. 22).

Realizamos levantamento bibliográfico e coleta de dados documentais referenciados a partir de dados da pesquisa nacional com

¹ Esta pesquisa foi realizada no Brasil em parceria com 324 organizações de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, tendo uma amostra de 1.016 estudantes (de 13 a 21 anos). (ABGLT, 2016).

os/as estudantes LGBTs. Para a organização, análise e interpretação dos dados fizemos um esforço teórico-metodológico com o intento de captarmos o movimento da realidade vivenciada pelas juventudes brasileiras no cotidiano escolar, relacionando a realidade macro experienciada pelas/os jovens LGBTs com a realidade micro que abarca reflexos e desdobramentos do quadro geral representativo das vivências cotidianas escolares, considerando as singularidades dos sujeitos em estudo, pois partimos do pressuposto de que “a vida cotidiana é a vida do indivíduo [...] [que] é sempre, *simultaneamente, ser particular e ser genérico*” (HELLER, 2008, p.34, grifos originais).

Problematizando as regulações de gênero e das sexualidades: os corpos em cena no cotidiano da escola

Neste estudo ao trazer para a arena do debate a problematização das regulações de gênero e das sexualidades no cotidiano da escola iremos situar o cotidiano da vida escolar como um espaço de extensão da vida cotidiana. Carvalho (2012) menciona que estudos sobre a vida cotidiana indicam a complexidade, contraditoriedade e ambiguidade de seu conteúdo. Destaca que o mais importante é que embora a vida cotidiana seja a vida de todos os dias não pode ser recusada ou negada como fonte de conhecimento e prática social. Considerando que a vida cotidiana é “[...] um espaço de resistência [...]. É um palco possível de insurreição, já que nele atravessam informações, buscas, trocas, que fermentam sua transformação (CARVALHO, 2012, p.14), buscaremos também trazer para a cena do debate as subversões e as resistências das juventudes frente às regulações de gênero que atravessam o cotidiano escolar.

Com esse entendimento situamos a vida cotidiana das juventudes como fonte de nossa investigação e estudo nos marcos do cotidiano da vida escolar, considerando que neste espaço são percebidas e apresentadas algumas das faces da vida cotidiana vivenciada pelas juventudes no interior da escola e para além dos muros escolares, a exemplo dos modos de ser jovens, diga-se dos seus modos de existência social heterogêneo; das experiências; das construções sociais; dos processos de identificação e diferenciação; das identidades de gênero e identidades sexuais; das trocas; das sociabilidades; das relações

hierárquicas; das ideologias; das resistências; das contra hegemonias; das subversões.

Cabe registrar que

antes, parecia que somente os poetas, pintores, teatrólogos e romancistas buscavam captar, expressar ou denunciar a vida cotidiana; ou então, jornalistas interessados em relatar algumas das banalidades, tragicidades ou situações cômicas (quando vistas do exterior) que atravessam a cotidianidade. Mas não é verdade. A vida cotidiana, faz algum tempo, é sobretudo o centro de atenção do Estado e da produção capitalista de bens de consumo. (CARVALHO, 2012, p. 17).

Nesse sentido, podemos inferir que nas relações sociais da vida cotidiana perpassam direções, tendências, discursos e ideologias que intencionam gerir direta ou indiretamente, objetiva ou subjetivamente o cotidiano dos indivíduos, tendo o Estado - e as instituições que o representam - e o modo de produção capitalista - igualmente com as suas representações, a exemplo do mercado-, como os mediadores de controle e transmissores de normas regulatórias por excelência. Isto posto, tem-se que a cotidianidade é definida como o principal produto do “consumo dirigido” (LEFEBVRE, 1991). Trazendo essa discussão para o campo da escola podemos identificar essas determinações e interferências na condução das relações através das normas, orientações e condutas que regulam, modelam e homogeneízam o cotidiano em suas inúmeras faces. Entretanto, dada a dinâmica histórica e contraditória do real, o cotidiano também é marcado pelas resistências, marcas presentes igualmente na cotidianidade da escola, em que as juventudes podem aparecer como produtores de resistências protagonizando cenas escolares ou como reprodutores das regulações. É o que intencionamos problematizar na tentativa de captar e apreender os movimentos da vida cotidiana das juventudes, particularmente no âmbito do cotidiano escolar.

Sabe-se que a lógica heterossexista que se sustenta por meio da heteronormatividade perpassa diferentes dimensões da vida cotidiana, atravessando aspectos políticos, sociais, culturais, sexuais e muitos outros. Nessa direção, o ideário do padrão heteronormativo fundamenta as bases dos processos de regulações das identidades de gênero e das identidades sexuais, nos impulsionando a realizarmos através do presente estudo a problematização das regulações de gênero e das sexualidades que atravessam o cotidiano das juventudes na escola e que

impactam as formas e as possibilidades de expressão de suas corporalidades.

Partimos do pressuposto que “[...] a sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política” (LOURO, 2000, p. 5). Pois bem, devemos registrar que em determinado momento da história a definição de sexualidade passa a ser uma temática que ganha especial atenção como alude Louro (2009). Destaca que do ponto de vista da perspectiva foucaultiana esse momento situa-se nos marcos do século XIX, mais notadamente na metade final deste século. Com isso a sexualidade torna-se

uma questão central para os Estados e também para os indivíduos. Na verdade, o processo já vinha se desenrolando há algum tempo, desde o século XVIII, pelo menos: transformações políticas, culturais, sociais e econômicas articuladas ao industrialismo e à revolução burguesa, acompanhadas por uma outra divisão sexual do trabalho e pela circulação de idéias de caráter feminista, foram constituindo todo um conjunto de condições para que os corpos, a sexualidade e a existência de homens e mulheres fossem significados de outro modo (LOURO, 2009, p.86-87).

Convém apontarmos que o debate da sexualidade esteve e ainda continua intimamente relacionado aos regimes de “verdades”, que, por sua vez, são atravessados por relações de poder. Tem-se que “uma ‘verdade’ só aparece quando *pode* aparecer. Em um dado momento, um conjunto de circunstâncias se combina e possibilita que algo seja admitido como verdade” (IBID., p.86, grifo original). A “verdade” quanto à sexualidade que se estabeleceu por um tempo considerável foi a de um modelo de um único sexo (LOURO, 2009), em que o homem se apresenta “[...] como o Sujeito único e absoluto” (BEAUVOIR, 1970, p. 19), isto é, o homem é concebido “[...] como o único essencial” (IBID., p. 237). A substituição desse modelo de um único sexo pelo modelo de dois sexos opostos, modelo que ainda perdura nos dias atuais, não se instituiu como um processo simples e linear: embates e disputas marcaram por um bom tempo esses modelos sexuais. (LOURO, 2009).

Nos marcos finais do século XIX homens médicos e também filósofos, moralistas e pensadores (das grandes nações da Europa) fizeram “descobertas” e definições acerca dos corpos de homens e mulheres que foram consideradas como as mais relevantes. A partir desse olhar “autorizado” foram se estabelecendo diferenças importantes entre sujeitos e práticas sexuais, em que uns e outros passaram a ser

classificados tendo como referência os pontos de vista da saúde, da moral e da higiene. É imprescindível demarcar alguns dos resultados advindos deste contexto: a linguagem e a ótica empregadas nestas definições foram marcadamente masculinas; as mulheres foram concebidas como portadoras de uma sexualidade ambígua, escorregadia e ainda potencialmente perigosa; os comportamentos das classes média e alta dos grupos brancos das sociedades urbanas ocidentais se constituíram referência para estabelecer aquilo que era ou não apropriado, saudável ou bom. Sob estas bases nascia a sexologia e foram então inventados os tipos sexuais; estes olhares “autorizados” iam decidindo o que era normal ou patológico, e, além de classificarem estes tipos passaram também a hierarquizá-los. Logo, procurava-se persistentemente conhecer, explicar, identificar e igualmente classificar, dividir, reger e disciplinar a sexualidade. Esses discursos eram carregados da autoridade da ciência e gozavam do estatuto de “verdade”, confrontando ou se combinando com os discursos da igreja, da moral e da lei (LOURO, 2009).

Foi nesta conjuntura que se deu o surgimento do homossexual e da homossexualidade. Desse modo, é pertinente assinalarmos que

práticas afetivas e sexuais exercidas entre pessoas de mesmo sexo (que sempre existiram em todas as sociedades) ganham agora uma nova conotação. Não serão mais compreendidas, como eram até então, como um acidente, um pecado eventual, um erro ou uma falta a que qualquer um poderia incorrer, pelo menos potencialmente. Por certo, em muitas sociedades, aqueles que incorriam nessa falha mereciam ser punidos, e o perdão lhes era concedido a duras penas (quando era!). No entanto, agora tais práticas passam a ser compreendidas de um modo bem distinto. Entende-se que elas revelam uma *verdade oculta* do sujeito. O homossexual não era simplesmente um sujeito qualquer que caiu em pecado, ele se constituía num sujeito de outra *espécie*. Para este tipo de sujeito, haveria que inventar e pôr em execução toda uma seqüência de ações: punitivas ou recuperadoras, de reclusão ou de regeneração, de ordem jurídica, religiosa ou educativa (LOURO, 2009, p.88, grifos originais).

Isso sustenta e dá as bases para as indagações dirigidas à população LGBT que durante décadas foram e ainda são fortemente ancoradas nas representações de gêneros ou atreladas a discursos patológicos. Cabe apontar que dentre os saberes que se destacaram na disputa pela “verdade” a respeito da sexualidade, os saberes que ganharam maior centralidade foram os seguintes: o médico, o jurídico e

o religioso, mesmo que para essa disputa tenham sido usados meios distintos e os motivos tenham sido diferentes. Registramos também a presença e a importância dos saberes e instrumentos pedagógicos e curriculares que foram e ainda são utilizados pelos demais saberes enquanto veículo de prevenção, de repressão e/ou de correção das práticas nomeadas como anormais (CAETANO, 2013; FOUCAULT, 2001).

A escola com seus instrumentos é vista por Foucault (2001) como o lugar de correção; a concebe como o espaço por excelência das pedagogias preventivas e coercitivas, ou seja, como laboratório de construção no corpo dos currículos. Nessa direção, o “campo da anomalia vai se encontrar desde bem cedo [...] atravessado pelo problema da sexualidade [...]” (FOUCAULT, 2001, p.211). Tem-se que “[...] esse campo geral da anomalia vai ser codificado, policiado, vão lhe aplicar logo, como gabarito geral de análise, o problema” (IBID., p. 211).

A primazia da heterossexualidade se constituiu “como a sexualidade-referência *depois* da instituição da homossexualidade. A heterossexualidade só *ganha sentido* na medida em que se inventa a homossexualidade” (LOURO, 2009, p.89, grifos originais). Primazia que se estabelece como sendo natural pela prerrogativa disseminada de que os sexos anatômicos, os gêneros e a sexualidade são dimensões essencialmente naturais. Em razão deste cenário de referência que vai se impondo muitos sujeitos “consideram que os significados em torno dos sexos anatômicos, dos gêneros e da sexualidade são dimensões que todos nós, mulheres e homens, possuímos ‘naturalmente’” (CAETANO, 2013, p.68). Precisamos demarcar que este quadro “[sendo assumido] como verdade, fica sem sentido argumentar a dimensão social, cultural, política, geográfica e histórica, ou seja, os princípios construídos dos sexos e das sexualidades” (IBID., p. 68).

Segundo esses supostos, tanto os significados dos sexos como os das sexualidades se caracterizariam como algo “dado” pela natureza, conseqüentemente seria marcado e inerente ao ser humano. Essa concepção se fundamenta no corpo e principalmente na suposição de que todos/as vivemos nossos corpos universalmente da mesma forma. Contudo, estes efeitos de naturalidade dos gêneros e das identidades sexuais são performativos e são ainda dotados de poderes de produzir aquilo que nomeia. Assim, acabam por repetir e reiterar as normas heterossexuais e androcêntricas. É esse alinhamento entre sexo-gênero-sexualidade que dá sustentação ao processo de heteronormatividade, isto

é, sustentação à produção e também à reiteração compulsória da norma heterossexual (CAETANO, 2013; BUTLER, 2003; LOURO, 2000, 2009).

De acordo com a lógica propagada pela heteronormatividade supõe-se que todas as pessoas sejam ou devam ser heterossexuais. É acompanhando essa tendência que os sistemas de saúde, de educação, o jurídico e o midiático são construídos, ou seja, à imagem e à semelhança dos sujeitos heterossexuais, que em virtude dessa prerrogativa se configuram como aqueles que estão plenamente qualificados para usufruir desses sistemas e de seus serviços, portanto, para receber e ter acesso aos benefícios do Estado. Agravante é o contexto de vida daqueles outros sujeitos que fogem ao padrão desta norma, haja vista que em seu cotidiano são submetidos a processos em que devem ser reeducados, reformados (nos casos em que se adotam uma ótica de tolerância e complacência); do contrário, são relegados a um segundo plano: quando tem de se contentar com recursos alternativos, restritivos e inferiores; e, ainda são muitas das vezes simplesmente excluídos, ignorados ou mesmo punidos (LOURO, 2009).

Embora este cenário de opressão nítida seja identificado e então reconhecido, o que se constata como atitude mais frequente é a desatenção ou a conformação. Registra-se que a heteronormatividade só vem a ser reconhecida como “um processo social, ou seja, como algo que é *fabricado, produzido, reiterado*, e somente passa a ser problematizada a partir da ação de intelectuais ligados aos estudos de sexualidade [...]” (LOURO, 2009, p.90, grifos originais). Os estudos gays, lésbicos e a teoria *queer*, isto é, as mulheres (lésbicas, bissexuais e heterossexuais), os gays, bem como outros grupos cujas sexualidades se definem em oposição à heteronormatividade se constituem como os primeiros a problematizarem as diferenças de gênero, estabelecendo-se como os precursores a explorar a política da sexualidade ou a sexualidade como política. Assim, ao apresentar os questionamentos aos juízos mais elementares sobre o sexo, o gênero e a sexualidade, incluídas aí as oposições binárias heterossexual/homossexual, sexo biológico/gênero e homem/mulher, esses estudos bem como os coletivos desses sujeitos desenvolveram como resultados novas formas de examinar o tema da identidade humana, resultados que também refletem e provocam problematizações nas políticas e movimentos curriculares (LOURO, 2009; CAETANO, 2013).

Considerando a premissa de que a heteronormatividade se constitui como algo fabricado, produzido e reiterado, tendo como

aparato para este processo o recurso dos movimentos curriculares, daremos ênfase aos movimentos curriculares que se dão no interior da escola, dada a particularidade deste estudo. Por movimentos curriculares estamos concebendo

as pedagogias escolares e as tecnologias pedagógicas (arquitetura, livros didáticos, vestimentas, mídia etc.), que significadas na cultura e obedecendo a certa lógica de planejamento, constroem, ensinam e regulam as corporalidades, produzindo modos de subjetivações e arquitetando formas e configurações de estar e viver na escola e, logicamente, na sociedade (CAETANO, 2013, p.66).

Entendendo o corpo como “a base onde o conhecimento é significado e é ele o *locus* em que parte a produção e a expressão da cultura” (IBID., p.67, grifo original), implica conceber a evidência de que as sexualidades e os gêneros “ganham significados e reafirmam a necessidade de problematizar os movimentos curriculares, à medida que eles são parte dos dispositivos pelos os quais a escola executa a formação de seus sujeitos” (IBID., p. 67). Pois bem, é imperioso elucidar que

a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... Processos profundamente culturais e plurais. Nessa perspectiva, nada há de exclusivamente "natural" nesse terreno, a começar pela própria concepção de corpo, ou mesmo de natureza. Através de processos culturais, definimos o que é - ou não - natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros - feminino ou masculino - nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade - das formas de expressar os desejos e prazeres - também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. 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.6).

Isto posto, concordamos com a ponderação de Caetano (2013, p. 67) quando nos chama a atenção para o fato de que “[...] transitam modelos de gêneros nos [movimentos curriculares cotidianos] [...] e estes projetam a heterossexualidade e a masculinidade hegemônicas como norma e referência”. É pertinente ressaltarmos que “as muitas formas de fazer-se mulher ou homem, as várias possibilidades de viver prazeres e desejos corporais são sempre sugeridas, anunciadas, promovidas socialmente” (LOURO, 2000, p.5); essas formas “[...] são

também, renovadamente, reguladas, condenadas ou negadas” (IBID., p. 5). Esse processo se dá estreitamente vinculado às relações de poder presentes e em exercício na dinâmica da sociedade.

Portanto, corroboramos com a reflexão trazida à baila de que

os movimentos curriculares fazem parte destas práticas educativas que nos ensinam a heteronormatividade e o androcentrismo. Esses dois dispositivos são constituídos por regras discursivas que produzidas nas sociedades atravessam suas tecnologias educativas e interpelam nossas subjetividades permitindo, com isto, o controle ou a mediação da forma como vivemos nossos gêneros, sexualidades e nos posicionamos nos espaços sociais. Para tanto, estes discursos e interpelações precisam ser constantemente repetidos e reiterados nas práticas educativas cotidianas para dar o efeito de substância e de algo natural (CAETANO, 2013, p.68).

A realidade social nos mostra as dificuldades e os desafios das juventudes em expressar as suas identidades de gênero e sexuais no ambiente escolar, como apontam os dados da Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil em 2015 realizada com jovens entre 13 a 21 anos. Nesse estudo iremos nos referenciar em alguns dos dados da pesquisa em comento e daremos tratamento analítico aos dados quantitativos extraídos, com o fito de subsidiar a problematização a que nos propomos.

Do universo da pesquisa (1.016 – mil e dezesseis), a maioria, isto é, 60,20%, sente-se inseguro em razão da sua orientação sexual no ambiente escolar. Desse universo, 42,80% apresentou insegurança em relação à forma como expressa seu gênero; além disso, 14,20% dos/as jovens não se sentem seguros/as ao expressarem seu gênero/identidade de gênero. Percebe-se que o ambiente escolar não é um ambiente seguro e acolhedor para que os/as jovens expressem suas sexualidades, mesmo o espaço sendo predominante de jovens, da mesma geração, onde vivem experiências semelhantes, deveriam se sentir acolhidos/as para expressarem suas identidades de gênero e sexuais. Por outro lado, as regulações de gênero que atravessam o cotidiano da escola não permitem que os/as jovens expressem essas identidades no ambiente escolar, tornando esse espaço reprodutor de opressões, especialmente, quando as sexualidades das juventudes não se encaixam na heteronormatividade.

O processo de “reiteração da heterossexualidade adquire consistência (e também invisibilidade) exatamente porque é empreendido de forma continuada e constante (muitas vezes, sutil) pelas

mais diversas instâncias sociais” (LOURO, 2009, p.90). Não obstante “os discursos mais autorizados nas sociedades contemporâneas [reiterem] a norma regulatória que supõe um alinhamento entre sexo-gênero-sexualidade” (IBID., p. 90), na sociedade de igual modo “[...] circulam [...] (e cada vez com mais força) discursos divergentes e práticas subversivas dessa norma [...]” (IBID., p. 90).

Os corpos se constituem como a referência que ancora a nossa identidade, posto que por intermédio dos nossos corpos nos dão o ultimato a respeito do que somos ou daquilo que podemos vir a tornar. O corpo se configura como aparentemente inequívoco, evidente por si, por conseguinte, espera-se que o corpo dite a identidade de forma que seu julgamento seja feito sem quaisquer ambiguidades e nem mesmo inconstância. Em consequência disso tem-se como resultado o fato de que aparentemente busca-se deduzir uma identidade de gênero, sexual ou étnica a partir de "marcas" biológicas. Todavia, registramos que o processo de construção de identidades apresenta nuances e particularidades que o torna muito mais complexo, logo, essa dedução pode ser (e muitas vezes é) equivocada, já que os corpos não tem suas significações restritas ao biologicamente constituído, seus significados se dão pela cultura, sendo frequentemente por ela alterados. Nessa direção pode inclusive vir a acontecer situações em que os desejos e as necessidades que alguém experimenta e manifesta sejam totalmente discrepantes com a aparência de seu corpo (LOURO, 2000).

Ressaltamos que os movimentos curriculares “(re) produzem certo entendimento de masculinidade e feminilidade no interior do qual são formados os [indivíduos em sociedade e no caso da cotidianidade escolar] seus alunos e alunas” (CAETANO, 2013, p.75), atravessando a vida cotidiana. Aqui damos destaque aos movimentos curriculares que atravessam a vida cotidiana escolar, haja vista que a escola “pratica a pedagogia da sexualidade, o disciplinamento dos corpos. Tal pedagogia é muitas vezes sutil, discreta, contínua mas, quase sempre, eficiente e duradoura” (LOURO, 2000, p.10).

É pertinente salientarmos que como resultado da pedagogia da sexualidade emergem a vigilância e as práticas educativas no corpo como mecanismos fundamentais para corrigir o que se acusa de “comportamento estranho” e “anormal”. Logo, a escola se apresenta como uma instância consideravelmente responsável pela manutenção e criação das hierarquizações geradas a partir das ideias de masculinidade e feminilidade, e, ainda que não seja a única responsável seus

movimentos curriculares exercem significativa relevância na produção e reprodução dos projetos de masculinidades e feminilidades hegemônicos que se balizam nos papéis sexuais atribuídos historicamente aos homens e às mulheres. Por meio dos instrumentos oficiais curriculares e nas ações cotidianas da e na escola nota-se que as apresentações, estigmatizadas ou não, orientam as avaliações realizadas em torno dos sujeitos. Justamente em decorrência disso muitas das marcas das vivências escolares relacionam-se a episódios, fatos e experiências de como construímos nossas identidades sociais, sobretudo as identidades de gênero e também as identidades sexuais (CAETANO, 2013; LOURO, 2000). Com estas argumentações demarcamos em concordância com Louro (2000, p. 13) que não pretendemos

atribuir à escola nem o poder nem a responsabilidade de explicar as identidades sociais, muito menos de determiná-las de forma definitiva. É preciso reconhecer, contudo, que suas proposições, suas imposições e proibições fazem sentido, têm "eleitos de verdade", constituem parte significativa das histórias pessoais.

A caracterização dos papéis destinados a ambos os sexos é resultado de um sistema de significados que é capaz de moldar a percepção dos indivíduos para aceitarem os fenômenos que ocorrem à sua volta (BELO; SOUZA; CAMINO, 2010). Todavia, considerando que no conjunto das relações sociais os indivíduos não ficam apenas em polos de subserviência aceitando as imposições dos papéis sociais que lhes atribuem, mas resistem a muitas dessas imposições, convém destacarmos que os sujeitos sociais se constroem e constroem suas identidades também a partir da recusa dos papéis que tentam lhes impor. Concordamos com Heller (2008, p.138) ao mencionar que

o homem é mais do que o conjunto de seus papéis, antes de mais nada porque esses são simplesmente as formas de suas relações sociais, estereotipadas em clichês, e posteriormente porque os papéis jamais esgotam o comportamento humano em sua totalidade. Assim como não existe nenhuma relação social inteiramente alienada, tampouco há comportamentos humanos que se tenham cristalizado absolutamente em papéis. [...] as funções de tipo "papéis" são condicionadas, antes de mais nada, pelo conjunto da sociedade. Mesmo nos contextos mais manipulados, produz-se constantemente a "recusa do papel". Em todos esses contextos, há excêntricos, rebeldes e revolucionários.

É através do jogo de apresentações e especialmente das expectativas heteronormativas de gênero que as identidades dos

indivíduos são estigmatizadas, notadamente os maiores estigmas direcionam-se às identidades LGBTs, que por serem inscritas e significadas no corpo encontram-se no interior das hierarquizações e classificações sociais, e, de igual modo nas práticas curriculares, incidindo mais vastamente nas ações e relações escolares, isto é, no sentido mais amplo de currículo. O discurso de gênero é constituído e significado como efeito de sofisticados equipamentos educativos e formativos que são produzidos e mantidos por instituições como o direito, a medicina, a família, a escola, a religião e a língua, que, por sua vez, produzem corpos reconhecidos e identificados como masculinos e outros como femininos. Cabe asseverarmos que essa dinâmica obscurece e oculta outras possibilidades de estruturação e construção das identidades e práticas sexuais (CAETANO, 2013).

A heteronormatividade se configura como um sistema pedagógico que produz resultados sociopolíticos com a finalidade de naturalização da lógica dicotômica dos sexos. A heteronormatividade então é constituída por regras que ao mesmo tempo produzem e controlam o sexo dos indivíduos a partir de uma lógica binária, assimétrica e complementar entre mulheres e homens, que precisa ser reiterada de forma constante com o fito de dar o efeito de substância, algo natural e inquestionável. Nessa direção, se impõe uma definição e reconhecimento como homens e mulheres antes mesmo de sabermos e termos elementos para as significações do ser/estar homens e mulheres. Tem-se que isso decorre do efeito performativo, ou seja, do poder de produzir aquilo que nomeia, por conseguinte, como resultado se vislumbra a reiteração das normas sexuais. Para tanto, o sistema heteronormativo ancora-se e sustenta-se por meio de um conjunto de instituições que pedagogicamente vão interpelando, conformando e também tatuando no corpo as marcas sexuais, dentre as quais se destaca a escola (CAETANO, 2013; LOURO 2009; BUTLER, 2003).

Não podemos deixar de pontuar que o “quadro de hostilidade às sexualidades ‘desajustadas’ à lógica da heteronormatividade é capaz de gerar inúmeras situações de violências cotidianas” (CAETANO, 2013, p. 77), inclusive é preciso atentar para o fato de que muitas não se encontram nas estatísticas por estarem sendo vivenciadas em silêncio, demandando que esse quadro de violências cotidianas seja não apenas denunciado e problematizado, mas disponha de intervenção substancial e urgente a fim de romper com a naturalização das práticas homofóbicas. Considerando as diversas e múltiplas identidades de gênero e

identidades sexuais daqueles/as que são alvo dessas violências cotidianas e se organizam para enfrentarem esse contexto em movimentos e grupos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBTs), classificaremos a prática homofóbica que os/as violenta e os/as oprime como LGBTfóbica.

Logo, “as coisas se complicam ainda mais para aqueles e aquelas que se percebem com interesses ou desejos distintos da norma heterossexual” (LOURO, 2000, p.18). Para esses/as “restam poucas alternativas: o silêncio, a dissimulação ou a segregação. A produção da heterossexualidade é acompanhada pela rejeição da homossexualidade [...] que se expressa, muitas vezes, por declarada homofobia” (IBID., p. 18). Convém demarcarmos que “consentida e ensinada na escola, a homofobia expressa-se pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo” (IBID., p.19). Assim, “como se a homossexualidade fosse ‘contagiosa’, cria-se uma grande resistência em demonstrar simpatia para com sujeitos homossexuais: a aproximação pode ser interpretada como uma adesão a tal prática ou identidade” (IBID., p.19-20).

Louro (2000, p.9) pondera que “ao classificar os sujeitos, toda sociedade estabelece divisões e atribui rótulos que pretendem fixar as identidades. Ela define, separa e, de formas sutis ou violentas, também distingue e discrimina”. É neste cenário de classificações, divisões e atribuições de rótulos que distinguem e discriminam os indivíduos que a LGBTfobia ganha força e vai deixando marcas e sequelas no cotidiano daqueles/as que vivenciam as opressões LGBTfóbicas.

O cotidiano escolar é um espaço onde se manifestam diversas expressões das culturas, identidades, individualidades e subjetividades juvenis. É da mesma forma um ambiente de negação dessas expressões, vez que a realidade social é contraditória. Esse cenário de negação da condição sexual das juventudes pode ser visualizado através da pesquisa da ABGLT (2016), que aponta estudantes que sofreram LGBTfobia e deixaram de ir à escola por se sentirem inseguros/as ou constrangidos/as com determinada situação. Dos 1.016 (mil e dezesseis) jovens que responderam o questionário, 31,7%, ou seja, 322 (trezentos e vinte e dois) estudantes deixaram de ir à escola, de um a seis dias, devido à opressão vivenciada no ambiente escolar. A LGBTfobia é uma realidade vivenciada pelas juventudes brasileiras também nos ambientes educacionais em que se inserem, como identificamos nas experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais participantes da pesquisa que evadiram, por alguns dias, o ambiente

escolar, podendo culminar numa evasão escolar definitiva. Essa realidade dos/as participantes da pesquisa é uma expressão representativa de um quadro mais agravante presente no cotidiano escolar das juventudes LGBTs no Brasil.

Mediante o exposto, endossamos que as identidades que são originadas e produzidas com as expectativas de gênero e/ou delimitadas tendo como referência o sexo biológico/anatômico estão no interior das hierarquizações e classificações sociais, bem como nos movimentos curriculares e conseqüentemente de maneira mais ampla nas ações e relações do cotidiano das escolas. Os movimentos curriculares com suas pedagogias educativas na escola situam-se como espaços de construção não apenas de identidades, mas fundamentalmente de cadeias de significados e símbolos que rodeiam e apoiam essas identidades. Em se tratando da realidade vivenciada por aqueles/as com identidades LGBTs que consideram e internalizam a importância da educação escolar, demarcamos que seus anos de escolaridades são atravessados pela capacidade de driblar, ocultar ou mesmo de vivenciar as agressões sofridas em detrimento de suas sexualidades, contexto que é preocupante em razão do crescimento e agravamento dos cotidianos escolares marcados por práticas LGBTfóbicas (CAETANO, 2013).

Ressaltamos que “através de múltiplas estratégias de disciplinamento, aprendemos a vergonha e a culpa; experimentamos a censura e o controle” (LOURO, 2000, p.18). Nesse cenário vamos nos construindo “acreditando que as questões da sexualidade são assuntos privados, [deixando] de perceber sua dimensão social e política” (IBID., p.18). Demarcamos que “meninos e meninas aprendem, [...] desde muito cedo, piadas e gozações, apelidos e gestos para dirigirem àqueles e àquelas que não se ajustam aos padrões de gênero e de sexualidade admitidos na cultura em que vivem” (IBID., p.19), aprendizados que tem implicações no cotidiano da vida escolar.

Como expressão dessa realidade das juventudes, a pesquisa da ABGLT (2016) revela que 94,4% fizeram comentários (explícitos ou implícitos) sobre expressão de gênero no ambiente escolar, reproduzindo a lógica heterossexista, enquanto que apenas 5,6% não fizeram nenhum tipo de comentário. Esse dado mostra que as juventudes reproduzem a forma homogeneizante da sociedade, isto é, como se todos os sujeitos tivessem que ser heterossexuais e suas práticas atendessem ao padrão da heteronormatividade como a sociedade estabelece, cujas expectativas

também se impõem no ambiente escolar, como aponta Seffner (2013, p. 148):

historicamente, a escola foi marcada por princípios de homogeneidade, e muitos acreditam que só se pode ensinar de modo produtivo em classes homogêneas, onde as crianças têm a mesma idade, compartilham dos mesmos referenciais culturais, têm a mesma religião, são todas heterossexuais, são da mesma classe social, vêm de famílias igualmente “estruturadas” e, por conta disso, aprenderiam todas “na mesma velocidade” e “do mesmo jeito”.

Corroboramos com o argumento de que a “escola é, sem dúvida, um dos espaços mais difíceis para que alguém ‘assuma’ sua condição de homossexual ou bissexual [e outras sexualidades que subvertem a heteronormatividade]” (LOURO, 2000, p.20), haja vista que “com a suposição de que só pode haver um tipo de desejo sexual e que esse tipo - inato a todos - deve ter como alvo um indivíduo do sexo oposto” (IBID., p.20-21). Nota-se que a escola “nega e ignora a homossexualidade (provavelmente nega porque ignora) e, desta forma, oferece muito poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos” (IBID., p. 21).

Nesse sentido, apresentamos a seguir os principais espaços que os estudantes LGBTs se sentem mais constrangidos/as ou inseguros/as no ambiente escolar. Segundo os dados disponibilizados pela ABGLT (2016), são diversos espaços que os/as estudantes LGBTs se sentem inseguros/as ou constrangidos/as em razão da sua identidade sexual, por exemplo, banheiros correspondendo a 38,4%; aula de educação física com 36,1%; e, vestuários com 30,6% aparecem como os espaços que mais constrangem esses/as estudantes. Um dado que chama atenção refere-se aos/às estudantes que afirmaram que não evitam ir a qualquer lugar da instituição educacional porque não se sentem constrangidos/as, correspondendo a 27%, ou seja, na escola existem juventudes que enfrentam/subvertem a lógica heterossexista. Nessa via, reforçamos a assertiva que a escola é um ambiente que reproduz e reforça a heteronormatividade e não possui muitas das vezes uma estrutura que acolha as juventudes com suas diversidades de expressões identitárias sexuais e de gênero, a exemplo das mulheres transexuais que não podem utilizar o banheiro feminino.

Na perspectiva de trazermos à tona aspectos e experiências desta natureza que se dão no cotidiano da escola, cabe apontarmos que

[...] quando se está diante de um menino que deseja vestir-se de menina e não gosta de futebol na aula de educação física, ou de uma menina que claramente manifesta sua preferência afetiva por outras meninas, [...] podem surgir duas posições: busca-se ou excluir esses diferentes, porque causam muita perturbação no cenário escolar, ou exigir que “entrem nos eixos” e “se esforcem por ter um comportamento adequado” para que possam ter os “benefícios” da inclusão, que é percebida como ato benemerente, e não como direito. As questões relativas à diversidade de gênero e sexualidade andam de braços dados na escola - assim como na sociedade em geral - com os valores morais e religiosos, o que explica manifestações [qualificadas] de quase pânico moral [...] (SEFFNER, 2013, p.149).

Dada à particularidade desse estudo ter como objeto de análise o cotidiano das relações de gênero no contexto da vida escolar, enfatizamos o movimento dialético e contraditório presente na escola: que ao mesmo tempo em que pode se constituir como mecanismo de reforço à lógica heterossexista, pode também ser uma grande aliada nos enfrentamentos e subversões à naturalização e reprodução do padrão da heteronormatividade como única forma de viver e expressar as sexualidades, e, às identidades que conformam as individualidades e subjetividades dos sujeitos. O movimento dialético e contraditório no interior do cotidiano da escola nos leva a admitir e concordarmos com a assertiva de Freire e Cisne (2015, p. 3) quando ponderam que

a escola não é um espaço isento aos preconceitos sociais. De forma que seus muros não impedem a entrada dos preconceitos sexistas, de classe, étnico-raciais e por orientação sexual. A escola é um espaço sociocultural no qual se estabelecem situações conflituosas permeadas de contradições que se por um lado, reproduz ideologias preconceituosas, por outro, pode contribuir para a superação de preconceitos e para a transformação social.

É imprescindível assinalar que o “[...] aspecto disciplinar e normatizador [da escola], na maioria das vezes, não permite que a diversidade sexual presente na vida cotidiana da instituição se torne visível” (PINO, 2016, p.42). Desta feita, cabe tratarmos da invisibilidade relacionada às diversidades sexuais que é constatada em muitos dos documentos oficiais das escolas (Regimento Interno, Projeto Político Pedagógico, Plano de Desenvolvimento Institucional, dentre outros), pois nem sempre há menção sobre as sexualidades e nem das identidades de gênero. Outro ponto agravante é que a invisibilidade se impõe também em se tratando da ausência de disposições nos

documentos oficiais das escolas que possam servir de mecanismos de enfrentamento aos processos discriminatórios, opressores e LGBTfóbicos que os/as estudantes sofrem no ambiente escolar. O quadro dessa invisibilidade nos documentos oficiais escolares no âmbito nacional será exposto a seguir a partir dos dados da pesquisa da ABGLT (2016).

Percebemos que as variáveis mais alarmantes se referem aos dados da categorização “nenhuma disposição” no regulamento, quais sejam: “sentem-se inseguros/as em razão da identidade/expressão de gênero” com 44,90%; “sentem-se inseguros/as em razão da orientação sexual” com 65,20%; “agredidos/as verbalmente em razão da identidade/expressão de gênero” com 26,20%; “agredidos/as verbalmente em razão da orientação sexual” com 25,50%; e, “comentários LGBTfóbicos” com 51,20%. Desse modo, captamos, conforme a pesquisa da ABGLT (2016), que há uma invisibilidade, silenciamento e negligenciamento das questões relacionadas à violência, à agressão, à opressão e às experiências dos/as estudantes LGBTs nas disposições dos regulamentos das instituições educacionais. Isto significa que as normas e os regulamentos escolares não preveem nenhuma disposição específica sobre diversidades sexuais e diversidades de gênero, nem acerca de dispositivos de enfrentamentos às práticas LGBTfóbicas que se dão na escola.

No âmbito da vida social cotidiana bem como no cotidiano escolar os indivíduos vivenciam processos de regulações e normatizações em que as suas subjetividades são minadas, notadamente, quando são violentados/as, oprimidos/as e vitimados/as pelos efeitos do heteroterrorismo que vem atravessando o cotidiano das juventudes LGBTs presentes nas escolas. A este respeito é imperioso demarcarmos que

as reiteraões que produzem os gêneros e a heterossexualidade são marcadas por um terrorismo contínuo. Há um heteroterrorismo a cada enunciado que incentiva ou inibe comportamentos, a cada insulto ou piada homofóbica. Se um menino gosta de brincar de boneca, os heteroterroristas afirmarão: “Pare com isso! Isso não é coisa de menino!”. A cada reiteração do/a pai/mãe ou professor/a, a cada “menino não chora!”, “comporta-se como menina!”, “isso é coisa de bicha!”, a subjetividade daquele que é o objeto dessas reiteraões é minada. Essas verdades são repetidas por diversos caminhos, por várias instituições. A invisibilidade é um desses mecanismos, e quando “o outro”, “o estranho”, “o abjeto”, aparece no discurso é para ser

eliminado. É um processo de dar vida, através do discurso, para imediatamente matá-lo (BENTO, 2011, p.552).

Tem-se que “um sentido importante da regulação é que as pessoas são reguladas pelo gênero e que esse tipo de regulação opera como uma condição de inteligibilidade cultural para qualquer pessoa” (BUTLER, 2014, p.267). Logo, “desviar-se da norma de gênero é produzir o aberrante exemplo que os poderes regulatórios (médico, psiquiátrico, e legal [...]) podem rapidamente explorar para alavancar a racionalidade de seu próprio zelo regulador continuado” (IBID., p.267). As regulações produzem parâmetros de pessoas, pois na medida em que determinadas normas e regulações proíbem “[...] certas atividades específicas [e condutas] [...] exercem outra atividade que, na sua maior parte, permanece despercebida: a produção de parâmetros de pessoas” (IBID., p. 272). Estes parâmetros implicam na “[...] construção de pessoas de acordo com normas abstratas que ao mesmo tempo condicionam e excedem as vidas que fabricam – e quebram” (IBID., p. 272).

Essa realidade nos mostra a necessidade de investigarmos e problematizarmos as manifestações de práticas LGBTfóbicas na escola, os seus efeitos no cotidiano das juventudes que sofrem essas violências, e, os mecanismos de enfrentamentos ao cenário escolar de heteroterrorismo no qual as juventudes não apenas estudam, mas vivem experiências de sociabilidades a partir das quais se constroem e constroem o espaço institucional onde estão parte significativa do dia a dia. Concebemos a escola como um espaço que deveria ser um lugar de acolhimento às diversidades de culturas, identidades (especialmente, as identidades de gênero e as identidades sexuais), individualidades e subjetividades juvenis. No entanto, cada vez mais percebemos que a escola

configura-se um lugar de opressão, discriminação e preconceitos, no qual e em torno do qual existe um preocupante quadro de violência a que estão submetidos milhões de jovens e adultos LGBT – muitos/as dos/as quais vivem, de maneiras distintas, situações delicadas e vulneradoras de internalização da homofobia, negação, autoculpabilização, auto-aversão. E isso se faz com a participação ou a omissão da família, da comunidade escolar, da sociedade e do Estado (JUNQUEIRA, 2009, p.15).

Tem-se, portanto, que “na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos

escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade” (LOURO, 2000, p.21), que, por sua vez, vai “legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras” (IBID., p.21). Sabemos que o aspecto disciplinador e normatizador não permite que a diversidade cultural e de identidades das juventudes, incluindo as identidades de gênero e sexuais, tenha visibilidade no cotidiano da escola, mas existem cotidianamente práticas sociais e políticas que subvertem as lógicas das regulações de gênero e das normatizações disciplinares hegemônicas direta ou indiretamente relacionadas aos regimes patriarcalistas, capitalistas e heterossexistas. Com isso devemos registrar que

os discursos sobre sexualidade evidentemente continuam se modificando e se multiplicando. Outras respostas e resistências, novos tipos de intervenção social e política são inventados. Atualmente, renovam-se os apelos conservadores, buscando formas novas, sedutoras e eficientes de interpelar os sujeitos (especialmente a juventude) e engajá-los ativamente na recuperação de valores e de práticas tradicionais. Esses discursos não são, obviamente, absolutos nem únicos; muito pelo contrário, agora, mais do que antes, outros discursos emergem e buscam se impor; estabelecem-se controvérsias e contestações, afirmam-se, política e publicamente, identidades silenciadas e sexualmente marginalizadas. Aprendemos, todos [e todas], em meio a (e com) essas disputas (LOURO, 2000, p.22).

Precisamos endossar que “a luta deve ser empreendida contra as relações, agentes e mecanismos utilizados pela sociabilidade do capital para manter e reproduzir o heterossexismo, [ou seja, a lógica da heteronormatividade] e não uma luta contra os(as) heterossexuais” (PINO, 2016, p.34). Portanto, é indispensável priorizarmos investigar, entender e se contrapor aos impactos materiais, objetivos e subjetivos que a opressão e dominação heterossexistas causam às vivências cotidianas das pessoas que subvertem a hegemonia da heteronormatividade. É justamente por meio de uma educação e espaços escolares não heterossexistas que podem vir a se tornar visíveis e fortalecidas as reflexões a respeito dessas questões tão relevantes, e, evocadas as possibilidades de enfrentamentos e subversões ao padrão heterossexista e ao binarismo homem e mulher naturalizado que lhe é peculiar, constituindo-se inclusive como mecanismos que podem vir a fortalecer as ações de acesso e permanência no âmbito da política de Assistência Estudantil por meio dos programas, projetos e serviços relacionados às áreas preconizadas no Programa Nacional de Assistência

Estudantil (Pnaes), posto que as relações de opressão e dominação heterossexistas materializadas através do preconceito, discriminação e violência LGBTfóbicas vêm se estabelecendo como causas determinantes nas dificuldades de permanência na trajetória acadêmico-escolar das juventudes brasileiras (PINO, 2016; ABGLT, 2016).

Reflexões conclusivas

Os corpos atribuídos aos homens e às mulheres são regulados desde a infância, tendo desdobramentos e implicações no cotidiano da vida social e também escolar, pois essas regulações e atribuições do que deve ser próprio de menino e de menina, de homem e de mulher, isto é, de como percebemos e decodificamos as marcas dos corpos dos indivíduos, por conseguinte, influenciam na forma como classificamos e julgamos determinados sujeitos pelo modo como se apresentam corporalmente. A forma como se apresentam corporalmente deve ser capturada em nossa concepção enquanto modos distintos de ser e de viver suas identidades de gênero e identidades sexuais legitimamente e não como um mecanismo de vigilância cotidiana que classificam como anormais, patológicas, desviantes e pecaminosas suas identidades e práticas sociais.

Em nossa avaliação a subversão das normas que se estabelecem como padrão, como é o caso da heteronormatividade, caracteriza-se como uma expressão de identidades e corporalidades legítimas que estão relacionadas às inúmeras e diferenciadas formas de experimentar os desejos e prazeres, ou seja, de estar, ser e viver no mundo. Importante assinalarmos que apesar de nossas identidades não se apresentarem de forma que diretamente corresponda àquilo que se pode evidenciar das características visíveis dos efeitos performativos dos nossos corpos, há de se registrar que cotidianamente os investimentos e as regulações estão presentes em nossos corpos.

Por isso enfatizamos neste estudo a discussão da regulação dos corpos das juventudes no cotidiano escolar, trazendo para a centralidade do debate a opressão vivenciada pelas juventudes que apresentam corpos que se diferenciam daquilo que hegemonicamente atribuem aos corpos que atendem à lógica da heteronormatividade. Convém demarcar que na medida em que as juventudes subvertem as regulações de masculinidades e feminilidades que lhes são impostas, toda sorte de discriminação, preconceito e opressão passa a ser vivenciada, sentida e

sofrida no cotidiano. Ressaltamos que no cotidiano escolar essas opressões são causas que aparecem como justificativas do abandono das trajetórias escolares de muitos/as estudantes, nos levando a necessidade de problematizarmos a LGBTfobia no contexto educacional e também priorizarmos os mecanismos de enfrentamentos a este cenário hostil e perverso.

Avaliamos que ações de Assistência Estudantil devem ser pensadas e operacionalizadas na perspectiva de serem importantes aliadas das lutas contra a LGBTfobia, dada as ações de permanência que constituem as diretrizes desta política. Portanto, para isso é necessário romper a lógica das ações restritas ao repasse de valor financeiro e ampliar as ações de acesso e permanência previstas no Pnaes com o fito de viabilizar aos/às estudantes serviços, programas e ações que considerem as necessidades estudantis para além da vulnerabilidade socioeconômica, perpassando assim outras necessidades que vivenciam no cotidiano escolar, como é o caso da necessidade de enfrentamento ao quadro agravante de opressão e violência LGBTfóbicas, enquanto reflexo das relações de poder, que não pode continuar sendo silenciado e nem naturalizado. Urge, pois, que esse quadro seja problematizado, oxalá suplantado!

Referências Bibliográficas

ABGLT. Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Secretaria de Educação. *Pesquisa nacional sobre o ambiente educacional no Brasil 2015: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais*. Curitiba: ABGLT, 2016. Disponível em: <http://www.abglt.org.br/docs/IAE-Brasil.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2017.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo: fatos e mitos*. v.I. 4. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.

BELO, Raquel Pereira; SOUZA, Tâmara Ramalho de; CAMINO, Leoncio. Análise de repertórios discursivos sobre profissões e o sexo: um estudo empírico na cidade de João Pessoa. *Psicologia & Sociedade*, n. 22, 2010, p.23-31.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. In: *Estudos Feministas*, Florianópolis, 19, mai./ago., 2011, p.549-559.

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

_____. Regulações de gênero. *Cadernos Pagu*, n.42, jan-jun., 2014, p. 250-274. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-8333201400420249>. Acesso em: 23 dez. 2017.

CAETANO, Márcio. Movimentos curriculares e a construção da heteronormatividade. In: RODRIGUES, Alexsandro; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa. (Org.). *Currículos, gêneros e sexualidades: experiências misturadas e compartilhadas*. Vitória, ES: Edufes, 2013, p. 63-82.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. O conhecimento da vida cotidiana: base necessária à prática social. In: NETTO, José Paulo; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. *Cotidiano: conhecimento e crítica*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012, p.13-64.

FOUCAULT, Michel. *Os anormais*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2001.

FREIRE, Dheniffer José Ferreira; CISNE, Mirla. *Educação pública e heterossexismo: uma análise de expressões ideológicas do patriarcado no ensino fundamental*. Jornada Internacional Políticas Públicas, 7, 2015, São Luís. Disponível em: <<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/pdfs/eixo6/educacao-publica-e-heterossexismo-uma-analise-de-expressoes-ideologicas-do-patriarcado-no-ensino-fundamental.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2017.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Introdução - Homofobia nas Escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, p.13-51.

LEFEBVRE, Henri. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ática, 1991.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.4-24.

_____. Heteronormatividade e Homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, p. 85-93.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

PINO, Aline Muras de Oliveira. *Diversidade sexual e educação: direitos LGBTs no IFRN Macau*. 2016. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade do estado do Rio Grande do Norte, Mossoró. 143p.

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

Gender, Sexualities and Youth: Regulations and Subversions of the Bodies in the School Daily

ABSTRACT: The study problematized the regulations of gender and sexuality, showing the bodies on the scene in the daily life of social life and the marks of the regulations, subversions and resistances that cross the school daily life of the youths. In this direction, we problematize the regulations of gender and sexualities, emphasizing the corporalities silenced and/or expressed in everyday life and in the daily life of the school. We present data from the National Survey on the Educational Environment in Brazil conducted in 2015 with adolescents and young lesbians, gay, bisexual, transvestites and transsexuals, making a dialogue between the theoretical and empirical interlocutors (based on the data collected). It was characterized as a qualitative-quantitative research, emphasizing as predominant the qualitative dimension. We find that the bodies attributed to men and women are regulated from childhood, having implications in the daily life of social and school life. We find that although the regulations create parameters of people who go through daily life, subversions and dialectical resistances are present in this daily life.

KEYWORDS: Gender. Sexualities. Body. Regulations. Subversions.

Ana Paula Leite NASCIMENTO

Assistente Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS). Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal de Sergipe (UFS); especialista em Escola e Comunidade (UFS); mestra em Serviço Social (UFS) e doutoranda em Educação (UFS). Pesquisa nas áreas de Serviço Social, Formação Profissional, Trabalho, Política Social, Assistência Estudantil, Educação, Juventudes, Gênero, Sexualidades, dentre outras. Participa do Grupo de Pesquisa: “Educação, Formação, Processo de Trabalho e Relações de Gênero” (UFS).

Maria Helena Santana CRUZ

Professora dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Serviço Social da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Coordenadora da REDE Feminista Norte-Nordeste de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares sobre a Mulher e Relações de Gênero (2016-2018); Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares sobre a Mulher e Relações de Gênero (NEPIMG); Coordenadora do Grupo de Pesquisa do CNPq: “Educação, Formação, Processo de Trabalho e Relações de Gênero.

Recebido em: 07/02/2018

Aprovado em: 05/08/2018