



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus de São José do Rio Preto

WESLEY PIANTE CHOTOLLI

Identidade e gênero no cotidiano de uma escola do interior paulista:
reflexões sobre o processo de formação dos sujeitos

São José do Rio Preto
2019

WESLEY PIANTE CHOTOLLI

Identidade e gênero no cotidiano de uma escola do interior paulista:
reflexões sobre o processo de formação dos sujeitos

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Paula Leivar
Brancaleoni

São José do Rio Preto
2019

C551i	Chotolli, Wesley Piante Identidade e gênero no cotidiano de uma escola do interior paulista : reflexões sobre o processo de formação dos sujeitos / Wesley Piante Chotolli. -- São José do Rio Preto, 2019 252 p. : tabs. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto Orientadora: Ana Paula Leivar Brancaloni 1. Identidade. 2. Gênero. 3. Ensino Médio. I. Título.
-------	--

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

WESLEY PIANTE CHOTOLLI

Identidade e gênero no cotidiano de uma escola do interior paulista:
reflexões sobre o processo de formação dos sujeitos

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Comissão Examinadora

Prof^a. Dr^a. Ana Paula Leivar Brancaleoni
UNESP – Câmpus de Jaboticabal
Orientadora

Prof. Dr. Humberto Perinelli Neto
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto

Prof. Dr. Rodrigo Ribeiro Paziani
UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

São José do Rio Preto
27 de fevereiro de 2019

Aos meus pais, Clenir e Terezinha, pelo apoio incondicional nessa trajetória acadêmica; à Vanessa, minha sempre companheira nos momentos difíceis, ao meu irmão, Andrey, pela confiança e o exemplo de perseverança, e àquelas e àqueles que lutam por dias melhores nesses tempos difíceis.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Clenir e Terezinha, por todo apoio dado durante esses anos de vida acadêmica e profissional. Sem dúvida, sempre foram os meus grandes incentivadores e exemplos de vida. Mesmo nos momentos difíceis, foram os seus esforços que me ajudaram a prosseguir.

À Vanessa, minha namorada/noiva/esposa, que nesses últimos dois anos teve suas identidades transformadas e, mesmo assim, continuou sendo meu porto seguro nos momentos de desespero. A sua contribuição é imensurável em palavras. Eu me sinto muito grato por fazer parte de minha vida.

Ao meu irmão Andrey, por todos os momentos de descontração necessários para chegar até aqui. Tenho muito orgulho das suas lutas travadas e de suas conquistas recentes. E, com toda a certeza, posso sempre contar com você. Também agradecer a Carol, que pra mim já é cunhada, pelo incentivo e troca de experiências nos momentos oportunos. Que vocês conquistem o mundo!

À minha orientadora, Profa. Dra. Ana Paula Leivar Brancaleoni. Não sei como expressar o meu carinho e admiração, mas agradeço todos os dias por nossas rotas terem se cruzado. Depois desses meses de orientação, de sugestões de pesquisa e de acompanhamento na escrita desse trabalho, tenho um orgulho imenso em poder dizer que fui seu orientando. Sigo sempre o seu exemplo de humanidade e de profissional que é, e espero um dia conseguir fazer com que os meus alunos e minhas alunas consigam ampliar o mundo da mesma forma que você ampliou o meu. Minha eterna gratidão.

Ao Prof. Dr. Humberto Perinelli Neto. Suas aulas ficarão marcadas em minha memória. A sua contribuição com este trabalho, por meio das indicações e sugestões durante a realização do mesmo, foi fundamental. Obrigado por aceitar fazer parte desse momento.

Ao Prof. Dr. Rodrigo Ribeiro Paziani, por sua disponibilidade e pelo aceite em fazer parte dessa banca de avaliação.

À Profa. Dra. Luciana Maria da Silva, por suas valorosas contribuições e indicações durante a pesquisa e por participar do Exame de Qualificação.

Também ressaltar a participação da Profa. Dra. Solange Vera Nunes de Lima D'Água, da Profa. Dra. Maria José de Rezende e do Prof. Dr. Harryson Júnio Lessa Gonçalves, por tomarem conhecimento do estudo e se prontificarem em ajudar.

Aos amigos e amigas de toda a vida, que me acompanharam nessa trajetória. E aos novos amigos e amigas incorporados no Mestrado.

À minha família, numerosa em quantidade, mas sempre unida, pronta a me motivar na luta diária.

Ao grupo do Biribol Arena Galante, por proporcionarem horas de alegria e diversão.

Aos colegas de profissão das escolas em que leciono. Essa conquista representa os esforços dedicados para um mundo melhor.

À Fundação Educacional de Penápolis (FUNEPE) – na figura de seu presidente, Prof. Me. Cleivaldo Aparecido Donzelli – e à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Penápolis (FAFIPE) – representada por seu Diretor Geral, Prof. Dr. Wanderli Aparecido Bastos –, e os colegas coordenadores e coordenadoras, diretores e diretoras, professores e professoras, e demais funcionários das instituições. Agradeço toda a compreensão, ajuda e apoio dado durante esses.

Aos colegas da segunda turma do Programa de Pós-graduação em Ensino e Processos Formativos, pelos eventos em que participamos, as conversas distribuídas e as angústias compartilhadas, em especial ao Marcos Antonio Esteves, amigo que compartilhou das angústias, tristezas e felicidades durante esses intensos dois anos.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-graduação em Ensino e Processos Formativos. Sem dúvida, a minha formação se deve aos esforços de vocês!

À Escola e ao grupo de estudantes participantes desse processo. Sem dúvida, agradeço a confiança e a recepção dados nos momentos da pesquisa.

Em nenhum lugar se sentira tão forasteiro como nessas ruelas
ermas com casas iguais de telhados pardos e jardins internos com
flores cheirosas, onde se cozinhava a fogo lento uma comunidade
aldeã, cujas maneiras alambicadas e cujo dialeto ladino mais
serviam para ocultar do que para dizer. E, contudo, embora lhe
parecesse uma burla da imaginação, era essa a mesma cidade de
brumas e sopros gelados que escolhera antes de conhecê-la para
edificar sua glória, que amara mais que qualquer outra, e
idealizara como centro e razão de sua vida e capital da metade do
mundo. (GARCIA MÁRQUEZ, 2017, p. 46-47)

RESUMO

Considerando a identidade conforme um processo construído socialmente, que pode ser alterado e modificado de acordo com o contexto e as experiências vivenciadas durante a vida social dos sujeitos, buscou-se apontamentos sobre como as questões de gênero são percebidas, discutidas e constituem às ações e os comportamentos dentro do espaço escolar, tal qual o processo de construção das identidades. Percebendo a sociedade moderna um tanto quanto fragilizadora dos laços sociais, a escola se apresenta conforme um ambiente de socialização e de convívio com o diverso, mesmo que se configure de maneira desigual para os sujeitos frequentadores do lugar. Esta pesquisa objetiva analisar as compreensões de um grupo de adolescentes sobre identidade e seus processos de constituição, tanto quanto a possível participação das vivências escolares nos entendimentos trazidos acerca da mesma, enfatizando a questão do gênero. Para isso, procede-se à abordagem qualitativa, dispondo dos instrumentos de coleta de dados as observações participantes e entrevistas com alunas e alunos de uma instituição escolar de uma cidade do interior paulista, realizadas ao longo de um ano. Como aporte teórico, utilizou-se os estudos culturais e a teoria *queer*, visando compreender os processos de construção e desconstrução dos aspectos significantes da formação das identidades, de modo que se entendam os movimentos dos grupos no interior da unidade escolar e suas características. Em vista disso, observou-se que os aspectos relevantes para a compreensão dos elementos significativos dessa formação e o entendimento da forma como as interações sociais acontecem e interferem na construção das identidades sociais. Em decorrência desse processo, a percepção das dúvidas e angústias dessa população juvenil no entendimento da sua própria identidade foram evidenciadas, de modo a concluir que a formação dos grupos e as relações sociais desempenhadas são marcadas por um processo heteronormativo e ancoradas no binarismo de gênero. Ao longo do estudo, notou-se as os elementos constituintes das interações sociais e suas respectivas associações com os padrões de gênero consagrados historicamente, bem como a importância da instituição escolar no processo de socialização e na construção das identidades.

Palavras-chave: Identidade. Gênero. Cotidiano escolar.

ABSTRACT

Considering identity as a socially built process that can be modified by the context and by one's social life experiences, this research sought indication about how gender issues are perceived and treated and how they constitute people's actions and behaviors inside the school, as well as the process of building identities. As the school realizes that modern society loosens social ties, it presents itself as an environment capable of promoting social interaction, even though it is not even to those who attend it. This research aims at analysing a group of adolescents' comprehension of identity, its constitutional process of their school social interaction on their definition of identity, emphasizing the gender issue. For that, a qualitative approach was used. Data were collected through the participants' observation and interviews made with students from an educational institution located in a city in the countryside of Sao Paulo, Brazil, throughout one year. As a theoretical support, cultural studies and the *queer* theory were consulted aiming for the comprehension of both constructional and deconstructional processes of significant aspects of identities formation, so that the movement of the groups of students in the school as well as their own characteristics are also understood. Taking all of this into consideration, it is noticed that the relevant aspects to understand the significant elements of this identity formation and the comprehension of how these social interactions happen, interfere in the social identities' construction. As a result, the perception of doubts and anguish of this young population – which is intrinsically related to their understanding of their own identity – reveals that the schools group formation and the social relationships built are marked by a heteronormative process based on gender binarism. As a result of this process, the perception of the doubts and anxieties of this youth population in the understanding of their own identity was evidenced, in order to conclude that the formation of the groups and the social relations performed are marked by a heteronormative process and anchored in the gender binarism. Throughout the study, the constituent elements of social interactions and their respective associations with the historically recognized gender patterns, as well as the importance of the school institution in the process of socialization and in the construction of identities were noted.

Key-words: Identity. Gender. School life.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Número de dias que os estudantes LGBT não foram à instituição educacional no último mês, porque se sentiam inseguros/as ou constrangidos/as	91
Gráfico 2 – Frequência com que os estudantes LGBT vivenciaram outros tipos de agressão na instituição educacional no último ano	92
Gráfico 3 – Taxas de promoção, repetência, migração para EJA e evasão por série – Brasil – Censo escolar 2014/2015	117
Quadro 1 – Perfil das alunas e alunos entrevistadas/os	133
Quadro 2 – As categorias de análise	138

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABGLT	Secretaria de Educação da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CONJUV	Conselho Nacional da Juventude
DPCMC	Diálogos com o Patrimônio Cultural e a Memória Coletiva – LONDRINA/PR
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LENPES	Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans e Travestis
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
SNJ	Secretaria Nacional de Justiça
TAIE	Termo de Anuência da Instituição Escolar
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEL	Universidade Estadual de Londrina – PR
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
USF	Universidade Sem Fronteiras – Programa de Extensão/PR

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 A MODERNIDADE E A PRODUÇÃO DO SUJEITO	23
2 IDENTIDADES E GÊNEROS NO COTIDIANO ESCOLAR	38
2.1 Identidades e processos de construção	38
2.1.1 A perspectiva das diferenças no processo de formação das identidades	44
2.1.2 O processo de socialização e os papéis sociais	53
2.1.3 Identidade e representação	60
2.2 Sobre o gênero	70
2.2.1 Gêneros performativos	72
2.2.2 A escola e as reproduções de práticas de gênero	80
2.2.3 A escola como espaço múltiplo do saber e da diversidade sexual	87
3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESCOLA E O ENSINO MÉDIO	98
3.1 Escola, juventude e cotidiano escolar	98
3.2 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Ensino Médio	108
3.3 Os desafios do Ensino Médio	111
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	123
4.1 Instrumentos e processo de coleta de dados	129
4.2 Proposta de análise dos dados	135
4.3 Considerações éticas	139
5 A PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS SOBRE A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES E SUAS RELAÇÕES COM O GÊNERO	141
5.1 Conhecendo a escola	142
5.2 Compreensões sobre a função da educação formal na constituição identitária do sujeito	145
5.3 A participação da escola no cenário de socialização e construção das identidades	154

5.3.1 As potencialidades observadas por estudantes na instituição escolar	156
5.3.2 As fragilidades da instituição escolar na perspectiva dos estudantes	161
5.3.3 As relações entre alunas e alunos no interior da escola	166
5.3.4 Observações gerais sobre a participação da escola no processo de socialização e da construção das identidades	169
5.4 Identidades, gêneros e processos de construção dos sujeitos na perspectiva das/os jovens	170
5.4.1 O feminino na composição da menina/garota/mulher	172
5.4.2 O masculino na composição do menino/garoto/homem	178
5.5. A formação dos grupos e as relações estabelecida entre as/os jovens	183
5.5.1 A percepção da formação de grupos para as/os estudantes	186
5.5.2 As interações na sala de aula no cenário da modernidade	191
5.5.3 A caracterização dos grupos a partir da visão das/os estudantes	194
5.5.4 E o/a transgressor/a dos padrões estabelecidos, onde fica?	198
5.6 Generificação dos corpos e das práticas cotidianas na escola	202
5.6.1 A percepção da violência com base nas relações de gênero e orientação sexual	204
5.6.2 E se eu fizer ou pudesse fazer?	209
5.6.3 Atividades para quem?	211
5.7 Relações de gênero na escola: sexismo e diversidade	214
5.7.1 Existe a possibilidade de extrapolar o binarismo de gênero?	215
5.7.2 A percepção da diversidade e da diferença	222
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 227
 REFERÊNCIAS	 233
 APÊNDICE A – Roteiro de entrevista	 241
ANEXO A – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE)	245
ANEXO B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)	248
ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	250

I. INTRODUÇÃO

Uwe Flick (2013), ao abordar os pontos de partida de uma pesquisa, diz que “os problemas de pesquisa são com frequência descobertos na vida cotidiana” (FLICK, 2013, p. 32). De fato, a origem desse estudo se relaciona diretamente com o contexto ao qual pertencemos. Nesse sentido, torna-se essencial explicar o início da proposta de pesquisa.

Durante minha trajetória acadêmica, seja em projetos de extensão ou de pesquisa, questões referentes à educação pautaram muitos momentos de reflexão. Todas as práticas extensionistas as quais participei foram desenvolvidas em sala de aula. No entanto, essas atuações ocorreram em tempo curto, visto que os projetos, em sua maioria, tinham duração pré-determinada (em torno de 24 meses). Foi assim com o LENPES (Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia) e com o DPCMC (Diálogos com o Patrimônio Cultural e Memória Coletiva – Londrina/PR), ambos financiados pela Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná, vinculado ao programa até então existente intitulado “Universidade Sem Fronteiras” (USF) e desenvolvidos na Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Por mais que tais projetos tenham sido aparentemente exitosos em seus objetivos, seja no sentido das experiências compartilhadas e no aprendizado acontecido no ambiente escolar, o contato com os discentes não ocorria todos os dias. Eram eventos e oficinas programados de acordo com o cronograma elaborado em parceria com a escola e com os grupos extensionistas. Esta prática reflexiva fundamental em minha formação se apresentava de forma ambígua: o nosso grupo não era reconhecido como professores “titulares” de fato e não tínhamos a condição de acompanhar todo o processo de desenvolvimento dos conteúdos curriculares nem os fatos corriqueiros do dia a dia.

Tanto o LENPES como o DPCMC trabalhavam com temáticas multidisciplinares. Entre elas, as questões da identidade na modernidade e no ambiente escolar. Dessa forma, as oficinas e práticas extensionistas tomavam forma e podiam ser desenvolvidas por meio de discussões e problematizações no ensino fundamental e médio. Foi nesse momento que comecei a pesquisar sobre as relações identitárias no contexto escolar.

Em 2011, fui efetivado na rede pública estadual do Estado de São Paulo, agora na condição de professor de Sociologia do Ensino Médio. Ao sair de Londrina/PR e retornar ao interior paulista, tinha a condição de conviver diariamente com estudantes do Ensino Médio e suas angústias e transformações nesse período de vivências tão acentuadas e afligentes. E assim as relações sociais no contexto escolar eram mais próximas.

Durante o ciclo do Ensino Médio, isto é, os três anos de sua duração, era bastante instigante a forma como os discentes modificavam os seus grupos de interações e os assuntos que discutiam em sala de aula. Na minha percepção, essa dinâmica chamou a atenção, justamente, por perceber as relações, até certo modo superficiais e descartáveis, desenvolvidas. Os tratamentos, os apelidos, as distinções de gênero e a formação dos grupos se alteravam de forma acentuada. A dificuldade, em muitos casos, de conviver com as diferenças e o medo de realizar atividades não condizentes com o grupo aos quais se reconheciam pertencentes no momento, ficavam evidenciadas nas conversas de corredor e nas atividades extras propiciadas pela instituição escolar.

Daí o surgimento de inquietações motivadoras dessa pesquisa. Ao observar o cotidiano e suas práticas, até mesmo nas cerimônias de formatura, a maneira às quais as alunas e os alunos indicavam suas mudanças eram curiosas. Dessa maneira, a questão de pesquisa começava a ser formulada. A fala de Minayo (1994) sintetiza esse processo de formulação. Segundo a autora:

Toda investigação se inicia por um problema com uma questão, com uma dúvida ou com uma pergunta, articuladas a conhecimentos anteriores, mas que também podem demandar a criação de novos referenciais. Esse conhecimento anterior, construído por outros estudiosos e que lançam luz sobre a questão de nossa pesquisa, é chamado *teoria* (MINAYO, 1994, p. 18).

Portanto, a articulação dos conhecimentos desenvolvidos durante a graduação, por meio dos projetos de extensão aos quais participei, e a prática docente efetiva nas salas de aula, possibilitaram o surgimento do interesse de investigar as relações constituintes da identidade de adolescentes inseridos no contexto escolar. No entanto, valem destaque as considerações de Deschamps e Moliner (2014), que dizem:

A reflexão sobre a identidade levanta o problema mais geral da integração das pessoas num espaço coletivo (o reconhecimento de uma pertença) e, simultaneamente, o problema ligado ao fato de que essas pessoas buscam um lugar específico neste mesmo espaço coletivo (elas buscam diferenciar-se, singularizar-se) (DESCHAMPS; MOLINER, 2014, p. 17).

Dessa forma, um novo questionamento se tornou necessário para esse estudo. Além das inquietudes até então indicadas no processo de construção das identidades, mediados também pelo contexto escolar, as questões de gênero também compareciam com relevância. Estas eram percebidas e presenciadas nas situações rotineiras, apontadas por meio dos xingamentos, elogios, proibições, desejos, práticas cotidianas e a divisão dos próprios espaços escolares.

Assim, o espaço escolar se apresentava tal qual um ambiente de angústias e inquietações, para os sujeitos sociais, entendidos como pertencentes à comunidade escolar (alunos e alunas, professoras e professores, equipe gestora, funcionários e funcionárias, pais, mães, responsáveis legais, moradoras e moradores dos bairros e todas aquelas e aqueles que de alguma forma se sentem relacionados e se identificam com a instituição escolar). Por meio de levantamentos de pesquisas realizadas, percebia-se que comparecia dessa forma também para pesquisadores da área sempre atentos às mudanças e transformações históricas impactativas nas práticas educativas.

Por ser discente do Programa de Pós-graduação em Ensino e Processos Formativos interunidades da UNESP (Ilha Solteira, Jaboticabal e São José do Rio Preto) e também professor da rede estadual de São Paulo, as motivações para o entendimento dos processos de construções das identidades e suas relações com o gênero se apresentavam como um problema observado no interior das escolas às quais atuei. Conforme as educandas e os educandos interagiam uns com os outros, isso era evidenciado a partir da intensidade e rapidez nos laços constantemente fragilizados em suas relações e interesses. Às vezes, por meio de disputas e discussões, as amizades eram desfeitas simplesmente pela não aceitação de posicionamentos ou comentários banais, sem nenhum tipo de reflexão ou aprofundamento de suas convicções.

De forma semelhante, destaca-se a adolescência compreendida como um processo marcado por questionamentos e vivências calcadas na questão da sexualidade e do gênero. Nesse sentido, as classificações, os medos, os temores, as incertezas e o receio de ser excluída ou excluído das relações sociais tão frequentemente atreladas a um sistema consolidado e constituído por meio de relações binárias (mulher x homem; feminino x masculino; homossexual x heterossexual) eram percebidos nos momentos de interação em sala de aula e nos outros espaços da própria instituição escolar.

Ao observar esse cenário de configurações quase que imediatas, a inquietação pela temática e o interesse de compreender os sentidos atribuídos pelos jovens a essas experiências, apresentaram-se como um caminho de investigação, podendo ser auxiliador na compreensão das relações juvenis e, de certa forma, na orientação das práticas cotidianas de sala de aula.

Outra questão que comparecia com relevância são os impactos da modernidade também transformaram as relações humanas no interior das unidades escolares. Concordando com Anthony Giddens, “a modernidade é uma cultura do risco” (GIDDENS, 2002, p. 11). Essa afirmação parece contundente a um espaço no qual as relações sociais são marcadas e pautadas pela desconfiança e pela negação das próprias vontades. As práticas interativas nas salas de aula apontam para a padronização do que é aceito e daquilo que será excluído, em muitos casos sem

nenhum tipo de piedade ou altruísmo. De fato, a modernidade “produz *diferença, exclusão e marginalização*” (GIDDENS, 2002, p. 13).

Ao considerar o espaço escolar como agente importante de socialização e construção das identidades, torna-se necessário entender as características desse ambiente e suas transformações no início do século XXI. Porém, até que ponto podemos ponderar a estrutura das escolas desse período como modernas?

Giddens (1991, 2002) diz que as instituições modernas são diferentes por seus modos de organização e apresentam aspectos únicos distinguindo suas ações e seus componentes de uma ordem tradicional. Para o inglês, a confiança em sua estrutura e na dinâmica proposta faz a instituição escolar ser entendida a partir da noção de sistema perito ou sistema especializado. Para o autor:

Os sistemas especializados põem entre parênteses o tempo e o espaço dispondo de modos de conhecimento técnico que têm validade independente dos praticantes e dos clientes que fazem uso deles. Tais sistemas penetram em virtualmente todos os aspectos da vida social nas condições da modernidade – em relação aos alimentos que comemos, aos remédios que tomamos, aos prédios que habitamos, às formas de transporte que usamos e muitos outros fenômenos. Os sistemas especializados não se limitam a áreas tecnológicas; estendem-se às próprias relações sociais e às intimidades do eu (GIDDENS, 2002, p. 24).

É possível afirmar que a confiança no processo de educação formal, em alguns momentos, pode até ser questionado. Mas a escola se constitui tal qual um espaço formativo importante para o aprendizado. E mais, seus profissionais da educação (professores e professoras, coordenadores e coordenadoras, diretores e diretoras, e demais componentes técnicos da comunidade escolar) são vistos como especialistas e peritos na área educacional. Esse aspecto será mais aprofundado nas páginas seguintes.

De certa forma, a percepção das mudanças é observada por meio dos novos aparelhos eletrônicos e suas utilizações entre os muros escolares. As novas tecnologias estão presentes no cotidiano escolar (principalmente os *smartphones*) e alteram as relações desenvolvidas entre os próprios educandos.

Basta acessar qualquer rede social e constatar o número de fotos e postagens que acontecem no interior das próprias escolas. A linha tênue entre a proibição e a possibilidade de um instrumento fantástico para ensino-aprendizagem é questionada a todo instante, desafiando professoras e professores a quase serem obrigados a dominar a linguagem cibernética e suas possíveis contribuições para a prática formativa.

Se ao mesmo as fronteiras da comunicação são diminuídas e ampliam-se as possibilidades de diálogo, estas estão pautadas na necessidade imediata de suprir aquilo entendido como faltante. Bauman (2001) reconhece esse processo, ao dizer:

O tempo instantâneo e sem substância do mundo do *software* é também um tempo sem consequências. “Instantaneidade” significa realização imediata, “no ato” – mas também exaustão e desaparecimento do interesse. A distância em tempo que separa o começo do fim está diminuindo ou mesmo desaparecendo; as duas noções, que outrora eram usadas para marcar a passagem do tempo, e portanto calcular seu “valor perdido”, perderam muito de seu significado – que, como todos os significados, derivava de as rígida oposição. Há apenas “momentos” – pontos sem dimensões (BAUMAN, 2001, p. 150).

O espaço escolar retrata cotidianamente essas “instantaneidades”. Numa primeira análise, o discente parece extremamente interessado no conteúdo ou atividade. Rapidamente, aquilo já não o seduz mais e os vínculos construídos acerca desse processo são descartados e rearranjados. É a sociedade do momento.

Nesse mesmo sentido, a modernidade parece criar um individualismo cada vez maior. O resultado é a culpabilização do próprio sujeito, visto que a todo momento ele é “lembrado” dos seus erros e da sua responsabilidade pelas intercorrências apresentadas (BAUMAN, 2001). Novamente, na escola não parece ser diferente. O mau rendimento da/o estudante parece ser justificado pela sua falta de dedicação nos estudos e nas revisões de conteúdo.

Ainda no contexto, qual seria a função social da escola, frente ao processo de construção de identidades e relações intersubjetivas pautadas no reconhecimento do outro e no respeito às diferenças?

Neste trabalho, comparecem algumas características da modernidade (novas tecnologias, mudanças no processo de socialização, fragmentação do indivíduo, surgimento dos estudos de gênero e sexualidade) e sua intensa relação com a construção dos sujeitos, alteram as relações sociais em uma perspectiva voltada para a compreensão das identidades e suas significações.

Parte-se de uma perspectiva a qual a identidade é vista tanto quanto um processo relacional marcado por uma intensa fragmentação dos sujeitos (HALL, 2011; BAUMAN, 2001; DESCHAMPS, MOLINER, 2014; SILVA, 2014) Ao pensar tais relações, optou-se por associar essa construção identitária com as questões de gênero, por perceber que o espaço escolar é também constituído por práticas heteronormativas.

Diante do exposto, o que se procura aqui fazer é justamente analisar as compreensões de alunas e alunos do Ensino Médio sobre as construções identitárias e seus processos de

constituição, discutindo e problematizando a forma como as questões de gênero são observadas e influenciam nas dinâmicas dos grupos, seja no sentido do pertencimento a eles ou do reconhecimento das diferenças a partir de marcas simbólicas generificadas.

Em consonância a essa problematização, busca investigar a existência de elementos heteronormativos no cotidiano escolar, observando as práticas corriqueiras e as considerações dos discentes sobre as relações sociais ali desenvolvidas. Pretende-se compreender a organização dos espaços e as possíveis discriminações e segregações existentes nesse ambiente educativo, especialmente a partir da perspectiva dos/das jovens. Problematisa-se, portanto, o processo de construção identitário de jovens cursando o Ensino Médio, especialmente no tocante à identidade de gênero. Quais são as compreensões desses jovens sobre seus processos e sobre a participação de suas vivências escolares no mesmo? De que forma a escola vivenciada pelos jovens participa desses processos de constituição produzindo, reproduzindo ou rompendo com valores e práticas socialmente instituídos?

Ao dar voz aos sujeitos estudantes, procura-se justamente ampliar a condição de entendimento do cotidiano escolar e seus impactos na construção das identidades, permeando toda sua construção. É importante ter o cuidado de não inverter uma relação às vezes observada na ciência, isto é, buscar respostas a partir de um entendimento anterior, de modo a justificar suas opiniões e hipóteses selecionando os dados necessários para isso. Atenta-se aqui àquilo que Spivak (2010) conceitua dizendo que “ao representá-los, os intelectuais representam a si mesmos como sendo transparentes” (SPIVAK, 2010, p. 41).

Ao concordar com a autora, é necessário perceber os processos constitutivos de suas identidades, bem como as diferentes socializações existentes na constituição dos sujeitos. Assim sendo, as suas manifestações, percepções, considerações e entendimentos da realidade social estão ancoradas na composição de suas vidas. Spivak (2010) é esclarecedora nesse sentido. Não se pode deixar de considerar seus apontamentos e suas condições de vida, mas isso não significa necessariamente o reconhecimento do todo social.

De forma mais sistematizada, tem-se por objetivo geral:

- Investigar as compreensões de um grupo de adolescentes sobre identidade e seus processos de constituição e a possível participação das vivências escolares nos entendimentos trazidos sobre a mesma, enfatizando principalmente a questão do gênero.

Os objetivos específicos da presente pesquisa são:

- Compreender os sentidos atribuídos pelos/as estudantes acerca da função da escola no processo de socialização e construção da identidade;

- Investigar as concepções trazidas pelos estudantes sobre identidade, gênero e identidade de gênero, assim como o processo de construção dos mesmos;
- Investigar as compreensões dos adolescentes acerca das formas como a escola lida com a questão da diversidade de gênero em seu cotidiano.

Esse estudo organizou-se por meio de: 1) pesquisa bibliográfica (FLICK, 2013) visando a revisão e o entendimento dos conceitos fundamentais norteadores dessa discussão, isto é, a compreensão da modernidade, da identidade e das questões de gênero e 2) da prática etnográfica na educação (ANDRÉ; 2012; GHEDIN; FRANCO, 2011), resultando em observações participantes e entrevistas semiestruturadas.

Observou-se o cotidiano escolar e suas interrelações de modo a preocupar-se com a especificidade desse campo de análise (LÜDKE; ANDRÉ, 2017). Para tanto, define-se essa abordagem de maneira qualitativa (MINAYO, 1994; BODGAN; BIKLEN, 1994), partindo de um estudo de caso (GIL, 2008; LÜDKE; ANDRÉ, 2017) de uma sala da segunda série do Ensino Médio de uma escola pública do interior paulista. Tais elementos serão retomados e aprofundados em um capítulo específico sobre a proposta metodológica.

A presente pesquisa está estruturada em 5 capítulos, conforme a seguir se descreve. O capítulo 1, intitulado de *A modernidade e a produção do sujeito*, procura problematizar justamente os impactos da modernidade no surgimento do sujeito e em suas relações cotidianas, apoiadas em transformações sociais significativas em decorrência do avanço das tecnologias empregadas no dia a dia. Isto posto, aponta elementos em que a noção do corpo e os dispositivos da sexualidade são apresentados neste cenário de intensa fragmentação dos indivíduos e padronização das práticas excludentes e discriminatórias centradas em uma cultura historicamente produzida.

O capítulo 2, *Identidades e gêneros no cotidiano escolar*, percorre a construção das identidades em uma perspectiva marcada por um processo relacional e de elaboração das diferenças. Nesse sentido, discute qual maneira as práticas de socialização podem construir papéis sociais e elementos de representação, mesmo tendo em vista que as mesmas são marcadas por uma afirmação das desigualdades de poder. Apresenta o conceito de gênero e questiona as práticas cotidianas justificadas em torno de relações histórico-sociais de naturalização de comportamentos distinguidos e em desequilíbrio. Procura enfatizar o espaço escolar como um ambiente de reprodução das ações heteronormativas e binárias, apontando tentativas de superação dessas problemáticas. Ao fazer apontamentos sobre a realidade do Ensino Médio brasileiro, destacam-se algumas características e diferenciações do período

noturno em suas práticas cotidianas, centradas em uma necessidade distinta se comparada com os estudantes do período diurno.

O capítulo 3, *Considerações sobre a escola e o Ensino Médio*, estabelece uma análise do cenário da educação na modernidade e os seus desafios dentro desse cenário. Procura também entender as finalidades dessa modalidade por meio da discussão das leis brasileiras e dos objetivos propostos especificamente para essa faixa da formação da educação básica. Introduz a reflexão das diferenças e desigualdades encontradas no cotidiano escolar, tal qual as expectativas sobre tal modalidade de ensino.

O capítulo 4, intitulado de *Procedimentos Metodológicos*, descreve o percurso construído, apresentando à abordagem teórico-metodológica utilizada, bem como os processos e instrumentos de coleta de dados, destacando o método de análise dos dados.

O capítulo 5, *A percepção dos sujeitos sobre a construção das identidades e suas relações com o gênero*, é dedicado à apresentação e análise dos resultados obtidos ao longo da pesquisa de campo. Tem por finalidade discutir o processo de formação do sujeito, observando a configuração das questões de gênero e sua constituição na apreensão das identidades dos/as estudantes do Ensino Médio dessa escola pública do interior paulista.

As *Considerações finais* procuram justamente destacar os principais resultados obtidos na pesquisa, de modo a indicar as possíveis contribuições e limites desse estudo para o entendimento da formação das identidades nos sujeitos do Ensino Médio.

Espera-se, por meio dos referenciais teóricos e dos dados coletados em campo, apresentar um panorama das percepções dos sujeitos em construção, destacando o espaço escolar e sua dinâmica como elementos importantes na constituição das identidades.

1 A MODERNIDADE E A PRODUÇÃO DO SUJEITO

Uma criança rica, nascida no começo dos anos de 2010, em um país entre as 10 maiores economias do mundo, ao se levantar e ir para o seu primeiro dia de aula em uma escola qualquer, possivelmente vai se deparar com um amontoado de situações corriqueiras e triviais que vão lhe parecer indispensáveis do ponto de vista de sua sobrevivência. Ao sair da cama e tomar seu banho quente, aquecido pela energia elétrica, colocar sua camiseta de algodão, vestir seu *jeans* comprado exclusivamente para essa finalidade, calçar o seu par de tênis de uma grande empresa de produtos esportivos e se sentar à mesa à espera do café diretamente feito por seus responsáveis numa cafeteira elétrica, nem notará a distância histórica permeando sua existência se comparada com a realidade dos seus familiares nesta mesma fase de suas vidas.

Contemporaneamente, uma criança pobre vivenciando sua vida social em uma das 10 piores economias do mundo, em uma área sem infraestrutura social, energia elétrica, água tratada e atingida pela fome e miséria, em uma notável situação de vulnerabilidade social, possivelmente se assustaria com um contexto de tantas facilidades descritas acima. Talvez ficasse espantada com tudo aquilo que é possível ter para o uso cotidiano e a satisfação das necessidades básicas.

Obviamente, esses exemplos são ilustrativos de uma sociedade desigual. No entanto, convive-se com essas diferenças e em muitos casos, naturaliza-as. Também é importante esclarecer que essa realidade não é homogênea. O fato de um país estar entre as maiores economias do mundo não significa dizer que todas as pessoas irão usufruir dos mesmos produtos e objetos. Assim como estar em uma nação subdesenvolvida não significa estar à margem das inovações tecnológicas.

A bem da verdade, nesses últimos 30 anos uma infinidade de invenções, bem como suas inserções no cotidiano, alterou a rotina de uma parte da sociedade. Zygmunt Bauman aponta o fato de uma das características da modernidade ser justamente a “intensidade de desejos sempre crescentes, o que por sua vez implica o uso imediato e a rápida substituição dos objetos destinados a satisfazê-la” (BAUMAN, 2008b, p.44). Enquanto os grupos que estão no topo da hierarquia social e econômica desfrutam dos benefícios produzidos por essa sociedade capitalista, a outra parte menos privilegiada é atingida ferozmente pelo desejo do consumo e a negação dessa condição. Assim sendo, a popularização de imagens em outdoors, propagandas, peças publicitárias e demais manifestações incentivadoras ao ato de comprar modificam a existência humana.

Talvez não se tenha a dimensão de como esses produtos e suas respectivas peças publicitárias tenham alterado a composição do ser humano. Por mais batido que seja o slogan consumista, aquele dizendo “você é o que consome ou o que possui”, o impacto dessas simples palavras produz alterações significativas nas relações sociais desenvolvidas na modernidade. Portanto, parece bastante relevante verificar as decorrências desse processo. Até qual ponto o ser humano é o resultado de seus bens materiais? Qual a relação entre sua construção identitária, por exemplo, com as classificações presentes no seu contexto? Existe um limite para o consumismo? A felicidade é a busca desenfreada por novos produtos?

Zygmunt Bauman (2008b), ao analisar o impacto dessa sociedade voltada para o consumo na construção do indivíduo, faz a seguinte consideração:

Devemos recordar, contudo, que numa sociedade de consumidores, em que os vínculos humanos tendem a ser conduzidos e mediados pelos mercados de bens de consumo, o sentimento de pertença não é obtido seguindo-se os procedimentos administrados e supervisionados por essas “tendências de estilos” aos quais se aspira, mas por meio da própria identificação metonímica do aspirante com a “tendência”. O processo de auto-identificação é perseguido, e seus resultados são apresentados com a ajuda de “marcas de pertença” visíveis, em geral, encontrados nas lojas. Nas “tribos pós-modernas” (como Maffesoli prefere denominar as “tendências de estilo” da sociedade de consumo), “figuras emblemáticas” e suas marcas visíveis (dicas que sugerem códigos de vestuário e/ou conduta) substituem os “totens” das tribos originais. *Estar* à frente portando os emblemas das figuras emblemáticas da tendência de estilo escolhido por alguém de fato concederia o reconhecido e a aceitação desejados, enquanto *permanecer* à frente é a única forma de tornar tal reconhecimento de “pertença” seguro pelo tempo pretendido – ou seja, solidificar o ato singular de admissão, transformando-o em permissão de residência (por um prazo fixo, porém renovável) (BAUMAN, 2008b, p. 108).

É perceptível que a modernidade alterou o estilo e o ritmo das experiências compartilhadas no cotidiano de muitas pessoas. Para Giddens (1991, p. 08), ela “refere-se a estilo, costume de vida ou organização social que emergiram na Europa a partir do século XVII e que ulteriormente se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência”. Como exemplos, podem-se citar diversos elementos, entre eles o controle do tempo por meio de artefatos mecânicos, tal qual o relógio; o processo de industrialização e sua interferência nas relações de trabalho; as relações com as instituições sociais e suas rupturas a partir das escolhas individuais, ou seja, as possibilidades e alternativas para a constituição e formação das identidades sociais; e a própria urbanização, ressignificando uma parcela da vida em sociedade.

Esses são alguns indicadores das alterações propostas para uma vida moderna. Mas, se a análise for conduzida no sentido de se apropriar das diferenças individuais entre pessoas modernas e não modernas, facilmente se perceberá que o ser humano foi bombardeado de informações, de dados, de interações constantes e, ao mesmo tempo, descartáveis, ao longo

desse período. Voltando ao exemplo do começo do texto, se se contar para um/a jovem rico/a do ponto de vista econômico, que a possibilidade de conversar com a amiga ou o amigo, no começo dos anos de 1990, só poderia acontecer visitando-a ou visitando-o, ou na melhor das hipóteses, presos a um aparelho de telefonia fixa, sem poder enviar fotos ou *emoticon*, isso poderá causar um desconforto engraçado e inimaginável. Por mais que essa realidade ainda seja perceptível para alguns grupos sociais abandonados e segregados da sociedade, incorporou-se de tal forma os produtos e funcionalidades da tecnologia e não se sabe ao certo quais serão os resultados disso.

Em uma série de propagandas comemorativa de uma emissora afiliada do interior paulista¹, uma das riquezas apontadas da vida interiorana era justamente a conversa com vizinhos na calçada. Tem-se a impressão de que isso foi cada vez mais substituído por grupos criados em aplicativos de redes sociais. As interações não precisam acontecer com quem divide muro na mesma rua, mas por quem está dentro de uma rede de identificação. E mais, com a vantagem (ou desvantagem, no sentido das indelicadezas e insensibilidades criadas por isso) de poder eliminar qualquer tipo de vínculo com a exclusão do integrante a qualquer momento.

É ainda mais interessante pensar no exemplo dos grandes prédios e seus condôminos. Se no passado (não distante assim) morar em edifício, do ponto de vista de uma pessoa nascida e criada em uma cidade pequena, era o ápice da modernidade, a contrapartida disso era justamente a impessoalidade com os vizinhos e vizinhas. No interior, distante dos grandes arranha-céus das metrópoles, conhecer as pessoas divisoras do muro passava a sensação de segurança, de comunidade. No prédio não há a necessidade disso. A ideia de proteção foi substituída por grades e sistemas de câmeras.

Aparelho de telefonia celular, notebook, panela elétrica, e-book, televisão com transmissão colorida (ou isso já seria algo do passado?), cafeteira elétrica, micro-ondas, internet... São tantos produtos presentes no dia a dia e incontáveis facilidades na rotina mecânica da vida que não os ter significa uma quase exclusão social.

Recordo-me de uma passagem interessante nesse sentido. No começo da década de 2010, com o verdadeiro *boom* dos chamados *smartphones*, popularizou-se trocas de mensagens por meio de aplicativos que cumpriam essa função. No entanto, por não possuir tal aparelho, constantemente ficava sem saber dos encontros cotidianos com os grupos de amigos, pois tudo era tratado e decidido coletivamente através dessa ferramenta. É uma ilustração pequena, mas

¹ Trata-se da TV TEM, afiliada da Rede Globo, que contempla a região de São José do Rio Preto, Araçatuba e outras cidades da noroeste paulista. Era uma série de propagandas intituladas de “Jóias do Interior”, retratando a vivência no interior paulista, valorizando os elementos cotidianos aqui encontrados.

carregada de significados. Dessa forma, a modernidade (e a sociedade capitalista-consumista decorrente dela) impulsiona e quase obriga o consumo de suas produções.

Notavelmente, esta modernidade não pode apenas ser caracterizada por essa sociedade do consumo. De fato, o consumismo é um dos mecanismos indicadores de sua organização social. Por outro lado, aquela noção de segurança, tão própria da geração fordista-taylorista de trabalhadores que acreditavam em uma carreira de sucesso em uma mesma empresa, desaparece ou se transforma de maneira acentuada nos dias atuais. Para Bauman (2008a), esse processo pode ser também entendido como uma “modernidade pesada”. De acordo com o autor,

A "modernidade pesada" era o tempo do compromisso entre capital e trabalho, fortificado pela mutualidade de sua dependência. Os trabalhadores dependiam de empregos para terem o sustento; o capital dependia de empregá-los para sua reprodução e crescimento. Esse encontro tinha um endereço fixo; nenhum dos dois poderia se mover para outra parte com facilidade - as paredes maciças da fábrica mantinham ambos os sócios em uma prisão compartilhada. O capital e os trabalhadores estavam unidos, poderíamos dizer, na riqueza e na pobreza, na saúde e na doença, até que a morte os separasse. A fábrica era a residência comum deles - o campo de batalha para a guerra de trincheiras e o lar natural de esperanças e sonhos (BAUMAN, 2008a, p. 33).

Difícilmente encontraremos um jovem sonhador desejando permanecer durante tanto tempo em uma firma ou corporação. O sentimento de risco e a necessidade de novos desafios alteram seus objetivos durante a vida social. A modernidade parece ter deslocado a maneira como as pessoas vivenciam suas experiências coletivas, oportunizando escolhas individuais e influenciando-as por meio da criação de valores e sentimentos. Bauman (2001) discorre sobre um processo definido por ele na qualidade de uma condição de individualização. Segundo o autor,

A apresentação dos membros como indivíduos é a marca registrada da sociedade moderna. Essa apresentação, porém, não foi uma peça de um ato: é uma atividade reencenada diariamente. A sociedade moderna existe em sua atividade incessante de “individualização”, assim como as atividades dos indivíduos consistem na reformulação e renegociação diárias da rede de entrelaçamentos chamada “sociedade”. Nenhum dos dois parceiros fica parado por muito tempo. E assim o significado da “individualização” muda, assumindo sempre novas formas – à medida que os resultados acumulados de sua história passada solapam as regras herdadas, estabelecem novos preceitos comportamentais e fazer surgir novos prêmios no jogo. A “individualização” agora significa uma coisa muito diferente do que significava há cem anos e do que implicava nos primeiros tempos da era moderna – os tempos da exaltada “emancipação” do homem da trama estreita da dependência, da vigilância e da imposição comunitárias (BAUMAN, 2001, p. 43).

Significa dizer que as instituições sociais tradicionais (estado, família, religião, entre outras) continuam exercendo certo domínio nas relações cotidianas, no entanto, disputam lugar

com as novas tecnologias, com as alternativas de formação de grupos orientados por marcações simbólicas próprias (alguns autores conceituam isso por meio das tribos urbanas) e com a própria produção de mercadorias das quais criam espaços de consumo diferenciados e questionam a estrutura social. Portanto, o indivíduo, de maneira geral, pode ter a sensação de ser protagonista de suas opções, mas não significa a emancipação completa das estruturas sociais existentes.

Marshall Berman (2007), cientista político norte-americano, apresenta uma importante visão sobre essa modernidade. Segundo o autor,

Existe um tipo de experiência vital – experiência de tempo e espaço, de si mesmo e dos outros, das possibilidades e perigos da vida – que é compartilhada por homens e mulheres em todo o mundo, hoje. Designarei esse conjunto de experiências como “modernidade”. Ser moderno é encontrar-se em um ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento, autotransformação e transformação das coisas em redor – mas ao mesmo tempo ameaça destruir tudo o que temos, tudo o que sabemos, tudo o que somos. A experiência ambiental da modernidade anula todas as fronteiras geográficas e raciais, de classe e nacionalidade, de religião e ideologia: nesse sentido, pode-se dizer que a modernidade une a espécie humana. Porém, é uma unidade paradoxal, uma unidade de desunidade: ela nos despeja a todos num turbilhão de permanente desintegração e mudança, luta e contradição, de ambiguidade e angústia (BERMAN, 2007, p. 24).

Existem importantes elementos nessa definição. O primeiro deles é reconhecer a modernidade a partir de um processo de alteração dos sentimentos de estabilidade dos seres humanos, prometendo situações até então não experimentadas por outras sociedades não modernas. Esse deslocamento produz indivíduos com a sensação de poder optar e escolher entre as diversas situações construídas e ofertadas no entorno, mas também faz com que as relações sociais sejam bastante fragilizadas e descartáveis, visto seu caráter experimental e não durável. A preocupação com o outro, o sentimento de alteridade outrora desejável, deixa de ser relevante em interações corriqueiras do dia a dia. A fila do supermercado é um bom exemplo disso. A dor e a comoção de uma história triste contada por uma velha senhora no momento derradeiro do ato da compra desaparecem ao cruzar a porta do estabelecimento e consumir a goma industrializada deixada de propósito na gôndola próxima da máquina de cartão de crédito.

A segunda observação é, justamente, o fato de as fronteiras geográficas estarem quase superadas. A preocupação do autor aqui é claramente mostrar que o processo de globalização alterou a noção de distância. Ainda assim, em determinadas circunstâncias e contextos, as fronteiras nacionais podem ser vistas como marcadores artificiais. Boaventura de Sousa Santos esclarece essa noção, dizendo que “se as fronteiras nacionais têm sempre algo de artificial, em alguns casos esse artificialismo é particularmente acentuado” (SANTOS, 1999, p.273). Ao

explicar tal ideia, o autor português destaca as transformações ocorridas em países atingidos por processos de guerra. Dessa forma, não são os elementos culturais e configurados de uma identidade nacional determinadores dos limites. Ao contrário, os mesmos já foram estabelecidos por um processo decorrente dos interesses de cada estado dominante, dominador e/ou conquistador.

A distância agora pode não se configurar mais como diferença. O vizinho de rua já não é mais conhecido e as questões relacionadas ao processo de migração, tão frequentes no século XX, desempenham papel importante para as interações sociais. Segundo Giddens, “estima-se que, em 1990, a população migrante do mundo foi de mais de 80 milhões de pessoas (GIDDENS, 2005, p. 215). Sendo assim, as fronteiras parecem estar em um processo de questionamentos.

Também é possível indicar transformações decorrentes da própria modernidade. Ultrapassar as fronteiras pode ser usado a partir da noção de que a internet e os meios de comunicação globais possibilitaram comunicação quase instantânea de qualquer pessoa possuidora de um smartphone ou notebook, entre outros equipamentos produzidos nessa era tecnológica. É bastante normal, no século XXI, resolver problemas pessoais sem a necessidade das interações sociais presenciais.

É possível, até mesmo, terminar o namoro a partir de uma mensagem de texto explicando os motivos sem a necessidade de enfrentar o olhar constrangido da pessoa até então amada. Bauman (2004) desenvolve uma análise bem interessante em sua obra “Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços sociais”. Para o pensador polonês, cada vez mais se observam relações virtuais, podendo ser rompidas a qualquer momento.

O terceiro ponto, dentre tantos outros possíveis de analisar, é o respeito à diversidade e, portanto, o convívio com as diferenças. Analisando o contexto brasileiro, de forma superficial e imediata, possivelmente poderia se ter a falsa sensação de harmonia entre as classes, os gêneros, as etnias, as raças (entendidas aqui como construções sociais de identificação de grupos de pessoas com características eleitas a medida as quais são parecidas), visto os aspetos aos quais esses grupos estabelecem ligações no cotidiano. Mas não é bem assim. Aquilo que é considerado exótico e segregado passa a ser percebido, significado e classificado. Isso não é sinônimo de aceitação das diferenças, mas traços da maneira às quais esses grupos se misturam nas relações sociais diárias, dos quais serão julgados a partir de valores simbólicos de dominação, isto é, o que será visto na qualidade de aceitável ou não mediante uma escala de valores socialmente produzida, ao longo da existência dessa sociedade e seus respectivos códigos culturais.

É justamente nesse aspecto que a definição de Berman (2007) faz sentido dentro dessa análise. Ora reconhecemos o diverso, ora estigmatizamos o mesmo e destruimos suas possibilidades de aceitação. A modernidade parece um espaço de sedução para os indivíduos, mas, ao mesmo tempo, ela pode ser uma cama de espinhos para o corpo e mente não adequados aos seus ditames.

Pensando a modernidade também como um espaço de classificações e padronizações, é interessante observar a função de uma dada conformação da ciência dentro desses processos. Utilizam-se novas tecnologias para fazer com que o indivíduo, em tese, tenha a condição de ser da forma enquanto bem desejar. A ilustração disso é o crescimento dos procedimentos operatórios relacionados à estética². De acordo com Maroun e Vieira (2008), “não se trata mais de aceitá-lo como é, mas sim de corrigi-lo, transformá-lo e reconstruí-lo” (MAROUN; VIEIRA, 2008, p. 173).

Em consonância a esse processo, observa-se cada vez a preocupação com a valorização da juventude. À vista disso, a modernidade parece ser o espaço de reconhecimento do poder do novo em todos os sentidos. A aparência, a inovação e o inédito se contrapõem ao que já foi moda, ao que um dia pareceu-se ser destaque e que agora só pode ser copiado. Com o corpo não é diferente. A sua construção só pode ter sentido em um espaço cultural, significado e transformado em cenários distintos.

O corpo é um dos *objetos* que assume valores simbólicos relevantes na atualidade, despertando grande interesse das pessoas e da mídia, podendo ser interpelado, também, pela lógica da cultura do consumo. [...] O corpo produz sentidos continuamente e, assim, insere-se ativamente no interior de dado espaço social e cultural (MAROUN; VIEIRA, 2008, p. 172).

Logo, a padronização do belo e o desejo por aceitação dentro dessa classificação constituem um cenário de representação do corpo. Sendo assim, o avanço científico e tecnológico é traduzido no “bem-estar” da (re)construção do biológico. O corpo se torna sinônimo de objeto e sua alteração passa a significar aceitação dessa modernidade. O problema é a velocidade das alterações desses padrões. Em um determinado momento, valoriza-se, por exemplo, cintura fina. Em outro, a beleza já não está no cós, mas no aumento do peitoral. Cabe ressaltar que tais transformações atingem homens e mulheres dentro desse cenário.

Essa tentativa de ilustração possibilita perceber os diferentes sentidos possíveis nas práticas de composição e de alteração do corpo. Segundo Giddens (2002), “o que pode parecer

² Cf. VIEIRA, Vand. Cresce o número de cirurgias plásticas no Brasil. Disponível em: <https://saude.abril.com.br/medicina/cresce-o-numero-de-cirurgias-plasticas-no-brasil/>. Acesso em: 12/01/2018.

um movimento geral em direção ao cultivo narcisista da aparência corporal expressa na verdade uma preocupação muito mais profunda com a ‘construção’ e o controle ativo do corpo” (GIDDENS, 2002, p. 15). Não se trata apenas da padronização da beleza e suas respectivas mudanças. O corpo se torna um aparato simbólica e de poder.

São muitos os movimentos procurando debater e problematizar os sentidos do corpo. Um primeiro exemplo é justamente aquele que aproxima as tecnologias dessa modernidade e suas utilizações práticas no dia a dia. Os seres humanos são transformados em máquinas ou as máquinas se aproximam do humano? Tomaz Tadeu (2009) faz apontamentos interessantes sobre esse processo. De acordo com o autor,

Implantes, transplantes, enxertos, próteses. Seres portadores de órgãos “artificiais”. Seres geneticamente modificados. Anabolizantes, vacinas, psicofármacos. Estados “artificialmente” induzidos. Sentidos farmacologicamente intensificados: a percepção, a imaginação, a têsão. Superatletas. Supermodelos. Superguerreiros. Clones. Seres “artificiais” que superam, localizada e parcialmente (por enquanto), as limitadas qualidades e as evidentes fragilidades dos humanos. Máquinas de visão melhorada, de reações mais ágeis, de coordenação mais precisa. Máquinas de guerra melhoradas de um lado e outro da fronteira: soldados e astronautas quase “artificiais”; seres “artificiais” quase humanos. Biotecnologias. Realidades virtuais. Clonagens que embaralham as distinções entre reprodução natural e reprodução artificial. Bits e bytes que circulam, indistintamente, entre corpos humanos e 13 corpos elétricos, tornando-os igualmente indistintos: corpos humano-elétricos (TADEU, 2009, p. 12-13).

O questionamento sobre corpo e tecnologia, em uma perspectiva que busca questionar os ditames do sistema, passa a ganhar destaque com a publicação do *Manifesto Ciborgue*, em 1985, escrito por Donna J. Haraway. A sua definição de ciborgue parte do pressuposto da existência de um hibridismo entre máquina e organismo, entre realidade social e ficção. De fato, o avanço científico e as descobertas tecnológicas no campo da saúde possibilitaram a substituição do que era totalmente humano por aquilo que agora é artificial, mas ao ser acoplado ao humano transforma as fronteiras entre homem e máquina. Para a autora, “no final do século XX, neste nosso tempo, um tempo mítico, somos todos quimeras, híbridos – teóricos e fabricados – de máquina e organismo; somos, em suma, ciborgues. O ciborgue é nossa ontologia; ele determina nossa política” (HARAWAY, 2009, p. 37). Assim, o corpo poderia ser apropriado pelo sujeito para além de seus tidos limites iniciais.

Destaca-se ainda outra perspectiva de questionamento e ruptura com o instituído, vislumbrando a possibilidade de assumir o corpo tal qual uma expressão artística. Uma das imagens mais emblemáticas desse processo talvez seja a famosa obra *O homem vitruviano* (1490), de Leonardo Da Vinci. O movimento renascentista possibilitou o aprofundamento dos estudos em anatomia e colaborou para o entendimento e descoberta do corpo em uma lógica

científica (VARES, 2013). Em situações ainda mais questionadoras sobre corpo e arte, destaca-se aqui a *body art*, entendida como:

A *body art* merece destaque por ser uma atividade artística que promove a dessacralização do corpo, a partir do momento em que os artistas começam a fazer incisões, perfurações e outras modificações em sua superfície. Ao fazer isso, eles contestam a afirmação de que o corpo é sagrado, e que por essa razão o homem não pode modificá-lo. Enumera-se os mais variados temas que podem ser trabalhados a partir do corpo nessas produções, dentre eles os de “[...] identidade, gênero, sexualidade, doença, morte e violência” (DEMPSEY, 2008, p. 246). Percebe-se, então, como podem ocorrer as diversas investigações que, de modo geral, procuram questionar a figura do corpo através de suas características, sensibilidades, fraquezas e atributos (VARES, 2013, p. 38).

Ainda que hajam movimentos de resistência e questionamento, convidando a pensar à apropriação do corpo, pelo sujeito, enquanto espaço de resistência, identifica-se a hegemonia do culto de uma dada padronização de belo associada ao consumo, que no cenário moderno pode ser exemplificado por meio de uma certa forma de busca incessante por academias. Neste espaço, frequentemente se encontram exercícios, técnicas e produtos associados ao gênero, à idade e ao objetivo da prática. Somam-se a isso uma enormidade de publicações, propagandas, filmes, comerciais televisivos, imagens e sons cultuando o corpo perfeito. Em suma,

No universo das academias, o culto do corpo engendra uma busca incansável trilhada por meio de uma árdua rotina de exercícios, através dos quais pretende-se superar os próprios limites em nome de contornos corporais concebidos como ideais. É nesse sentido que as práticas corporais como a musculação e as mais diversas modalidades de ginástica passam por um processo de esportivização. As semelhanças com as modalidades esportivas podem ser evidenciadas na grande dedicação de tempo, nos sacrifícios auto-impostos e ainda na vigilância do corpo pelas balanças, adipômetros, fitas métricas e, no caso das academias de ginástica e musculação, essencialmente pelos espelhos (HANSEN; VAZ, 2004, p. 136).

Portanto, ainda segundo os autores, esse sentido de busca pelo corpo perfeito caminha lado a lado com a dor, que não se associa meramente à questão física, mas também psíquica. Cada vez mais é possível observar os sofrimentos diretamente associados à desenfreada cultuação da condição física ideal. A alimentação regrada, a ingestão de calorias definidas por especialistas em nutrição, a ampliação de alimentos saudáveis e sem substâncias nocivas à beleza e ao corpo, são cada vez mais frequentes no cotidiano.

Em relação ao descrito acima, agregam-se à ampliação dos cursos de Educação Física e as inovações científicas-tecnológicas. E por mais curioso que isso pareça, a academia de atividades físicas se torna a representação clara dos elementos simbólicos consonantes ao processo apontado. Diante disso, Hansen e Vaz (2004) fazem a seguinte consideração:

No espaço desta academia, todo um conjunto de fatores parece contribuir para que cada um se sinta motivado a ir mais além, numa clara correspondência a um ideário que individualiza o sucesso no alcance de metas e, consequentemente, o fracasso de não atingi-las. O espaço altamente organizado, a infraestrutura impressionante e os aparelhos de alta tecnologia transmitem a ideia de que os corpos que preenchem o ambiente devem ser adequados a este ideal de perfeição. Esta é a mensagem gritante da academia e que pode ser ilustrada com exemplos diversos, a começar pelos cartazes de fisiculturistas e outras pessoas com corpos muito musculosos que decoram as paredes das salas, ou mesmo por aqueles que circulam pelo espaço exibindo seus músculos maximizados (HANSEN; VAZ, 2004, p. 140).

Não basta apenas usarmos as marcas de grifes divulgadas pelas celebridades locais ou internacionais. É necessário também reproduzir os padrões esteticamente produzidos, interferindo diretamente na relação Eu-Outro. Se esta relação configura o processo de construção identitária, isso se coloca como um elemento distintivo na modernidade. No entanto, não se pode ter a certeza de que esse padrão será duradouro nas relações sociais.

Frente as nuances apresentadas, compreende-se que a questão do corpo permeia também a própria noção de identidade. O mesmo passa a ser um cartão de visitas daquilo que somos e representamos, mas também um possível redutos de resistência e expressão do sujeito.

Pensando ainda nas transformações sociais e em suas efemeridades, Bauman (2001) apresenta uma definição bastante esclarecedora sobre essa modernidade. Para o autor, uma das características desse momento histórico é justamente a fluidez que atingem o sujeito moderno. Nesse sentido, “os padrões e configurações não são mais ‘dados’, e menos ainda ‘autoevidentes’, eles são muitos, chocando-se entre si e contradizendo-se em seus comandos conflitantes” (BAUMAN, 2001, p. 15). Portanto, não se tem a garantia de que necessariamente o belo e o perfeito serão permanentes, ou que socialmente teremos apenas uma concepção estabelecida.

Ao analisar os tempos modernos, o autor polonês destaca o seu caráter fluido, isto é, mudanças que atacam tudo aquilo que parecia ter forma e ser estável de tal maneira a produzir uma vida sem mudanças repentinas. A consequência disso é uma transferência de responsabilidades para o indivíduo, visto o quanto as “instituições sólidas” passam por questionamentos sérios na modernidade. O autor explica esse argumento dizendo:

A nossa (sociedade) é, como resultado, uma versão individualizada e privatizada da modernidade, e o peso da trama dos padrões e a responsabilidade pelo fracasso caem principalmente sobre os ombros dos indivíduos. Chegou a vez da liquefação dos padrões de dependência e interação. Eles são agora maleáveis a um ponto que as gerações passadas não experimentaram e nem poderiam imaginar; mas, como todos os fluidos, eles não mantêm a forma por muito tempo (BAUMAN, 2001, p. 15).

É bastante consoladora a conclusão do autor. Se pensarmos nos sofrimentos causados por disputas identitárias, Bauman nos deixa otimistas com a possibilidade de nada ser para sempre. Ao contrário, a velocidade das transformações e as suas mudanças poderiam nos levar a um contexto diferente. Porém, pode ser bastante preocupante o fato do líquido não ter forma. Nada garante que as alterações sejam positivas para os indivíduos em questão. Concordando ou não com o autor, o fato consumado é a ruptura causada pela modernidade. O indivíduo é colocado em xeque dentro desse contexto e questionado por suas opções. Há o modelo hegemônico, mas também outros estabelecidos em um contexto de disputa, frente aos quais os processos de construção dos sujeitos serão constituídos. Destaca-se, contudo, a força dos padrões sociais estabelecidos que, ainda tidos como fluidos, atrelam-se a um modelo de sociedade e de relações instituídos. Destarte, muitas vezes tem-se a sensação de uma plena liberdade de escolha, em uma configuração de cartas e jogadas de certa forma estabelecidas.

Se, de fato, existe essa pretensa liberdade, pode-se questionar então esse processo de tentativa de fixação das identidades e dos corpos sexuais. Mesmo com as possibilidades destacadas por Bauman (2001), ainda é perceptível a existência de alguns padrões rígidos constituídos historicamente e devedores de serem questionados na tentativa de “liquefação dos padrões”. Essa situação pode ser exemplificada a partir dos movimentos contrassexuais. Preciado (2014) diz:

A contrassexualidade é também uma teoria do corpo que se situa fora das oposições homem/mulher, masculino/feminino, heterossexualidade/homossexualidade. Ela define a sexualidade como tecnologia, e considera que os diferentes elementos do sistema sexo/gênero denominados “homem”, “mulher”, “homossexual”, “heterossexual”, “transexual”, bem como suas práticas e identidades sexuais, não passam de máquinas, produtos, instrumentos, aparelhos, truques, próteses, redes, aplicações, programas, conexões, fluxos de energia e de informação, interrupções e interruptores, chaves, equipamentos, formatos, acidentes, detritos, mecanismos, usos, desvios... (PRECIADO, 2014, p. 22-23).

Esses movimentos questionadores se dão em contrapartida, na medida em que é possível observar movimentos conservadores no sentido de preservar o padrão socialmente e historicamente produzidos. Pode-se citar, por exemplo, um movimento pautado em argumentos de origem religiosa que procura combater qualquer referência a chamada “ideologia de gênero”. No contexto brasileiro das eleições presidenciais de 2018, isso ficou evidenciado na fala do presidente eleito e sua constante busca para criminalizar e ideologizar os estudos sobre a temática. Miskolci e Campana (2017) desenvolvem uma análise interessante sobre esse processo. Segundo os autores, é possível observar movimentos globais questionadores dessa liberdade sexual e dos corpos. O discurso da igreja católica foi se constituindo nesse debate e,

em alguns momentos, intensificou-se de acordo com os propósitos de seu líder. Como exemplo, basta observar o Papa Bento XVI e suas declarações sobre gênero. Por isso,

A partir de então, a contraofensiva católica (e posteriormente de todo o conservadorismo religioso) seria o combate a essa “perspectiva de gênero”. Para isso, começou a atacar, afirmando que na verdade não era mais do que uma ferramenta ideológica de dominação e, assim, a desarticular, desconfigurar e reprovar as ideias e mensagens feministas. Esses setores começaram a definir a “ideologia de gênero” como “um sistema de pensamento fechado” a defender que as diferenças entre o homem e a mulher não correspondem a uma natureza fixa, senão que são construções culturais e convencionais, feitas segundo os papéis e estereótipos que cada sociedade designa aos sexos (Scala, 2010). E como ideologia, as equipara aos diversos totalitarismos, incluindo o nazismo e o comunismo (MISKOLCI; CAMPANA, 2017, p. 727).

Mesmo considerando algumas mudanças nessa perspectiva com o Papa Francisco, a temática continua em pauta em alguns setores ainda conservadores da Igreja Católica, bem como em outras vertentes religiosas como alguns evangélicos, por exemplo. Assim, faz-se necessário pensar sobre esses elementos participantes do processo de formação do indivíduo. Pelo recorte do presente trabalho, destacamos a construção do gênero e a própria sexualidade como aspectos importantes nas relações humanas. A maneira que os sujeitos vivenciam as diversidades e convivem com as diferenças podem indicar os sentidos que os conflitos, ora observados em instituições sociais sólidas, assumem dentro da modernidade.

Ainda questionando os reflexos dessa modernidade e suas consequências na composição identitária, outras inovações no campo da medicina parecem trazer questões para a problematização de concepções mais conservadoras, principalmente relacionadas ao processo de reprodução humana e relações estabelecidas com o gênero. Durante muito tempo, por exemplo, o termo “mãe” só poderia ter sentido se houvesse, consequentemente, a figura do “pai”. Louro (2016) mostra o modo como isso é transformado no contexto atual. Segundo a autora,

As novas tecnologias reprodutivas, as possibilidades de transgredir categorias e fronteiras sexuais, as articulações corpo-máquina a cada dia desestabilizam antigas certezas; implodem noções tradicionais de tempo, de espaço, de “realidade”; subvertem as formas de gerar, de nascer, de crescer, de amar ou de morrer. Jornais e revistas informam, agora, que um jovem casal decidiu congelar o embrião que havia gerado, no intuito de adiar o nascimento de seu filho para um momento em que disponha de melhores condições para criá-lo; contam que mulheres estão dispostas a abrigar o sêmen congelado de um artista famoso já morto; revelam a batalha judicial de indivíduos que, submetidos a um conjunto complexo de intervenções médicas e psicológicas, reclamam uma identidade civil feminina para completar o processo de transexualidade que empreenderam (LOURO, 2016, p. 10).

É interessante notar quão essas categorias são transformadas em se tratando de identidades. Elas não são entendidas a partir de algo fixo, acabado e inalterável. Nem de forma a caracterizá-las na qualidade de eternas e imutáveis. Mas de percebê-las a partir de um contexto histórico-cultural-tecnológico, no qual alteram suas possíveis conotações. A mulher, aceitando a condição da maternidade por meio de um processo de inseminação artificial, de um indivíduo desconhecido, não deixará de ser mais ou menos mãe por conta disso.

Brincando com essa situação, vejamos o exemplo de Louro. O artista famoso, que congelou o sêmen por qualquer motivo aparente, solteiro, sem filhos durante a vida, pode passar a ser “pai” sem ao menos ter desenvolvido esse papel social durante sua existência. Qual o impacto disso no nascimento da criança? A mesma seria julgada por uma sociedade conservadora de raízes de uma família tradicional? Seria vista como celebridade instantânea e explorada por propagandas de clínica de fertilidade? É bastante difícil imaginar, mas não impossível de acontecer, os dilemas de construção identitária desse indivíduo em questão.

Sendo assim, o gênero não deve ser visto meramente conforme imposição social, relacionada simplesmente à reprodução de papéis sociais (muitas vezes binários, como homem/mulher, masculino/feminino), mas a condição tal qual nos apropriamos desses elementos e o consequente conflito observado por meio da realidade objetiva (e ainda bastante conservadora). Salienta-se que o gênero não é algo em si, mas sim uma performatividade circulante por meio das relações sociais na manutenção de sociedade binariamente dividida (BUTLER, 2017b).

Segundo Butler (2017b):

O fato de a realidade do gênero ser criada mediante *performances* sociais contínuas significa que as próprias noções de sexo essencial e de masculinidade e feminilidade verdadeiras ou permanentes também são constituídas, como parte da estratégia que oculta o caráter *performativo* do gênero e as possibilidades *performativas* de proliferação das configurações de gênero fora das estruturas restritivas da dominação masculinista e da heterossexualidade compulsória (BUTLER, 2017b, p. 244).

Para a autora norte-americana, a construção dos corpos e dos gêneros são discursivas e, nesse sentido, faz com que se alimente uma ordem naturalizada de comportamentos e ações repetidas e interiorizadas pelos sujeitos em suas relações sociais. Dessa forma, a composição das identidades perpassa os valores desenvolvidos nas diversas instituições e grupos sociais vivenciados durante a existência.

A heteronormatividade passa a ser vista como “a ordem sexual do presente, na qual todo mundo é criado para ser heterossexual, ou – mesmo que não venha a se relacionar com pessoas

do sexo oposto – para que se adote o modelo da heterossexualidade em sua vida” (MISKOLCI, 2016, p. 15). Vive-se em uma sociedade heteronormativa, onde tudo que ultrapassa essa performática é considerado patológico, criminoso e/ou anormal. Portanto, há uma dimensão afirmativa do gênero, na medida em que o mesmo se configura por discursividades produtoras de relações, sendo essas, em nossa sociedade, heterossexistas e binárias.

Se agora o sujeito em construção pode ser visto tal qual responsável por suas vivências, escolhas, opções, desejos, sucessos, fracassos, enfim, tudo o que o circunda na vida social, as identidades de gênero são postas à prova. Ainda é necessário classificar seres humanos a partir de suas performances de gênero ou orientações sexuais? Se sim, qual o motivo de tanta preocupação com o rompimento desse binarismo? De que maneira isso se traduz dentro de instituições tradicionais, tanto quanto a escola, por exemplo? O que faz do diferente, diferente?

Novamente, Bauman (2001) auxilia nas angústias proporcionadas na modernidade. Ele diz:

A capacidade de conviver com a diferença, sem falar na capacidade de gostar dessa vida e beneficiar-se dela, não é fácil de adquirir e não se faz sozinha. Essa capacidade é uma arte que, como toda arte, requer estudo e exercício. A incapacidade de enfrentar a pluralidade de seres humanos e a ambivalência de todas as decisões classificatórias, ao contrário, se autoperpetuam e reforçam: quanto mais eficazes a tendência à homogeneidade e o esforço para eliminar a diferença, tanto mais difícil sentir-se à vontade em presença de estranhos, tanto mais ameaçadora a diferença e tanto mais intensa a ansiedade que ela gera (BAUMAN, 2001, p. 135).

Essa “tendência à homogeneidade” confirma-se ao observar o cotidiano cibernético e suas consequências. Em um contexto de crise dos valores políticos, discussões partidárias são momentos de muita tensão em redes sociais. Amizades se desfazem justamente por não se aceitar opiniões diferentes, não significando dizer que se deva acatar qualquer tipo de postura. Não se trata aqui de defender o indefensável, isto é, posturas discriminatórias e cultivadoras do ódio, mas de mostrar como o diálogo com o Outro não acontece.

De acordo com Giddens (2002), “as mudanças em aspectos íntimos da vida pessoal estão diretamente ligadas ao estabelecimento de conexões sociais de grande amplitude” (GIDDENS, 2002, p. 36). As tecnologias de informação e a internet possibilitaram o acesso ao universal. Ao fazer isso, as diferenças são mostradas e aparecem para todos nós. Diante de tantas transformações sociais em decorrência da modernidade, aparecem movimentos que procuram combater essas situações inquietadoras do mundo moderno.

Há poucos anos, duas das mais influentes forças das recentes sociedades modernas – a tecnologia da informação e os movimentos sociais – uniram-se, produzindo

resultados surpreendentes. Nesta era da informação em que vivemos, os movimentos sociais espalhados pelo globo conseguem se unir em imensas redes regionais e internacionais que abrangem organizações não governamentais, grupos religiosos e humanitários, associações que lutam pelos direitos humanos, defensores dos direitos de proteção ao consumidor, ativistas ambientais e outros que agem em defesa do interesse público. Essas redes eletrônicas de contatos agora têm uma capacidade nunca vista de reagir imediatamente aos acontecimentos, de acessar e compartilhar fontes de informação, além de pressionar corporações, governos e organismos internacionais como parte de suas estratégias de campanha (GIDDENS, 2005, p. 358).

De certa forma, o indivíduo acredita ser mais fácil conviver com seres humanos idênticos e parecidos. Porém, a percepção do semelhante só pode acontecer com a presença do considerado diferente. Nos exemplos acima citados, em muitos casos prefere-se a opinião do indivíduo desconhecido à do colega próximo, desde que ela seja próxima da condição estabelecida pelo interlocutor.

Mas enquanto o mundo não é feito apenas de relacionamentos virtuais, parece bastante interessante problematizar espaços e lugares onde as interações sociais ainda são conduzidas e marcadas pelo convívio quase que diário. As instituições escolares unem elementos modernos, mas ao mesmo tempo, tradicionais. E ainda é um contexto em que o diverso convive interligado.

Analisando todo o processo de construção da modernidade, de que forma ocorrem as constituições das identidades no cenário das instituições escolares? É possível entender a formação dos grupos e suas relações com as práticas de gênero?

As dimensões daquilo perguntado no parágrafo anterior possivelmente terão respostas distintas de acordo com os grupos ou instituições que se queira estudar. No entanto, torna-se necessário estabelecer um recorte para entender segmentos sociais específicos dos tempos modernos. Optou-se por pesquisar as relações construídas e significadas no contexto escolar de uma instituição de Ensino Médio pública do interior paulista. Assim sendo, as performances de gênero aparecem tanto quanto centrais dentro dessa vivência. Para isso, é necessário prosseguir explanando sobre o que se entenderá como identidade e gênero.

2 IDENTIDADES E GÊNEROS NO COTIDIANO ESCOLAR

2.1 Identidades e processos de construção

É bem possível que, ao longo da existência de um sujeito social, o mesmo já tenha se questionado sobre experiências, escolhas, construções, gostos, estilos de música, orientações sexuais, regras, normas de conduta, tipos de vestuários, linguagens, comunicações, espaços de socialização e tantos outros aspectos mediadores da relação indivíduo e sociedade. Também é provável que esses elementos (e suas manifestações) estejam associados às mudanças observadas no cotidiano, de acordo com as necessidades enfrentadas no dia a dia. Hall (2011) discorre sobre essa situação, apontando como a modernidade libertou o indivíduo das tradições e das estruturas estáveis de sua vivência social. Dessa forma, os caminhos percorridos não são simplesmente reflexos dos fatores externos ao indivíduo, mas também dos desejos dos sujeitos, caracterizando um processo de troca das quais a interiorização e a produção dos valores culturais e sociais estão implicadas numa dinâmica constante.

Essa relação com o mundo externo, o reconhecimento da pertença a determinados grupos e a ciência da existência das diferenças e de sujeitos diferentes podem ser entendidos como elementos de construção das identidades. É justamente esse procedimento de elaboração, realização e significação do sujeito que faz com que a modernidade tenha impacto significativo sobre o ser social.

No entanto, ao refletir sobre a identidade, encontra-se uma dificuldade em estabelecer concordância em torno do conceito. Por se tratar de uma temática multidisciplinar, envolvendo os campos da Sociologia, Psicologia, Filosofia e outras Ciências Humanas, cada área se apropria de elementos e métodos distintos para explicar e apontar os diversos caminhos para a construção de seus entendimentos. Por mais que isso possa gerar alguns enfrentamentos, até mesmo de caráter ideológico, procurou-se nessa dissertação apropriar-se de discussões caracterizadoras da identidade tal qual um processo social e mutável, considerando as transformações sociais e a forma como a mesma impacta a construção dos sujeitos. Ao entender a modernidade conforme produtora de situações de diferença, excluindo e marginalizando indivíduos (GIDDENS, 2002), a constituição do sujeito perpassa por diferentes momentos de aceitação, dúvida e questionamento. Logo, vários são os sentidos dados ao corpo, aos símbolos, às ações sociais, que não podem mais ser compreendidas como fixas e imutáveis. Ao contrário, se constituem por elementos discursivos possivelmente alterados em cada momento histórico.

Concordar-se-á que tais apontamentos impactam diretamente a formação das identidades sociais, realizando rupturas, ou nas palavras de Hall (2011), deslocando os sujeitos. Por entender e conceber a modernidade dessa maneira, a escolha do referencial aqui discutido parte da noção de um sujeito em composição, em transitoriedade e produzindo (e sendo produzido por) suas relações sociais.

Com a modernidade, segundo as ideias desenvolvidas anteriormente, essas escolhas individuais foram potencializadas. É claro que as instituições tradicionais, exemplificadas tais quais a família, o Estado, a escola, entre outras, permanecem participando da constituição do desenvolvimento do sujeito, no entanto, não são as únicas a criarem e interferirem na construção dos mesmos. Segundo Macedo (2014, p. 14), “a modernidade inaugurou o homocentrismo, eliminando essa ideia de particular e transformando o homem no próprio universal”. Para a autora, as mudanças culturais observadas nesse momento colocaram o indivíduo tanto quanto centro do processo social, isto é, abandona-se o caráter religioso-teológico como única possibilidade de se pensar a realidade social para apontar a importância dos sujeitos nas relações concretas de sua existência.

No século XXI, por exemplo, pode-se acessar a internet e ter contato com qualquer pessoa em quase todos os lugares do planeta. Essas informações são imediatas e é possível que as novas formas de interação também sejam vistas como indicadoras de um processo de transformação das identidades e de suas constituições, pois a composição delas só pode ser entendida a partir de um processo relacional com o outro (DUBAR, 2005; SILVA, 2014; WOODWARD, 2014). Visto a quantidade de usuários das redes sociais e a necessidade que se tem de expor e manifestar opiniões sobre os mais diversos assuntos, é possível dizer que:

Já as mudanças tecnológicas que comprimem tempo e espaço englobam tanto a movimentação dos sujeitos, propiciada por meios de transporte cada vez mais rápidos, quanto principalmente o contato virtual garantido pelos meios de comunicação. Já nem citamos as tecnologias menos interativas como televisão e rádio, mas as redes de informática que viabilizam a comunicação multimídia, em tempo real, com lugares remotos. Com elas, as distâncias físicas que separam os agrupamentos humanos deixaram de existir no campo virtual. Estamos em contato imediato com o mundo todo. As manifestações culturais locais, cuja característica principal era certa dependência de seu lugar de produção, se deslocalizam. Postadas na Internet, passam a pertencer a um espaço mundial virtual. Tempo e espaço são compactados pela tecnologia que, mesmo não estando ao alcance de todos, acaba impactando a vida de todos nós: bancos, registros civis, jornais e televisão dependem hoje dessas redes (MACEDO, 2014, p. 15-16).

Isto posto, e compreendendo a existência de uma relação entre indivíduo e sociedade, torna-se necessário refletir sobre os processos de socialização. Se a sociedade é alterada por

produtos e produções humanas, o sujeito e suas interações também se transformam, modificando e deslocando alguns pilares sociais, dentre eles a relação com os estados nacionais, com as noções de gênero, etnia, classe e com a própria concepção de sujeito.

Não é incomum relacionar o surgimento do debate das identidades com a formação dos estados modernos. Bauman (2005), por exemplo, indica que a ideia de identidade e a sua relação com a nacionalidade estiveram em consonância em um processo criador da noção de comunidade. Era fundamental que os Estados Nacionais construíssem esse processo de identificação. Para o autor polonês, “a ideia de ‘identidade’ nasceu da crise do pertencimento” (BAUMAN, 2005, p. 26).

É possível compreender o sentimento de crise a partir do momento em que se analisa o contexto de concepção histórica dessas organizações políticas. A necessidade de uma ordem social que pudesse estabelecer critérios de identificação e propor a produção de sentimentos coletivos aos indivíduos sociais é algo que altera profundamente a constituição do Eu. De uma hora para outra, em um processo de guerra entre estados, por exemplo, é possível simplesmente deixar de ser pertencente a uma comunidade de nascimento e ser visto, construído e reconstituído como o Outro.

Ainda nesse sentido, o Estado tem a condição de classificar, selecionar, agregar, produzir e condicionar os elementos simbólicos significativos da vida social dos sujeitos. Nas palavras de Bauman (2005, p. 27), “se o Estado era a concretização do futuro da nação, era também uma condição necessária para haver uma nação proclamando – em voz alta, confiante e de modo eficaz – um destino compartilhado”. Portanto, a identificação coletiva por meio dos aparatos de dominação impostos pelos estados modernos contribuiu para o surgimento de uma nova forma de compreender as identidades.

Isso parece bastante óbvio em um contexto como o nosso. Cada vez mais solidificado no imaginário coletivo de nação, a linguagem, os símbolos nacionais (hinos, selos, bandeiras e brasões, entre outros), a moeda e a memória coletiva de fatos históricos permitem a identificação com o Outro. Em alguns casos, de modo bastante acentuado, exacerbando um nacionalismo sem controle.

Quando se nasce, a própria nacionalidade acompanha os direitos que lhe serão garantidos do ponto de vista da própria constituição nacional. Consequentemente, as fronteiras delimitadoras do espaço nacional também se constituem tanto quanto um elemento separador de quem pode ser reconhecido ou não a partir da ideia de identidade nacional. Logo, aqui a identidade começa a ser mostrada a partir da noção de diferença.

Porém, é interessante a consolidação de um processo significativo na modernidade: a globalização. No sentido que aqui nos interessa, isto é, nas relações sociais de constituição das identidades, Giddens (2002, p.27) irá considerar que ela “diz respeito a interseção entre presença e ausência, ao entrelaçamento de eventos e relações sociais ‘à distância’ com contextualidades locais”. Segundo Woodward (2014, p. 21), “a globalização envolve uma interação entre fatores econômicos e culturais, causando mudanças nos padrões de produção e consumo, as quais, por sua vez, produzem identidades novas e globalizadas”

Com efeito, é possível afirmar que a quebra de fronteiras e a possibilidade de se conectar de alguma forma com qualquer indivíduo no globo terrestre altera algumas relações sociais desempenhadas no interior dos estados nacionais. Isso provoca uma mudança interessante na perspectiva de análise das próprias sociedades. De acordo com Stuart Hall (2011),

A sociedade não é, como os sociólogos pensaram muitas vezes, um todo unificado e bem delimitado, uma totalidade, produzindo-se através de mudanças evolucionárias a partir de si mesma, como o desenvolvimento de uma flor a partir de seu bulbo. Ela está constantemente sendo “descentrada” ou deslocada por forças fora de si mesma (HALL, 2011, p. 17).

A partir dessa conclusão, Hall procurou analisar as transformações e a própria participação desse processo de deslocamento social nas identidades do sujeito. O autor distingue três concepções de identidade, estabelecendo o sujeito do Iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno.

Se a sociedade agora é “descentrada”, isso nos remete à ideia de que em algum momento histórico havia uma unidade e o sujeito, nesse caso, se apresentava como um “indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades da razão, de consciência e de ação, cujo ‘centro’ consistia num núcleo interior” (HALL, 2011, p. 11). Para o sociólogo jamaicano, esse era o “sujeito do Iluminismo”.

Com a crescente complexidade trazida pela modernidade, Hall observa mudanças significativas na formação do sujeito. Para o autor, nesse momento, “o núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente, mas era formado na relação com ‘outras pessoas importantes para ele’, que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos em que ele/ela habitava” (HALL, 2011, p. 11). Define-se esse sujeito como um “sujeito sociológico”, sob a qual existe uma interrelação entre o Eu e o mundo exterior. Hall sugere que este seja o primeiro momento no qual a identidade passa a ser vista a partir de uma construção, estabilizando os sujeitos em torno de uma estrutura pronta e definida, oferecendo a condição de uma estabilidade social.

Ao analisar a relação entre identidade e trabalho, Dubar (2005) oferece uma problematização interessante e pertinente sobre os impactos da profissionalização, da carreira e das mudanças no cenário produtivo sobre os sujeitos sociais. Se pensarmos que uma boa parte da existência deles se consolida nas relações produtivas, de fato a identidade poderá ser influenciada pelos aspectos desenvolvidos ao longo das possíveis profissões exercidas nos diferentes momentos sociais.

O autor discorre a respeito dos sentimentos da trabalhadora ou do trabalhador estarem associados à empresa. Existe uma relação interessante nos vínculos criados, mas também bastante inquietadora no sentido das construções identitárias. Dubar (2005) indica que:

A identidade social virtual desses assalariados em evolução é, portanto, uma **identidade de empresa**: identificados com ela, com seu êxito e com seu nome, eles não podem, *a priori*, se definir nem por seu trabalho atual, nem por sua formação inicial, nem por sua trajetória anterior, mas apenas pelo e no projeto empresarial que inclui totalmente a realização potencial dessa identidade. É por intermédio da previsão criadora que vincula o êxito profissional e social que esses assalariados deverão “construir sua identidade enquanto avançam”. À incerteza de tal procedimento responde a integração protetora da instituição-empresa, legitimando, ela mesma, as identidades que produz (DUBAR, 2005, p. 290).

É notável como a explicação acima apontada possui um estreito vínculo com a imagem de sociedade fordista-taylorista. Se considerarmos o contexto social brasileiro, é bem possível que o sujeito desse período observasse a mesma de uma forma muito mais clara, delimitada e objetiva. Sabia-se a finalidade do sistema de saúde, da educação escolar, da previdência social, entre outras, e não se questionavam os problemas e o alcance dessa conjuntura. Portanto, as interações sociais eram bem mais fixas e pré-determinadas, resultando nessa aparente estabilidade do sujeito.

Porém, essa estabilidade não é para sempre. Ao contrário, em um cenário de globalização e de aumento de novas tecnologias, o resultado é transformações no mundo do trabalho. Nesse sentido, as novas possibilidades de interações sociais produzem sujeitos que podem ser modificados. Para Hall (2011),

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. [...] O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático. Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente (HALL, 2011, p. 13).

Essa fragmentação do sujeito, ainda nas palavras do autor, leva a um processo de multiplicidade das identidades possíveis, que podem ser descartadas a qualquer momento e conduzem a caminhos não mais definidos e fixos. Ao contrário, aparentemente não existem regras de identificação. É necessário destacar, porém, a instabilidade de todo o procedimento de construção dos valores, ditames, regras e demais componentes sociais.

Ao perceber as projeções dentro de um cenário de produção cada vez mais constante de mercadorias, é pertinente destacar uma característica das sociedades de consumo, pautadas nas regras de um sistema capitalista. David Harvey (2011) reconhece o impacto dos desejos e do poder criativo para indicar traços componentes de uma determinada conjuntura social. Segundo o autor, a indústria da publicidade direciona a formação de uma mentalidade consumista.

Harvey (2011) defende a ideia de que a sociedade capitalista produz necessidades. Para ele, “alguém tem de necessitar, querer ou desejar essa mercadoria particular à venda para que isso seja possível” (HARVEY, 2011, p. 91). Portanto, é necessário estabelecer um esforço intenso para convencer as pessoas a se sentirem atraídas por uma nova descoberta. Quando essa situação descrita atinge o cerne da cobiça humana, mesmo que descartável e desnecessária, conduz os sujeitos a uma tentativa quase insana de ter acesso ao produto.

Entende-se o termo consumismo aqui de modo a caracterizar a compra e o consumo de produtos industrializados por meio da criação de desejos fomentados pela própria indústria. De certa forma, são relações imediatas introjetadas no sujeito a medida em que o mesmo vivencia a realidade capitalista. Nesse sentido, as relações sociais são também atingidas por esse processo. Zygmunt Bauman (1995), ao analisar a vida social urbana, diz que “são também relações saturadas pelo espírito do consumismo: encetadas apenas para dissolverem de novo, duram tanto como o prazer trazem, e são postas de lado assim que um prazer maior, de origem distinta, começa a fazer-se reconhecer” (BAUMAN, 1995, p. 141).

Isto posto, é possível entender esse processo por meio dos dizeres de Harvey (2011). Para o autor,

Uma imensa quantidade de esforço, incluindo a formação de uma vasta indústria de publicidade, tem sido colocada para influenciar e manipular as necessidades, vontades e desejos das populações humanas para assegurar um mercado potencial. Mas logo mais do que apenas publicidade está em jogo aqui. O que é necessário é a formação de condições diárias de vida que exigem a absorção de um conjunto de certas mercadorias e serviços, a fim de se sustentar (HARVEY, 2011, p. 91).

Por mais que se tenha um entendimento da possibilidade de construções identitárias as quais sejam questionadoras ao modelo hegemônico observado, isso não garante flexibilização

em todos os aspectos componentes da identidade. Basta observar os dilemas relacionados às questões de gênero.

Mesmo considerando e reconhecendo, em muitos casos, a rigidez dos processos sociais de construção das identidades, é possível observar a movimentação de autoras e autores na tentativa de romper esses modelos hegemônicos. É o caso, por exemplo, da chamada teoria *Queer*, exponenciada na figura de Judith Butler. Nessa concepção teórica, o que existe é justamente a tentativa de romper com classificações produzidas em torno de um discurso centralizado em dicotomias socialmente produzidas, como por exemplo, homem/mulher, masculino/feminino, heterossexual/homossexual, entre outros. Miskolci (2016) sintetiza essa perspectiva do seguinte modo:

O queer busca tornar visíveis as injustiças e violências implicadas na disseminação e na demanda do cumprimento das normas e das convenções culturais, violências e injustiças envolvidas tanto na criação dos “normais” quanto dos “anormais”. Quer alguém seja completamente ajustado e reconhecido socialmente, quer seja alguém marcado, humilhado, as normas e convenções operaram sobre os dois e ambos são capazes de reconhecê-las. Claro que os humilhados e ofendidos, os relegados à vergonha e à abjeção, sofrem mais e são os que denominamos esquisitos, mas não é tão raro, em nossos dias, encontrar pessoas que mesmo dentro dos modelos socialmente impostos reconheçam seu caráter compulsório, violento e injusto (MISKOLCI, 2016, p. 26-27).

É justo procurar tentativas possuidoras de elementos superadores dessa realidade social. Nesse sentido, a perspectiva *queer* será abordada na discussão sobre o gênero, conforme se desenvolverá adiante, pois permite questionar os valores dessa sociedade organizada em um processo classificatório e excludente. É esta condição que se procura entender. Quais são os impactos desses deslocamentos, principalmente nos jovens do começo do século XXI, pouco experimentadores dessa sensação de estabilidade? Há espaço para se falar em identidades de gênero?

2.1.1 A perspectiva das diferenças no processo de formação das identidades

São inúmeras as possibilidades de refletir sobre as identidades sociais e seus processos de formação (HALL, 2011; BAUMAN, 2005; DESCHAMPS, MOLINER, 2014; WOODWARD, 2014; SILVA, 2014, 2017). Sabe-se que as diversas interações sociais participam do desenvolvimento dos sujeitos e, conseqüentemente, cada um de nós vivencia experiências diferentes nesse processo de elaboração, significação e ressignificação dos encontros e vivências cotidianas. Reconhecendo a multiplicidade desses fenômenos, e que cada

um deles pode deixar marcas diversas no sujeito, esta análise parte de um escopo teórico problematizador das relações entre identidade e cultura, bem como suas relações com a diferença.

A compreensão do conceito diferença se torna fundamental para estabelecer o ponto de partida das explicações da modernidade. Durante bastante tempo, acreditou-se que a diferença pudesse ser analisada por meio de elementos pautados meramente na observação. O corpo, por exemplo, era utilizado e ainda é como uma marca bastante específica desse processo. Do ponto de vista anatômico, assume-se a presença do pênis ou da vulva/vagina tal qual diferenciadores de sujeitos. A partir dos órgãos genitais, uma série de diferenciações e hierarquizações passam a ser estabelecidas. Essa perspectiva admite, portanto, o corpo como originário, pré-discursivo, base a partir da qual identidades se constituem e devem ser fixadas.

Woodward (2014) esclarece a relação entre identidade e corpo justificando que:

O corpo é um dos locais envolvidos no estabelecimento das fronteiras que definem quem nós somos, servindo de fundamento para a identidade – por exemplo, para a identidade sexual. É necessário, entretanto, reivindicar uma base biológica para a identidade sexual? (WOODWARD, 2014, p. 15).

A postura de caráter biologizante e reducionista serviu como base para inúmeros preconceitos sociais derivados desse processo. A identidade feminina foi construída, em grande parte, por meio de relações naturalizadas nesse sentido. A ideia de corpo frágil, do ser dócil, sensível, instável, e demais características atribuídas à naturalização do corpo mostraram o antagonismo em comparação com a identidade masculina. O homem deve ser, aparentemente, insensível, forte, dominador, chefe, entre outras adjetivações.

No entanto, é importante problematizar essa classificação que se alicerça em diferenças anatômicas corporais, percebendo que os corpos são elementos discursivos no processo social. Segundo Preciado (2014), “o corpo é um texto socialmente construído, um arquivo orgânico da história da humanidade como história da produção-reprodução sexual, no qual certos códigos se naturalizam, outros ficam elípticos e outros são sistematicamente eliminados ou riscados (PRECIADO, 2014, p. 26).

Sobre as relações de poder, Foucault (2017) desenvolveu uma análise contundente sobre a forma segundo os processos de dominação se relacionam com a sexualidade. Logo, o próprio corpo é educado numa relação que envolve a valorização ou a omissão dos desejos presentes. Ocorre um processo de construção da própria sexualidade a partir das instituições sociais e suas normatizações.

O conceito de poder passa a ser fundamental na compreensão da construção dos corpos. Foucault o entenderá a partir da seguinte definição:

Parece-me que se deve compreender o poder, primeiro, como a multiplicidade de correlações de forças imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo em que, através de lutas e afrontamentos incessantes, as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de forças encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas, ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais (FOUCAULT, 2017, p. 100-101).

A análise do autor francês possibilita a compreensão de como as instituições sociais fabricam os corpos, determinando e colocando a sexualidade tanto quanto um instrumento de poder. Em sua obra *História da sexualidade 1: a vontade de saber* (2017), Foucault desenvolve uma densa discussão sobre os aparelhos repressivos e sua atuação nas sociedades modernas. Para ele, “o poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares (FOUCAULT, 2017, p. 101).

Foucault (2017) questiona a “hipótese repressiva” da sexualidade. Problematisa a mesma colocando em questão o caráter dessa repressão sexual, visto que ocorreu uma proliferação de discursos acerca da sexualidade desde o século XVIII. Como afirma o autor, multiplicam-se os discursos dos médicos, pedagogos, juristas, psiquiatras, psicanalistas, padres, entre outros, afirmando-se como especialistas. Todos buscam incessantemente extrair a confissão a respeito da sexualidade de cada indivíduo, como se a sexualidade guardasse a “verdade do sujeito”. Desenvolve-se a sexologia e os estudos dedicados “cientificamente” a compreensão e ordenamento da sexualidade. Assim, a sexualidade precisa ser confessada, regulada, controlada através de inúmeras instâncias de incitação e observação, seja nos consultórios, confessionários, nos divãs dos psicanalistas e demais espaços. Institui-se um poder, que tem na sexualidade um de seus elementos centrais, visando constantemente regular e gerir as vidas, nomeado, pelo autor, como “biopoder”. Assim, o poder não se dá pela negação, mas pela produção de sujeitos, subjetividades e corpos.

Para o autor,

Sobre o sexo, os discursos – discursos específicos, diferentes tanto pela forma como pelo objeto – não cessaram de proliferar: uma fermentação discursiva que se acelerou a partir do século XVIII. Não penso tanto, aqui, na multiplicação provável dos discursos “ilícitos”, discursos de infração que denominam o sexo cruamente por insulto ou zombaria aos novos pudores; o cerceamento das regras de decência provocou, provavelmente, como contraefeito, uma valorização e uma intensificação do discurso indecente. Mas o essencial é a multiplicação dos discursos sobre o sexo

no próprio campo do exercício do poder: incitação institucional a falar do sexo e a falar dele cada vez mais; obstinação das instâncias do poder a ouvir falar e a fazê-lo falar ele próprio sob a forma da articulação explícita e do detalhe infinitamente acumulado (FOUCAULT, 2017, p. 20).

Ainda nesta perspectiva, constrói-se os corpos a partir de diferenciações biológicas circunscritas ao nascimento, ou, nas palavras do autor, por meio dos dispositivos de sexualidade. Para Foucault (2017):

Não se deve descrever a sexualidade como um ímpeto rebelde, estranha por natureza e indócil por necessidade, a um poder que, por sua vez, esgota-se na tentativa de sujeitá-la e muitas vezes fracassa em dominá-la inteiramente. Ela aparece mais como um ponto de passagem particularmente denso pelas relações de poder; entre homens e mulheres, entre jovens e velhos, entre pais e filhos, entre educadores e alunos, entre padres e leigos, entre administração e população. Nas relações de poder, a sexualidade não é o elemento mais rígido, mas um dos dotados da maior instrumentalidade: utilizável no maior número de manobras e podendo servir de ponto de apoio, de articulação às mais variadas estratégias (FOUCAULT, 2017, p. 112).

Parece haver um controle sobre as práticas estabelecidas por meio das diferenciações corpóreas e o controle do que se pode ou não realizar no sentido das práticas sexuais. As instituições sociais e seus mecanismos repressivos produzem o aceitável e o intolerável. A transgressão é vista como sinônimo de perigo, visto o controle social já posto anteriormente. As manifestações questionadoras dos padrões hegemônicos não devem ser discutidas dentro de um cenário pré-definido, ao contrário, são evitadas e silenciadas quando possível.

De acordo com Furtado e Camilo (2016):

Nesse sentido, o poder atua não em conformidade à lógica binária dos dominadores versus dominados. Não é da onisciência de um soberano-que-tudo-sabe que o poder emana ou conserva-se. Ele irradia-se de modo microfísico, sem possuir um centro permanente. As relações de força são móveis e suscetíveis de se modificarem, compõem arranjos transitórios dados a uma constante transfiguração (FURTADO; CAMILO, 2016, p. 35).

Louro esclarece que “os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros – feminino ou masculino – nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura” (LOURO, 2016, p. 11). Considerando o fato de as identidades serem construídas socialmente, parece bastante oportuno fazer a desconstrução desse processo apontando exemplos históricos. Connell e Pearse (2015) descrevem situações bastante importantes em sua obra *Gênero: uma perspectiva global*. As autoras demonstram como a construção do gênero se ancora em processos de diferenciações. Nesse sentido, narram a experiência de ser homem nas minas da África do Sul.

Nesse contexto cultural, ser homem significava, principalmente, ser competente e benevolente no gerenciamento da propriedade rural e participar da comunidade. Uma vez que as mulheres podiam também desempenhar essas tarefas, quase todos os homens Mpondo mais velhos, logicamente, defendiam que uma mulher também podia ser *ubudoda*. Eles não estavam negando que em uma sociedade patriarcal, em última instância, os homens detinham o controle, mas enfatizavam uma concepção de parceria entre mulheres e homens na construção dos lares e propriedades, em que a mulheres poderiam desempenhar, e de fato desempenhavam, funções masculinas, participando, por conseguinte, desse “ser homem” (CONNELL, PEARSE, 2015, p. 61).

A ideia do corpo como fronteira também foi discutida e analisada pela filósofa Judith Butler. Segunda a autora, pode-se entender a existência de uma construção e uma inscrição sobre o corpo (BUTLER, 2017b) que vai sendo desenvolvida durante a vida social dos sujeitos. À vista disso, as questões anatômicas sexuais, reproduzidas e cada vez mais discursivas levam, teoricamente, ao binarismo de gênero.

Essa concepção pode ser entendida a partir da oposição existente entre gêneros particularmente construídos em uma perspectiva de diferenciação e negação. O que é considerado masculino não pode ser visto como feminino. Segundo Mariano (2005), “ao mesmo tempo que contrapõe os dois termos da oposição, constrói a igualdade de cada lado da oposição e oculta as múltiplas identificações entre os lados opostos, exagerando a oposição, da mesma forma que oculta o múltiplo jogo das diferenças de cada lado da oposição” (MARIANO, 2005, p. 487).

Com efeito, Butler (2017b) diz:

A distinção sexo/gênero e a própria categoria sexual parecem pressupor uma generalização do “corpo” que preexiste à aquisição de seu significado sexuado. Amiúde, esse “corpo” parece ser um meio passivo, que é significado por uma inscrição a partir de uma fonte cultural representada como “externa” em relação a ele. Contudo, quando “o corpo” é apresentado como passivo e anterior ao discurso, qualquer teoria do corpo culturalmente construído tem a obrigação de questioná-lo como um construto cuja generalidade é suspeita (BUTLER, 2017b, p. 223).

Butler (2017b) afirma que o próprio corpo está diretamente relacionado aos elementos discursivos de construção social. De certa maneira, basta observar a forma valorizante de determinadas características relacionadas às diferenças anatômicas. De modo abrangente, espera-se que o homem tenha o corpo todo tonificado, sendo expressão de beleza, saúde e dominação. Em contrapartida, a mulher em muitas situações é vista como o corpo delicado. A todo momento, tais discursos são colocados nos aparelhos culturais por meio das repetições performativas.

A partir das ideias apresentadas, pode-se dimensionar que os corpos são compostos discursivamente, interferindo e constituindo os elementos identitários. A partir de um modelo hegemônico de dominação, ao estabelecer uma relação necessária entre genital de nascimento, gênero e orientação do desejo, constitui-se a heteronormatividade como algo natural, e não um processo de construção social, pautado em elementos de dominação. Por mais que os exemplos acima tenham a condição de refletir sobre o aparato cultural de criação dos valores sociais e da imposição sobre os corpos, as identidades ainda se constituem a partir desse modelo instituído.

Nesse sentido, novamente as expectativas sociais pautadas no binarismo de gênero entram em jogo. Assim, naturaliza-se os comportamentos de tal maneira que fugir às regras hegemônicas significa estar excluído dos espaços sociais. Os preconceitos e estigmas sociais perpassam por essas esferas. Logo, padroniza-se o normal e se separa o diferente, pelo menos do ponto de vista da ordem dominadora questionadora do diverso.

As diferenças aqui também podem ser percebidas como instrumentos de dominação e de poder. Para Silva (2017), esse processo é concebido na esfera do discurso e não pode ser naturalizada nem relativizada. Ainda segundo o autor,

Na medida em que é uma relação social, o processo de significação que produz a “diferença” se dá em conexão com relações de poder. São as relações de poder que fazem com que a “diferença” adquira um sinal, que o “diferente” seja avaliado negativamente relativamente ao “não diferente”. Inversamente, se há sinal, se um dos termos da diferença é avaliado positivamente (o “não diferente”) e o outro, negativamente (o “diferente”), é porque há poder (SILVA, 2017, p. 87).

O autor reconhece que a superação das diferenças não se dá apenas pelo cuidado com a linguagem, isto é, com a eliminação de expressões desvalorizadoras de alguns grupos sociais em detrimento de outros, mas é fundamental a percepção do discurso como estabelecedor relações de poder visíveis no cotidiano.

Em síntese,

A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. Como vimos, dizer “o que somos” significa também dizer “o que não somos”. A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que está fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmar e reafirmam relações de poder. “Nós” e “eles” não são, neste caso, simples distinções gramaticais. Os pronomes “nós” e “eles” não são, aqui, simples categorias gramaticais, mas evidentes indicadores de posições-de-sujeito fortemente marcadas por relações de poder (SILVA, 2014, p. 82).

Sobre as diferenças, Woodward (2014) desenvolve uma análise parecida. Segunda a autora, “as identidades são produzidas em momentos particulares no tempo” (WOODWARD, 2014, p. 39). Se o processo histórico de formação dos sujeitos não é mais fixo e condicionado às padronizações sociais, existe espaço para a luta e contestação política dos termos assinalados.

De maneira mais precisa, Woodward (2014) indica que:

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas *simbólicos* de representação quanto por meio de formas de exclusão *social*. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade *depende* da diferença. Nas relações sociais, essas formas de diferença – a simbólica e a social – são estabelecidas, ao menos em parte, por meio de *sistemas classificatórios*. Um sistema classificatório aplica um princípio de diferença a uma população de uma forma tal que seja capaz de dividi-la (e a todas as suas características) em ao menos dois grupos opostos – nós/eles (por exemplo, servos e croatas); eu/outro (WOODWARD, 2014, p. 40).

Na perspectiva de Silva (2014) e de Woodward (2014), é considerável perceber a diferença enquanto elemento de análise das identidades, mas também produtora de mecanismos de exclusão, na medida em que são hierarquizadas. E isso é justificável ao se observar a formação dos grupos sociais, definidos acima como “nós – eles”. Essa marcação simbólica apresenta-se de forma tão aparente no cotidiano, não faltando exemplos para legitimá-la.

Para isso, pode se observar o contexto paulista das torcidas dos clubes futebolísticos. Entende-se que as paixões esportivas são práticas sociais carregadas de sentido e significado, produzindo sujeitos ancorados em símbolos de identificação. Isso nos remete a condições práticas da vida social. Em dias de “clássicos”, isto é, jogos envolvendo o encontro dos chamados “times grandes” do Estado de São Paulo (São Paulo, Santos, Corinthians e Palmeiras), o acesso ao Estádio está condicionado apenas aos torcedores da equipe mandante. Além das emoções motivadoras de qualquer torcedor, o seu aparato “simbólico” está aí presente. A camisa da agremiação, os cantos gritados por gargantas eufóricas, a dinâmica de distribuição nas arquibancadas, as cores de cada time, entre outras características, são facilmente observadas. O sujeito que não se apresentar desse jeito, obviamente, está condenado a não assistir ao espetáculo, por assim dizer.

Assim, a identidade do sujeito é marcada a partir do estabelecimento e reconhecimento das diferenças. No exemplo das torcidas, nota-se ações extremistas derivadas do processo de identificação. Em muitos casos, torcedores foram mortos por portarem objetos, vestimentas, ou qualquer outro elemento que leve à identificação de um grupo rival. As identidades também estão em constante vigilância.

Mais um exemplo para salientar essas diferenças se remete ao próprio cotidiano escolar. Quem já lecionou em instituições de Ensino Médio possivelmente compartilhou experiências semelhantes. Parece uma prática tradicional permitir que os discentes do último ano dessa modalidade de ensino da educação possam confeccionar suas próprias camisetas de uniforme. Cada sala, geralmente, elabora seu desenho e suas frases motivadoras ou indicadoras das características do grupo, ou como o grupo é visto dentro desse contexto.

Pois bem, não é incomum tal prática levar a situações embaraçosas dentro desses espaços. Presenciou-se, por exemplo, discussões até um pouco mais calorosas quando professoras/es utilizaram camisetas de uma sala e não de outra. Até mesmo a identidade “estudante” é questionada nesse sentido. O aluno da sala X não é apenas aluno da instituição escolar a qual frequenta. Sua marcação está diretamente relacionada à sala a qual pertence. E características positivas e negativas agora são atribuídas à coletividade, e não mais ao indivíduo em si. Pouco importa se o rendimento do discente é louvável do ponto de vista das exigências escolares. A cor da sua camiseta pode determinar os seus adjetivos dentro dos muros escolares.

A partir desses exemplos corriqueiros, torna-se visível o poder do estabelecimento e legitimação de diferenças na construção do sujeito social. Silva (2014) faz a seguinte ponderação sobre essa situação:

Da mesma forma que a identidade, a diferença é, nesta perspectiva, concebida como autorreferenciada, como algo que remete a si própria. A diferença, tal como a identidade, simplesmente existe. É fácil compreender, entretanto, que identidade e diferença estão em uma relação de estreita dependência. A forma afirmativa como expressamos a identidade tende a esconder essa relação. Quando digo “sou brasileiro” parece que estou fazendo referência a uma identidade que se esgota em si mesma. “Sou brasileiro” – ponto. Entretanto, eu só preciso fazer essa afirmação porque existem outros seres humanos que *não* são brasileiros. Em um mundo imaginário totalmente homogêneo, no qual todas as pessoas partilhassem a mesma identidade, as afirmações de identidade não fariam sentido. De certa forma, é exatamente isto que ocorre com nossa identidade de “humanos”. É apenas em circunstâncias muito raras e especiais que precisamos afirmar que somos humanos (SILVA, 2014, p. 75).

O pensador brasileiro novamente reconhece que a identidade e a diferença andam de mãos dadas. Mesmo sendo um aparato linguístico, tal qual dito anteriormente, elas são criações sociais envolvidas em uma rede de significados estabelecidos e construídos através das relações de poder.

Se considerarmos a diferença tal qual um produto de dado processo de constituição de identidades, logo se perceberá que a identidade novamente se coloca como elemento central da formação dos sujeitos. Para Silva (2014, p.76), “isto reflete a tendência a tomar aquilo que

somos como sendo a norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos”. Ademais, o “jogo das identidades” parece estar tomando conta da modernidade.

Sobre isso, torna-se necessário explicar o entendimento de “jogo das identidades”. Em um momento de fragmentação dos sujeitos (HALL, 2011), é possível entender esse processo a partir de um cenário de disputas. Quando se pensa em jogo, no sentido atribuído aqui, a preocupação não é apontar vencedores ou perdedores, mas um processo dinâmico que constrói regras, valores, símbolos, grupos e comunicação própria. Estamos mais propensos a pensar o jogo aqui tanto quanto atividade lúdica do que propriamente como prática esportiva, tão comumente associada.

Observe um jogo de basquete de adolescentes em uma escola qualquer. Existe toda uma lógica criada por uma equipe para conseguir executar os movimentos que levem à pontuação. Os gestos, os uniformes, a movimentação em quadra, entre outros aspectos relacionados às exigências para fazer parte do time, são fundamentais para o pertencimento e o reconhecimento do coletivo. Mas isso não garante que o jogador ou jogadora esteja para sempre vinculado/a à equipe. De uma hora para outra, pode haver a troca de posições ou de time.

Nesse sentido, os laços de pertença estão condicionados ao momento vivido, às experiências cotidianas, que podem ser também alteradas de acordo com a necessidade ou o próprio desejo de mudança. Mas, no exemplo das equipes de basquete, mudar também significa alterar a forma e a maneira da construção das interações sociais, isto é, a identidade também é o espaço da negação. Pertencer a uma equipe é constituir e compreender o Outro enquanto diferente. E esta relação nem sempre é permeada por laços de solidariedade e ajuda mútua.

Se pensarmos de jeito mais amplo, relacionando as características descritas no exemplo do jogo com a organização social, podem-se indicar situações cotidianas refletidoras das disputas identitárias. O racismo, nesse caso, é a ilustração dessas disputas e marca, com precisão, o desequilíbrio de poder entre as identidades. Para isso, basta considerar a pauta dos movimentos sociais identitários, exemplificado a partir do movimento negro e suas pautas reivindicatórias, visando criar “políticas para uma população marcada por processos discriminatórios” (SCHWARCZ, 2009, p. 110). É necessário a reflexão sobre diversos pontos, como acesso aos bens produzidos, superação das desigualdades econômicas e tantas outras reivindicações. No entanto, a luta também perpassa pela afirmação dos valores identitários.

A necessidade da afirmação das identidades demonstra que as mesmas não estão, e nunca estarão, em consonância harmoniosa. E isso de maneira alguma é ruim. De fato, a ideia não é tornar todos os sujeitos iguais, mas reconhecer a necessidade de ampliação do diverso,

percebendo suas múltiplas realizações e composições em um processo distante daquele tido como classificatório. Sobre isso,

A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes (SILVA, 2014, p. 81).

Portanto, a partir das reflexões acima apontadas, outras dúvidas são suscitadas. Se de fato a identidade é uma relação de poder em que as diferenças são percebidas como construções sociais, é possível, em diferentes contextos, o sujeito poder transitar em uma relação verdadeira e de pertença? Ao mesmo tempo, isso pode gerar contradições e crises no sujeito? A identidade aparece como algo pertinente para a compreensão das relações sociais.

2.1.2 O processo de socialização e os papéis sociais

Discutiu-se até aqui a maneira como a identidade é construída por meio das diferenças. Por ser um processo social, e não natural, observou-se a existência de um desequilíbrio de poder nas relações cotidianas e que as mesmas provêm da necessidade de afirmação. No entanto, afirmar a identidade significa negar uma infinidade de características possíveis, indicando a fragmentação do sujeito.

Portanto, mesmo com todos os indicativos sobre as relações e as construções das identidades sendo associadas às relações de poder, e isso, de maneira alguma será negado aqui, é pertinente pensar e problematizar a forma como os sujeitos interpretam suas ações no cotidiano em que vivem. Se considerarmos o fato de os sujeitos serem, ao mesmo tempo, produto e produtores de suas experiências cotidianas, é pertinente discutir os impactos desse processo e a maneira como tais situações são interiorizadas e modificadas nos diferentes espaços de socialização.

Não é difícil perceber que apresentamos comportamentos diferentes nos diversos espaços frequentados durante a vida social. Destarte, parecem existir padrões específicos de convivência social orientadores da maneira como os sujeitos devem se comportar em diferentes momentos e situações. Peter Berger e Thomas Luckmann (2013), no clássico livro *“A construção social da realidade”*, exemplificaram essa relação, desenvolvendo o conceito de papel social.

Para os autores, o processo de socialização consiste na interiorização das regras sociais produzidas dentro dos diversos contextos. Eles apontam uma distinção no decorrer da vida social dos indivíduos. Durante a socialização primária, isto é, “a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade” (BERGER; LUCKMANN, 2013, p. 169), a criança é conduzida, entre outras coisas, a tomar contato com o mundo externo, que é ao mesmo tempo real e objetivo em suas relações.

Aqui a linguagem se torna elemento fundamental para a interiorização desse processo. O processo de comunicação, ou a linguagem articulada, “ganha importância na medida em que é através dela que o mundo é criado” (MACEDO, 2014, p. 29). Nesse sentido, os sujeitos são produzidos, bem como a cultura e o mundo social, através das significações estabelecidas por suas formas de interação social, mediadas pelos sentidos atribuídos pelos próprios sujeitos, ancorados nas construções históricas e sociais do seu tempo.

É válido destacar as mudanças e transitoriedades de ideias observadas nos diferentes mundos objetivos existentes. Isso permite reconhecer o quão dinâmico é o processo de construção dos saberes e das regras contextuais encontradas durante a existência dos sujeitos. A linguagem desenvolve a reflexão. De acordo com Konder (2009),

Uma coisa é certa: uma vez elaborada, a linguagem articulada, por sua vez, possibilitou o desenvolvimento muito maior do intelecto humano. A utilização da linguagem articulada já não permite dúvida: estamos diante de um ser – o homem que é dotado do poder de *reflexão*. Um ser capaz de refletir sobre a natureza e de refletir sobre ela, isto é, um ser que já não pertence inteiramente à natureza que já não é inteiramente natural, porque precisamente já é *humano* (KONDER, 2009, p. 57).

Ao possibilitar a reflexão, a linguagem articulada favorece a construção simbólica da realidade social. Conseguimos atribuir significados às nossas ações, construindo um processo de entendimento do mundo pautado em elementos sociais reconhecidos e desenvolvidos em um determinado contexto objetivo do mundo social. Destaca-se que “a vida cotidiana é, sobretudo, a vida com linguagem, e por meio dela, de que participo com meus semelhantes. A compreensão da linguagem é por isso essencial para minha compreensão da realidade da vida cotidiana” (BERGER; LUCKMANN, 2013, p. 55).

A linguagem constrói as representações simbólicas da vida social. O mundo real e cotidiano é formado, sobretudo, por símbolos caracterizados por seus sentidos atribuídos. Porém, isso não significa estabelecer valores imutáveis aos sistemas comunicativos. Utilizando a metáfora de Tomaz Tadeu Silva, a “linguagem vacila” (SILVA, 2014).

Silva (2014) aponta a necessidade de compreender a natureza da linguagem. Para o autor, a linguagem é instável, fazendo com que os signos, entendidos aqui a partir de um “sinal, uma marca, um traço que está no lugar de uma outra coisa, a qual pode ser um objeto concreto, um conceito ligado a um objeto concreto ou um conceito abstrato” (SILVA, 2014, p. 78) sejam transformados e ressignificados quando necessário. Isso faz os sentidos serem diversos nos processos sociais.

Se o processo de comunicação pode caracterizar a interiorização dos mundos subjetivos e objetivos da realidade social, a incorporação dos padrões observados na sociedade não é meramente uma escolha dos sujeitos. É possível perceber as repetições e a necessidade de reproduzir os valores aceitos coletivamente, ou, de certa forma, impostos por segmentos sociais dominantes.

Isto posto, a família é a responsável por inculcar os valores e as primeiras regras sociais para o convívio em sociedade. Família que não significa ser composta pela figura do pai e da mãe, mas como sendo as primeiras pessoas próximas, as quais levarão a criança a perceber o mundo exterior. É importante o destaque do processo de socialização primária acontecer de diferentes formas, de acordo com as condições sociais, históricas e econômicas, interferindo diretamente no desenvolvimento da criança.

Nesse processo, salientado pelos autores, a criança se vê quase que obrigada a se identificar com os sujeitos próximos. “Desde que a criança não tem escolha ao selecionar seus outros significativos, identifica-se automaticamente com eles” (BERGER; LUCKMANN, 2013, p. 174). Portanto, o mundo social dela é o mundo estabelecido por estes Outros significativos. São as regras sociais criadas no seio da convivência com os adultos significativos, possibilitando a interiorização dos valores e das normas sociais.

Porém, o processo de socialização não pode ser apenas indicado e concretizado durante a infância. A socialização percorre toda a vida social do sujeito e permeia suas relações com o Outro. Novamente, a fronteira “nós” e “eles” está aqui apresentada. Para os autores, quando a criança começa a frequentar os demais espaços (principalmente a escola) e percebe a existência do “Outro”, com diferentes maneiras de pensar o mundo e com diferentes regras sociais, inicia-se o processo de socialização secundária.

Berger e Luckmann apontaram que a socialização secundária “é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade” (BERGER; LUCKMANN, 2013, p. 169). Em decorrência, o sujeito é conduzido por novos aprendizados e regras sociais, estando presentes nas relações e interações sociais.

No que tange esse processo de construção social, a vida cotidiana “apresenta-se como uma realidade interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de sentido para eles na medida em que forma um mundo coerente” (BERGER, LUCKMANN, 2013, p. 35). A percepção dos valores e o entendimento das regras estabelecidas associam-se à própria comunicação realizada entre os sujeitos, de modo a construir as significações necessárias para o desempenho de suas ações.

O desenvolvimento dos sujeitos sociais perpassa pelos múltiplos espaços aos quais as relações sociais são preenchidas. É possível, por meio da interpretação dos dizeres de Berger e Luckmann (2013), concluir que a realidade objetiva é perpassada por diferentes dimensões de atuação cotidiana. Nesse sentido, os múltiplos espaços sociais produzem especificidades nos limites de atuação dos sujeitos.

Basta pensar no primeiro contato dessa criança com o ambiente escolar. As imposições ali presentes são acentuadamente diferentes, em sua maioria, das encontradas nas relações familiares. Do mesmo modo, são valores coercitivos balizadores do desenvolvimento social.

Durante a socialização secundária, somos levados a interiorizar novos conhecimentos e procedimentos sociais. É claro que esse processo não acontece somente no ambiente escolar. Ele também se solidifica no espaço do trabalho. É neste momento o encontro da realidade dos novos submundos estruturadores da formação desses sujeitos.

Os autores definiram que:

A socialização secundária é a interiorização de “submundos” institucionais ou baseados em instituições. A extensão e o caráter destes são, portanto, determinados pela complexidade da divisão do trabalho e a concomitante distribuição social do conhecimento. Sem dúvida, o conhecimento universalmente importante também pode ser socialmente distribuído – por exemplo, em forma de “versões” com base de classe –, mas o que temos em mente aqui é a distribuição social do “conhecimento especial”, conhecimento como resultado da divisão do trabalho e cujos “portadores” são institucionalmente definidos (BERGER; LUCKMANN, 2013, p. 178).

O que chama a atenção nessa perspectiva é justamente a relação entre os submundos produzidos ao longo da vida social e os conhecimentos necessários para fazer parte desses grupos. Berger e Luckmann (2013) apontam essa condição para o mundo do trabalho, mas podemos relacioná-la também aos diversos grupos aos quais os sujeitos transitarão durante a sua existência. Na essência dos grupos de identificação, em que a linguagem e as práticas cotidianas são também o resultado dos saberes compartilhados, é possível ressaltar as disputas existentes em torno da afirmação e reafirmação das práticas sociais.

Dentro das sociedades capitalistas, a fragmentação do mundo do trabalho produziu sujeitos em que suas habilidades serão utilizadas de forma parcial e de maneira imediata, podendo ser descartada a qualquer momento sua força de trabalho, mas consideradas a partir de um processo de especialização cada vez mais contínuo. Segundo Giddens (2002), “o conhecimento incorporado nas formas modernas de especialização está em princípio disponível para qualquer um, desde que tenha os recursos, tempo e energia pra adquiri-lo” (GIDDENS, 2002, p. 35).

Traduzindo isso para a esfera das identidades, também podemos associar tal condição aos grupos transitados durante a vida social. Não se pode ter a certeza de que as amigas e os amigos do Ensino Médio estarão presentes depois da formatura dessa etapa de ensino. Mesmo com os diversos aparelhos tecnológicos possibilitadores das interações sociais, nada garante o contato contínuo e direto nas próximas etapas de formação dos sujeitos. No entanto, isso não é sinônimo de falta de importância dessa fase de experimentação. Possivelmente, as histórias, os exemplos, as vivências e os acontecimentos serão tratados de modo a sustentar as escolhas e entender as possibilidades de relações sociais.

Grosso modo, as amizades também podem ser transformadas por meio das novas experiências vivenciadas. Não deixamos de nos reconhecer como uno, contudo compreende-se que esses acontecimentos possivelmente ocasionam marcas nos sujeitos, porém, a capacidade de transformação dos sentidos e os significados das ações são percebidas ao longo das diferentes socializações secundárias.

Também se ressalta a capacidade dos sujeitos de vivenciarem diferentes espaços com regras sociais distintas. Nesse sentido, não se trata de uma atividade de falsificação dos comportamentos sociais, mas justamente da percepção das quais os ambientes possuem sentidos, normas, experimentações e coletividades diversas.

Um exemplo é o comportamento da professora ou do professor em sala de aula. Naquele momento, de transposição de conteúdos e construção de saberes específicos, o seu agir se relaciona a formas consagradas historicamente do saber profissional e da condição de sua profissão. Espera-se que a/o docente desenvolva seu conteúdo por meio de uma linguagem formal, observando e atentando às questões desenvolvidas pelas educandas e educandos, numa espécie de teatro sutilmente orquestrado. Isto posto, a ação das alunas e alunos associam-se às expectativas daquilo considerado pertinente dentro da sala de aula.

Porém, a professora ou o professor, ao finalizar o seu expediente de trabalho, frequenta outros espaços sociais. Ao sair da escola e ir à academia, por exemplo, não se espera que o sujeito tenha o mesmo tipo de ação da sala de aula. É uma nova configuração de espaço, com

significações e tipificações próprias. No entanto, não deixou de ser a mesma pessoa envolvida nessa relação social. Da mesma forma, a aluna ou o aluno, ao sair da sala de aula e adentrar na mesma academia, pode interagir com a/o docente de maneira diferente, ou até mesmo ignorar a presença dela/dele nesse contexto.

Para isso, Berger e Luckmann (2013) procuraram explicar tal situação utilizando-se da linguagem teatral. Conceituou-se essa ação como sendo um papel social exercido nos diferentes contextos. Assim,

Podemos começar propriamente a falar de papéis quando esta espécie de tipificação ocorre no contexto de um acervo objetivado de conhecimentos comum a uma coletividade de atores. Os papéis são tipos de atores neste contexto. Pode ver-se facilmente que a construção de tipologias dos papéis é um correlato necessário da institucionalização da conduta. As instituições incorporam-se à experiência do indivíduo por meio dos papéis. Estes, linguisticamente objetivados, são um ingrediente essencial do mundo objetivamente acessível de qualquer sociedade. Ao desempenhar papéis, o indivíduo participa de um mundo social. Ao interiorizar estes papéis, o mesmo mundo torna-se subjetivamente real para ele (BERGER; LUCKMANN, 2013, p. 99).

De acordo com os autores, vivenciam-se os papéis sociais nos diversos contextos formalizados no mundo social objetivo dos sujeitos. Logo, ao transitar sobre esses lugares, experimenta-se um conjunto de normas e padrões diferenciados. Isso impacta diretamente a construção do sujeito, mostrando a condição do mesmo em perceber as diferenças e adaptá-las ao seu cotidiano.

Esses espaços são institucionalizados a partir de situações reais e objetivas, como salientam Berger e Luckmann (2013). Algumas situações sociais independem da vontade e do desejo do sujeito. De maneira semelhante, o ambiente de trabalho talvez não seja o mais adequado a partir daquilo idealizado. Em suma, ao mesmo tempo onde se reconhecem os papéis sociais e se interioriza às ações nos diferentes contextos, fugimos da infelicidade ocasionada por eles em momentos específicos. Ninguém deseja o papel de paciente em uma cirurgia de alto risco, por exemplo.

Dessa maneira, o sujeito é percebido e se percebe por meio dos grupos aos quais possui sentimento de pertença. Desempenhar um papel social em uma determinada situação condiz com a sensação de querer ser inserido naquele grupo. Ao perceber que tal espaço não lhe traz sentido e significado, descarta-se a experiência.

A modernidade oferece essa condição para o sujeito. Como foi apontado no capítulo anterior, as relações contemporâneas permitem escolhas, mesmo que estas estejam associadas às relações de poder. Assim, entende-se os papéis sociais conforme práticas ainda resistentes

de um cenário em constante mudança. Pode ser que os papéis sejam os últimos remanescentes da sociedade tradicional. No entanto, não estão fechados e acabados, visto a efemeridade dos laços sociais. A exigência do sujeito utilizar calças para adentrar o Fórum perde o sentido, pois o mesmo pode acessar as informações sem camisa por meio da internet.

Compreendendo as diferenças como produtos sociais e culturais, e estabelecendo um discurso heteronormativo observado por meio das classificações e imposições da sociedade, é possível relacionar tais noções à produção dos estereótipos. Deschamps e Moliner (2014) consideram que “os estereótipos são definidos como conjuntos de crenças relativas às características de um grupo” (DESCHAMPS; MOLINER, 2014, p. 34). Assim, caracterizam-se os agrupamentos por meio de valores sob os quais as diferenças serão percebidas.

Em consonância a essa noção, a criação de estereótipos de gênero se associa, em um primeiro momento, também como uma construção social das diferenças. Obviamente, esse não é o único exemplo de naturalização do diverso, mas parece pertinente em um cenário atual de debates sobre corpo e gênero. De forma geral, do ponto de vista do senso comum (e até mesmo de algumas concepções essencialistas no campo das ciências), os comportamentos sociais dos sujeitos estão relacionados à sua origem biológica e não aos preceitos historicamente construídos e coercitivamente impostos pelos diversos agentes de socialização.

Ainda sobre os estereótipos, Deschamps e Moliner (2014) dizem que:

E é esta uma das primeiras características do fenômeno: os estereótipos são simplificações. Eles permitem definir e caracterizar um grupo, descrever seus membros de forma rápida e econômica no plano cognitivo. O aspecto simplificado e consensual dos estereótipos pode explicar-se pelo processo de categorização social que está à sua origem. Mais exatamente, ele é o resultado do efeito de acentuação das semelhanças intragrupo (DESCHAMPS; MOLINER, 2014, p. 35).

Os elementos de identificação de um grupo social estão diretamente relacionados à definição das diferenças, instituídas através de um processo em que se seleciona o aceito e se reprime/silencia o anormal. Só é possível perceber os semelhantes se antes, entretanto, houver os apontados como diferentes, novamente em uma perspectiva histórica de construção. Deschamps e Moliner (2014) são bastante precisos quando apontam que os estereótipos são simplificações. Eles derivam do caráter de observação do diverso, de forma imediata e superficial, a partir da visão de mundo formalizada e construída dentro do intragrupo, entendido aqui como os sujeitos que se relacionam e constroem os seus elementos de significação. Logo, o Outro é visto através do olhar do grupo ao qual o sujeito que está classificando pertence, e não a partir das relações desenvolvidas na possibilidade do contato direto com o classificado.

2.1.3 Identidade e representação

Até o momento, percebeu-se a dificuldade de compreender a identidade a partir de um único elemento, visto a complexidade do tema e de suas inúmeras referências à sociedade. Portanto, além das diferenças, os contextos sociais exigem determinados comportamentos em diversas situações reais, objetivadas por meio de uma realidade social.

Porém, como o sujeito consegue se perceber diante de tudo isso? De fato, ele é sujeito/autor e/ou ator nesse processo de interiorização de informações nos processos de socialização? A forma como ele se vê é a mesma como é visto pelos outros? Em suma, como a modernidade altera todas essas compreensões sobre o indivíduo?

Finalizando os elementos de problematização das construções identitárias elegidas nesse estudo, observou-se a necessidade de apontar também a construção das representações. Dessa maneira, compreender o que é identidade social e identidade pessoal.

Como apontado durante o capítulo, os sujeitos compõem diferentes grupos sociais e se identificam com os valores construídos dentro desses contextos. Para contribuir com essa afirmação, a noção de identidade social pode ser explicada a partir da seguinte referência:

Como as identidades sociais são partilhadas por aqueles que ocupam posições semelhantes, que têm pertenças comuns, é exatamente ao polo semelhança que é remetida a ideia de identidade social. No entanto, este sentimento de pertença e fenômenos de identificação não são possíveis, a não ser em relação a outros grupos ou categorias de não pertença. Por conseguinte, a identidade social remete ao fato de que o indivíduo se percebe como semelhante aos outros da mesma pertença (o nós), mas ela remete também a uma diferença, a uma especificidade desse nós em relação aos membros de outros grupos ou categorias (o eles) (DESCHAMPS; MOLINER, 2014, p. 23).

Dessa forma, pode-se entender essas semelhanças como laços de identificação. Conforme são seres sociais, o sujeito depende da relação com o Outro. No entanto, esta relação torna-se mais estável (mas não eterna) quando se tem a sensação de pertença a uma coletividade.

Em um documentário de 2013, intitulado de *State of Play*, dirigido por Chris Bell, essa noção é bem retratada. O filme é dividido em 4 (quatro) partes, mostrando a forma como a sociedade norte-americana coloca a necessidade do sucesso em crianças nas suas tenras idades, apresentando o esporte tal qual uma possibilidade de ascensão social e de prestígio. No caso do nosso estudo, a última parte dessa série é a que ilustra a necessidade do coletivo.

Esse episódio apresenta os efeitos da aposentadoria de três jogadores de futebol americano, Brett Favre, Tiki Barker e Wayne Chrebet. Com uma vida repleta de títulos, conquistas, honrarias e glamour, o momento de parar e as consequências desse processo são

descritas e mostradas. Existe um elemento comum na fala dos três atletas, traduzidas justamente na necessidade do coletivo. Para eles, o que mais faz falta é o pertencimento a uma equipe. À vista disso, substituíram suas rotinas de treinos e jogos para se dedicarem a outros grupos sociais, formando novas redes de coletividade (Brett Favre tornou-se técnico de futebol americano em sua cidade natal; Tiki Barker teve uma mal sucedida passagem como comentarista esportivo e tentou voltar ao jogo, sem sucesso, e Wayne Chrebet transformou-se em líder de um time de investidores na bolsa de valores).

Ao tentar reproduzir esse cotidiano dos jogadores, é possível pensar nas interações sociais acontecidas durante todo o processo de formação de atletas. A todo momento, a confiança no companheiro de equipe, as experiências vivenciadas no convívio do time, as vitórias e as derrotas durante momentos oportunos, produzem experiências fundamentais na composição da identidade do sujeito.

Quando se perde a dimensão do coletivo, isto é, a ausência de símbolos compartilhados durante um tempo bem importante na vida social, perde-se também a condição de pertencer a um grupo social. Por mais preparado que o sujeito esteja para esse instante, as memórias e identificações ainda estão presentes. Elas não desaparecem instantaneamente.

Colaborando com a definição de Deschamps e Moliner (2014), o exemplo acima demonstra a necessidade que os sujeitos possuem de conseguir se identificar com outros indivíduos. Como no caso dos times e seus elementos simbólicos de identificação, e derivados de um processo de interação social e de socialização, o pertencimento é característico da vida social. Isso se dá por meio de uma camiseta, de uma crença ou até mesmo de um ritmo musical.

No entanto, isto não significa dizer que o sujeito só existe através da coletividade. Essa é uma característica do processo de formação identitária. Mas o sujeito tem escolhas. Tem desejos. Tem vontades. Nessa construção, nos deparamos com a chamada identidade pessoal.

A identidade pessoal é pouco definida. No entanto, ela indica o reconhecimento que um indivíduo tem de sua diferença em relação aos outros. Este sentimento só pode ser vivido em relação aos outros, e a identidade pessoal diz respeito ao fato de que o indivíduo se percebe como idêntico a si mesmo, isto é, ele será o mesmo no tempo e no espaço, mas também é isto que o especifica, o singulariza em relação aos outros. A identidade pessoal é o que torna semelhante a si mesmo e diferente dos outros (DESCHAMPS; MOLINER, 2014, p. 24).

A vivência do coletivo não descarta os aspectos individuais de diferenciação nesse processo. O sujeito pode muito bem pertencer a uma comunidade de atletas, mas isso não significa a igualdade entre todos eles. É impossível que, em meio a uma multidão em um show

de rock, por exemplo, todos tenham os mesmos valores políticos, sociais, de classe social, o que não quer dizer a inexistência da identificação com o espetáculo em si.

A identidade social e identidade pessoal compõem o sujeito. Elas estão interligadas em um processo, ao mesmo tempo social e individual. Depende-se do coletivo para a vida social, e os seus símbolos e significados serão fundamentais para a pertença. No entanto, da mesma forma, as escolhas individuais orientarão os caminhos e rumos tomados.

Por mais que isso pareça contraditório, nem a identidade social nem a identidade pessoal são fixas. Elas flutuam no campo das experiências temporais e são alteradas por meio dos caminhos encontrados pelos sujeitos. De acordo com Maheirie (2002),

A constituição da identidade tem a marca da ambiguidade, da síntese inacabada de contrários, daquilo que é individual e coletivo, daquilo que é próprio e alheio, daquilo que é igual e diferente, sendo semelhante a uma linha que aponta ora para um pólo, ora para outro. A utilização do conceito de identidade nos permite desvelar os indivíduos, grupos ou coletividades, localizá-los no tempo e no espaço, “identificando-os” com estes e não outros, mesmo em metamorfose (MAHEIRIE, 2002, p. 41).

O caráter transformador da identidade é permeado pela constante transformação dos grupos identitários. Reconhecer-se em um grupo não é um contrato eterno de pertença. O individual e o coletivo se misturam até o momento em que se percebe que essa relação não faz mais sentido. Uma hipótese plausível para essas metamorfoses do sujeito é a possibilidade da experimentação e o processo de desenvolvimento, verificado por meio das experiências diversas, modificadas no mundo vivido.

Um meio de exemplificar tal situação é pensar na trajetória de um/a estudante que tenha a necessidade de mudar de cidade. Por uma razão ou outra, isso não está diretamente associado à vontade desse sujeito, no entanto, ele ou ela terá experimentado novos valores sociais e tentado pertencer a outros grupos. É possível que ao ter contato com outras experiências, a própria concepção identitária seja alterada em virtude das diferenças encontradas. Mas nesse caso, ao observar o contexto social, existe a possibilidade de escolha.

A escolha, nesse sentido, também não significa algo fixo e duradouro. No entanto, novamente a mudança está presente no processo de construção social. A forma como esse indivíduo observará o novo contexto e será observado nas relações sociais também retratam a dinâmica de sua construção.

O novo constrói sensações, desejos, prazeres, vontades. O sujeito está, portanto, em uma eterna constituição. Porém, existe mais um conceito que pode ajudar a entender esse processo. Trata-se da denominação de representação. Sobre isso,

As constatações que um indivíduo faz sobre sua própria evolução e sobre sua semelhança ou sua diferença em relação a outrem se baseiam nos conhecimentos de que ele dispõe a propósito dos outros e dele mesmo. Eles se baseiam, portanto, em representações identitárias. Como vimos, experiências novas e interações sociais são suscetíveis de fazer evoluir essas representações que, ao mesmo tempo, desempenham um papel importante na percepção de si mesmo e dos membros do endogrupo e dos exogrupos. Parece, pois, que as representações identitárias estão intimamente ligadas ao sentimento de identidade, ao mesmo tempo que são seu suporte e seu resultado (DESCHAMPS; MOLINER, 2014, p. 23).

Assim, representar pode significar a compreensão das regras sociais formalizadas nos grupos e a apropriação desses valores nas ações individuais dentro dos diversos contextos em que se está inserido. Novamente, não se trata de uma encenação artificial e produzida para uma determinada finalidade. Ao contrário, a representação torna-se necessária para o entendimento das relações coletivas, mas pautadas nas experiências individuais.

Diferentemente dos papéis sociais explicados anteriormente, em que existem padrões devidamente seguidos dentro de instituições sociais, a representação permite agir dentro dos grupos por meio dos valores interiorizados e externalizados para os outros componentes do grupo. Dessa forma, conforme salientam os autores, as representações estão associadas à formação das identidades, assim como as identidades estão associadas às representações compartilhadas.

Moliner e Deschamps (2014) sugerem que a representação está relacionada aos saberes diversos construídos e interiorizados durante a vida social do sujeito. De maneira mais precisa, dizem:

De fato, assim como os indivíduos dispõem de conhecimentos e crenças sobre si mesmos e sobre os outros, também dispõem de conhecimentos e de crenças sobre o mundo que os cerca, sobre a sociedade na qual vivem e sobre alguns objetos importantes desta sociedade. São, portanto, representações que poderão intervir no sentimento de identidade, imbricando-se estreitamente nos processos identitários e fazendo-os convergir (DESCHAMPS; MOLINER, 2014, p. 80).

As experiências cotidianas são perceptíveis na construção das identidades. Passamos sobre diversas situações durante a vida social impactadoras da forma como perceberemos o mundo exterior. Sendo assim, no dia a dia utilizamos e mobilizamos tais ocorrências de jeito único. Grosso modo, como exemplificação, em uma cerimônia religiosa todos os membros compartilham de valores e posições semelhantes. No entanto, isso não significa dizer que todos estão internalizando aquela vivência da mesma maneira. Ao mesmo tempo que é uma experiência coletiva, por se tratar de indivíduos partilhadores de crenças comuns, torna-se

também um evento individual, em uma perspectiva envolvente dos conhecimentos previamente mobilizados. Porém, ao se considerar que os religiosos formam um grupo, cria-se intergrupos de representações. Não se pode afirmar que todos os religiosos acreditam e compartilham dos mesmos sentimentos e valores, entretanto, no momento de celebração, trazem esse anseio à tona.

Segundo Deschamps e Moliner (2014), esse processo é concebido por meio do entendimento das características definidoras do coletivo. Para os autores,

Ao contrário das representações de si mesmo, as representações intergrupos têm um caráter eminentemente coletivo, isto é, seus conteúdos são amplamente partilhados pelos membros de um grupo. Isto se deve ao fato de que, como observa Doise (1973), esses conteúdos se cristalizam por ocasião de interações entre membros de um mesmo grupo. Por exemplo, é quando os partidários de um clube esportivo se encontram entre si que eles evocam os comportamentos dos membros do clube adverso. Cada um poderá testemunhar sua experiência própria, mas esta situação favorecerá a emergência de consenso. Enfim, os conteúdos de uma representação intergrupos têm um alcance relativamente geral. Eles podem aplicar-se a um importante número de indivíduos. Nesta perspectiva, pode-se considerar que os estereótipos fazem parte das representações intergrupos. São seus elementos mais consensuais, como também os de alcance mais geral (DESCHAMPS; MOLINER, 2014, p. 95-96).

Como resultado desse processo, os estereótipos produzidos dentro dos grupos também podem levar a essa identificação. Nesse sentido, a representação dos grupos e a forma tal e qual os mesmos produzem os seus laços de pertença envolvem, ao mesmo tempo, a representação individual, isto é, o autoconhecimento constituído ao longo das experiências vivenciadas pelo sujeito, mas também o sentimento de pertencer a uma comunidade e, conseqüentemente, compartilhar de elementos simbólicos possuidores de sentido para o grupo (DESCHAMPS; MOLINER, 2014).

No entanto, ainda é necessário a compreensão das relações sociais não serem desenvolvidas apenas no seio dos grupos aos quais os sujeitos se reconhecem. A modernidade faz com que se tenha a necessidade constante de observar múltiplos agrupamentos e de perceber as diferenças concebidas pelos diversos componentes simbólicos, culturalmente produzidos.

Durante toda a vida, o sujeito estará se relacionando com o diverso. As novas experiências e as múltiplas interações sociais fazem com que as representações também sejam modificadas, principalmente quando se começa a entender a lógica dos demais grupos sociais. A percepção do próprio grupo e dos outros coletivos são enviesadas por meio dos saberes interiorizados e experimentados, contribuindo assim, para a formação das identidades. Ainda segundo os autores, “as representações identitárias estão intimamente ligadas ao sentimento de

identidade, ao mesmo tempo que são seu suporte e seu resultado” (DESCHAMPS; MOLINER, 2014, p. 104).

Seguindo essa linha de interpretação da relação entre identidade e representação, torna-se também importante considerar que as próprias desigualdades sociais produzem diferenças nas relações entre grupos. Em alguns casos, a própria classificação e produção dos estereótipos nos conduzem a observação de uma hierarquia social determinada substancialmente por questões econômicas, interferindo até mesmo nas possibilidades de produção cultural.

Um dos autores desenvolvedores de estudos sobre a relação entre as desigualdades sociais e suas possíveis implicações para com o grupo é Pierre Bourdieu. O sociólogo francês, em sua vasta produção, desenvolveu uma parte de sua análise social pautando-se no que ele define como campo. Para ele, “a noção de campo está aí para designar esse espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias” (BOURDIEU, 2004, p. 20).

Significa dizer que cada contexto social possui uma relação direta com o macrocosmo, isto é, com uma realidade construída por meio da própria sociedade. No entanto, dentro deste cenário maior, existe um microcosmo que pode apresentar uma autonomia parcial no sentido dos seus arranjos e de sua formação. De maneira mais clara, o autor diz:

Os campos são os lugares de relações de forças que implicam tendências imanentes e probabilidades objetivas. Um campo não se orienta totalmente ao acaso. Nem tudo nele é igualmente possível e impossível em cada momento. Entre as vantagens sociais daqueles que nasceram num campo, está precisamente o fato de ter, por uma espécie de ciência infusa, o domínio das leis imanentes do campo, leis não escritas que são inscritas na realidade em estado de tendências e de ter o que se chama em *rugby*, mas também na bolsa, o *sentido do jogo* (BOURDIEU, 2004, p. 27).

As representações e a forma como as identidades serão construídas dependem da interiorização e da compreensão dos valores produzidos dentro de cada um desses espaços, ou na linguagem do próprio Bourdieu, dos campos aos quais nos relacionamos. De modo bastante específico, é muito mais fácil conseguir entender os espaços aos quais você convive do que propriamente os lugares aos quais as relações sociais são mais esporádicas. As representações são construídas por meio da visualização e do entendimento desse contexto.

Contribuindo para o entendimento das relações entre identidade e representação, Woodward (2014) considera que:

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo que podemos nos tornar. A

representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar (WOODWARD, 2014, p. 17-18).

A definição da autora abre espaço para se pensar os processos de identificação. Dessa forma, ao questionar as possibilidades da nossa própria existência e dos caminhos possíveis para as experiências cotidianas, representamos aquilo que imaginamos ser. Ou seja, cria-se a condição do pensar sobre algo a partir dos elementos simbólicos considerados fundamentais e importantes dentro de um determinado contexto, relacionados também aos sentidos da própria linguagem utilizada nessa produção.

Silva (2014) discorre sobre como as representações são instabilizadas no cotidiano social. Como dito, a linguagem é um processo social contemplado por diferentes significados históricos. Se a comunicação acontece por meio de múltiplos sentidos e signos sociais, as representações também são transformadas nos contextos objetivados. Para ele,

Essa característica da linguagem tem consequências importantes para a questão da diferença e da identidade culturais. Na medida em que são definidas, em parte, por meio da linguagem, a identidade e a diferença não podem deixar de ser marcadas, também, pela indeterminação e pela instabilidade. Voltemos, mais uma vez, ao nosso exemplo da identidade brasileira. A identidade “ser brasileiro” não pode, como vimos, ser compreendida fora de um processo de produção simbólica e discursiva, em que o “ser brasileiro” não tem nenhum referente natural ou fixo, não é um absoluto que exista anteriormente à linguagem e fora dela, ela só tem sentido em relação com uma cadeira de significação formada por outras identidades nacionais que, por sua vez, tampouco são fixas, naturais ou predeterminadas. Em suma, a identidade e a diferença são tão indeterminadas e instáveis quanto a linguagem da qual dependem (SILVA, 2014, p. 80).

Como exemplo, basta analisar um estudante de Ensino Médio. Durante os três anos envolvidos nessa modalidade de ensino, é bastante constante a pergunta sobre o seu futuro ao chegar o término dos anos escolares. A projeção simbólica feita pelo sujeito sobre o que está por vir só pode se consolidar na representação sobre uma determinada profissão ou função social. Dito às claras, se a sua escolha, nesse caso, estiver relacionada à tarefa docente, o que ele faz é construir uma imagem não necessariamente real, mas pautada em signos e significados observados socialmente.

Porém, esse processo só pode de fato ser entendido porque novamente existe uma relação entre identidade e diferença. Até mesmo nas representações isso fica bastante evidente. Silva (2014) reconhece que é “por meio da representação que a identidade e a diferença se ligam a sistemas de poder. Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e de determinar a

identidade” (SILVA, 2014, p. 91). De fato, essa estreita ligação de conceitos se concretiza socialmente.

No contexto brasileiro, esta relação pode ser entendida através da valorização de algumas profissões, mas também a partir de elementos midiáticos, associados aos fatores econômicos. Não é tão incomum encontrar garotos desejando serem jogadores de futebol e garotas tendo a aspiração de serem grandes modelos.

É possível exemplificar as relações entre grupos distintos, por meio de elementos de identificação. No cenário nacional, a partir do processo de acirramento político vivenciado no começo do século XXI, a formação de organizações sociais, grupos vinculados às questões ideológicas ou associações pautadas por motivações econômicas se espalharam por todo território nacional. Com frequência, debates intermináveis em páginas de redes sociais caracterizam o acirramento da representação e da diferença discursiva em torno dos elementos componentes dessa sistemática.

Esse ponto observado une questões importantes no cenário moderno. A comunicação ocorre em qualquer lugar e se pode produzir um espaço de compartilhamento de noções que participam da constituição da identidade. Se os seres humanos são seres políticos, a sua representação política também é construída mediante os aspectos sociais interiorizados em sua existência social.

Por isso, pode-se dizer que:

A representação não é simplesmente um meio transparente de expressão de algum suposto referente. Em vez disso, a representação é, como qualquer sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido. Como tal, a representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder. É aqui que a representação se liga à identidade e à diferença. A identidade e a diferença são estreitamente dependentes da representação. É por meio da representação, assim compreendida, que a identidade e a diferença adquirem sentido. É por meio da representação que, por assim dizer, a identidade e a diferença passam a existir. Representar significa, neste caso, dizer: “essa é a identidade”, “a identidade é isso” (SILVA, 2014, p. 91).

A questão posta nesse cenário é justamente a possibilidade de pensar sobre a criação dessas representações. Evidentemente, a perspectiva individual e a esfera social estão aqui associadas. Ao perceber as diferenças, os sujeitos edificam seus valores articulando-os com os contextos aos quais pertencem. Isso não ocorre de modo a desvincular as imposições dominantes, criadas para legitimar uma ordem hegemônica constituída através das esferas institucionais, mas também por meio das expectativas criadas diante desse cenário. Ou seja, a

possibilidade de aceitação, o reconhecimento do normal, o sentido do “nós-eles”, entre outros aspectos, são fontes importantes de representação.

No entanto, Silva (2014) também indica, no prosseguimento de seu texto, outra abordagem para se pensar as relações entre identidade e diferença. Para o autor, a obra de Judith Butler (2017b) pode contribuir bastante para o entendimento dos processos significativos de construção, ou melhor, de desconstrução dos elementos de fixação das identidades.

Butler ficou mundialmente conhecida por sua obra *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Em seu livro, uma das preocupações da autora é justamente desmistificar a aceitação dos elementos históricos e sociais como explicação para as relações de gênero em uma perspectiva que acaba por conferir um caráter de fixidez e determinação. Para ela, o gênero é um indicativo de poder e não pode ser pensado separadamente das estruturas sociais de dominação. Ao questionar as representações generificadas, a filósofa discute o conceito de performatividade, fazendo-se importante para pensar a forma como as diferenças se associam com as expectativas sociais impostas.

Porém, na obra em questão, existem alguns momentos em que a autora desenvolve seus argumentos, utilizando os termos *performance* e performatividade. Cabe um esclarecimento sobre os conceitos aqui observados. Segundo Sara Salih (2017),

Na verdade, Butler não diz que o gênero é uma *performance*, e faz uma distinção entre *performance* e performatividade (embora, às vezes, em *Gender Trouble*, esses dois termos pareçam se interpenetrar). Numa entrevista de 1993, ela enfatiza a importância dessa distinção, argumentando que, enquanto a *performance* supõe um sujeito preexistente, a performatividade contesta a própria noção de sujeito (SALIH, 2017, p. 90).

Um dos aspectos pertencentes a essa discussão é a posição do sujeito e os elementos caracterizadores de uma essência discursiva. Podemos de fato pensar em sua existência concreta ou simplesmente o sujeito deixa de existir na sociedade moderna? Ou ainda, o sujeito torna-se aquilo que lhe é apresentado e imposto ou se constrói mediante as escolhas e possibilidades da vida social?

Butler (2017a) nos ajuda a entender esse processo, esclarecendo o fato.

Em *Problemas de gênero* argumentei que o gênero é performativo, ou seja, que nenhum gênero é “expresso” por ações, gestos ou discurso, mas que a *performance* do gênero produz retroativamente a ilusão de que existe um núcleo interno de gênero. Em outras palavras, a *performance* de gênero produz retroativamente o efeito de alguma essência ou disposição feminina verdadeira ou permanente, de modo que não se pode usar um modelo expressivo para pensar sobre gênero. Além disso, defendi que o gênero é produzido como uma repetição ritualizada de convenções e que esse

ritual é socialmente imposto em parte pela força de uma heterossexualidade (BUTLER, 2017a, p.153).

Ao considerar que o sujeito é produzido em um discurso normativo, consolidado por meio das repetições de práticas cotidianas, Butler (2017b) reconhece que a identidade de gênero “pode ser reconcebida como uma história pessoal/cultural de significados recebidos, sujeitos a um conjunto de práticas imitativas que se referem lateralmente a outras imitações” (BUTLER, 2017b, p. 238-239). Essa performance de gênero é criada e recriada no interior das representações e nas expectativas colocadas no discurso dos corpos.

Não se trata apenas de uma escolha dentro de uma infinidade de possibilidades de construção dos gêneros. As possibilidades já estão dadas. Salih (2017) argumenta que “o ‘script’, se nos apraz chamá-lo assim, já está sempre determinado no interior desse quadro regulatório, e o sujeito tem uma quantidade limitada de “trajes” a partir dos quais pode fazer uma escolha restrita do estilo de gênero que irá adotar” (SALIH, 2017, p. 89-90). O gênero é sempre um fazer a partir das condições dadas.

Concordando ou não com esses argumentos, é possível caracterizar o que Butler está conceituando. Uma menina, ao brincar com uma boneca, está imitando um comportamento social discursivo em uma prática performativa, isto é, já consagrada no interior de uma cultura e reproduzida em um processo caracterizado a partir dos gêneros estabelecidos. Da mesma forma, o mundo do trabalho é caracterizado dessa maneira por meio de narrativas constantes, naturalizando comportamentos e práticas generificadas. O homem, em um exemplo bastante simplório, é retratado quase sempre como a figura central, ativa, guerreira. A mulher é vista a partir de aspectos dóceis e apontada de maneira a ser responsável pela educação e pelo cuidado. Tais situações são permanentemente repetidas e ressignificadas, mas com uma nova roupagem a partir das transformações tecnológicas e sociais.

Por meio de todas essas considerações, o que se pode articular da discussão é a percepção das representações tais quais construções sociais valorativas, e identidade e gênero também vistas como unidades discursivas de produção de sentidos e significados. Construimos as nossas identidades em um processo de interrelação com o que nos é imposto, mas também com a possibilidade de realizar desejos dentro de um cenário moderno. “Nós” x “eles”, “masculino” x “feminino”, “moderno” x “arcaico” e tantos outros binarismos só podem de fato se concretizar a partir das diferenças.

Diante de todas essas situações exemplificadas e retratadas com base na discussão sobre a formação das identidades, cabe mais um elemento no escopo dessa pesquisa. De que maneira

a identidade é influenciada pelos elementos de gênero? Com base nessa problemática, é necessário desenvolver então tal conceito.

2.2 Sobre o gênero

Dentro do processo de construção social de suas identidades, outra característica faz com o que sujeito também vivencie essa realidade objetiva de modo acentuado, sob as quais suas ações também serão orientadas a partir de expectativas criadas em torno da tríade sexo-gênero-orientação sexual.

Do ponto de vista histórico, praticamente todas as sociedades existentes classificaram seus sujeitos por meio da distinção homem-mulher, contudo com sentidos distintos do que seria ser “homem” e do que seria ser “mulher”. Leite (2011), ao exemplificar o processo de construção da distinção entre sexo e gênero, cita os estudos desenvolvidos por Margareth Mead, em 1935. A autora analisou três grupos sociais da Nova-Guiné e percebeu diferenças importantes no comportamento dos sujeitos componentes. À vista disso, não era atribuída à diferença anatômica a determinação do comportamento dos sujeitos no interior dos grupos sociais, ao contrário, era possível perceber que o “temperamento” dos indivíduos dos grupos estudados divergiam nas ações sociais. As práticas de socialização construía essas diferenças.

Torna-se fundamental desconstruir noções essencialistas e apresentar o gênero como sendo uma relação de poder ultrapassando meramente seu sentido histórico e cultural, isto é, demonstrando-se como um instrumento de dominação e de tentativa de fixação das identidades. Mesmo em um contexto cercado de escolhas e de possibilidades, o gênero é apontado tal qual um dos elementos mais significativos para a construção identitária.

Scott (2016), em um artigo intitulado *Gênero: uma categoria útil para análise histórica*, constrói um panorama das origens do termo e de suas aplicabilidades teóricas, a partir dos processos de transformações sociais. A autora considera, em um primeiro momento, a utilização do conceito de forma figurada, em uma referência que poderia ter relação com o sexo biológico, mas também com os questionamentos e dúvidas acerca da sexualidade de um indivíduo.

No que tange à complexidade dos sentidos da palavra, Scott (2016) aponta o uso do termo em uma perspectiva mais literal, a partir dos questionamentos e implicações do movimento feminista. O conceito começa a ser delineado “como uma maneira de referir-se à organização social da relação entre os sexos” (SCOTT, 2016, p. 10).

Butler (2017b), sobre a origem do conceito de gênero, entende que:

Concebida originalmente para questionar a formulação que a biologia é o destino, a distinção entre sexo e gênero atente à tese de que, por mais que o sexo pareça intratável em termos biológicos, o gênero é culturalmente construído: consequentemente, não é nem o resultado causal do sexo nem tampouco tão aparentemente fixo quando o sexo. Assim, a unidade do sujeito já é potencialmente contestada pela distinção que abre espaço ao gênero como uma interpretação múltipla do sexo (BUTLER, 2017b, 25-26).

Nessa mesma linha de entendimento, o termo ganhou projeções e interpretações diferentes de acordo com a suas intencionalidades e os momentos históricos enfrentados no debate. De maneira generalizante, Piscitelli (2009) diz:

O termo *gênero*, em suas versões mais difundidas, remete a um conceito elaborado por pensadoras feministas precisamente para desmontar esse duplo procedimento de naturalização mediante o qual as diferenças que se atribuem a homens e mulheres são consideradas inatas, derivadas de distinções naturais, e as desigualdades entre uns e outros são percebidas como resultado dessas diferenças. Na linguagem do dia a dia e também das ciências a palavra sexo remete a essas distinções inatas, biológicas. Por esse motivo, as autoras feministas utilizaram o termo *gênero* para referir-se ao caráter cultural das distinções entre homens e mulheres, entre ideias sobre feminilidade e masculinidade (PISCITELLI, 2009, p. 119).

Nas palavras da autora, gênero pode ser concebido como uma tentativa de analisar as desigualdades presentes dentro das sociedades, no sentido de se atribuir tais diferenças de forma a considerá-las como um processo social e não natural, isto é, de práticas que geralmente são naturalizadas e exploradas a partir das diferenciações corporais discursivas e comportamentais.

A partir dessa constatação, Piscitelli (2009) aponta que o conceito de gênero foi “elaborado e reformulado em momentos específicos da história das teorias sociais sobre a ‘diferença sexual’ e foi inovador em diversos sentidos” (PISCITELLI, 2009, p. 123). A inovação está justamente em separar a esfera biológica das questões comportamentais e culturais, determinantes para a formação de movimentos sociais. Fica implícita a ideia da existência das diferenças corporais, de ordem biológica, e diferenças comportamentais, produzidas pela cultura. Segundo a autora, a partir da década de 1970, os movimentos feministas procuraram articular e mobilizar tais definições, distinguindo o masculino e o feminino como construções no campo social.

Nas palavras de Scott (2016), o uso do termo gênero “rejeita explicitamente as justificativas biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum para várias formas de subordinação no fato de que as mulheres têm filhos e os homens têm uma força muscular superior” (SCOTT, 2016, p. 14). O conceito adquire a condição de se distanciar de algumas noções preconceituosas e, até mesmo, propagadas em rodas de conversa de senso comum. Também é possível observar que algumas áreas de conhecimento tentaram demonstrar

ou construir essa ideia de superioridade x inferioridade. A Antropologia Física, em alguns momentos, procurou justificar as diferenças biológicas de forma enviesada nas caracterizações de poder (força física, tamanho, velocidade, entre outras).

Essa análise ganha outros contornos a partir do momento em que se começa a questionar a possibilidade (se é que ela existe) de uma relação de determinação entre os conceitos de sexo e gênero. São as autoras e os autores da chamada teoria *Queer* proporcionando uma nova configuração de interpretação, possibilitando a discussão por meio de construções discursivas e suas relações com a cultura.

2.2.1 Gêneros performativos

Nesse movimento, destaca-se a filósofa norte-americana Judith Butler (2017a, 2017b). A pensadora questiona a ideia de sujeito construído apenas a partir de suas condições anatômicas/sexuais, sendo pré discursivas, e propõe a compreensão do conceito de gênero através de um processo de reiteração de valores e normas sociais. A todo momento, somos impelidos a seguir um contexto de regras determinando a forma como devemos agir, mediante a expectativa do que é masculino e feminino. Vale destacar que tais comportamentos não são homogêneos e idênticos em todas as sociedades. Logo, as relações socialmente estabelecidas podem ser ressignificadas de acordo com a construção da cultura.

Butler (2017b), ao problematizar essas construções, diz:

Se alguém “é” uma mulher, isso certamente não é tudo o que esse alguém é; o termo não logra ser exaustivo, não porque os traços predefinidos de gênero da “pessoa” transcendem a parafernália específica de seu gênero, mas porque o gênero nem sempre se constituiu de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos, e porque o gênero estabelece interseções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas. Resulta que se tornou impossível separar a noção de “gênero” das interseções políticas e culturais em que invariavelmente ela é produzida e mantida (BUTLER, 2017b, p. 21).

A autora considera que não existe essa unidade específica do comportamento de gênero. O fato de se nascer com um determinado genital não promove por si só a ideia de que o sujeito tenha comportamentos idênticos em todos os lugares do planeta. Ao contrário, ficam evidenciadas as diferenças culturais e sociais atribuídas às diversas ações cotidianas, compondo redes discursivas específicas.

Concordando com a filósofa, outras provocações envolvem esse processo de construção social. Existem bons exemplos de como as questões de gênero são discutidas e, em muitos

casos, relativizadas no dia a dia. Em diferentes momentos e circunstâncias, a valorização ou a depreciação de comportamentos é afirmada ou negada, dependendo dos interesses em pauta. Pode-se destacar um sujeito homem chorando em meio a uma guerra, enaltecendo o seu “espírito humano”, mas ao mesmo tempo desqualificar o menino que sofre com a perda de um brinquedo, atribuindo a ele referências diretas a uma situação inadequada para a relação sexo/gênero.

Em condições semelhantes, as relações étnico-raciais, como aponta Butler (2017b), são aspectos de análise. Durante muito tempo, uma emissora de alcance nacional, em ocasiões próximas ao carnaval, apresentava vinhetas na programação de suas redes com a figura de uma mulher negra, numa condição de erotização e glamorização. No entanto, após esse período festivo, dificilmente se encontrava algum tipo de menção ou destaque para essas características em noticiários, novelas, ou quaisquer outras produções, deixando evidente que o protagonismo ali existente se dava por meio de um processo de sensualização e desejo.

Isto posto, o cotidiano escolar reproduzia tais valores e incorporava essas representações no dia a dia. Não era incomum, até um passado próximo, encontrar instituições escolares realizando concursos para a escolha da rainha do carnaval e interiorizando e externalizando as noções apresentadas na grande mídia como sendo as únicas possíveis.

O grande problema dessa situação é que a valorização do grupo de mulheres negras se dá por meio da erotização do corpo e da sensualidade, produzindo estereótipos sociais e afirmando uma identidade social condicionada a esse processo, pelo menos no caso da exemplificação acima.

Em contrapartida, a mulher branca é retratada de outra forma no cotidiano televisivo. Na maioria dos casos, ela pode assumir um posicionamento de destaque e de protagonismo, não necessariamente atrelado ao processo de transformar o corpo em uma mercadoria sensual (em alguns comerciais de bebidas alcoólicas isso também ocorre). Porém, é uma outra maneira de mostrar esse processo de construção das posições sociais. Ela é a representação da família, do bom humor, do trabalho escolarizado, entre outras estereotípias.

Por mais que a intenção desse trabalho não esteja vinculada à análise de propagandas, elas se tornam instrumentos pertinentes para entender a produção dos gêneros. A partir da discussão acima, é evidenciada a diferença de sentido e significado que os corpos ganham a partir de relações étnico-raciais e econômicas. Ser mulher negra e pobre da periferia não é a mesma coisa que ser mulher negra e rica dos condomínios urbanos. E essa diferença se aplica também quando se compara com mulheres brancas, pobres ou ricas.

Assim, é possível questionar a existência de uma representante única do que seria “mulher”. Insistir na busca desse elemento unificador seria manter a concepção essencialista e cristalizar o próprio conceito de gênero, problematização que não significa negar os processos excludentes e balizadores referenciados pelo genital de nascimento.

Nesse sentido, Butler tece sua crítica às concepções de Simone de Beauvoir. Ela indica que para a teórica francesa a pessoa universal e o gênero masculino são um só gênero. Dessa forma, tudo aquilo que não seja identificado como pertencente a esse comportamento masculino dominante, será colocado em um processo de diferenciação que parte da assunção de uma essência, sendo definida como “sexo”. Critica-se, assim, a dicotomização entre sexo e gênero, tal qual o primeiro é considerado biológico e o segundo social. Para Butler, é a própria divisão do gênero instituindo o sexo enquanto elemento originário. É juntamente por conta da generificação binária que o sexo é também classificado de forma idêntica e ganha o estatuto de importância, possuindo taxinomias sociais. Mesmo porque não é irrelevante o número de pessoas que, por diferentes configurações, são intersexo e, portanto, colocam em xeque o binário instituído. Contudo, esses sujeitos são relegados à abjeção e coagidos a se “adequarem” corporalmente a um dos polos determinados, eliminando a ambiguidade tão incômoda ao sistema heteronormativo.

Butler (2017b), portanto, entende a noção de sujeito tal qual um elemento político, produzido em um viés de dominação. A condição de “ser mulher” não é uma condição universal, apresentada da mesma forma em todos os lugares. É uma construção discursiva produzida e reproduzida sistematicamente, sustentando a desigualdade de poder pautada nas diferenciações entre corpos e gêneros.

Porém, naturalizar esse processo de dominação e entendendo o gênero tal qual uma produção social imutável aplicado as realidades distintas seria simplesmente aceitar uma condição pré-determinada. A ideia aqui não é essa. Novamente, Butler (2017b) posiciona-se dizendo que:

Em algumas explicações, a ideia de que o gênero é construído sugere certo determinismo de significados de gênero, inscritos em corpos anatomicamente diferenciados, sendo esses corpos compreendidos como recipientes passivos de uma lei cultural inexorável. Quando a “cultura” relevante que “constrói” o gênero é compreendida nos termos dessa lei ou conjuntos de leis, tem-se a impressão de que o gênero é tão determinado e tão fixo quanto na formulação de que a biologia é o destino. Nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino (BUTLER, 2017b, p. 28-29).

Parece existir, em um contexto hegemônico de dominação, a necessidade de adequação dos corpos com o gênero. A expectativa é de que os sujeitos devam ser heterossexuais e se comportar de tal forma que o homem seja “masculino” e a mulher seja “feminina”. A tríade sexo-gênero-sexualidade deve seguir em consonância a esse processo.

A grande questão é que os seres humanos não podem ser vistos como máquinas e não são fabricados em série. Significa dizer que não existem regras específicas para confirmar os padrões e modelos hegemônicos, e os diversos denunciam isso. A diversidade se faz presente, mesmo que ela não seja aceita em determinadas esferas sociais, pautadas, por exemplo, em valores religiosos.

Sara Salih (2017), importante estudiosa da teoria Queer e das análises e obras de Judith Butler, nos ajuda a entender esse processo, por meio da seguinte consideração:

Butler se afasta da suposição comum de que sexo, gênero e sexualidade existem numa relação necessariamente mútua, de modo que se, por exemplo, alguém é biologicamente fêmea, espera-se que exiba traços “femininos” e (num mundo heteronormativo, isto é, num mundo no qual a heterossexualidade é considerada a norma) tenha desejo por homens. Em vez disso, Butler declara que o gênero é “não natural”; assim, não há uma relação necessária entre o corpo de alguém e o seu gênero. Será, assim, possível, existir um corpo designado como “fêmea” e que *não* exiba traços geralmente considerados “femininos”. Em outras palavras, é possível ser uma fêmea “masculina” ou macho “feminino”. (SALIH, 2017, p. 67).

Por que meninos devem ser motivados a brincar com miniaturas de carros e meninas com instrumentos simuladores de uma cozinha? Qual o sentido de diferenciar essas práticas e fixá-las como um comportamento único, não podendo ser transposto?

Não se quer ignorar aqui os desejos e motivações individuais orientadores dos comportamentos dos sujeitos. Mas sim que as vontades de cada um se constituem na relação com a cultura social vivenciada. O processo de socialização cria condições para que, em nosso processo de constituição, os mecanismos de diferenciação de gênero sejam vivenciados de forma aparentemente natural.

Nesse sentido,

O modelo de socialização parece deixar escapar o prazer que é óbvio em boa parte do aprendizado de gênero, a resistência com que muitos jovens enfrentam as definições hegemônicas do gênero e a dificuldade em construir identidades e lidar com padrões de conduta em uma ordem de gênero marcado pelo poder, pela violência e por sexualidades alienadas (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 197).

É importante destacar que as falas de Butler (2017b) e Connell e Pearse (2015) oferecem indicativos necessários para ampliar a discussão sobre a constituição e, até mesmo, a construção

das práticas generificadas. Parece um tanto repetitivo dizer que as relações sociais são elaboradas em um contexto simbólico envolvendo uma boa parte, senão toda, da história da humanidade. Mas é necessário perceber que as práticas de gênero não são neutras nem ingênuas.

Logo, existem condições discursivas orientadoras desses sujeitos. Butler (2017b) diz que o gênero é definido a partir de um significado para um corpo e esta relação só pode ser entendida em um processo de oposição ao Outro. Isto é, o feminino só pode existir se entendermos que o masculino é evidenciado.

Segundo as considerações de Butler (2017b),

Os limites da análise discursiva do gênero pressupõem e definem por antecipação as possibilidades das configurações imagináveis e realizáveis do gênero na cultura. Isso não quer dizer que toda e qualquer possibilidade de gênero seja facultada, mas que as fronteiras analíticas sugerem os limites de uma experiência discursivamente condicionada. Tais limites se estabelecem sempre nos termos de um discurso cultural hegemônico, baseado em estruturas binárias que se apresentam na linguagem da racionalidade universal. Assim, a coerção é introduzida naquilo que a linguagem constitui como o domínio imaginável do gênero (BUTLER, 2017b, p. 30-31).

As diferenciações performativas, assim como as sanções frente à não reposição das mesmas são ainda mais explícitas na socialização primária. No contexto do ambiente familiar, não é tão incomum sentenças próximas a “não faça isso porque é coisa de menina”, quando se trata de uma ação vista como feminina realizada por um sujeito com pênis, ou o seu par de oposição, “não faça isso porque é coisa de menino”, em que a pessoa possui vulva e vagina e é advertida por uma prática considerada masculina.

Essa necessidade de vigiar comportamentos e ações cotidianas demonstra a maneira como os gêneros são importantes na construção dos sujeitos e na manutenção social. Assim, constantemente produzem-se e reproduzem-se práticas legitimadoras do binarismo de gênero, concepção que ordena os seres em dois únicos grupos: homens e mulheres, a partir do genital de nascimento. Nesse movimento, fixam-se as identidades.

Isso pode ser observado em competições esportivas mundiais. No contexto brasileiro, valorizador das competições futebolísticas masculinas, há um exemplo muito pertinente. Em jogos envolvendo a seleção argentina, quando existe a necessidade de uma substituição, é bastante comum os jogadores se cumprimentarem com um beijo no rosto. A partir da cultura brasileira, possivelmente tal ato seria visto não como uma relação amistosa entre conhecidos, mas a partir de um viés possivelmente atrelado a um comportamento homossexual. O impedimento de um ato de carinho se torna um padrão social estereotipado e ensinado desde a mais tênue idade.

Porém, mesmo reconhecendo que as distinções de gênero são construídas de muitas formas (linguagem, relações de poder, vestimentas, comportamentos, proibições, entre outras), ainda assim cabe ressaltar que tais diferenças estão marcadas nas diversas instituições sociais, fortalecendo e constituindo esse processo de marcação simbólica. Connell e Pearse (2015) indicam, por exemplo, que na reunião das líderes e dos líderes de governo do chamado G20, em 2013, apenas quatro eram mulheres. Em 2016, esse número foi ainda menor. Apenas três lideranças eram representadas naquele momento.

Isso demonstra que algumas profissões são demarcadas pelas posições de gênero. Serviços que exigem, por exemplo, força física, geralmente são associados às práticas masculinizadas. De maneira semelhantes, profissões relacionadas ao cuidar e/ou educar são sinalizadas e enviesadas como práticas femininas. Connell e Pearse (2015) explicam esse processo, dizendo:

Apesar de a divisão detalhada entre funções consideradas masculinas ou femininas ser bem variada em diferentes partes do mundo, é comum que homens predominem na indústria “pesada”, na mineração, em transportes ou em qualquer trabalho que envolva uma máquina que não seja de costura. Em todo o planeta, os homens são a maioria da força de trabalho em cargos de gestão, contabilidade, no direito e em profissões técnicas, como engenharia e postos ligados à computação (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 32-33).

Em contrapartida,

Em todas as sociedades contemporâneas sobre as quais temos estatísticas, as mulheres realizam a maioria das tarefas domésticas de limpeza, cozinha, costura, cuidado com crianças e praticamente todo o trabalho de cuidado com os bebês (se lhe parece que o cuidado com crianças e bebês não é um trabalho, é porque nunca o fez). Esses tipos de trabalho são frequentemente associados a uma definição cultural das mulheres como pessoas cuidadosas, gentis, diligentes, estando sempre prontas para se sacrificarem pelos outros, por exemplo, como “boas mães”. Ser um bom pai raramente é associado a cortar sanduíches da merenda ou limpar a bunda dos nenês (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 32-33).

Questionando esse processo, Butler (2017b) diz que “a ‘coerência’ e a ‘continuidade’ da ‘pessoa’ não são características lógicas ou analíticas da condição de pessoa, mas, ao contrário, normas de inteligibilidade socialmente instituídas e mantidas” (BUTLER, 2017b, p, 43). Portanto, é possível até mesmo problematizar a noção de pessoa, visto a não existência de uma linearidade em seu processo de constituição e formação da identidade.

Contudo, as construções pessoais e valorações sobre os processos, articulam-se a partir das normas de inteligibilidade estabelecidas. No caso dos gêneros, a norma de inteligibilidade é o binarismo e cisnormatividade. Segundo Butler (2017b):

Gêneros “inteligíveis” são aqueles que, em certo sentido, instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo. Em outras palavras, os espectros de descontinuidade e incoerência, eles próprios só concebíveis em relação a normas existentes de continuidade e coerência, são constantemente proibidos e produzidos pelas próprias leis que buscam estabelecer linhas causais ou expressivas de ligação entre o sexo biológico, o gênero culturalmente constituído e a “expressão” ou “efeito” de ambos na manifestação do desejo sexual por meio da prática sexual (BUTLER, 2017b, p.43-44).

A condição de gênero inteligível deixa evidente a forma como se trata qualquer tentativa de insurgência, mesmo que a ação não tenha o significado de uma luta social estabelecida, aos padrões reconhecidos e dominantes. No caso brasileiro, exemplos drásticos são observados no cotidiano e são retratados constantemente nas páginas policiais.

Da mesma forma, os números são espantosos quando se referem as mortes relacionadas aos sujeitos que rompem com o padrão heteronormativo. Em reportagem publicada em 17 de maio de 2017, o site *Catraca Livre* aponta que a cada 19 horas um membro da comunidade LGBTs é morto no Brasil³. Isso sugere um problema social sério em torno do respeito à diversidade.

Nesse sentido, não se pode entender o gênero e sexo como sendo substâncias, isto é, algo permanente e sólido, imutável e intransponível. Butler (2017b), sobre essa questão, aponta:

Se é possível falar de um “homem” com um atributo masculino e compreender esse atributo como um traço feliz mas accidental desse homem, também é possível falar de um “homem” com atributo feminino, qualquer que seja, mas continuar a preservar a integridade de gênero. Porém, se dispensarmos a prioridade de “homem” e “mulher” como substâncias permanentes, não será mais possível subordinar os traços dissonantes do gênero como características secundárias ou accidentais de uma ontologia do gênero que permanece fundamentalmente intata. Se a noção de uma substância permanente é uma construção fictícia, produzida pela ordenação compulsória de atributos em sequências de gênero coerentes, então o gênero como substância, a viabilidade de *homem* e *mulher* como substantivos, se vê questionado pelo jogo dissonante de atributos que não se conformam aos modelos sequenciais ou causais de inteligibilidade (BUTLER, 2017b, p. 55).

Assim, a autora sugere pensar o gênero não mais por meio de um substantivo, uma qualidade ou atributo, mas como “performativo no interior do discurso” (BUTLER, 2017b, p. 56). As identidades de gênero “são construídas e constituídas pela linguagem, o que significa que não há identidade de gênero que preceda a linguagem” (SALIH, 2017, p. 91). A linguagem e o discurso consolidam e solidificam o gênero.

³ Cf. <https://catracalivre.com.br/cidadania/brasil-mais-mata-lgbts-1-cada-19-horas/> Acesso em 20/07/2018.

Butler (2017b) dirá que “o gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser” (BUTLER, 2017b, p. 69).

Tanto quanto apontado ao final do capítulo 1, pode-se entender o conceito de performatividade como a ausência de um sujeito (SALIH, 2017). Dessa forma, o gênero é sempre um fazer, uma fabricação discursiva, constantemente imitada e reproduzida no interior dos discursos.

Como em outros dramas sociais rituais, a ação do gênero requer uma *performance repetida*. Essa repetição é a um só tempo reencenação e nova experiência de um conjunto de significados já estabelecidos socialmente; e também é a forma mundana e ritualizada de sua legitimação. [...] Essas ações têm dimensões temporais e coletivas, e seu caráter público não deixa de ter consequências; na verdade, a *performance* é realizada com o objetivo estratégico de manter o gênero em sua estrutura binária – um objetivo que não pode ser atribuído a um sujeito, devendo, ao invés disso, ser compreendido como fundador e consolidador do sujeito (BUTLER, 2017b, p. 242).

Destaca-se nessa discussão a possibilidade de entender o gênero como algo temporário, transitório e que pode ser modificado do ponto de vista cultural. Se ainda assim existe alguma dúvida sobre o gênero como performativo na obra de Butler, Salih (2017) explica:

É importante frisar que Butler *não* está sugerindo que a identidade de gênero é uma *performance*, pois pressuporia a existência de um sujeito ou um ator que está *fazendo* tal *performance*. Butler rejeita essa noção ao afirmar que a *performance* preexiste ao *performer*, e esse argumento contraintuitivo, aparentemente impossível, levou muitas leitoras e leitores a confundir performatividade com *performance* (SALIH, 2017, p. 22).

Logo, pode-se dizer que a identidade de gênero é uma sequência de atos (SALIH, 2017), não existindo um ator, mas um sujeito construído a partir de práticas generificadas pela existência de corpos também simbólicos.

Butler (2017b) aponta que:

O fato de a realidade do gênero ser criada mediante *performances* sociais contínuas significa que as próprias noções de sexo essencial e de masculinidade ou feminilidade verdadeiras ou permanentes também são constituídas, como parte da estratégia que oculta o caráter *performativo* do gênero e as possibilidades *performativas* de proliferação das configurações de gênero fora das estruturas restritivas da dominação masculinista e da heterossexualidade compulsória. Os gêneros não podem ser verdadeiros nem falsos, reais nem aparentes, originais nem derivados. Como portadores críves desses atributos, contudo, eles também podem se tornar completamente e radicalmente *incríveis* (BUTLER, 2017b, p. 244).

Com efeito, Butler coloca em xeque a naturalização dos comportamentos e destaca que o ato performativo é produzido por meio de um discurso interiorizado e incorporado através das práticas repetitivas cotidianas. A autora problematiza ainda o modo como destacamos as práticas masculinas ou femininas enquanto aspectos cristalizados ou cristalizadores.

Concordando com a perspectiva de Butler (2017b), o gênero só pode ser significado a partir de elementos culturais normatizadores do que passa a ser atribuído historicamente como masculino e feminino. Na verdade, isso só faz sentido dentro de um contexto classificatório e regulamentador.

2.2.2 A escola e as reproduções de práticas de gênero

Beleli (2014), ao tentar exemplificar os significados dessas práticas sociais, reconhece que:

Marcar a diferença entre o comportamento de meninas e meninos é também uma forma de alimentar modelos com os quais elas e eles “devem” se identificar para serem percebidas(os) como “mais femininas” ou “mais masculinos”. Não é raro encontrar nos conteúdos didáticos, mesmo de forma subliminar, formas de hierarquizar os sujeitos a partir do sexo, valorizando mais as atividades consideradas masculinas do que as femininas (BELELI, 2014, p. 51).

De acordo com a autora, a marcação das diferenças fortalece a noção da existência de lugares e práticas que necessariamente estarão associados à questão do gênero. Utilizando o seu exemplo, a escola passa a ser um lugar produtor e reproduzidor desses valores encontrados de forma disseminada. É bastante comum observarmos ações de distinção de gênero, seja nas práticas esportivas ou até mesmo nos comportamentos aceitos no cotidiano escolar. Levando-se em conta o contexto brasileiro, o menino que joga futsal na aula de Educação Física não é questionado sobre sua prática. Em contrapartida, a menina que procura estabelecer a mesma prática possivelmente será alertada, questionada, e até ofendida ao realizar essa ação.

Nessa mesma perspectiva, Louro (2014) ratifica o espaço escolar como demarcador de diferenças. A autora diz que a escola “dividiu, também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização” (LOURO, 2014, p. 61). E fez isso de forma bastante acentuada, demarcando fronteiras físicas e simbólicas e silenciando as possíveis diferenças, coibindo práticas e comportamentos que não atendessem a lógica heteronormativa.

Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporado por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar, se aprende a *preferir*. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores “bons” e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas *habilidades* e não outras... E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferenças (LOURO, 2014, p. 65).

Sobre a heternormatividade, Miskolci (2016) desenvolve o conceito dizendo que ela é “a ordem sexual do presente, fundada no modelo heterossexual, familiar e reprodutivo. Ela se impõe por meio de violências simbólicas e físicas dirigidas principalmente a quem rompe normas de gênero” (MISKOLCI, 2016, p. 46-47). Portanto, a escola reforça as atividades de gênero através de suas práticas cotidianas, silenciando e até mesmo excluindo àqueles que não se comportam a partir do normatizado.

Louro (2016) aponta que a nossa sociedade, historicamente, se estabeleceu em torno da figura “do homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão, e essa passa a ser a referência que não precisa ser mais nomeada” (LOURO, 2016, p. 15). Em contrapartida, qualquer sujeito que fuja a essa regra é marcado como diferente. Até mesmo as mulheres, construídas socialmente a partir dessa lógica.

Se a escola é um espaço de socialização marcado por formas muito violentas de recusa (MISKOLCI, 2016), ela contribui para o fortalecimento de comportamentos sociais e não naturais dentro de seus espaços. Qualquer situação, atitude, desejo ou constatação que possa estar associada à diferença, passa a ser questionada e reprimida.

É importante considerar que essas práticas não são apenas afirmadas e determinadas em espaços frequentados por jovens e adolescentes. Desde a educação infantil essa demarcação já acontece, com brincadeiras associadas ao gênero e as suas expectativas. Não é incomum, já na pré-escola, meninas brincarem e reproduzirem práticas relacionadas à cozinha, imitando um comportamento dito feminino. Em contrapartida, meninos brincam com carros e jogam futebol. No entanto, em algumas circunstâncias, esse processo ganha novos ares.

Seffner (2011) apresenta uma análise bastante pertinente para entendermos algumas dificuldades observadas dentro dos contextos escolares. Para o autor, a escola é um espaço em que as ações, os fatos, as mudanças e as relações de gênero acontecem de maneira muito rápida. A descoberta da sexualidade, os comportamentos generificados, a preocupação com os valores tradicionais e a tentativa de ser um espaço democrático, mas com traços de obediência tradicionalista, se misturam e constroem narrativas carregadas de significação.

Tal qual Louro (2014; 2016), Seffner (2011) apresenta o relato do cotidiano de uma escola pautado na questão do uniforme. A partir do registro de uma nota de campo, o autor conta o episódio de uma discussão na sala da direção sobre a vestimenta utilizada por uma aluna dentro do ambiente escolar. Segundo a diretora, a discente estava vestida com um short muito curto e uma “blusinha” ainda menor, provocando a alteração do comportamento dos atores sociais dessa instituição. Aparentemente, parece uma relação causa-consequência. A aluna é responsabilizada por uma situação, independentemente dos juízos de valores observados nos/nas outros/outras agentes. Não se discute a intolerância contra a menina, mas a culpabiliza como sendo o problema da situação.

Para Seffner (2011),

O que fazer? Por onde passa a melhor medida a tomar? Nossa saída é o uniforme escolar? Mas basta ler memórias de alunas de escola normal para saber que elas transformavam em segundos as severas saias e blusas dos uniformes em trajes mais provocantes, a partir de pequenas dobras, jeitos e puxões. Cobra-se da escola uma postura de “contenção” nas questões de sexualidade dos alunos, mas os programas de auditório, novelas, músicas, revistas, ambientes virtuais e literatura juvenil trazem constantemente provocações, o que torna difícil acertar a medida. Temos uma explosão de meninas divulgadas pela mídia como modelos e manequins, em trajes provocantes, menores de idade ou já maiores, mas nitidamente aparentando corpos quase que de criança. Se a escola busca reger a vestimenta escolar, parece muitas vezes como local do “atraso”, confirmando opinião corrente de que tudo muda menos os rituais escolares (SEFFNER, 2011, p. 564-565).

Baleli (2014) nos conta o caso de uma educadora que se deparou com a seguinte situação. Em uma atividade cotidiana, em que as meninas estavam pintando suas unhas com esmalte, um menino se aproximou e disse que também gostaria de pintar as dele. A professora, imaginando poder sofrer algum tipo de sanção ou punição mediante as expectativas criadas pela família sobre a prática, apontou a possibilidade de realizar a pintura, com a condição do menino remover a tinta antes de ir para sua residência.

Em semelhante relato, a autora conta que:

Em outro caso similar, retomado por Faria (2002), a professora, que pintava as unhas das meninas, foi surpreendida por um menino querendo pintar suas unhas de vermelho, por ser esta a cor de Schumacher. Aqui, é interessante perceber que atributos de feminilidade e de masculinidade se intersectam na medida em que o menino deseja participar de uma atividade considerada feminina, que não causa estranhamento quando se trata de meninas (pintar as unhas), para celebrar uma atividade percebida como bastante masculina (Fórmula 1). Esse episódio complexifica a questão da identidade, pois aponta que o sexo não é determinante para a conformação de gênero (BALELI, 2014, p. 58).

É interessante notar como as práticas cotidianas escolares podem apresentar diferentes sentidos diante das circunstâncias criadas. Talvez, em um contexto de jovens e adolescentes, o menino pintar as unhas e justificar o ato por meio do fanatismo por um clube de futebol não seria uma prática aceita pelos pares e componentes da comunidade.

Não se pode perder a dimensão de que a construção dos gêneros não passa apenas pelos bancos escolares. A escola, como qualquer outra instituição social, está inserida dentro de relações sociais amplas e diversas, interligadas a redes de poder e de produção de valores. Sendo assim, essas marcas também são compostas no interior das famílias, da mídia, da igreja e das legislações (LOURO, 2016).

Considerando o contexto de proibições e afirmações de gênero, Bento (2011) desenvolve o conceito de heteroterrorismo. Para a autora, em diversos momentos e situações sociais somos obrigados a seguir um padrão heterossexual, alimentado por proibições e pelo temor de ser visto como um ser desviante. Dessa forma, reforça-se ainda mais o binarismo de gênero, construído na esfera do discurso. A configuração do heteroterrorismo constantemente é visualizada no cotidiano das relações sociais. A todo momento existem inibições e um controle social através das práticas generificadas. Qualquer menção ou tentativa de agir de modo destoante aos padrões hegemônicos de gênero são fortemente reprimidos por uma sociedade questionadora da liberdade dos sujeitos. E as repressões acontecem de diversas maneiras, sejam nas piadas homofóbicas levando ao constrangimento, até mesmo nos surtos de violência retratados no cotidiano.

A escola é um espaço em que a imposição das noções binárias é desempenhada, mesmo que as instituições se declarem, em sua maioria, como um espaço múltiplo de aceitação da diversidade. Miskolci (2016) aponta que quase todos os programas governamentais utilizam a palavra “diversidade” para buscar o reconhecimento das lutas e pautas relacionadas à aceitação dos grupos tidos como diferentes dentro dessa lógica binária de classificação. Na educação, por exemplo, pode-se exemplificar esse processo com o programa “Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão”⁴. Porém, em muitos casos, o conceito passa apenas a indicar a ideia de tolerância e aceitação, quando se torna necessário justamente possibilitar uma transformação social, com base nas relações de poder.

⁴ Trata-se uma tentativa de formação para gestores e educadores com a finalidade de desenvolver ações que contribuam para a diminuição das desigualdades sociais, equidade e respeito às diferenças. Para maiores informações sobre o programa, conferir <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoas>. Acesso em 23/07/2018.

Tolerar é muito diferente de reconhecer o Outro, de valorizá-lo em sua especificidade, e conviver com a diversidade também não quer dizer aceitá-la. Em termos teóricos, diversidade é uma noção derivada de uma concepção muito problemática, estática, de cultura. É uma concepção de cultura muito fraca, na qual se pensa: há pessoas que destoam da média e devemos tolerá-las, mas cada um se mantém no seu quadrado e a cultura dominante permanece intocada por esse Outro. Na escola, seria como se dissessemos: estaremos na mesma sala de aula, mas você não interfere na minha vida e eu não interfiro na sua e não interferiremos na de fulano. Além de ser impossível ocupar o mesmo espaço sem se relacionar e interferir, a retórica da diversidade parece buscar manter intocada a cultura dominante, criando apenas condições de tolerância para os diferentes, os estranhos, os outros (MISKOLCI, 2016, p. 50).

Por mais que atividades formativas sejam desempenhadas e apresentem-se como uma preocupação em um cenário de modernidade doravante constituído por elementos identitários diversos, o cotidiano escolar é repleto de sentidos classificatórios e excludentes. As práticas sociais aparentam uma pretensa neutralidade, conforme a padronização do uniforme, mas apenas reforçam a ideia da existência de uma diretriz a ser seguida. Quando se pensa nas vestimentas escolares, possivelmente a preocupação não é com o conforto e as diferentes necessidades para cada sujeito, mas na elaboração de uma diretriz considerada e ancorada nos valores sociais aceitos dentro da sociedade da qual faz parte.

Segundo Bento (2011),

É um equívoco falar em “diferença ou diversidade no ambiente escolar” como se houvesse o lado da igualdade, onde habitam os/as que agem naturalmente de acordo com os valores hegemônicos e os outros, ou diferentes. Quando, de fato, a diferença é anterior, é constitutiva dessa suposta igualdade. Portanto, não se trata de “saber conviver”, mas considerar que a humanidade se organiza e se estrutura na e pela diferença. Se tivermos essa premissa evidente, talvez possamos inverter a lógica: não se trata de identificar “o estranho” como “o diferente”, mas de pensar que estranho é ser igual e na intensa e reiterada violência despendida para se produzir o hegemônico transfigurado em uma igualdade natural. Quando compreendemos a produção das identidades de gênero marcada por uma profunda violência, passamos a entender a homofobia enquanto uma prática e um valor que atravessa e organiza as relações sociais, distribui poder e regula comportamentos, inclusive no espaço escolar (BENTO, 2011, p. 556).

Ao reconhecer que a escola é um espaço de reprodução dos valores heteronormativos, o que se coloca em pauta é justamente a forma tal qual se reitera o processo de violência constante entre os muros escolares dos sujeitos tidos como “diferentes”. Bento (2011) relata, em seu artigo intitulado *Na escola se aprende que a diferença faz a diferença*, exemplos de alunas e alunos evadidos ou hostilizados dentro do processo educativo formal, observando-se práticas discriminatórias e/ou excludentes.

A autora conta experiências de quatro crianças/adolescentes que vivenciaram um verdadeiro “heteroterrorismo”. A primeira criança, Kátia, era chamada de veado ou macho-

fêmea e, nessa condição, procurou se afastar do restante das/os colegas. Possuía rendimento acadêmico satisfatório, mesmo assim desistiu da escola justamente por enfrentar os preconceitos vivenciados no cotidiano escolar. A segunda, Marcela, relata que não via importância no órgão sexual e considerava que todas/os a reconheceriam como uma mulher independentemente de sua natureza biológica. Os conflitos aconteciam quando a xingavam e puxavam seus cabelos. A terceira criança, Pedro, constantemente era chamada de macho-fêmea ou sapatão. Abandonou os estudos porque sempre voltava para casa machucado. A quarta criança, Joana, também considerava que as diferenças anatômicas não fossem ocasionar transtornos para ela. No entanto, o contexto da escola fez com que ela observasse o fato dessas distinções gerarem problemas.

As circunstâncias acima descritas apontam de maneira cruel as experiências de sujeitos distintos das normativas heterossexistas. O relato de Kátia apresenta uma situação preocupante do ponto de vista das relações existentes e suas consequências imediatas. A evasão escolar é também consequência de um contexto punitivo em que as identidades de gênero transgressoras do modelo tradicional são combatidas, tornando esse espaço segregacionista e violento. Por mais que seja possível questionar a educação formal e suas possibilidades de emancipação social⁵, é evidenciada a escolarização tal qual um aspecto importante no sentido da profissionalização e da entrada no mundo do trabalho. Logo, essa exclusão não se dá apenas no nível de formação formal, mas também de todo um contexto social em que indivíduos perseguidos pelas classificações de gênero estarão em posições subalternas (quando estão) dentro do processo produtivo e sua respectiva divisão do trabalho.

De forma parecida, a narrativa de Pedro também colabora com essa visão. Ao apresentar a violência em sua dimensão psicológica, entendida aqui como “toda ação ou omissão que causa ou visa a causar dano à autoestima, à identidade ou ao desenvolvimento da pessoa” (BRASIL, 2002, p. 20), o adolescente demonstra a dificuldade em não ser aceito por fugir da intelegibilidade de gênero proposta em um modelo heteronormativo. As ofensas, xingamentos, constrangimentos e demais possíveis humilhações no cotidiano escolar produzem um retrato duro e frio do modo como as instituições escolares, em sua maioria, estereotipam as identidades sociais.

No relato de Marcela, não de forma exclusiva, a violência física é discutida. Ela “está diretamente ligada ao exercício de uma agressão e imediatamente fundada na sensação de dor” (CRETTEZ, 2011, p. 15). Se esta é mais fácil de ser percebidas pelas marcas físicas deixadas

⁵ Cf. BOURDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Alfredo (org). **Escritos de educação**. – 5ªed. – Petrópolis: Vozes, 2003.

no corpo, suas manifestações são diversas, desde puxões de cabelo até atos que colocam em risco à vida do sujeito. Em grande parte, a violência física é banalizada pelos sujeitos realizadores dessa ação.

A experiência de Joana talvez seja aquela que mais se aproxima da narrativa da escola enquanto espaço de normatização e de não reconhecimentos das diferenças. Ela indica, em seu depoimento, não entender como as diferenças físicas e anatômicas podem levar a tais situações de violência. Um elemento que chama a atenção, em sua descrição do cotidiano escolar, é justamente a sua idade de percepção desses atos. Joana aponta que a partir dos 10 anos de idade se deu conta das restrições no cotidiano escolar. As crianças, portanto, estão expostas e reproduzem os padrões de gênero instituídos.

Pinho e Pulcino (2016) dizem que “ao legitimar determinadas identidades e práticas sexuais, [a escola] reprime e marginaliza outras. A produção das heterossexualidades é acompanhada pela rejeição das homossexualidades, que se expressa na homofobia declarada ou disfarçada” (PINHO; PULCINO, 2016, p. 10). A fala das autoras parece corroborar com os posicionamentos destacados pelas alunas e alunos discutidos por Bento (2011), sinalizando uma escola ainda com valores tradicionalistas.

Nesse sentido, Miskolci (2016) consegue sintetizar toda essa discussão, dizendo:

Como profissionais da educação costumam testemunhar, são meninos femininos e meninas masculinas, pessoas andróginas ou que adotam um gênero distinto do esperado socialmente, que costumam sofrer injúrias e outras formas de violência no ambiente escolar. Será mero acaso que homens e mulheres que constroem um perfil de gênero esperado e escondem seu desejo por pessoas do mesmo sexo sofram menos perseguição? A sociedade incentiva essa forma “comportada”, no fundo, reprimida e conformista, de lidar com o desejo e inclusive por meio da forma como persegue e maltrata aqueles que são cotidianamente humilhados sendo xingados de afeminados, bichas, viados, termos que lembram o sentido original de queer na língua inglesa (MISKOLCI, 2016, p. 33).

Criam-se espaços e lacunas nas salas de aula. Infelizmente, parece ser amplo o tabu de discutir sexo, gênero e sexualidade dentro dos muros escolares. Parece haver uma prática silenciosa determinando tais temáticas como subversivas, podendo ser tratadas apenas à luz das ciências médicas. Ao se tentar determinar a forma como esses conteúdos devem ser trabalhados, naturaliza-se a possibilidade de vê-los apenas a partir dos conteúdos e das práticas de Ciência e Biologia.

Isso é representado a partir da elaboração dos documentos oficiais norteadores das políticas educacionais. Ao fazer uma análise das teorias de currículo, Silva (2017) considera toda e qualquer teoria proposta, a “noção envolvida é sempre representacional, especular,

mimética: a teoria representa, reflete, espelha a realidade” (SILVA, 2017, p. 11). Portanto, o que é ensinado e trabalhado é a reprodução direta dos debates e das vertentes ideológicas presentes no processo de construção da própria sociedade, ou de quem a representa e define os destinos e rumos políticos do estado em questão.

No caso brasileiro, o ano de 2017 foi marcado por uma apressada discussão em torno das novas diretrizes de conteúdos do Ensino Fundamental. A “nova” Base Nacional Comum Curricular (2017) ignora as discussões sobre gênero e orientação sexual. O documento reconhece as desigualdades existentes de cunho histórico, ao dizer que:

Nesse processo, a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza. O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias (BRASIL, 2017, p. 14).

Mesmo com a referência acima citada, os conteúdos sobre desigualdades de oportunidades, violência e diversidade sexual são colocados de forma pontual e nos anos finais, atrelados às disciplinas de História e Geografia. Nesse sentido, reproduz as práticas consagradas hegemônicas e não insere em suas diretrizes momentos de reflexão sobre as questões de gênero.

Pondera-se que todo documento norteador não é fixo e contínuo. A própria BNCC aponta a existência de condições distintas em cada unidade escolar. É possível inserir conteúdos diversos ao se trabalhar com as competências e habilidades destacadas e construídas nessa perspectiva oficial. Mas também é possível a identificação da existência de interesses bastante evidentes ao se excluir do documento essas temáticas.

Ao entender que as instituições escolares são espaços normativos de reprodução das práticas heteronormativas, existem possibilidades para se pensar a escola como um elemento de problematização e emancipação das diferenças? Como fazer com que esse processo aconteça?

2.2.3 A escola como espaço múltiplo do saber e da diversidade sexual

Até o momento, enfatizou-se a maneira como a escola constrói um espaço de normatização e consolida as práticas hegemônicas relacionadas às identificações e construções

de gênero. Contudo, é importante destacar que não é apenas a escola que pode contribuir para as mudanças e para a superação dos processos discriminatórios e excludentes relacionados a construção das identidades e dos gêneros. Parece bastante injusto deslocar toda a responsabilidade dos problemas sociais somente para as instituições de ensino. Assim sendo, Beleli (2014) avalia que:

Mas nem só de escola vivem esses sujeitos. Os estranhamentos também são alimentados pelas mídias e pela família ao se deparar com meninos que querem se vestir de meninas, pintar as unhas, meninas que rejeitam os vestidos engomados e querem mesmo é um bom par de chuteiras para jogar futebol. Essas situações geralmente são encaradas de forma a se obter soluções fáceis, recorrendo ao imperativo das normas, dos modelos. Enfrentar situações complexas, portanto mais difíceis, implica mudanças no olhar dos educadores, da família e da mídia – da sociedade (BELELI, 2014, p. 60).

Não se quer aqui apenas dizer que os problemas sociais devam ser discutidos por todas as instituições sociais e, portanto, diminuir a responsabilidade da escola na manutenção das desigualdades observadas, mas apontar que o problema das diferenças perpassa por outros segmentos e setores da sociedade. A instituição escolar é um agente de formação social e de cidadania, mas não pode ser vista como única no combate às ações excludentes.

Ao se ter a complexidade dos dilemas enfrentados, a escola pode ser considerada um dos poucos espaços em que a diversidade passa a conviver. Essa realidade se acentua ainda mais nas instituições públicas, orientadas como promulgadoras de discussões laicas, pautadas até certo ponto nas noções científicas. As escolas particulares podem até ser vistas da mesma maneira, no entanto, é necessário destacar a existência de interesses diversos dentro de suas orientações pedagógicas e classistas. Existem colégios, por exemplo, calcados em premissas religiosas. Outros com vertente voltada aos exames vestibulares. Assim sendo, pode-se dizer que atendem “nichos” específicos de estudantes.

Se faz necessário pensar em uma escola democrática no seu acesso e que consiga promover o respeito à diversidade. Promover tal condição é buscar caminhos para trabalhar com as diferenças. Mas como possibilitar um espaço que consiga atender às novas demandas de uma sociedade em transformação? Como pensar, por exemplo, a formação crítica de cidadãos que deverão ser formados em um ambiente questionador das normas vigentes? Essa não é uma tarefa fácil.

Assumindo esses posicionamentos, Miskolci (2014; 2016) propõe uma educação orientada por meio da teoria *Queer*. Segundo o autor, a escola foi e é um espaço de socialização e de normatização das diferenças. É necessário pensar um novo modelo político que consiga

estabelecer o diálogo com o diverso e superar um modelo binário, em que a heterossexualidade compulsória e a heteronormatividade sejam identificadas como produtos de um processo formativo.

Em uma leitura menos desatenta, tal reflexão pode parecer problemática em uma lógica tradicionalista, visto que se existe uma escola questionadora dos padrões, esta pode ser entendida como uma substituição de um padrão existente por outro em formação. Em uma leitura ainda mais conservadora, esse modelo de escola poderia sugerir a substituição de uma lógica heteronormativa por algo antagônico a esse processo, isto é, dominada por valores caracterizados pela homossexualidade.

Não se trata aqui de uma substituição, mas de um processo marcado por ruptura. É criar espaços onde as questões de gênero sejam problematizadas numa perspectiva teórica, científica e cultural e não apenas ancoradas em um processo de repetição dos preconceitos e práticas discriminatórios. É romper com as classificações e naturalizações de comportamento que faz com que as experiências humanas sejam limitadas por imposições culturais de forma generificada. De maneira mais direta, talvez seja pensar a instituição escolar no seguinte desenho:

A escola tem o dever de não discriminar, acolhendo a todos e a todas dentro de um processo educativo que deverá se abrir ao reconhecimento da multiplicidade das experiências de vida no que toca ao gênero, à sexualidade e ao desejo. Apenas um espaço escolar plural fundado no respeito às diferenças contribuirá para a formação plena de cidadãos e cidadãs para, portanto, participar ativamente da construção de uma sociedade realmente democrática (MISKOLCI, 2014, p. 103).

É necessário entender que essa escola democrática passa por várias etapas de construção. Um ponto importante para se pensar esse processo é justamente entender quais são os seus objetivos principais e como eles estão articulados com a seleção de conteúdos a serem trabalhados.

Todo processo educativo brasileiro está pautado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), também conhecida como a Lei 9394/96. Nesse documento, aclamado em um momento de intenso debate sobre os rumos da educação brasileira, fica bastante evidente os seus primeiros objetivos. Em suas considerações iniciais, é apontado que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996). De forma mais contundente e explícita, afirma-se:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial
- XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 1996).

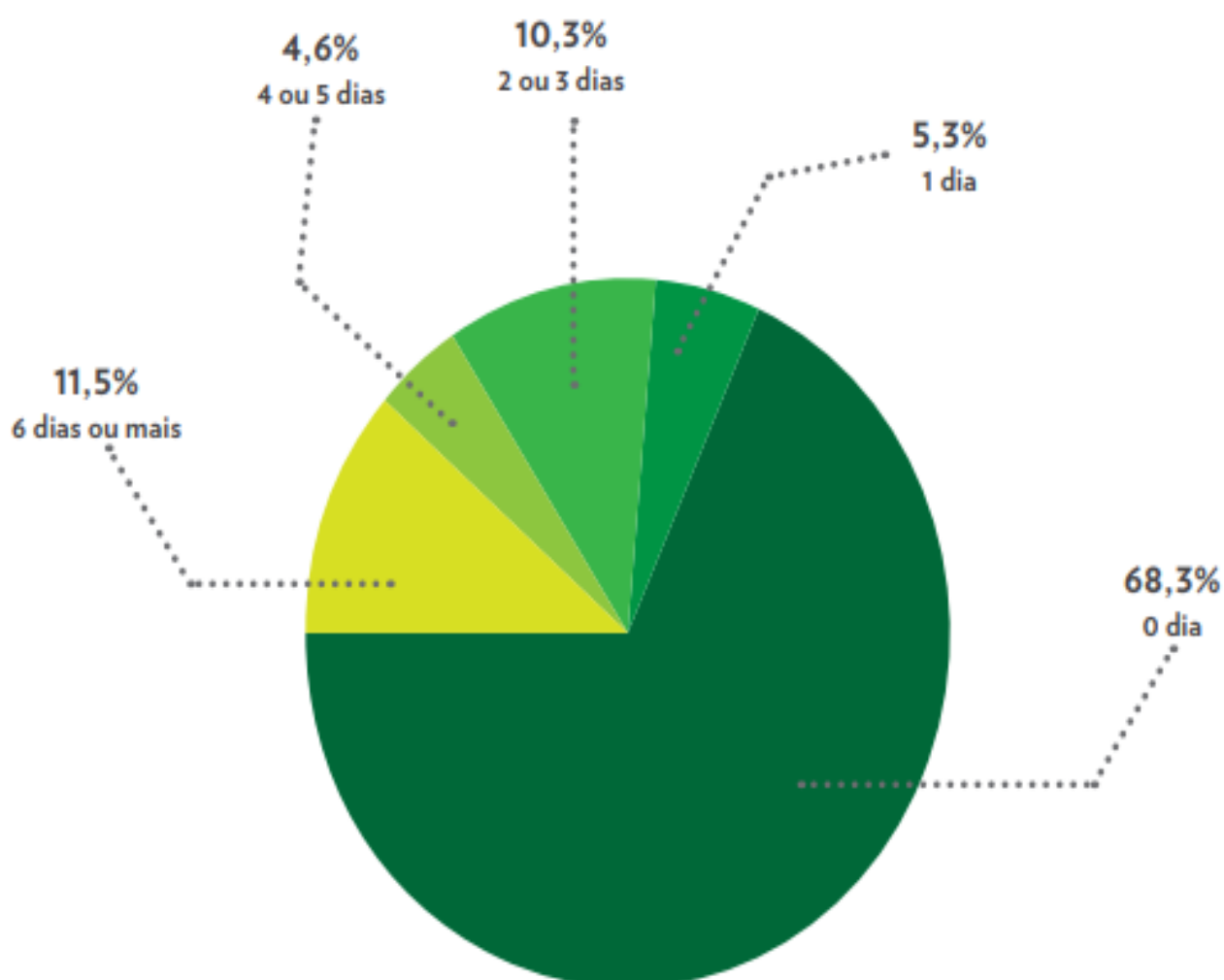
Evidentemente, todos os artigos e alíneas citados acima dependem de uma normatização dos conteúdos desenvolvidos por cada unidade federativa componente do Estado Nacional. No entanto, os caminhos já estão colocados e indicados com base na LDBEN/1996.

É curioso notar as contradições da letra fria da lei com as situações reais observadas no contexto escolar. O Art. 3º garante, por exemplo, a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996). No entanto, como apontado no início do capítulo, qualquer pessoa que rompa com as características heteronormativas são desestimuladas a permanecer no ambiente escolar, sendo colocadas como anormais e marginalizadas dentro das relações sociais em grande parte das instituições educacionais. Miskolci (2014) aponta que “é alta a evasão escolar de meninas e meninos que não aceitam as imposições sociais de gênero, o que não pode ser encarado como problema pessoal deles e delas, antes como prova da incapacidade da instituição escolar de lidar com as diferenças” (MISKOLCI, 2014, p. 103).

Em um relatório publicado e produzido pela Secretaria de Educação da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT), intitulado *Pesquisa Nacional Sobre o Ambiente Educacional no Brasil – 2016*, é possível observar dados preocupantes sobre a frequência escolar de alunos LGBT⁶. Segundo o estudo, nota-se que 31,7% dos discentes nessa condição faltaram em pelo menos um dia da semana, conforme o Gráfico 1.

⁶ Optou-se por utilizar a sigla LGBT em consonância com o estudo realizado e produzido Secretaria de Educação da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT).

GRÁFICO 1 - Número de dias que estudantes LGBT não foram à instituição educacional no último mês, porque se sentiam inseguros/as ou constrangidos/as

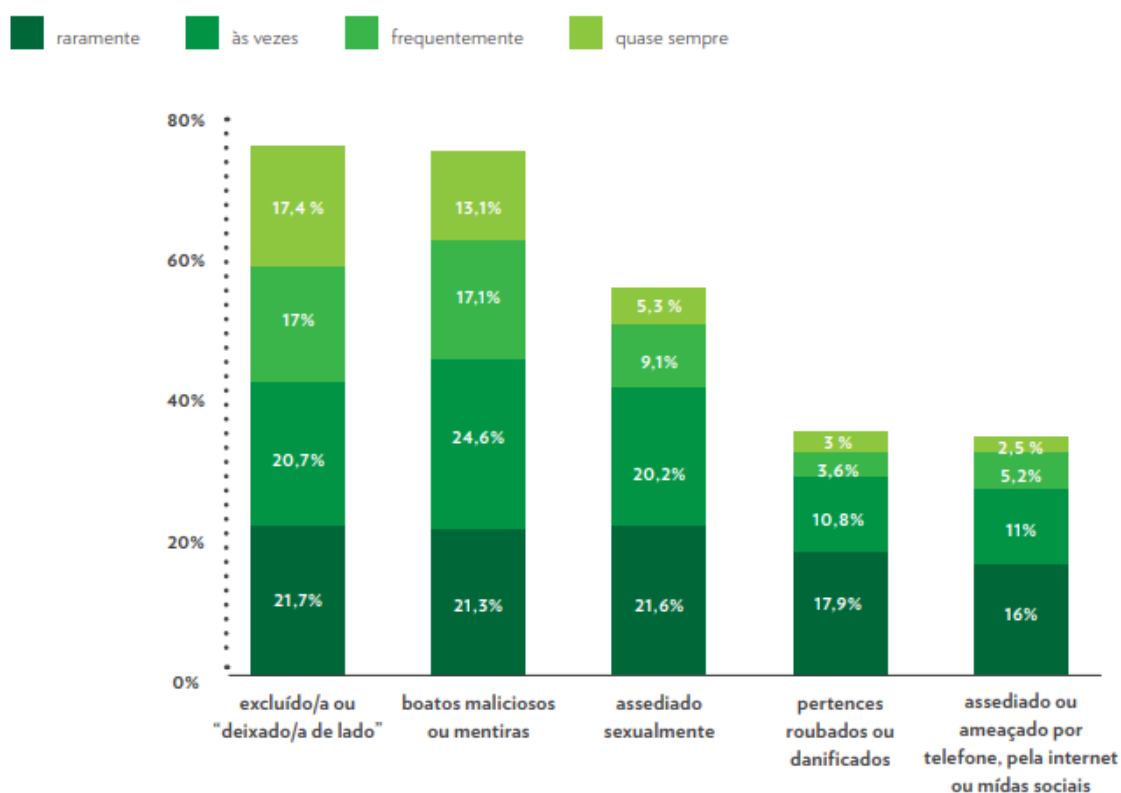


Fonte: *Secretaria de Educação da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais (ABGLT)*

O sentimento de insegurança designa justamente a possibilidade de perceber as angústias que esse grupo passa no cotidiano escolar. Se o desempenho escolar pode possuir uma relação com a frequência, esse indicativo reconhece que a violência e suas derivações estão presentes no dia a dia das escolas. Logo, a hostilidade presente faz com que ocorra um processo de distanciamento desses discentes da própria escola.

Outro dado divulgado pelo Relatório são os diversos tipos de agressão vivenciados no espaço escolar. Os números relacionados à exclusão social e os boatos maliciosos é significativo, conforme o Gráfico 2.

GRÁFICO 2 – Frequência com que estudantes LGBT vivenciaram outros tipos de agressão na instituição educacional no último ano



Fonte: *Pesquisa Nacional Sobre o Ambiente Educacional no Brasil – 2016*

Pelos dados acima indicados, 55,1% dos discentes LGBT frequentemente se sentem excluídos do ambiente escolar. Isso nos ajuda a entender a forma como essa população passa a ser até mesmo atingida por práticas de invisibilidade social. E mais, os estigmas sociais são reforçados, visto que 54,8% são vítimas de boatos maliciosos ou mentira. As práticas de segregação e de construção dos estereótipos são explicitadas na pesquisa.

Como superar, portanto, estes dados? Evidentemente, não existe uma resposta precisa para isso. Não há receitas pontuais e fechadas para essa problemática, mas alguns aspectos contribuem para uma reflexão necessária e transformadora dos dados indicados.

Um primeiro elemento a se constituir seria justamente pensar no currículo escolar. Nesse sentido, não se considera apenas os conteúdos formalizados componentes do Ministério e das Secretarias educacionais. Trata-se mais daquilo que Silva (2017) define como “currículo oculto”. De acordo com o autor,

O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para

aprendizagens sociais relevantes. Precisamos especificar melhor, pois, quais são esses *aspectos* e quais são essas *aprendizagens*. Em outras palavras, precisamos saber “o que” se aprende no currículo oculto e através de quais “meios”. Para a perspectiva crítica, o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem da forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento, consideradas injustas e antidemocráticas e, portanto, indesejáveis, da sociedade capitalista. Entre outras coisas, o currículo oculto ensina, em geral, o conformismo, a obediência, o individualismo (SILVA, 2017, p. 78-79).

Essa noção individualista frequentemente é acompanhada por um processo de competição, de modo a incentivar a classificação, seja ela por meio dos rendimentos escolares ou através de critérios econômicos e sociais. O currículo oculto fortalece as noções culturais hegemônicas e faz com que se reproduza as práticas cotidianas no interior das escolas. Nesse sentido, as relações sociais são pautadas por aquilo determinado em outras esferas e instituições sociais. É sempre válido considerar que a escola não é um espaço ilhado do restante da sociedade. As questões políticas, simbólicas, preconceituosas, discriminatórias e classificatórias são emaranhadas no cotidiano escolar.

É possível ainda dizer que os rituais escolares são permeados por essas distinções de gênero. Se não bastassem os uniformes, as práticas esportivas, os comportamentos esperados, as expectativas diante da sexualidade, entre outras questões, a todo momento existem cobranças sobre os rumos profissionais seguidos por adolescentes no mundo do trabalho. A escola se constrói justificando esses posicionamentos dentro de sua própria estrutura. Para Silva (2017):

Mesmo naqueles países em que o acesso era aparentemente igualitário, havia desigualdades internas de acesso aos recursos educacionais: os currículos eram desigualmente divididos por gênero. Certas matérias e disciplinas eram consideradas naturalmente masculinas, enquanto outras eram consideradas femininas. Da mesma forma, certas carreiras e profissões eram consideradas monopólios masculinos, estando praticamente vedadas às mulheres (SILVA, 2017, p. 92).

Obviamente, os exemplos acima citados são puramente ilustrativos e não representam uma regra social fixa e rígida no interior das escolas. Mesmo assim, é um elemento justificador da existência desse currículo oculto proposto por Silva (2017). O currículo formal e o currículo oculto se tornam instrumentos de poder e legitimam práticas sociais hierárquicas e distintivas no seu interior. É necessário superar essas estruturações a partir de uma educação que seja emancipatória e assegure o reconhecimento das diferenças.

Segundo Silva (2017),

Em suma, depois das teorias críticas e pós-críticas, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito

além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2017, p. 149-150).

Para dialogar com essa visão de currículo e superar todo o processo de dominação excludente visualizado por meio de suas práticas cotidianas, torna-se necessário pensar a educação e as instituições escolares por um viés que consiga reconhecer o caráter discursivo de suas manifestações, articulando as diferenças produzidas socialmente com ações que rompam com esse processo discursivo de diferenciações de poder. E existem teóricas e teóricos pensando ações concretas de forma plausível e exequível.

Louro (2014) aponta que é necessário trabalhar aspectos relacionados à sexualidade e ao gênero. Para a autora, “a sexualidade está na escola porque faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se ‘despir’” (LOURO, 2014, p. 85). A sexualidade deve ser entendida aqui como o resultado de processos longos e inacabados, possibilitando as pessoas vivenciarem de maneiras múltiplas o amor, o afeto, o desejo e o prazer (MISKOLCI, 2014).

No cotidiano escolar, as/os estudantes estão em permanente contato umas/uns com outras/os. As relações sociais são constituídas de descobertas e de experimentações e é inegável que as interações sociais são concebidas também no interior das escolas. Não se trata aqui apenas das descobertas científicas relacionadas ao tema, ainda que não se tenha uma disciplina específica sobre sexualidade. O que ocorre é um espaço contínuo de vivência com o diverso. O contato permanente e direto por um período relativamente significativo durante a infância e adolescência constitui uma forte fonte de significação para a construção das identidades. Nessa perspectiva, torna-se fundamental desnaturalizar e desconstruir como única possibilidade as questões heteronormativas.

Miskolci (2016) reconhece que uma das alternativas para essa transformação escolar é pensar esse processo de construção da escola e do currículo em consonância à teoria *Queer*. Para o autor:

Distinguir entre diferença e diversidade ajuda a compreender mais claramente a proposta queer. Uma perspectiva não normativa pode causar mudanças mesmo dentro de programas que têm o título de diversidade. [...] A perspectiva das diferenças é mais democrática porque nos convida a descobrir a alteridade como parte não reconhecida do que somos, em vez de um atributo ou a identidade de um Outro incomensuravelmente distinto de nós mesmos. Quando falamos de “Outros” sociais, pensamos que a diferença é algo que não existe em nós, mas ela existe, apenas foi normalizada, apagada ou ignorada. Infelizmente, aprendemos a nos ver como seres mais respeitáveis socialmente quanto mais negamos nossas divergências e

idiosincrasias. Só que elas existem e se manifestam cotidianamente, muitas vezes na forma de frustração de algum anseio que permanece inarticulado, expresso apenas como tristeza ou um sentimento repentino de solidão (MISKOLCI, 2016, p. 53).

Nessa perspectiva, o que se procura é justamente romper as classificações e possibilitar a desconstrução dos “pressupostos de neutralidade sob os quais se assentaram durante tanto tempo o processo educativo e o espaço escolar” (MISKOLCI, 2016 p. 56). O reconhecimento de que a escola não é um espaço neutro e se organiza a partir de uma lógica impositiva e ao mesmo tempo excludente, permite reconstruir considerações e propostas para um sistema que fuja dos binarismos existentes (homem x mulher; masculino x feminino; heterossexual x homossexual).

Numa escola tradicional, o que se observa é justamente o silenciamento das diferenças. O diferente se torna invisível dentro de um processo marcado do começo ao fim por uma gama de sentidos e significados construídos em uma lógica da qual ele não poderá fazer parte. Miskolci (2014) afirma:

A escola ensina aqueles que marca como estranhos a silenciar sobre si mesmos como se fossem abjetos a ponto de deverem manter seus sentimentos escondidos de todos. A instituição que em tese deveria educar, respeitando particularidades e de forma a contribuir para uma sociedade mais justa, termina por ensinar a dissimulação, a obrigação de rejeitar em si tudo o que os diferencia da maioria. O silêncio sobre as diferenças contribui para que alguns aprendam a ignorar seus sentimentos e negar seus desejos. Afinal, como poderiam esses meninos e meninas reconhecer em si mesmos algo que aprenderam a rejeitar e desprezar? (MILKOLCI, 2014, p. 81).

O autor reconhece que apenas um espaço plural fundado no respeito às diferenças poderia contribuir para a formação de cidadãs e cidadãos plenos em uma sociedade de fato democrática (MILKOLCI, 2014). Agora, além dos discentes que se encontram no interior dos muros escolares, são necessárias ações formativas para os/as docentes, gestores, funcionários e demais membros da comunidade escolar, visto ainda existir uma perpetuação das diferenças a partir de práticas preconceituosas realizadas pelos agentes escolares.

Da forma parecida com o que se definiu anteriormente como currículo oculto, há práticas consolidadas nas funções docentes em que a diversidade não é discutida e muito menos respeitada. Em situações sob as quais a intervenção da/do discente se torna necessária para desnaturalizar ou problematizar as práticas heteronormativas ou binárias, professoras e professores se sentem inseguros para agirem, seja pelo desconhecimento ou simplesmente por não perceberem a gravidade dos atos corriqueiros.

Sobre a formação de professores, Imbernón (2015) aponta que:

Uma nova formação deve estabelecer mecanismos para desaprender e, então, voltar a aprender. Devemos nos introduzir na teoria e na prática de formação sob novas perspectivas: as relações entre os docentes, as emoções e atitudes, a complexidade docente, a autoformação, a comunicação, a formação com a comunidade... As mudanças políticas e sociais (novas tecnologias, nova economia, pós-modernidade, crises na família, diversidade, multiculturalismo, dentre outras), certos fracassos na aplicação das reformas, a idade dos docentes, os problemas derivados do contexto social, as situações de conflito que a formação pode ocasionar fizeram com que no começo do século XXI a situação mudasse (IMBERNÓN, 2015, p. 77-78).

Ao reconhecer as transformações evidenciadas por Imbernón (2015) sobre a modernidade e suas inserções no cotidiano escolar, é possível imaginar que uma parte significativa de professoras e professores foram formados em um contexto ainda repressivo sobre as relações de sexualidade e gênero. Souza e Ferrari (2017) problematizam o processo formativo dos educadores, dizendo que:

Dentre os aspectos que perpassam esse processo de formação docente somos capturados pelas questões de gênero e de sexualidade, as quais ainda têm tido um lugar marginal nos currículos dos cursos de formação de professoras/es. Baseando-se em outras investigações (CASTRO, 2013; FERREIRA; BARZANO, 2013) e em nossas vivências percebemos que ainda são limitados os debates sobre diversidade de gênero e sexual no ensino de graduação, restringindo-se, em geral, aos componentes curriculares optativos (esses, muitas vezes, rejeitados), em alguns casos às disciplinas obrigatórias ou então, aos projetos de pesquisa e de extensão desenvolvidos por docentes que trabalham com a temática. Destaca-se que, muitas vezes, o trabalho com as questões de gênero e sexualidade nos cursos de formação docente surgem de interesses individuais de algumas/alguns docentes e, poucas vezes com o apoio das(os) colegas. Portanto, assumir essas discussões tem significado colocar-se à prova, correr riscos, disputar espaços, sofrer retaliações, enfrentar os bombardeios, muitas vezes intensos, mas também se lambuzar com os encontros e desencontros entre os sujeitos envolvidos (SOUZA; FERRARI, 2017, p. 306-307).

Dentro das disciplinas e dos currículos das licenciaturas, de fato questões de gênero, sexualidade, raça e tantas outras temáticas pertinentes para a discussão da modernidade são colocadas em segundo plano. Ocorre uma preocupação legítima na formação profissional dos licenciados, no sentido de que os mesmos sejam capazes de perceber as mudanças históricas e as diferentes fases e processos educativos no contexto mundial e brasileiro. No entanto, ao fazer a ligação com o cotidiano e os problemas sociais vivenciados nos contextos escolares, parece existir um distanciamento dos espaços formativos.

O reconhecimento de que as práticas docentes devam estar aliadas às estratégias de sala de aula, mas também aos processos de emancipação dos sujeitos com respeito às diferenças, faz com que se repense a própria formação. Concorde-se com Silva Júnior (2015), quando o autor reconhece que:

Construir um espaço público de formação significa expandir o debate para além das fronteiras académicas a que ele se acha circunscrito e responder diretamente às tentativas de direcionamento que sobre ele recaem. Significa, pois, estabelecer condições de acesso de manifestação a todas as forças sociais que têm algo a dizer sobre a questão, começando, em caráter imperioso, pelos maiores interessados em sua solução – os próprios professores (SILVA JÚNIOR, 2015, p. 137).

Dessa forma, longe de se apontar fórmulas prontas para a superação das desigualdades, se estabelece aqui pontos de discussão importantes para a consolidação de uma educação voltada para o respeito das diferenças. Problematicar a existência de um currículo oculto normatizador e sua própria superação passa por um modelo de escola que tenha professores bem formados e consiga entender que os padrões heteronormativos e binários são construções sociais.

Entender a sexualidade como algo presente dentro dos muros escolares e conseguir articular discussões visando fomentar um caráter reflexivo e emancipador para os discentes talvez seja o caminho para uma sociedade mais justa e igualitária em suas interações sociais, no que se refere às relações de gênero.

Ao entender a escola tal qual um espaço pertinente de formação e um ambiente onde a socialização e a construção das identidades são observadas, fazendo o diverso coexistir ao mesmo tempo, isso talvez seja um importante elemento colaborador para a transformação social e a consequente diminuição dos processos discriminatórios e segregacionistas observados no dia a dia das sociedades modernas.

3. CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESCOLA E O ENSINO MÉDIO

3.1 Escola, juventude e cotidiano escolar

Para entender os impactos das instituições modernas e suas interrelações com os sujeitos da modernidade, Anthony Giddens (2002) procura analisar o que há de diferente nas estruturas de funcionamento social observadas nesse momento histórico em comparação àquilo que existiu noutros períodos da vida social. A sua primeira constatação é a seguinte:

As instituições modernas diferem de todas as formas anteriores de ordem social quanto a seu dinamismo, ao grau em que interferem com hábitos e costumes tradicionais, e a seu impacto global. No entanto, essas não são apenas transformações em extensão: a modernidade altera radicalmente a existência. A modernidade deve ser entendida num nível institucional; mas as transformações introduzidas pelas instituições modernas se entrelaçam de maneira direta com a vida individual. Uma das características distintivas da modernidade, de fato, é a crescente interconexão entre dois “extremos” da extensão e da intencionalidade: influências globalizantes de um lado e disposições pessoais de outro (GIDDENS, 2002, p. 09).

Concordando com o autor, o que parece ser característico das sociedades modernas é justamente seus impactos globais dentro de cenários específicos. A educação, além de um assunto local, tornou-se área de intensos debates no panorama mundial. Dificilmente algum sistema de ensino formal conseguiu escapar aos dilemas colocados às escolas e sua finalidade social, ou ficou à margem dos interesses característicos desse sistema hegemônico-capitalista de pensar a realidade globalizadora.

Embora as diferentes realidades sociais tenham convocado os governos locais a pensarem a educação à luz de suas condições, certamente as instituições escolares são vistas de modo a considerar a sua importância na manutenção de valores e aspectos culturais, bem como no processo desenvolvimento dos próprios sujeitos frequentadores desses espaços. O que se percebe, nos diferentes contextos, é a condição de exclusão evidenciada na educação formal.

Para trazer esse debate para o cenário brasileiro, é importante analisar a realidade educacional vivenciada principalmente na segunda metade do século XX. Não foram poucas as reformas implementadas pelos diferentes governos no sentido de se garantir (ou não) o acesso à educação⁷. Mesmo assim, a possibilidade de frequentar o espaço escolar pelas diversas classes sociais não resultou em uma transformação estrutural da qualidade de ensino, nem tampouco em oportunidades equitativas.

⁷ Cf. PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **História da Educação:** de Confúcio a Paulo Freire. São Paulo: Contexto, 2018.

No começo do século XXI, é possível ainda verificar dificuldades relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, às condições estruturais de uma parte significativa de escolas (públicas ou privadas), problemas associados à evasão escolar, índices de desempenho em avaliações internas e externas abaixo do esperado pelos sistemas de ensino, entre tantos outros fatores comprometedores do processo formativo das instituições escolares. No entanto, a escola é vista tal qual um admirável mecanismo de construção de conhecimento.

Possivelmente, essa argumentação pode ser sustentada mediante as transformações no campo científico. O aprofundamento do debate teórico e as conclusões empíricas demonstradas ao longo dos últimos séculos fez com que o conhecimento científico tivesse importância significativa para os novos arranjos sociais. Em parte, isso fortaleceu a relevância das instituições de ensino, sejam elas básicas ou universitárias.

Giddens (1991) considera que “o desenvolvimento das instituições sociais modernas e sua difusão em escala mundial criaram oportunidades bem maiores para os seres humanos gozarem de uma existência segura e gratificante” (GIDDENS, 1991, p. 16). Significa ponderar que a modernidade diminuiu os riscos existentes (e produziu tantos outros) e ampliou a noção de confiança e segurança.

De certa forma, as instituições escolares são vistas como espaços de confiança por estarem intrinsecamente constituídas por especialistas. Teoricamente, as professoras e professores das disciplinas escolares são agentes de atuação formados a partir dos conhecimentos necessários para a prática docente em suas áreas de saber. Espera-se, portanto, o domínio de um conhecimento específico que conduza os/as seus/suas frequentadores/as a uma explicação condizente com a realidade social. Giddens (1991, 2002) denomina tais espaços de *sistemas peritos*.

Por sistemas peritos quero me referir a sistemas de excelência técnica ou de competência profissional que organizam grandes áreas dos ambientes material e social em que vivemos hoje. A maioria das pessoas leigas consulta “profissionais” – advogados, arquitetos, médicos etc., – apenas de modo periódico ou irregular. Mas os sistemas nos quais está integrado o conhecimento dos peritos influencia muitos aspectos do que fazemos de uma maneira *contínua* (GIDDENS, 1991, p. 35).

Os sistemas peritos estão ancorados no sentimento de confiar. Para o autor, tal noção está “revestida de capacidades não individuais, mas abstratas” (GIDDENS, 1991, p. 34). É exatamente nesse ponto que a escola é caracterizada por meio de suas expectativas sociais. Entende-se a instituição escolar como um espaço de difusão de saberes e práticas solidificadas

por sujeitos treinados e especializados em determinada área de saber. Logo, é o lugar de exercer o processo de ensino-aprendizagem.

A abstração apontada por Giddens (1991) associa-se com toda trajetória consolidada ao longo das gerações, produzindo a ideia da escola como espaço consagrado do saber. Os sujeitos modernos encontraram nessa instituição a resposta para suas aflições no processo de delimitar o que é necessário ou não para ser aprendido. Os sistemas de ensino constroem os seus currículos a partir de peritos em educação e as escolas reproduzem tais saberes por meio de profissionais peritos na docência.

Um elemento interessante nessa análise é justamente perceber que as/os especialistas, em muitos casos, não são conhecidas/os. Não é necessário saber, por exemplo, qual a instituição formadora do/a especialista, quais são suas potencialidades ou fragilidades ou até mesmo a experiência profissional do perito. É uma confiança sem rosto (GIDDENS, 1991). Mesmo com a possibilidade de pesquisar, de ir até a instituição e obter todas as informações anteriores, raramente se vê essa preocupação.

É possível exemplificar essa confiança por meio de reportagens nas grandes mídias sociais. A abordagem do assunto e a construção da narrativa sempre são fortalecidas por meio de entrevista com um/a especialista. Aconteceu algum problema educacional, de imediato a opinião de um/a professor/a, supervisor/a, dirigente, reitor/a, coordenador/a, enfim, um perito da área, é consultada. Para quem assiste, lê ou escuta a reportagem, não é tão fundamental fazer a pesquisa sobre o sujeito, mas a garantia da informação é concretizada pelo fato do/a entrevistado/a ser um/a notável da área.

Ainda assim, a modernidade é o momento histórico onde escolhas são permitidas. Obviamente, questionamentos sobre a educação formal e sua respectiva instituição social são apontados. É possível observar, por exemplo, pessoas defendendo a ideia de *homeschooling*, isto é, um procedimento de educação pautado no aprendizado em casa, de forma que a família ou professores contratados consigam contemplar os saberes necessários para a vida social.

Por mais que essa defesa do *homeschooling* geralmente esteja associada às elites sociais, ela nos mostra os problemas e as fragilidades das instituições formais. E mais, se o questionamento passa por questões de bullying, preconceito, discriminação, insatisfação, entre outros motivos, isso se torna indicativo de situações não superadas. A pretendida universalização da educação ainda não possibilitou o reconhecimento da diversidade.

Se as elites reclamam para si o direito de produzir sua própria educação, as classes subalternas também são atingidas na condução e na vivência escolar. As instituições escolares são espaços de segregação e diferenciação. E isso é evidenciado até mesmo em questões

simples, mas que mostram as relações complexas desenvolvidas no seio social. Exemplifica-se essa relação a partir da própria linguagem acadêmica.

O debate sobre os modos de comunicação e os procedimentos tomados no ambiente escolar é extenso e problemático. Na perspectiva que procuramos aqui destacar, a linguagem é um instrumento de poder enraizado em práticas sociais atreladas à elite econômica. Em muitos casos, os vocábulos utilizados estão distantes da linguagem cotidiana.

A experiência em sala de aula permite observar situações comprovadoras desse processo. Infelizmente, é possível verificar estudantes do Ensino Médio com dificuldades de entender um texto justamente pela forma como o mesmo está escrito. Há um distanciamento e um certo rompimento entre a linguagem cotidiana e a linguagem acadêmica. Não se trata aqui de legitimar e banalizar a própria linguagem, mas isso mostra incoerências no processo formativo.

Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2014) fizeram considerações importantes sobre o assunto. Para os autores,

Particularmente manifesta nos primeiros anos de escolaridade em que a compreensão e o manejo da língua constituem o alvo de atenção principal no julgamento dos mestres, a influência do capital linguístico não cessa nunca de se exercer: o estilo permanece sempre levado em conta, implícita ou explicitamente, em todos os níveis do ensino médio e, ainda que em graus diversos, em todas as carreiras universitárias, mesmo científicas. Mais do que isso, a língua não é apenas um instrumento de comunicação, mas ela fornece, além de um vocábulo mais ou menos rico, um sistema de categorias mais ou menos complexo, de sorte que a aptidão à decifração e à manipulação de estruturas complexas, quer elas sejam lógicas ou estéticas, depende em certa parte da complexidade da língua transmitida pela família. Segue-se logicamente que a mortalidade escolar só pode crescer à medida que se vai às classes mais afastadas da língua escolar, mas também que, numa população que é o produto da seleção, a desigualdade da seleção tende a reduzir progressivamente e às vezes a anular os efeitos da desigualdade ante a seleção: de fato, só a seleção diferencial segundo a origem social, e em particular a superseleção dos estudantes de origem popular, permitem explicar sistematicamente todas as variações da competência linguística em função da classe social de origem e, em particular, a anulação ou a inversão da relação direta (observável em níveis menos elevados do curso) entre a posse de um capital cultural (determinado pela profissão do pai) e o grau de êxito (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 97).

As/Os professoras/es, por exemplo, tendem a valorizar não apenas os conteúdos científicos desenvolvidos em salas de aula, mas também todo o processo de formação dos sujeitos, mediante o aprendizado do que também é cultural. A linguagem, nesse sentido, é um meio de separação e de distinção dos indivíduos.

Nessa perspectiva, assume-se a escola por meio de uma extensão dos valores escolhidos como padrão social. Define-se qual tipo de conhecimento é importante dentro dos saberes múltiplos observados nos diferentes e quais são suas aplicabilidades no cotidiano social. Talvez

não importe para os sistemas de ensino considerar as especificidades de cada contexto social, mas apenas reproduzir a lógica de dominação e legalização das classes dominantes.

Não se pode esquecer que as instituições escolares surgiram tal qual um espaço de legitimação da classe burguesa, em um contexto de revoluções e mudanças sociais (SOUZA, 2009). Nesse momento, “na luta contra o domínio cultural da Igreja Católica, que se associou à nobreza ao longo da Idade Média, os filósofos burgueses passaram a reivindicar uma escola subordinada ao Estado, dissociada de qualquer filiação religiosa” (SOUZA, 2009, p. 155-156). Dito isso, troca-se uma forma de dominação, antes religiosa, por outra, agora pautada nos interesses de classe.

Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2014) apontam a maneira como as instituições escolares, por meio de suas práticas, produzem o que os autores conceituam como *habitus*. A interiorização de valores e de práticas sociais valorativas associam-se por meio de ações pedagógicas desenvolvidas em instituições escolares. De modo mais preciso, dizem:

Numa formação social determinada, a delegação que estabelece a Ação Pedagógica dominante implica, além de uma delimitação do conteúdo inculcado, uma definição dominante do modo de inculcação e da duração da inculcação que definem o grau de realização do Trabalho Pedagógico considerado como necessário e suficiente para reproduzir a forma realizada do *habitus*: isto é, o grau de realização cultural (grau de competência legítima em matéria de cultura legítima) pelo qual não somente as classes dominantes mas também as classes dominadas tendem a reconhecer “o homem cultivado” e pelo qual se encontram objetivamente medidos os produtos das Ações Pedagógicas dominadas, isto é, as diferentes formas do homem realizado tal como ele se encontra definido pelo arbitrário cultural dos grupos ou classes dominados (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 56-57).

Portanto, o *habitus* desenvolvido e reproduzido no interior das salas de aula é aquele construído por valores de classes observados como legítimos e aplicados na reprodução de todo esse sistema. Essa inculcação, ilustrada pelos autores, acontece de modo a legitimar a ação pedagógica enquanto instrumento de manutenção da ordem social e espaço de marginalização para aqueles que não estiverem seguindo as normas preestabelecidas, por assim dizer.

Seja a escola um sistema perito ou mecanismo de reprodução dos valores hegemônicos, existe uma característica circundante à sua existência: ela é um espaço frequentado, em sua maioria, por crianças e jovens em formação. Se a sua estrutura é consolidada por diferentes interesses e maquinações, não se coloca em dúvida a sua importância no processo formativo e na condição de socialização. Mas, refletindo sobre a característica anterior apontada, é necessário que as instituições escolares estejam atentas às mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas.

Ao entender que crianças e jovens estão atuando dentro das instituições escolares, é possível atrelar os interesses de classe em um cenário repleto de tecnologias e acesso a qualquer tipo de informação? Qual o sentido de estar nos bancos escolares no começo do século XXI? Para tanto, necessário se faz abordar temáticas tais quais a construção da juventude, as normatizações e os desafios de uma modalidade específica da educação, o Ensino Médio.

A primeira consideração sobre juventude é dizer que tal conceito é aberto a múltiplas definições. Não existe uma perspectiva que consiga determinar claramente os limites dessa etapa de desenvolvimento. Definem-se juventude e jovem de forma imprecisa, ora relacionada a questão etária, ora aproximada com um estilo de vida.

A questão é que esta fase de desenvolvimento humano, dentro do contexto cultural em que estamos inseridos, envolve incertezas e grandes desafios. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a definição de jovem se relaciona com sujeitos na faixa etária entre 15 e 24 anos (CASTRO, 2009b). No entanto, é improvável que este grande grupo de indivíduos em processo de construção de suas identidades estejam compartilhando das mesmas experiências e vivenciando as mesmas realidades.

Esse recorte pode até mesmo ser ampliado. Em algumas pesquisas, estabelece-se jovem o sujeito entre 15 e 29 anos. Um exemplo disso é a forma tal qual a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) e o Conselho Nacional de Juventude (Conjuv) organizam seus estudos (CASTRO, 2009b).

De fato, ao ponderarmos essas duas perspectivas da definição de jovem, é possível pensar aspectos envolvidos desse processo. Grosso modo, é nesse momento que surgem as primeiras experiências profissionais. Antes delas, de forma acentuada, seus espaços de socialização articulam-se com as instituições escolares.

Parece evidente apontar a diversidade de possibilidades dessa construção. Ser jovem em um bairro pobre de uma cidade interiorana é bem diferente de ser jovem em um condomínio fechado de alto padrão em uma capital de Estado. Também é muito diferente a noção de juventude no início do século XXI com aquela promovida no período pós-guerras do século XX.

Assim colocados, os comportamentos são modificados de acordo com as construções históricas e sociais, de modo a valorizar práticas e transformar as noções de experimentações nos diversos cotidianos. E o dilema se mostra. Em muitos casos, os jovens não podem agir de forma imatura e por meio de brincadeiras, pois não são mais vistos como crianças. Em situação oposta, não podem ter determinadas responsabilidades porque não são adultos completos.

Sem dúvida, “a transição da juventude para a idade adulta, no contexto atual, tende a ser um desafio. Muitos jovens lutam para se integrar à sociedade, encontrando-se excluídos desta em uma variedade de formas” (GIDDENS, 2005, p. 268). Como já discutido nas páginas anteriores, a entrada no mundo do trabalho e as condições encontradas entre os muros da escola, criam situações de desigualdades acentuadas.

No entanto, para pensarmos sobre o termo juventude, cabe um apontamento. Segundo Castro (2009b),

Um ponto de partida para compreender o termo *juventude* é percebê-lo como uma categoria social e, como tal, moldada num contexto histórico e social. No caso, uma categoria social configurada em uma sociedade muitíssimo complexa, internamente diferenciada e hierarquizada: a sociedade capitalista. Ou seja, a categoria é uma forma de classificar as pessoas dentro da sociedade – juventude existe na medida em que se contrapõe a outros grupos sociais: crianças, adultos, ou na oposição jovens/velhos (CASTRO, 2009b, p. 202).

Ainda nessa perspectiva, a complexidade se dá justamente pela diversidade existente dentro desses grupos sociais. Talvez seja o caso de pensar a juventude por meios das várias juventudes existentes. O/A jovem morador/a do campo possui práticas diferentes do/a jovem morador/a das cidades. Seus comportamentos, mesmo relacionados a uma faixa etária, são distintos e até mesmo excludentes.

Para exemplificar essa relação, basta observar o cenário das escolas urbanas. É frequente a formação de grupos distintos a partir das práticas cotidianas e dos espaços de socialização. Jovens moradores/as em sítios ou fazendas remetem suas ações orientando-se no que é percebido dentro desse contexto. Ao se deparar com jovens urbanos/as, as distintas manifestações de preconceitos são postas a prova. Salienta-se que ambas as juventudes questionam os hábitos que não são partilhados pelos grupos de origem.

A verdade é que as juventudes são construídas em seus tempos históricos e a partir de suas próprias valorizações (CASTRO, 2009b). A escola é o lugar desse encontro, isto é, das manifestações das diferenças. O Ensino Médio talvez seja a fase da educação em que essas situações são mais evidenciadas. Mesmo assim, os aspectos formativos devem ser pautados no reconhecimento da pluralidade.

Mesmo com as diferenças, a construção dos conhecimentos técnicos e as práticas de valorização do científico são desenvolvidas. Os sistemas de ensino garantem a homogeneização, de tal forma a pensar as necessidades dos/as jovens a partir de critérios parecidos. Obviamente, esta consideração não descarta os documentos oficiais, mas reconhece alguns dilemas enfrentados nas instituições de ensino (BOURDIEU; PASSERON, 2014).

Reconhecendo toda essa diversidade entre os muros da escola, torna-se fundamental compreender o que aqui se conceitua como cotidiano escolar. Não se trata apenas das práticas formais de educação ou dos processos de ensino-aprendizagem observados durante as fases da educação básica, mas também dos processos de socialização e construção das identidades vivenciados nas construções sociais dos sujeitos (SOUZA, 2017).

Para isso, destaca-se o fato de a escola não estar separada dos acontecimentos da comunidade a qual está inserida. Ela é o prolongamento das circunstâncias e das culturas existentes dentro de seu espaço social. E, nesse sentido, valoriza ou silencia as práticas tidas como dominantes ou dominadas nos cenários objetivos de sua realidade.

É possível dizer que a escola está na modernidade, mas ela não é um produto desse tempo histórico, por assim dizer. As suas origens, como apontadas anteriormente, remetem-se aos interesses de uma classe burguesa em ascensão. Logo, o cotidiano escolar pode ser marcado por conflitos e contradições. Ao mesmo tempo que o/a estudante tem a condição de se aventurar nas construções modernas (BERMAN, 2007), dentro das instituições de ensino as regras e as normas parecem estar consolidadas para uma tentativa de conservação dos valores sociais.

Não se pode generalizar e dizer que todas as unidades escolares necessariamente possuem práticas conservadoras, de modo a não produzir sujeitos reflexivos e entendedores dos processos sociais. No entanto, desconsiderar suas motivações históricas engendradas a partir de ações consagradas em torno do mundo do trabalho é um equívoco.

No que tange os sentidos dos conteúdos desenvolvidos, é importante destacar que “na sociedade capitalista, quem detém o poder detém as condições de determinados saberes, que permitem controlar a sociedade. Assim, na sociedade capitalista, não só saber é poder, como poder é, geralmente, condição de saber” (KRUPPA, 2016, p. 37). É notável como essa lógica é reforçada no acesso aos postos de trabalho. Basta, por exemplo, verificar que para determinadas funções dentro do processo produtivo é necessário ter a certificação de término do Ensino Médio. Em uma sociedade altamente desigual e diferenciada, isso também é um processo de segregação social.

É preciso reconhecer, no entanto, que a natureza dos conhecimentos é diferente. O processo de educação formal requer uma aproximação com o conhecimento científico. Kruppa (2016) salienta essa distinção, concluindo:

A educação escolar difere da educação em geral por ser institucionalizada. É característica de qualquer instituição a repetição do comportamento e da ação, pela imposição de normas e de padrões que organizam essa ação e esse comportamento. A escola, por ser uma instituição, está organizada dentro de determinadas normas que acabam dando uma forma específica às ações que ali acontecem. A educação escolar

distingue-se, portanto, da educação informal (sem forma ou normas rígidas) que acontece fora da escola. A escola tem espaços e tempos/horários próprios, estabelece critérios para o agrupamento dos estudantes, tem profissionais que executam papéis diferenciados (o professor, o diretor, o servente, etc.), possui um sistema de avaliação e deve cumprir uma função: transmitir e criar conhecimentos (KRUPPA, 2016, p. 38-39).

Ao entender esse processo, outras variáveis se apresentam no cotidiano escolar. A relação entre educação formal e os sentidos atribuídos a ela podem ser os mais diversos possíveis. É plausível encontrar estudantes desejando, na educação básica, um espaço de construção de saberes e de ampliação da cidadania. Para outros/as jovens, essa modalidade de ensino está relacionada à entrada no mundo do trabalho. Também se pode observar estudantes buscando na educação formal um caminho para a mobilidade social. Isto posto, entender as interações e relações sociais na escola é uma tarefa difícil.

No contexto da modernidade, a tentativa de universalização do ensino básico brasileiro promoveu a entrada de diversos sujeitos sociais em condições desiguais nos bancos escolares. Esses diferentes anseios produzem disputas e angústias nas práticas e ações escolares. Os currículos são vistos como espaços de disputa e as políticas públicas da educação são discutidas de forma intensa.

Dessa forma, o cotidiano escolar é vivenciado de maneira distinta por seus agentes. Segundo Louro (2014),

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. O olhar precisa esquadrihar as paredes, percorrer os corredores e salas, deter-se nas pessoas, nos seus gestos, suas roupas; é preciso perceber os sons, as falas, as sinetas e os silêncios; é necessário sentir os cheiros especiais; as cadências e os ritmos marcando os movimentos de adultos e crianças. Atentas/os aos pequenos indícios, veremos que até mesmo o tempo e o espaço da escola não são distribuídos nem usados – portanto, não são concebidos – do mesmo modo por todas as pessoas (LOURO, 2014, p. 63).

A multiplicidade de fenômenos sociais faz com que os sujeitos entendam as instituições escolares de forma diversa. Nesse sentido, as representações sociais construídas em torno dela também se modificam. Louro (2014) ajuda a compreender essa situação ao mostrar que o cotidiano escolar é complexo. O silêncio de um/a estudante não necessariamente significa que a/o mesma/o esteja descontente com o processo de ensino-aprendizagem. Da mesma forma, o desempenho do/a discente não significa gostar das práticas educativas. Existe uma distância entre sentimentos, ações, emoções e a valorização ou desvalorização da unidade escolar.

Portanto, ao reconhecer tais circunstâncias, nota-se que o cotidiano escolar é repleto de experiências e apropriações singulares no que tange à presença dos sujeitos. Segundo Dayrell (2010),

A progressiva massificação do Ensino Médio, principalmente a partir da década de 1990, faz com que um contingente de jovens cada vez mais heterogêneos transponha os muros da escola, trazendo com eles os conflitos e as contradições de uma estrutura social excludente, que interfere nas suas trajetórias escolares e colocam novos desafios ao Ensino Médio (FANFANI, 2000; SPOSITO, 2005). Ao mesmo tempo, como uma das expressões dos processos de desinstitucionalização, a escola é invadida pela vida juvenil, como seus *looks*, pelas *grifes*, pelo comércio de artigos juvenis, constituindo-se como um espaço também para os amores, as amizades, os gostos e as distinções de todo tipo. O *tornar-se aluno* já não significa tanto a submissão a modelos prévios; ao contrário, consiste em construir sua experiência como tal e atribuir um sentido a esse trabalho (DUBET, 2006). Implica estabelecer cada vez mais relações entre sua condição juvenil e o estatuto de aluno, tendo de definir a utilidade social dos seus estudos, o sentido das aprendizagens e, principalmente, seu projeto futuro. Enfim, os jovens devem construir sua integração em uma ordem escolar, achando em si mesmos os princípios da motivação e os sentidos atribuídos à experiência escolar (DAYRELL, 2010, p. 77).

A experiência de vivenciar tais situações, de interagir, de construir regras, símbolos, práticas e tudo o que cerca a condição juvenil é um fator primordial no entendimento do cotidiano escolar. É claro que tais situações não estão deslocadas ou descoladas dos objetivos da educação formal, no entanto, a construção do conhecimento e as práticas jovens estão associadas.

É necessário reconhecer esse processo e essas características encontradas nesse espaço de sociabilidade. A construção da juventude passa pelo reconhecimento de sua condição entre os muros da escola. É nesse ambiente em que serão encontradas significativas manifestações identitárias, visto ser um lugar predominantemente juvenil.

Porém, mesmo com todas as mudanças observadas no cenário educacional e suas diversas formas de reconhecimento de práticas de uma cultura juvenil, é preciso entender também o que normatiza a vigência das instituições formais de ensino. A educação não pode apenas ser percebida como reflexo das demandas juvenis. Ela também tem sua objetividade nesse contexto.

Destaca-se, nesse sentido, as preocupações das políticas educacionais em normatizar o acesso à educação básica e definir as suas finalidades na construção de cidadãos. Logo, os debates sobre os documentos oficiais definidores da educação brasileira devem ser considerados. Destaca-se novamente que esse estudo tem como finalidade entender o contexto do Ensino Médio. Dessa forma, propõe-se agora a análise de algumas características dessa modalidade de ensino por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

3.2 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Ensino Médio

Até o momento, observou-se um panorama das instituições escolares no cenário da modernidade. Destacou-se as noções problematizadoras dessa realidade, retratando noções pautadas em objetivos específicos, reprodução dos interesses dominantes, espaços de conflitos e de vivência juvenis, bem como suas características na formação social dos diferentes grupos envolvidos nessa dinâmica.

Retratar o contexto educacional brasileiro não é uma tarefa fácil e simplória. Ao contrário, perpassa toda a construção social da realidade do país e nos obriga a pensar sobre as diferentes modalidades de ensino existentes na educação atual. Entretanto, para o entendimento dessa questão, se faz necessário discutir o documento norteador das políticas educacionais atuais, isto é, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Nº 9394/1996). É nele que estão as bases para a educação brasileira e os objetivos propostos para o projeto educacional do nosso país.

O primeiro ponto a salientar é a mudança histórica na compreensão da educação básica. A Lei Diretrizes e Bases da Educação promoveu uma correção histórica importante sobre as obrigações do Estado, no sentido de ofertar o Ensino Médio como um direito para todos. Segundo Souza (2009),

Outro elemento relevante desse exercício é pensar o movimento da história e as exigências de educação escolar. Foi no século XIX que ela saiu do arbítrio individual e se tornou obrigação pública. Mas, até meados do século XX, bastavam quatro anos de escolarização para alguém ser considerado “formado” em nível básico. Os anos 60 e 70 marcaram a popularização do ginásio, ou expansão do ensino fundamental para oito anos. A partir da LDBEN 9.394/96, a “educação básica” passou a ser definida como aquela a ser garantida até a idade de 17 anos, portanto um contínuo entre ensino infantil, primário, fundamental e médio. As transformações cada vez mais vertiginosas no sistema produtivo passaram a exigir uma elevação geral no nível de escolarização e, presumivelmente, de formação humana, de qualificação para o trabalho e exercício da cidadania (SOUZA, 2009, p. 17).

A ampliação do sistema de ensino e a garantia dessa modalidade tal qual elemento obrigatório no cenário educativo brasileiro, possibilitou um avanço na construção do conhecimento formal. Tais conquistas são o reflexo imediato das lutas sociais para a tentativa da democratização do ensino.

Piletti e Piletti (2018) destacam que existem importantes inovações nesse documento norteador das políticas educacionais. Para os autores, a LDBEN/1996 ampliou a participação democrática, envolvendo a comunidade escolar na elaboração dos projetos e no fortalecimento de instituições representativas, como os conselhos escolares. Permitiu, também, progressivos

graus de autonomia pedagógica e administrativa, reconhecendo as instituições escolares e suas diferentes características sociais. Além disso, inseriu a possibilidade de ofertar oportunidades educacionais apropriadas (PILETTI; PILETTI, 2018) para as camadas atingidas historicamente pela segregação educacional observada no cenário brasileiro.

No tocante ao Ensino Médio, observa-se:

Uma importante mudança no ensino médio – visando à sua universalização, à melhoria da sua qualidade e à permanência dos alunos na escola – ocorreu com a aprovação da emenda constitucional n.59, de 11 de novembro de 2009, que estabeleceu como dever do Estado garantir “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. Trata-se de um importante marco histórico para esse nível de ensino e para a educação brasileira de forma geral. A sua obrigatoriedade se assenta na ideia de que a formação geral para o exercício da cidadania é o seu objetivo dominante, motivo pelo qual, como etapa da educação básica, deve ter o mesmo grau de importância e as mesmas prerrogativas que o ensino fundamental (PILETTI; PILETTI, 2018, p. 231).

As mudanças relacionadas a essa modalidade de ensino fazem com que se observem novos objetivos para o Ensino Médio. O Artigo 22 da LDBEN prevê, por exemplo, que a educação básica tem diferentes finalidades, entre elas desenvolver o exercício da cidadania e possibilitar o acesso ao mundo do trabalho, além da possibilidade de progredir nos estudos posteriores (BRASIL, 1996). Torna-se uma obrigação para o Estado desenvolver políticas públicas, conseguindo atender tais demandas.

De maneira ainda mais específica, o Artigo 35 aponta que:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:
 I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
 II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
 III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
 IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

O Ensino Médio, mesmo com todas as conquistas observadas nas últimas décadas, é palco de intensos debates, justamente por se apresentar como a última fase da educação básica. Tal qual posto no artigo em questão, suas finalidades são bastante abrangentes e apresenta desafios consideráveis nas suas proposições.

Ao entender a escola como um espaço ocupado pelas diversas condições de juventudes existentes no nosso país, os anseios pela participação na sociedade de consumo e o reconhecimento de seus direitos enquanto cidadãos são elementos primordiais nos sentidos atribuídos à educação. Além disso, as mudanças no mundo do trabalho e a insegurança originadas pelos índices de desemprego colocam a escola em constante questionamento.

Ao fazer essa análise, Dayrell (2010) considera que as questões econômicas interferem diretamente na trajetória de vida e nas condições de vivenciar essa juventude. Não basta garantir os direitos civis e sociais relacionados ao processo educativo. De certa forma, coloca-se o dilema da sobrevivência, ou seja, do jovem trabalhador necessitando sustentar os seus anseios mais importantes de forma imediata, e os projetos de vida, perpassados no término das modalidades de ensino e a busca incessante por uma melhor condição de vida.

Nesse sentido, a LDBEN deixa evidente sua preocupação com a questão quando diz que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996). A educação deve também se relacionar com as oportunidades do mundo do trabalho. Portanto, ao proporcionar a preocupação com a formação voltada a cidadania, o documento explicita que o Ensino Médio pode também ser profissionalizante, conforme o Art. 22 e outros dispositivos previstos na seção sobre essa modalidade de ensino.

A relação entre ensino técnico e a formação cidadã sempre esteve permeada por interesses políticos e sociais. É fundamental compreender que a escola também foi um espaço de segregação social, possibilitando o acesso de forma diferenciada para os diversos grupos sociais. Dessa forma, Kruppa (2016) entende que:

No que se refere a concepção do ensino médio, desde as primeiras décadas do século passado, a alternativa da terminalidade muitas vezes esteve colocada, envolvendo o então chamado curso secundário, que compreendia as séries finais do atual ensino fundamental – o Ginásio –, e os anos, hoje, correspondentes ao ensino médio, então denominado de 2º ciclo do Secundário. O ramo profissional do secundário, causador da dualidade de ensino, que segregava os pobres, afastando-os dos cursos propedêuticos ao ensino superior, foi mantido até a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (Lei Federal n. 4.024/1961), que finalmente permitiu a equivalência e a transferência de estudantes entre as modalidades profissional e propedêutica. Já os militares estenderam indiscriminadamente a profissionalização a todo esse nível de ensino, em 1971 (Lei Federal n. 5.692/1971) (GRUPPA, 2016, p. 166-167).

Nesse cenário de muitos interesses, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 representa avanços na concepção de uma educação que seja ao mesmo tempo universalizante e que consiga trazer em suas normatizações os anseios representativos de um processo de democratização de ideias e valores sociais.

Passados um pouco mais de trinta anos de sua elaboração e promulgação, novas mudanças atingem a sociedade civil. As recentes alterações no documento oficial, por meio da Lei nº13.415, de 2017⁸, colocam o Ensino Médio novamente em debate. Nesse instante, é difícil tecer qualquer consideração sobre os impactos das alterações propostas, no entanto, destacam-se a transformação na organização das disciplinas, que agora passam a integrar as chamadas “áreas de conhecimento”, os itinerários formativos e a possibilidade de reconhecer competências por meio do ensino à distância.

Ainda assim, o espaço escolar é um ambiente de socialização e de novas oportunidades. Ao garantir a existência da diversidade e o reconhecimento do pluralismo de ideias, a LDBEN fortaleceu as representações da juventude. No entanto, são muitos os desafios ainda presentes na consolidação dos interesses da sociedade e da juventude. Assim sendo, é necessário também provocar esse debate.

3.3 Os desafios do Ensino Médio

O processo de construção dos saberes formais e suas aplicações no contexto social é, de certa forma, perpassado pelos objetivos colocados à educação e suas diferentes concepções de construção do conhecimento. Espera-se, por exemplo, que uma criança, ao frequentar os anos iniciais da educação básica, tenha a condição de se desenvolver a partir do processo de letramento e alfabetização considerados pertinentes para aquele momento e para a sua faixa de desenvolvimento cognitivo.

É evidente que os seres humanos são distintos em suas formas de constituição e habilidades. Dessa forma, esperar a igualdade dos resultados formativos para todos os educandos e educandas e classificar suas conquistas e seus fracassos por meio de uma régua única é um modo precipitado de entender as condições do sujeito.

Não se quer, nesse momento, analisar os objetivos da Educação Básica, mas salientar as angústias percebidas numa faixa de transição muito específica do processo formal de escolarização: o Ensino Médio. Para isso, perceber as condições concretas e as expectativas criadas nessa modalidade de ensino nos permite produzir algumas considerações sobre a formação dos sujeitos, bem como entender as dúvidas e as angústias vivenciadas por adolescentes ainda em construção.

Tartuce et al. (2018) considera a seguinte situação:

⁸ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art1. Acesso em 12 de março de 2019.

O ensino médio (EM) constitui-se em uma etapa crítica na formação dos indivíduos. Assume múltiplas funções, tais como a consolidação dos conhecimentos e habilidades básicas dos estudantes, a preparação para o ingresso no ensino superior ou no mercado de trabalho e a formação de cidadãos capazes de se engajar na sociedade (TARTUCE et. al., 2018, p. 04).

Todavia, a amplitude dos objetivos e das expectativas criadas faz com que diversos problemas sejam percebidos. Parece ainda haver uma desconfiança por partes dos estudantes sobre os conteúdos ensinados e suas aplicabilidades no cotidiano social. De forma semelhante, os desafios sobre a noção de pertencimento ao contexto escolar também são evidenciados. Até que ponto a escola consegue abarcar todas as diferenças sociais visualizadas na modernidade?

Ainda que tenhamos problemas acentuados relacionados ao contexto escolar brasileiro e suas limitações quando nos referimos as diferenças e as práticas heteronormativas apontadas nos capítulos anteriores, é válido ressaltar que o Brasil, por meio de políticas públicas educacionais, desenvolveu avanços significativos nos últimos 25 anos no campo do Ensino Básico. Nesse período, praticamente todas as crianças de 7 a 14 anos puderam ser matriculadas e a frequência escolar dos jovens de 15 a 17 anos nos bancos escolares aumentou (VELOSO, 2009).

De acordo com Castro (2009a), “nosso ensino médio em 1960 tinha 1.309 mil alunos. Com a aceleração dos anos 90, passou de 4.104.643 alunos em 1992 para 9.689 mil no ano de 2006” (CASTRO, 2009a, p. 148). Em 2017, a partir dos dados oficiais do Ministério da Educação, 6.643.661 estudantes foram matriculados nessa modalidade de ensino ⁹. A queda observada nos últimos 11 anos pode ser explicada por diversos motivos, mas possivelmente está vinculada à diminuição da taxa de natalidade brasileira e às políticas de correção de fluxo popularizadas nos últimos anos.

As transformações sociais observadas no Brasil, principalmente na década de 1970, fez com que o país dobrasse o número de matrículas no Ensino Médio, “tendo registrado um aumento de 151,8%, o que levou aos bancos escolares um contingente novo de 1 milhão e 700 mil alunos (CORTI, 2016, p. 43). Essa expansão de jovens atendidos por essa modalidade ocasionou impactos amplos em diversos processos sociais, destacando-se o ingresso nas universidades públicas e a imersão no mundo do trabalho.

⁹ De acordo com a reportagem *MEC divulga dados preliminares do Censo Escolar de 2017*, disponível em <http://www.brasil.gov.br/editoria/educacao-e-ciencia/2017/09/mec-divulga-dados-preliminares-do-censo-escolar-de-2017>. Acesso em 25/07/2018.

É necessário salientar que essa modalidade de ensino foi utilizada de acordo com os interesses políticos e econômicos de cada período histórico. Em uma análise das finalidades do Ensino Médio no contexto da Ditadura Militar, Cunha (2017) observa que existiram ações propostas com a finalidade de tornar profissionalizante essa modalidade do processo educativo, visto uma possível carência de técnicos de nível médio e a impossibilidade de as universidades públicas atenderem ao contingente cada vez maior de educandos formados nas escolas básicas brasileiras.

Se no começo do século XX o Ensino Médio estava restrito a uma pequena parcela privilegiada da sociedade brasileira, tal fato é modificado de forma substancial no início da década de 1990. Segundo Castro (2009a),

Houve uma considerável queda no elitismo social do ensino médio – resultante dos aumentos na matrícula. É bem menos elitista do que nas décadas passadas – pois há mais pobres no seu bojo. Mas o lado negativo é mostrar uma qualidade muito deficiente, sem exigir muito dos que sobrevivem e chegam ao fim. Quando começamos a medir as competências dos alunos, no início dos 90, houve um aumento explosivo na matrícula e pouca preocupação com a qualidade. É até surpreendente que não se observaram quedas mais significativas nos escores, embora mostrem uma educação muito fraca (CASTRO, 2009a, p. 155).

É notória a necessidade de problematizar a relação entre o aumento das matrículas com as características econômicas e sociais da população. De maneira alguma se pode culpabilizar a universalização do Ensino Médio e responsabilizar as camadas mais populares sobre os baixos índices educacionais brasileiros. Ao contrário, isso demonstra uma ineficiência do planejamento educacional em não oferecer condições próximas a uma situação de equidade social para todos os estudantes das instituições escolares que da educação básica.

É preciso desmistificar o processo em que a educação é vista e tida como a única alavanca para a mobilidade social. Infelizmente, se as escolas continuarem a reproduzir as desigualdades existentes e não perceberem as movimentações do sistema capitalista, a sua própria finalidade social, na perspectiva de quem não é dominante nesse cenário, será posta a prova. Souza (2009) aponta essa relação, estabelecendo a seguinte reflexão:

Entretanto, foi se tornando cada vez mais difícil estabelecer uma correlação direta entre educação escolar e mobilidade social, entre diploma e emprego/salário, entre crescimento da escolarização e desenvolvimento social, político, econômico e cultural. Ao longo do tempo, foi havendo uma mudança na organização geral da produção, que consiste em ocupar, em termos relativos e, por vezes, absolutos, um número cada vez menor de pessoas em todos os setores da economia. O fechamento de milhares de postos de trabalho por uma mesma empresa é notícia rotineira na imprensa internacional. Isso pode acontecer pela incorporação de máquinas ao processo produtivo (robôs na indústria e computadores nos escritórios), pela

reestruturação da hierarquia (eliminação de postos de chefia, gerência, supervisão) ou pela combinação desses com outros fatores sazonais, como em caso de guerras, por exemplo (SOUZA, 2009, p. 159).

A garantia de que o processo de escolarização formal levaria a uma vida mais confortável e com melhores acessos aos bens produzidos em uma sociedade do consumo pode agora ser questionado. A contextualização desse processo também necessita ser aqui indicada. As escolas populares surgem por meio dos interesses das classes dominantes em legitimar os valores e ideais burgueses, de modo a garantir a universalização das ideias dessa classe dirigente (SOUZA, 2009). Não se trata de ofertar às camadas populares um modo de sair da condição de dominado.

Com o vislumbre de uma universalização da educação básica, novos dilemas apareceram dentro das instituições escolares, principalmente relacionados ao processo de ensino-aprendizagem, às estruturas físicas das instituições e à necessidade de um corpo docente que pudesse lidar com as transformações das práticas educativas, visto que nesse cenário, a educação deixou de ser um privilégio para a classe dominante e passou a ser um direito garantido a todo brasileiro, mesmo que de forma diferenciada no que se refere às condições de permanência com sucesso para cada classe. Somam-se a isso as transformações tecnológicas e o aumento dos recursos de acesso à informação. Por mais que as questões econômicas ainda tenham impacto significativo nesse processo, a expansão da internet e dos dispositivos móveis com acesso a ela causou a necessidade de reinventar práticas consagradas no interior das salas de aula, mesmo que as estruturas das escolas não acompanhem a infinidade de recursos disponíveis para o aprendizado, reduzindo-se quase sempre a lousa e giz.

A escola enquanto ambiente de socialização e de construção de saberes diversos é atingida pelas características da modernidade. Mesmo com os processos apontados anteriormente, a escola não deixou de ser um espaço de conservação social. Por mais que as diversidades sejam encontradas dentro dos muros escolares, a sua condição de sistema perito (GIDDENS, 1991; 2002) é presenciada e seus objetivos permanecem claros no sentido de manter um padrão hegemônico de dominação.

Como a instituição escolar não está fora das relações sociais, as expectativas criadas em torno dela são construídas por um processo cultural que espera respostas imediatas aos anseios de desenvolvimento econômico e das práticas de cidadania a ela atribuídas. O Ensino Médio torna-se o instante de sumarizar essas possibilidades e questionar os rumos e características do processo educacional por um todo.

Nessa perspectiva de tentar compreender as disparidades observadas nos rendimentos dos educandos, Pierre Bourdieu (2002) desenvolveu um conceito pertinente para a explicação das desigualdades no processo de aprendizagem. Trata-se do que o autor francês denomina como *capital social*. Nas palavras do autor,

O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma *rede durável de relações* mais ou menos institucionalizadas, de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à *vinculação a um grupo*, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são relações objetivas de proximidade no espaço físico (geográfico) ou no espaço econômico e social porque são fundadas em trocas inseparavelmente materiais e simbólicas, cuja instauração e perpetuação supõem o reconhecimento dessa proximidade. O volume do capital social que um agente individual possui depende então da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume do capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado (BOURDIEU, 2002, p. 67).

Se pensarmos que a Educação Básica, no modelo atual brasileiro, é antecedida por pelos menos nove anos cumpridos no ensino fundamental, é de se esperar que a seleção realizada por meio das avaliações e expectativas em torno dos conteúdos tenha sido conduzida mediante o reconhecimento dos valores tidos como hegemônicos.

Como fazer com que crianças, quando comparadas a partir de suas classes sociais e realidades distintas, possam aprender os mesmos conteúdos fixados por meio de diretrizes e documentos oficiais? Como trabalhar clássicos literários em um cenário em que boa parte dos brasileiros não conseguem ter acesso a bibliotecas públicas? Como pensar em aspectos da arte quando os museus existentes se localizam predominantemente nos grandes centros urbanos, em áreas centrais distantes das periferias?

Mesmo reconhecendo que esse processo é uma generalização, e toda e qualquer generalização pode esconder realidades distintas, é bem possível que tais situações sejam observadas no interior das escolas brasileiras. Dessa forma, ao ampliar a noção de capital para outras esferas, Bourdieu (2002) faz o alerta sobre as novas dificuldades dentro do cenário educacional. Não é possível tratar todos os educandos de maneira semelhante e uniforme.

Bourdieu (2002) constata de maneira dura a forma tal qual os conhecimentos oriundos das práticas cotidianas e familiares interferem no desempenho dos alunos. Segundo o autor,

As crianças oriundas dos meios mais favorecidos não devem ao seu meio somente os hábitos e treinamento diretamente utilizáveis nas tarefas escolares, e a vantagem mais importante não é aquela que retiram da ajuda direta que seus pais lhes possam dar. Elas herdam também saberes (e um “savoir-faire”), gostos e um “bom gosto”, cuja

rentabilidade escolar é tanto maior quanto mais frequentemente esses imponderáveis da atitude são atribuídos ao dom (BOURDIEU, 2002, p. 45).

Tais saberes e hábitos serão valorizados no contexto escolar, visto um processo quase que naturalizado e legitimado de se destacar alunas e alunos a partir das expectativas dos valores hegemônicos. É necessário apontar que a prática docente geralmente acentua noções culturais de uma elite social, associando suas simbologias à cultura escolar (BOURDIEU, 2002).

Tratando todos os educandos como iguais e reproduzindo práticas valorativas de uma parcela da população, tem-se a falsa sensação de neutralidade e de justiça, pois as oportunidades serão disponibilizadas do mesmo jeito para todos os discentes na sala de aula. E mais, justifica-se esse processo por meio da existência de um currículo oficial orientador das atividades escolares e conseguindo, de maneira onipresente, determinar o que deve ser aprendido nos sistemas seriados.

Se o currículo oficial é a expressão de poder e de dominação de classe, a transposição desses conteúdos não pode acontecer de forma diferente. Silva (2017) nos adverte, dizendo que “o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo” (SILVA, 2017, p. 15). Se o mesmo é consolidado impositivamente e não democraticamente, a escola se encontra em uma posição antagônica: ela reproduz valores distintos e teóricos de uma realidade que não é a da maioria, com conteúdos discrepantes daquilo esperado pelos educandos e educandas.

Castro (2009a) alerta sobre as dificuldades relacionadas ao currículo e aos seus conteúdos. O autor diz que “a percepção de que é preciso ensinar pouca matéria para os alunos aprenderem muito não faz parte de nossa herança cultural. E como ensinamos muito, os alunos aprendem pouco” (CASTRO, 2009a, p. 158). Para o economista brasileiro, os currículos extensos são o resultado de uma tradição francesa, influenciadora da construção do sistema escolar nacional.

Diante do exposto, temos um cenário complexo. As escolas brasileiras são frequentadas por um grande número de indivíduos, selecionados por meio de avaliações e valores de uma classe dominante, impositoras de suas vontades e seus objetivos através de um currículo totalmente descolado do cotidiano da maioria. O resultado quase que natural desse processo é um sistema escolar questionado e posto na berlinda para críticas vindas de quase todos os agrupamentos sociais representativos.

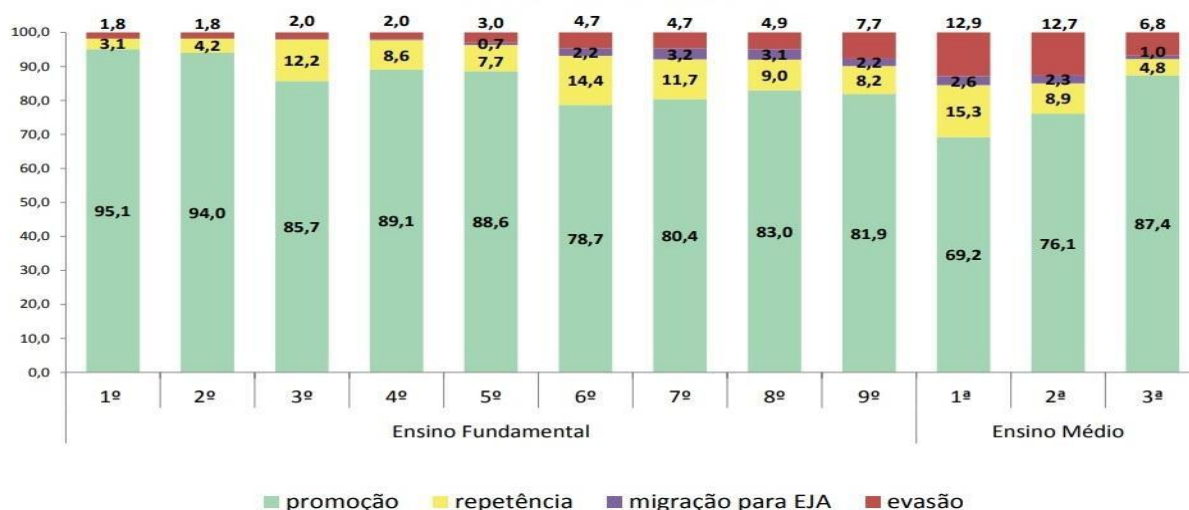
Ainda assim, de maneira geral e fortemente ancorada em uma visão de mundo de uma classe média a procura de ascensão social, a educação é vista como um elemento pertinente e

que pode possibilitar a entrada em novos círculos sociais associados aos critérios econômicos. Novamente, Bourdieu (2002) indica que:

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (BOURDIEU, 2002, p. 41).

É plausível considerar as diferenças existentes entre o contexto francês, analisado por Pierre Bourdieu, e as nuances observadas no cenário brasileiro. Porém, parece uma condição semelhante pensar a educação como elemento de mobilidade. Basta observar o crescente número de matrículas no ensino superior e a concorrência em exames de vestibular para profissões valorizadas do ponto de vista econômico. Porém, mesmo com o cenário acima descrito, e todo imaginário produzido em torno da possibilidade de mobilidade social, as taxas de evasão no Ensino Médio são relevantes para compreendermos alguns problemas sociais presentes na sociedade brasileira. Os dados indicadores de fluxo disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e pelo Ministério da Educação (MEC) auxiliam na problematização da questão.

Gráfico 3. Taxas de promoção, repetência, migração para EJA e evasão por série – Brasil – Censo Escolar 2014/2015.



Fonte: INEP/MEC.¹⁰

¹⁰Disponível

em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2017/apresentacao_indicadores_de_fluxo_escolar_da_educacao_basica.pdf. Acesso em 25/07/2018.

De acordo com os dados oficiais, é verificável que o Ensino Médio é a modalidade da educação básica com os piores dados relacionados à evasão e à retenção. Isso pode indicar diversas situações, mas é preciso buscar respostas ao problema retratado. Dayrell e Jesus (2016) explicitam que “para compreender as trajetórias escolares e os múltiplos fatores que vêm gerando a exclusão dos jovens pesquisados, é fundamental situá-los como sujeitos socioculturais” (DAYRELL; JESUS, 2016, p. 409). Em síntese, são sujeitos possuidores de desejos, aspirações, valores, comportamentos e outras motivações, constituindo o cenário acima observado.

Para complementar esse entendimento, Neri (2009) considera que “grande parte da evidência empírica mostra que evasão escolar e pobreza são intimamente ligadas e o que o trabalho infantil prejudica a obtenção de melhores níveis educacionais” (NERI, 2009, p. 26). Destarte, por mais que o autor apresente evidências significativas relacionando o número de anos estudados com a melhora do salário e o aumento da chance de ocupação, as condições materiais batem a porta dos jovens, que em muitos casos se veem obrigados a abandonar os estudos e procurar um emprego para o seu sustento.

Tais justificativas são colocadas com frequência por aqueles que defendem uma transformação radical do atual modelo adotado de Ensino Médio. Concordar-se-á, de fato, a necessidade de uma mudança nessa modalidade de ensino. Porém, é fundamental uma ampla discussão com os setores representativos da sociedade para estabelecer o modelo pretendido. De nada adianta modificar as bases do Ensino Médio se o mesmo continuar reproduzindo os valores de classe e segregando as oportunidades a partir das desigualdades entre as diversas escolas e seus múltiplos cotidianos.

Esse alerta sobre o cuidado com os caminhos da mudança se faz necessário em um momento de intenso debate sobre as finalidades do Ensino Médio e sua organização curricular. A discussão em torno da nova *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) é o indicativo de como essa modalidade de ensino poderá incorporar elementos flexíveis por meio da utilização de recursos tecnológicos, apontando as características esperadas dos educandos do começo do século XXI.

Parece haver setores defendendo a implementação de uma educação flexível, em que os educandos poderiam ter a possibilidade de escolher quais áreas do conhecimento desejam se aprimorar. Pode ser que a formação integral tão desejada seja descartada e substituída por um processo visando apenas atender a lógica do mercado, culpabilizando o discente por suas escolhas e responsabilidades dentro desse processo. Kuenzer (2017), ao analisar os impactos propostos nesse tipo de educação, diz:

Do ponto de vista metodológico, na concepção da aprendizagem flexível, a forma de participação do aluno nessa proposta muda bastante: de espectador, passa a ser sujeito de sua própria aprendizagem, o que exigirá dele iniciativa, autonomia, disciplina e comprometimento. Nas modalidades de aprendizagem flexível disponibilizadas, ele fará seu próprio horário de estudo, estabelecerá as condições e o ritmo em que estudará, segundo seu perfil e suas possibilidades. Em tese, ao gerenciar seus tempos e espaços, aprenderia a aprender, sozinho ou em colaboração, o que conduziria a um melhor aproveitamento; e, nas práticas colaborativas, deixaria de ser isolado em suas tarefas e leituras, de modo a também superar posturas individualistas (KUENZER, 2017, p. 337-338).

Ao deslocar a posição do sujeito dentro do processo de ensino-aprendizagem e garantir que o mesmo tenha a condição de flexibilizar sua rotina de estudos, a partir de suas possíveis potencialidades e por meio do contato com as áreas de conhecimento, as instituições escolares passam a rivalizar com conteúdos formativos desenvolvidos em plataformas digitais, visto que a nova BNCC permite tal possibilidade.

Concordando com a autora que a aprendizagem flexível é o resultado dos avanços tecnológicos associados a microeletrônica (KUENZER, 2017), e que, portanto, não se pode simplificar e reduzir a educação nessa perspectiva, é necessário repensar quais são as aspirações políticas e sociais sobre essa modalidade de ensino. De fato, o Ensino Médio deverá ser um espaço de formação de cidadãos ou apenas uma fase de preparação para o mundo do trabalho? Ou ainda, essas duas perspectivas podem andar atreladas e serem associadas?

Abrantes e Miranda (2015) apresentam uma proposta de educação bastante interessante. Segundo as autoras,

É necessário investir em uma prática de educação que associe os aspectos humanístico e científico, voltada para a compreensão integral da natureza humana e dos problemas que afligem o mundo, enfraquecendo a compartimentação e a especialização, que afastam o homem do contexto geral em que está situado (ABRANTES; MIRANDA, 2015, p. 144).

O que se espera de fato é um Ensino Médio articulador dos saberes e das condições reais, e não apenas atrelados aos interesses mercadológicos e capitalistas existentes. É fato que tais articulações são o resultado de um sistema desenvolvido e consolidado hegemonicamente, mas não se pode pensar em uma educação servindo apenas como produção de indivíduos em série para a manutenção e reprodução do existente.

A existência do Ensino Médio em períodos distintos é um indicativo interessante da forma como a educação pode reproduzir as desigualdades existentes dentro de um sistema inerentemente injusto. Não faria sentido, por exemplo, criar-se cargas horárias diferentes dentro

de um mesmo ciclo ou modalidade de ensino, se todos os educandos tivessem a mesma condição e pudessem compartilhar as mesmas experiências nos aspectos de sua formação escolar.

No entanto, a realidade brasileira se faz de modo complexo. Ao garantir o direito a educação aos jovens de todas as classes, é necessário observar que as questões econômicas perpassam por estilos e perspectivas diferentes do ponto de vista dos objetivos da educação. Uma parte significativa dos estudantes brasileiros precisa se dedicar aos estudos, compartilhando uma jornada de trabalho ao mesmo tempo. Parecem existir dois tipos de Ensino Médio: aquele voltado aos jovens não trabalhadores, com uma carga horária ampliada e objetivando o prosseguimento da carreira escolástica, e outro destinado para os jovens trabalhadores, fortalecendo um sentimento de inclusão de forma excludente (CURY, 2008), visto as diferentes características ofertadas na mesma modalidade.

Não é exagero afirmar a existência de diferenças significativas nos espaços formativos. Um exemplo de como essa distinção acontece é pensar na carga horária das instituições paulistas. O Ensino Médio matutino é composto por 6 aulas de 50 minutos cada. O Ensino Médio noturno é composto por 5 aulas de 45 minutos. Essa diminuição faz com que se tenha também alteração da grade curricular e a retirada de disciplinas. Em um caso específico, a disciplina de Sociologia na segunda série do Ensino Médio noturno é composta por apenas uma única aula semana. Em contrapartida, em todas as outras séries, até mesmo do noturno, são ofertadas duas aulas semanais.

É importante destacar que a ida ao Ensino Médio noturno, em muitos casos, não parece uma escolha providencial. É sabido que uma boa parte dos adolescentes que estão nessa condição são jovens trabalhadores contribuidores para uma melhor condição de vida de suas famílias. Dayrell e Jesus (2016) apontam:

Podemos afirmar que, tanto entre os jovens entrevistados nesta pesquisa quanto entre os jovens brasileiros de modo geral, a idade de entrada no mercado de trabalho é fortemente marcada pelas desigualdades sociais, sendo muito mais precoce entre os jovens das famílias mais pobres. Outra constatação é o fato de que raramente esse trabalho se exerce nas condições protegidas pela Lei de Aprendizagem, que ainda não se efetivou como uma realidade, fazendo com que muitas vezes o jovem adolescente exerça formas de trabalho que seriam proibidas antes dos 18 anos (DAYRELL; JESUS, 2016, p. 413).

Ao indicar a relação entre desigualdade e a necessidade do trabalho, fica evidenciado que esta condição ainda é marcada por uma insegurança. A qualquer momento este jovem pode ser desligado de suas funções e sofrer um duplo processo prejudicial ao seu desenvolvimento:

além das questões econômicas envolvidas ao perder o emprego, a sua condição de desenvolvimento educacional é marcada pelas diferenças apontadas nas práticas cotidianas e no próprio currículo diferenciado.

Souza e Oliveira (2008) indicam também a existência de um processo de diferenciação entre os chamados alunos trabalhadores e os alunos possuidores de dedicação exclusiva aos estudos. Segundo a autora e o autor, “é que eventuais menções a trabalhadores-estudantes são feitas no sentido de apontar a necessidade de compreensão dos vínculos frágeis que estes usualmente estabelecem com o processo de escolarização” (SOUZA; OLIVEIRA, 2008, p. 55).

Nessa perspectiva, os autores apontam a existência de práticas menos exigentes em decorrência de um processo em que a possível jornada de trabalho pesa sobre os horários dos educandos. Acertos como a possibilidade da/o aluna/o entrar na segunda aula do período letivo ou atividades que possam ser realizadas fora da escola são práticas apontadas (SOUZA; OLIVEIRA, 2008).

Mesmo que não exista um currículo específico para o Ensino Médio noturno e que suas atividades sejam demarcadas a partir das diretrizes gerais estabelecidas para essa modalidade de ensino, fica evidenciada nas pesquisas de Souza e Oliveira (2008) e Dayrell e Jesus (2016) a multiplicidade das condições dos discentes no interior das escolas brasileiras. As instituições escolares parecem ter a ciência desses aspectos e nos momentos de planejamento escolar tais questões são discutidas. Ainda assim, existe uma cultura em que não se desenvolve, em muitos casos, atividades relacionadas aos anseios desses educandos.

No entanto, a postura que se evidenciou, de modo dominante, no tratamento do aluno que frequenta o noturno foi a desconsideração de especificidades de sua realidade de vida e trabalho. Embora, nos registros obtidos nas escolas, menções tenham sido feitas aos diferentes perfis de alunos que frequentam o noturno, estes parecem não estar sendo considerados nos planos, programas e ações escolares. Foram raras as iniciativas de se buscar um diagnóstico mais preciso sobre características, expectativas e aspirações dos alunos, que viessem a embasar decisões relativas à organização e funcionamento do trabalho (SOUZA; OLIVEIRA, 2008, p. 56).

Ao observar a homogeneização dos programas escolares e suas aplicações no cotidiano escolar, nota-se outro elemento agravante na permanência desse aluno: a atratividade das atividades desenvolvidas. Castro (2009a) diz que “quase a metade dos graduados do ensino médio vai diretamente para o mercado de trabalho, apenas com o que aprendeu no ensino médio – além dos mais de 30% que o abandonaram pelo caminho” (CASTRO, 2009a, p. 159).

O dado acima serve apenas como exemplificação de um cenário dicotômico. Temos um processo educacional que é visto tal qual uma possibilidade de melhorar a condição de vida dos

jovens brasileiros por meio da qualificação, mas que não permite ao educando saberes necessários para a sua prática. É fundamental justificar que a ideia aqui não é defender um Ensino Médio técnico, mas articulado à realidade do aluno com os conhecimentos produzidos em suas vivências.

Dessa forma, pensar as relações entre juventude, cotidiano escolar e as legislações vigentes perpassam por diversas características, entre elas compreender o sentido da educação para os/as jovens estudantes e entender o que se espera dessa modalidade de ensino. Ao se considerar as diversas possibilidades existentes na modernidade, a escola também se insere em um mundo repleto de novas oportunidades e de questionamentos infundáveis.

Não se quer aqui definir caminhos ou propor novas formas de pensar essa modalidade de ensino. No entanto, ao vivenciar esses dilemas o entendimento das juventudes e de suas maneiras de se expressarem são condições fundamentais para a proposição de novas ideias. Percebe-se a existência de um longo caminho a ser percorrido. A ampliação da educação formal e sua concomitante tentativa de universalização possibilitou conquistas importantes, mas não solucionou alguns problemas sociais evidenciados nessas últimas décadas.

É preciso garantir que a escola pública ou privada seja de qualidade. Para isso, é essencial investir na formação de professores e melhoria das condições estruturais e materiais das instituições escolares. Mas é urgentemente necessário também estabelecer o planejamento das ações e reconhecer que a educação não pode ser pensada de maneira imediatista. Os seus resultados só serão observados com a sistematização das propostas realizadas.

Além disso, outro desafio é evidenciado no início do século XXI. Por mais que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/1996) tenha legalmente garantido a democratização da participação da comunidade escolar, isso ainda é pouco observado no interior das escolas. Os grêmios escolares, os diversos conselhos existentes e a participação dos pais e responsáveis são colocados de forma subalterna na definição das políticas e dos projetos adotados pelas unidades escolares.

Portanto, ao compreender algumas características da composição da educação e seus diferentes cenários, bem como as múltiplas representações da juventude e de seus diferentes interesses no processo educativo formal, é necessário observar a forma como as/os estudantes vivenciam suas práticas cotidianas no interior da escola. Para isso, desenvolve-se na sequência os caminhos adotados para a construção da pesquisa.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a compreensão das vivências rotineiras e suas percepções por meio dos sujeitos educandos, era possível a realização de uma pesquisa que evidenciasse as métricas e as medições de insultos, de práticas preconceituosas e até mesmo da violência no contexto escolar. Era um caminho possível e plausível. Porém, por se considerar a complexidade das relações sociais no âmbito escolar e por conceber a escola como sendo um espaço integrado à sociedade, optou-se por uma pesquisa de cunho qualitativo.

Para entender e justificar a escolha da proposta metodológica, Flick (2013) observa os seguintes elementos sobre a pesquisa qualitativa. Segundo o autor,

A pesquisa qualitativa estabelece para si mesma outras prioridades. Aqui, em geral, você não parte necessariamente de um modelo teórico da questão que está estudando e evita hipóteses e operacionalização. Além disso, a pesquisa qualitativa não está moldada na mensuração, como acontece nas ciências naturais. Finalmente, você não estará interessado nem na padronização da situação de pesquisa nem, tampouco, em garantir a representatividade por amostragem aleatória dos participantes. [...] Ela visa (a) à captação do significado subjetivo das questões a partir das perspectivas dos participantes [...]. Com frequência, (b) os significados latentes de uma situação estão em foco [...]. É menos relevante estudar uma causa e o seu efeito do que descrever ou reconstruir a complexidade das situações. Em muitos casos, (c) as práticas sociais e o modo de vida e o ambiente em que vivem os participantes são descritos. O objetivo é menos testar o que é conhecido [...] do que descobrir novos aspectos na situação que está sendo estudada e desenvolver hipóteses ou uma teoria a partir dessas descobertas. Por isso, a situação da pesquisa não é padronizada; ao contrário, ela é projetada para ser o mais aberta possível (FLICK, 2013, p. 23-24).

Diante das circunstâncias observadas nas instituições escolares, a pesquisa qualitativa se mostrava como uma escolha adequada para a compreensão dos desafios da pesquisa. Entendendo que o espaço educativo está em constante mudança, seja na forma como seus atores se comportam, seja a partir das alterações nas políticas públicas adotadas, se faz necessário compreender os sentidos observados no cotidiano escolar. Lüdke e André (2017) já alertavam sobre a rapidez das transformações na pesquisa educacional. Segundo as autoras,

Ora, à medida que avançam os estudos da educação, mais evidente se torna seu caráter de fluidez dinâmica, de mudança natural a todo ser vivo. E mais claramente se nota a necessidade do desenvolvimento de métodos de pesquisa que atentem para seu caráter dinâmico (LÜDKE; ANDRÉ, 2017, p. 06).

Entender, portanto, que o objeto de estudo é particular do contexto a qual a pesquisa se realiza, é preciso trabalhar a partir dessa perspectiva com o “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que corresponde a um espaço mais profundo das

relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1994, p. 22).

Assim, em síntese, a abordagem qualitativa, segundo Bodgan e Biklen (1994), apresenta cinco requisitos básicos: o ambiente natural como fonte de dados, o que implica ser esta uma pesquisa “naturalística”, em que o pesquisador deve manter um intenso contato com o ambiente; os dados obtidos são descritivos; assume-se como preocupação central o processo e não o produto; o pesquisador procura saber como as pessoas da situação estudada a significam, quais valores e sentidos dão a essa situação, bem como a dinâmica interna do ambiente; a coleta de dados sem uma hipótese estabelecida *a priori*, surgindo a medida em que o pesquisador toma contato com o campo, não desconsiderando seu esquema teórico (desenvolvidos no capítulo 1,2 e 3).

Porém, dentro das pesquisas qualitativas, existem diferentes caminhos para se conduzir um estudo. Na presente pesquisa, optou-se pela realização de um estudo de caso de cunho etnográfico.

O estudo de caso consiste em uma análise singular, específica e bem delimitada (LÜDKE; ANDRÉ, 2017). O interesse nessa forma de pesquisa está no que ela pode proporcionar de novo dentro de um contexto definido. Nesse sentido, o entendimento de temáticas através de relações pertinentes para um conjunto de sujeitos em um ambiente ímpar.

De acordo com Gil (2008),

O estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados. De acordo com Yin (2005, p.32), o estudo de caso é um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quanto as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência (GIL, 2008, p. 58).

Assim, existem características fundamentais para esse desenho de abordagem. Lüdke e André (2017) apontam alguns elementos pertinentes para a discussão. Segundo as autoras, é possível observar pelo menos sete princípios para a realização de um estudo de caso. O primeiro deles é objetivar descobertas. Por se tratar de um contexto bastante específico, algumas circunstâncias podem ser locais e estarem relacionadas àquele espaço singular. O conhecimento, portanto, não é algo acabado, mas uma construção.

O segundo ponto abordado por Lüdke e André (2017) se refere justamente a interpretação do contexto. Cada lugar possui suas características próprias, suas formas de organização e, de certa maneira, suas regras sociais. Logo, para o entendimento das

manifestações gerais do estudo, as interações sociais devem ser compreendidas a partir dessa perspectiva.

O terceiro aspecto trata de buscar a realidade num formato completo e profundo. Os detalhes são importantes fontes de significado e podem demonstrar a complexidade da situação e das relações entre os sujeitos da pesquisa. Destaca-se aqui a observação desses fatos. Deve-se entender os elementos pertinentes ao contexto estudado.

A quarta característica está na busca por uma variedade de fontes de informação. O estudo de caso, dependendo de seus objetivos e dos sujeitos componentes da pesquisa, deve apresentar as múltiplas perspectivas dos agentes que fazem parte do contexto social analisado. As diferentes informações e as fontes variadas podem ajudar na confirmação ou negação dos dados coletados.

O quinto elemento destacado por Lüdke e André (2017) faz referência às generalizações naturalísticas. Dessa forma, por retratar um contexto específico, pode ser que existam semelhanças em outros espaços e lugares. Assim sendo, permite a divulgação de fatos similares e o entendimento de questões que possam ser exploradas e significadas pelos demais sujeitos/pesquisadores.

O sexto sentido do estudo de caso é a procura por representar os diferentes e os conflitos dos pontos de vista numa escala social. A história pode ser contada e os fatos percebidos por diferentes e múltiplos olhares. Ou seja, as conclusões dos sujeitos podem ser contraditórias na maneira como vivenciam suas experiências e entendem o seu contexto.

A sétima propriedade refere-se à utilização de uma linguagem acessível e clara, diferentemente de outras abordagens de pesquisa. Nessa linha, os dados do estudo podem ser apresentados de diversas formas, isto é, por meio de fotos, desenhos, retratos, entrevistas menos formalizadas e diversos outros aspectos relacionados ao desenvolvimento dele.

Consideramos os apontamentos de Lüdke e André (2017), a escolha do estudo de caso se deve as características da pesquisa e a temática a ser problematizada. Pensando no escopo e no alcance das condições enquanto pesquisador, procurou-se limitar e definir a pesquisa selecionando uma única escola dentro da cidade pesquisada. Mesmo assim, quais seriam os critérios para a escolha? Todas as alunas e todos os alunos participariam do processo de coleta de dados e das observações de campo? E a escolha das salas, como aconteceria?

Ao refletir sobre tais indagações, o recorte aconteceu mediante algumas observações. A primeira delas foi considerar as fontes de informação. Por se tratar de uma pesquisa social na área de ensino, a seleção da escola ocorreu mediante as características das instituições e da pesquisa aqui proposta. Era necessário estudar uma unidade escolar que tivesse o Ensino Médio

no período noturno. A justificativa para essa escolha é o fato das alunas e dos alunos desse segmento estarem, em sua maioria, no mundo do trabalho. Dessa forma, a percepção da temática seria mais abrangente e dialogaria com outras experiências cotidianas, possivelmente refletidas nos comportamentos em sala de aula.

De acordo com Souza e Oliveira (2008),

Entre as diferenciações que se evidenciaram acerca da clientela do ensino noturno, a primeira delas é percebida entre os alunos que têm no estudo sua principal atividade/responsabilidade e aqueles que, antes de serem estudantes, são trabalhadores ou buscam, de imediato, ingressar no mercado de trabalho. Dessa diferenciação, não deveria decorrer qualquer interpretação que indique uma valorização diferente, por parte dos alunos, da escolarização, mas sim especificidades nas relações estabelecidas com a escola (SOUZA; OLIVEIRA, 2008, p. 55).

Ao considerar, portanto, as especificidades do ensino noturno e perceber que a trajetória escolar das alunas e alunos podem ser diferentes, é possível observar elementos complexos, como a interrupção nos estudos em algum momento e as expectativas diante dessa modalidade de ensino (SOUZA; OLIVEIRA, 2008), assim como os projetos de vida futuros, após a conclusão dessa etapa. A partir das experiências desenvolvidas no mundo do trabalho, a possível identificação com outros jovens trabalhadores e a percepção de uma escola em que as relações são marcadas por uma maior proximidade (visto a quantidade menor de alunos no período noturno), a pesquisa pode apresentar compreensões mais amplas sobre a construção das identidades e suas relações com o gênero.

A partir desses apontamentos, chegamos a duas instituições de ensino apresentando essa condição. As escolas possuem características parecidas. No período noturno, apresentam poucas salas de aula em funcionamento e diferem apenas em sua posição geográfica. Uma está mais próxima da área central e a outra se localiza a alguns quilômetros do centro do município. Sendo assim, seria fundamental definir o escopo da pesquisa. Como critério foi utilizada a área de abrangência das instituições, optando, portanto, por aquela que tivesse o maior número de matrículas.

Porém, também era preciso definir o formato da pesquisa. Com efeito, seria mais pertinente ao estudo acompanhar uma sala de aula e verificar os seus hábitos em relação à construção das identidades e suas relações com o gênero. Para isso, consultou-se as propostas oficiais e o currículo do Estado de São Paulo. Mesmo considerando que as temáticas possam ser trabalhadas de forma multidisciplinar, optou-se por selecionar os apontamentos existentes na disciplina de Sociologia, por entender a proximidade dos temas trabalhados com os objetivos dessa investigação.

De acordo com os conteúdos apontados no Currículo do Estado de São Paulo¹¹, é possível observar que durante a primeira série do Ensino Médio, propõe-se uma discussão sobre os seguintes temas:

- O ser humano como ser social;
- Socialização;
- Relações e interações sociais na vida cotidiana;
- A construção social da identidade;
- O caráter culturalmente construído da humanidade;
- Gênero e desigualdade.

Na segunda série do Ensino Médio, é possível articular essa pesquisa com os seguintes conteúdos:

- Jovens, cultura e consumo;
- Violência contra a mulher;
- Violência escolar.

A sala de aula escolhida foi justamente a da segunda série do Ensino Médio. Isso ocorreu mediante a observação de que os conteúdos de identidade e de gênero já haviam sido trabalhados na primeira série e, necessariamente, seriam problematizados a partir de outras competências e habilidades em diferentes disciplinas. Isto posto mais especificamente, os conteúdos curriculares de Sociologia foram desenvolvidos e as construções identitárias e suas relações com o gênero apontadas durante as aulas. Outra questão era a possibilidade de entrevistar e acompanhar os sujeitos na terceira série do Ensino Médio. Mesmo não sendo obrigatória essa atividade, e compreendendo que de um ano para o outro as salas se configuram de uma nova forma, entende-se que isso não caracteriza um problema para a pesquisa. Ao contrário, daria a dimensão das efemeridades na formação dos grupos e na influência do gênero no cotidiano escolar.

Definido os limites da pesquisa e a série do Ensino Médio a ser acompanhada, voltou-se a pensar em como coletar os dados da pesquisa. A maneira mais adequada para o

¹¹ No momento da pesquisa, por estar em período eleitoral, o currículo não foi encontrado no site oficial da Secretaria. No entanto, é possível encontra-lo em qualquer unidade escolar. Dessa forma, os conteúdos foram transcritos de acordo com as situações de aprendizagem descritas no documento e nos cadernos do professor e do aluno.

entendimento das situações era presenciar esse contexto e os processos cotidianos. Para isso, optou-se por um trabalho de cunho etnográfico com elementos de uma pesquisa participante.

A etnografia “é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente etnografia significa ‘descrição cultural’” (ANDRÉ, 2012, p. 27). Procura-se as abstrações, os entendimentos e todos os aspectos que possam ser fundamentais para a compreensão do contexto e seus significados, a partir do contato direto com o grupo ao qual se pretende estudar.

Segundo André (2012), é possível a realização de estudo de caso etnográfico na educação, visto suas características e a abordagem plausível. No contexto da educação, tal pesquisa é viável justamente por considerar elementos específicos, podendo assim se descrever as experiências e compreender os sujeitos.

Nesse sentido, o “trabalho etnográfico está ligado a um modo de perceber o mundo do outro e de ‘treinar’ o olhar para aprender a perceber como o outro vê a si mesmo como alguém que se percebe diferente” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 180). Essa forma de ter contato com a realidade estudada favorece a compreensão mais aprofundada dos sujeitos em seus cotidianos. Segundo os autores,

O trabalho de pesquisa orientado por uma prática centrada na etnografia busca descrever, compreender e interpretar os fenômenos educativos presentes no contexto escolar. O enfoque da pesquisa centra-se no contexto de cada escola, vista como uma comunidade cultural que elabora sentido e significado para suas ações ao mesmo tempo que condiciona e estabelece um conjunto de relações e práticas mediante os sujeitos que vivenciam sua realidade. A pesquisa etnográfica procura compreender como se dão essas relações em seu contexto e em que sentido revelam uma cultura construída com base na escola (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 203).

Por meio das observações até agora elencadas, a pesquisa é contextualizada dentro de um cenário importante para o entendimento das relações cotidianas e os reflexos imediatos dos adolescentes do Ensino Médio. Por avaliar o período noturno como objeto de análise, o estudo destaca e dá visibilidade para uma população subalternizada em muitos sentidos, seja no sentimento de exclusão em atividades cotidianas, seja na perspectiva tida sobre os projetos de vida dos mesmos.

Segundo Spivak (2010), “dizer que o sujeito é um texto não autoriza a proposição inversa: o texto verbal é um sujeito” (SPIVAK, 2010, p. 120). As trajetórias de vida e suas respectivas inserções no planejamento escolar são indicativos valiosos para entender a formação dos grupos e suas consequências nos elementos de generificação. Entende-se que os

dados aqui apresentados colocam particularidades interessantes para a compreensão da temática.

4.1 Instrumentos e processo de coleta de dados

O método etnográfico em educação é emprestado e adaptado da Antropologia, e consiste numa maneira de proceder com relação à pesquisa de campo e coleta de dados, quanto na forma de apresentação dos resultados de pesquisa. Esse método tem como técnica característica de pesquisa a presença do pesquisador do campo enquanto observador participante (ROCKWELL, 1989).

Segundo Gil (2008), a observação participante pode se dar em vários níveis, e “consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada” (GIL, 2008, p. 103). O observador participante, cuja influência no universo estudado não é descartada, pode participar do mesmo em diversas formas, dependendo do seu grau de envolvimento com a situação estudada. A participação pode ser: total, na qual o pesquisador assume os modelos de vida da sociedade em estudo, sem que os mesmos saibam de sua condição; participante como observador, no qual participa do modo de vida da sociedade, mas os sujeitos são informados de sua condição de pesquisador; observador como participante em que o pesquisador tem um contrato mais formal com os sujeitos da situação pesquisada, através de entrevistas, conversas, observações; observador total onde o pesquisador procura não estabelecer contato com os sujeitos da situação estudada (HAMMERSLEY; ATKINSON, 1982; LUDKE; ANDRÉ, 2017). No caso do presente trabalho, tem-se o observador como participante.

Flick (2013) destaca características importantes da observação participante, favorecendo a compreensão do problema estudado. A primeira delas é justamente o fato de se ter acesso ao campo e as pessoas que fazem parte dele. A segunda é a possibilidade de se observar de forma mais concreta as questões da pesquisa.

Outra vantagem da observação participante é descrita por Ghedin e Franco (2011). Segundo o autor e a autora,

O trabalho de pesquisa envolve aprofundamento da relação estabelecida entre pesquisador e pesquisado dentro do universo intersubjetivo e favorece os encontros de subjetividades que, na fricção identitária de cada sujeito, permitem e possibilitam a construção das trocas e das relações simbólicas. O campo de observação do pesquisador tem um *significado específico e uma estrutura de relevância* para os seres humanos que vivem, agem e pensam em meio à realidade tornada objeto de investigação (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 196).

Para André (2012), “a observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-o e sendo por ela afetado (ANDRÉ, 2012, p. 28). Com efeito, essa é uma preocupação recorrente nessa abordagem. É necessário considerar os aspectos envolvidos na pesquisa e qual o limite dessa troca entre pesquisador e pesquisado.

Sobre essa circunstância, Lüdke e André (2017) ponderam que:

O “observador com participante” é um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início. Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo. Contudo, terá em geral que aceitar o controle do grupo sobre o que serão ou não tornado público pela pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 2017, p. 34).

No que tange essa pesquisa, as atividades de observação e de coleta de dados se realizaram em dois semestres consecutivos. No segundo semestre de 2017, semanalmente estive na escola acompanhando as aulas que aconteciam às segundas-feiras. As observações foram sistematicamente registradas em diário de campo. Serão apresentadas ao longo do texto pela notação “NC”, seguido da data em ocorrida. É preciso salientar o fato das observações ocorrerem também durante os intervalos no pátio da instituição.

Bogdan e Biklen (1994) explicam que as notas de campo são “o relato daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 150). Dessa forma, ainda segundo os autores, todos os dados coletados em uma pesquisa participante serão considerados importantes para a realização do estudo, por permitir a reflexão e a construção dos contextos observados. É necessário apresentar um caráter descritivo, em que a preocupação é “captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 152), mas também seja consolidada por meio de aspectos reflexivos, permitindo elaborar e articular o visível a partir de construções teóricas pautadas na sensibilidade do pesquisador.

No presente estudo, as notas de campo foram produzidas ressaltando o estado como os discentes se organizavam no espaço da sala de aula. Também foi possível presenciar as interações entre os estudantes e seus respectivos grupos, tais quais as relações entre eles. Ao observar a sala de aula, foi perceptível a maneira em que essa divisão originava perspectivas diferentes no mesmo espaço, visto a divisão existente dentro da sala de aula. Nesse sentido, essa problematização será retomada com a análise dos dados coletados.

Foram realizadas aproximadamente 525 minutos de observação. As observações aconteceram em aulas regulares, com a autorização das professoras e professores e a ciência das educandas e dos educandos, sem nenhum tipo de prejuízo ou benefício para o conjunto discente da escola.

Após as observações de campo, foram elaboradas e coletadas as entrevistas com os discentes. Elas aconteceram no primeiro semestre de 2018, com alunas e alunos frequentadores, neste momento, da terceira série do Ensino Médio, visto que o calendário regular de atividades havia sido encerrado em dezembro. Para a realização das mesmas, não se estabeleceu como critério específico ter participado das observações no semestre anterior, visto as condições da própria instituição escolar.

É necessário aqui esclarecer a existência de uma rotatividade de estudantes bastante acentuada nesta escola. Pelo município apresentar apenas duas instituições com o período noturno em funcionamento, a unidade escolar em questão é frequentada também por jogadores de futebol.

Esse grupo de jogadores é caracterizado pela incerteza de continuidade no município. O clube de futebol adota a prática de fomentar o incentivo à educação. Todos os atletas em idade escolar são matriculados em suas respectivas séries. A escola em questão fica mais próxima ao alojamento dos esportistas. Por meio de um sistema de georreferenciamento, eles são frequentadores dessa unidade escolar. Ao término dos campeonatos em disputa, uma boa parte deles retornam para as suas cidades e são transferidos para outros colégios.

Mais uma situação a observar é o trânsito entre alunas e alunos dos períodos distintos. As unidades escolares privilegiam as/os estudantes trabalhadoras/es a frequentar a educação noturna. Dessa forma, é bastante evidenciada a matrícula de estudantes no decorrer do calendário letivo.

Entendendo que a preocupação desse estudo era justamente compreender a configuração dos grupos em sala de aula e perceber suas construções identitárias pautadas em relações de gênero, e não apenas a visão individual de cada discente, entrevistar alunas e alunos que não haviam participado das observações anteriores não representou prejuízo no estudo, visto que os grupos se configuram a partir de elementos simbólicos aparentemente bem definidos em torno das identificações. Tal consideração será abordada na análise dos dados.

Sobre as entrevistas, elaborou-se um roteiro semiestruturado (Apêndice A), que conforme Flick (2013):

Para as entrevistas semiestruturadas, são preparadas várias perguntas que cobrem o escopo pretendido da entrevista. Para este propósito, você precisará desenvolver um guia da entrevista como uma forma de orientação para os entrevistadores. Em contraste com os questionários, os entrevistadores podem se desviar da sequência das perguntas. Eles também não ficam necessariamente presos à formulação inicial exata das perguntas quando as formulam. O objetivo da entrevista é obter as visões individuais dos entrevistados sobre um tema. Por isso, as questões devem dar início a um diálogo entre o entrevistador e o entrevistado. Mais uma vez em contraste com os questionários, em uma entrevista você não vai apresentar uma lista de possíveis respostas. Em vez disso, espera-se que os entrevistados respondam da forma mais livre e extensiva que desejarem. Se suas respostas não forem suficientemente ricas, o entrevistador deve sondar mais (FLICK, 2013, p. 115).

Considerou-se que para os objetivos dessa pesquisa, esse formato de entrevista era o mais adequado. Ainda nesta perspectiva, Lüdke e André (2017) apontam:

Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira natural e autêntica (LÜDKE; ANDRÉ, 2017, p. 39).

Confirmando as possibilidades de articulação entre abordagens de pesquisa, técnicas e estratégias, Bogdan e Biklen (1994) salientam que:

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134).

Portanto, as entrevistas são técnicas preciosas para a compreensão dos sujeitos e uma valiosa possibilidade de interpretação mais precisa do cotidiano a que se refere a pesquisa. No caso do estudo aqui proposto, foram entrevistados 10 discentes, totalizando quase 280 horas de diálogos e explicações, gravados com o consentimento das/os participantes. As entrevistas foram audiogravadas e transcritas em sua totalidade. Essa transcrição resultou em quadros de análise, sistematizados em categorias de análise.

A escolha das alunas/os entrevistadas/os ocorreu por meio de critérios pré-definidos. Todos os estudantes foram comunicados da pesquisa, evitando o que Bogdan e Biklen (1994) chamam de investigação dissimulada, isso é, sem o consentimento dos participantes. Optou-se por uma escala de classificação, em que a vivência na instituição de ensino era o critério mais relevante. Após o tempo de matrícula na unidade escolar, o segundo aspecto era a indicação

dos próprios estudantes por considerarem a importância do sujeito nas configurações dos grupos. Por fim, os discentes disponíveis e que quisessem contribuir para a pesquisa. Procurou-se contemplar a dinâmica dos grupos em sala de aula, dando voz as meninas e aos meninos de diferentes arranjos grupais.

Para isso, considerou-se que:

A seleção dos sujeitos da pesquisa seguirá a amostra intencional. Esta é definida à luz dos objetivos do estudo, que vão se esclarecendo no próprio processo de realização. A amostra do estudo não é estabelecida de antemão, mas desenvolvida de forma intencional com base na própria teoria que emerge dos dados e que é verificada com novas coletas intencionais de informação (Castro, 1994) (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 191).

Dessa forma, por meio das observações em sala de aula, da análise da configuração dos grupos e a necessidade de compreender os elementos que levam as identificações e construções sociais, as entrevistas foram marcadas e realizadas na tentativa de apresentar um retrato da complexidade existente no interior da sala de aula. A verificação dos grupos e suas relações puderam ser questionadas e entendidas a partir da visão dos diferentes sujeitos componentes dessa classe. Para entender melhor essa configuração, o quadro abaixo faz uma síntese dos sujeitos entrevistados.

Quadro 1 – Perfil das alunas e alunos entrevistadas/os

Nome	Perfil
Ricardo	23 anos, heterossexual, já foi um aluno evadido e agora é bastante presente nas atividades relacionadas à sala de aula. É visto como uma liderança pela turma. Considera a escola um importante espaço formativo, no entanto, questiona a forma como alguns professores desenvolvem conteúdos de cunho ideológico. Percebe a instituição escolar como um espaço diverso, com práticas discriminatórias em determinados momentos.
Nonato	16 anos, heterossexual, sem religião definida, mas acredita na existência de um Deus. Estudou em várias instituições e em diferentes municípios. É um aluno que trabalha no comércio e considera a escola como um espaço de construção do conhecimento. Percebe as diferenças entre os

	grupos e considera que o gênero e a sexualidade interferem nas relações cotidianas.
Moisés	18 anos, heterossexual, sem religião. Morava com os pais, mas agora vive com sua avó. Sua trajetória escolar foi realizada, em sua grande parte, numa escola da capital. Exerce a profissão de mágico. Mudou-se para o município faz pouco tempo. É um aluno que se relaciona com quase todos os discentes de sua sala de aula. Defende uma educação voltada para o mundo do trabalho e percebe a existência de diferentes grupos dentro da instituição escolar.
Gabriel	17 anos, heterossexual, católico, aluno trabalhador de um escritório de contabilidade. Passou por outras escolas de Ensino Médio, mas como começou a trabalhar, foi direcionado a essa instituição de ensino. Mora com os pais. Indica a existência de grupos no interior da escola e se incomoda com algumas relações desenvolvidas na sala de aula. É um aluno comunicativo, que estabelece interações com meninos e meninas dentro da sala de aula. Sente-se desconfortável com o grupo dos jogadores de futebol.
Simone	17 anos, heterossexual, católica, mas não é frequentadora assídua. Mora com os pais e no momento está desempregada. Começou a estudar na escola quando foi para o Ensino Médio. Relaciona-se de forma constante com as meninas que sentam à sua volta. Reconhece que a escola é pautada por regras, mas questiona a sua aplicabilidade. Percebe as diferenças no contexto escolar.
Sabrina	16 anos, heterossexual, sem religião. É musicista e trabalha como auxiliar de professora em uma escola de educação básica. Passou por outras instituições de ensino e, devido ao trabalho, foi para o período noturno. É bem comunicativa e se relaciona com todos. Reconhece que em alguns momentos existem preconceitos dentro das instituições escolares relacionados à sexualidade e ao gênero.
Clara Maria	18 anos, heterossexual, católica. Mora com os avós, mas possui relação com a mãe. Trabalhava em um salão de beleza mas estava no momento desempregada. Sempre estudou no município, mas transitou por outras instituições (públicas e particulares). Está nessa escola desde o começo

	do ano letivo de 2018. Acredita que a escola tenha a modificado. Percebe as diferenças de grupo e os tratamentos distintos de acordo com as suas características.
Janaína	18 anos, heterossexual, evangélica. Mora com o pai e a madrasta. Trabalhava no comércio, mas no momento está desocupada. Coursou todo o ensino fundamental e médio na instituição, indo para o noturno no começo do Ensino Médio. Observa diferenças nos grupos e na forma como os estudantes do período noturno são tratados.
Rivaldo	19 anos, heterossexual, evangélico pentecostal. É atleta do time de futebol de um clube da cidade. Passou por diversas cidades e escolas, e considera que a atual como uma escola boa, bem qualificada. Faz parte do grupo dos jogadores, mas salienta que não existe nenhum tipo de impedimento em estabelecer interações com outras pessoas.
Rodrigo	19 anos, heterossexual, católico. Também é atleta do time de futebol da cidade. Passou por várias escolas, em diferentes estados e municípios. Considera que a escola pode ser uma saída para um futuro melhor. Sempre está com os meninos da equipe que estudam na mesma sala.

Fonte: Dados coletados pelo autor próprio, 2018.

4.2 Proposta de análise dos dados

Após a coleta de dados, por meio das entrevistas e observações de campo, tornou-se necessário definir a forma como os dados obtidos seriam analisados e compreendidos. Era necessária uma abordagem que pudesse, ao mesmo tempo, dialogar com os referenciais teóricos utilizados para refletir sobre modernidade, identidade e gênero, mas também pudesse permitir os sujeitos terem suas vozes na construção dos saberes.

Considerou-se que a análise textual discursiva era apropriada como forma de metodologia de análise (MORAES, GALIAZZI, 2016) para a condução das interpretações dos elementos apropriados durante o estudo. Segundo Moraes e Galianzi (2016),

A Análise Textual Discursiva pode ser entendida como o processo de desconstrução, seguido de reconstrução, de um conjunto de materiais linguísticos e discursivos, produzindo-se a partir disso novos entendimentos sobre os fenômenos e discursos investigados. Envolve identificar e isolar enunciados dos materiais submetidos à análise, categorizar esses enunciados e produzir textos, integrando nestas descrição e interpretação, utilizando como base de sua construção o sistema de categorias construído (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 134).

Portanto, a análise textual discursiva valoriza tanto o aspecto descritivo dos dados, quanto a interpretação (MORAES; GALIAZZI, 2016). Para que esse processo ocorra, é necessário um encaminhamento do trabalho com os dados disponíveis. Segundo os autores, a partir da desconstrução dos dados surgem as unidades de análise. Moraes e Galiuzzi (2016, p. 41) dizem que elas “são sempre identificadas em função de um sentido pertinente aos propósitos da pesquisa”.

Após esse processo de unitarização, se faz necessária a construção das categorias ou categorização (MORAES; GALIAZZI, 2016). Sobre isso, pode-se entender que:

A categorização é um processo de comparação constante entre as unidades definidas no momento inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes. Conjunto de elementos de significação próximos constituem as categorias (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 44).

Segundo o autor e a autora, a análise textual discursiva possibilita operar tanto com categorias *a priori* como com categorias emergentes (MORAES, GALIAZZI, 2016). No entanto, é desejável que essas categorias sejam bem próximas de uma homogeneidade. Moraes e Galiuzzi (2016) reconhecem que a categorização deve partir de um mesmo princípio, considerando a complexidade de cada estudo e suas condições. No caso do presente estudo, não foram estabelecidas categorias *a priori*.

O processo final dessa análise é justamente a captação do novo emergente (MORAES; GALIAZZI, 2016). Após a construção das categorias e subcategorias, quando necessárias, é fundamental a interpretação desses dados a produção de um conhecimento que seja, ao mesmo tempo, reflexivo e aprofundado. Isto é, não fique apenas no caráter descritivo, mas também aponte os elementos da investigação. É o processo de construção das teorias envolvendo os fenômenos observados. Moraes e Galiuzzi (2016) definem essa fase como a produção de metatextos. Sobre eles, o autor e a autora dizem que:

Esses metatextos, descritivos e interpretativos, mesmo sendo organizados a partir das unidades de significado e das categorias, não se constituem em simples montagens. Resultam de processos intuitivos e auto-organizados. A compreensão emerge, tal como em sistemas complexos, revelando-se muito mais do que uma soma de categorias. Dentro dessa perspectiva, um metatexto, mais do que apresentar as categorias construídas na análise, deve constituir-se a partir de algo importante que o pesquisador tem a dizer sobre o fenômeno que investigou, um argumento aglutinador construído a partir da impregnação com o fenômeno e que representa o elemento central da criação do pesquisador. Todo texto necessita ter algo importante a dizer e defender e deveria expressá-lo com o máximo de clareza possível (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 62).

Assim sendo, o que se pretende nessa análise é justamente aplicar todo o processo da análise textual discursiva para o entendimento do cotidiano dos jovens estudantes e suas relações sociais. As entrevistas foram analisadas e categorizadas, assim como os registros do diário de campo. A produção do sentido interpretativo foi realizada ao se desenvolver essa forma de metodologia de análise em sua totalidade.

As categorias foram construídas de modo a reunir os elementos semelhantes em uma perspectiva intuitiva. Sobre essa questão, Moraes e Galiazzi (2016) apontam que:

Chegar a um conjunto de categorias por meio da intuição exige integrar-se num processo de auto-organização em que, a partir de um conjunto complexo de elementos de partida, emerge uma nova ordem. O processo intuitivo pretende superar a racionalidade linear que está implícita tanto no método dedutivo quanto no indutivo e defende que as categorias tenham sentido a partir do fenômeno focalizado como um todo. As categorias produzidas por intuição originam-se de inspirações repentinas, *insights* que se apresentam ao pesquisador a partir de uma intensa impregnação nos dados relacionados aos fenômenos. Representam aprendizagens auto-organizadas que são possibilitadas ao pesquisador com base em seu envolvimento intenso com o fenômeno investigado (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 46).

Nesse sentido, as categorias foram produzidas articulando as temáticas aqui propostas, isto é, percebendo a relação do discente com a escola (aspectos positivos e negativos); a importância da educação em suas vidas sociais; as relações e interações sociais observadas no cotidiano escolar e a forma como as questões de gênero interferiam ou não na produção de grupos e nos seus respectivos processos de socialização.

Para esse processo, empregou-se a análise textual discursiva utilizando categorias de modo a focalizar o todo por meio das partes (MORAES; GALIAZZI, 2016). Ao construir as categorias por meio de um processo homogêneo de respostas obtidas, o sentido e as diferentes construções de significado por parte dos sujeitos ficam evidenciados. À vista disso, existe a possibilidade de compreender aquilo que se torna fundamental para esse estudo: as diferentes perspectivas encontradas nas relações entre os sujeitos dentro do ambiente escolar.

De acordo com Ghedin e Franco (2011),

Captar o sentido implica perceber a coerência das relações estabelecidas com base nas informações fornecidas ao pesquisador. A força da interpretação não repousa na rigidez com que essas relações se mantêm ou na segurança com que são sustentadas numa argumentação, mas na leitura do que acontece, sem divorciá-las do que acontece. Uma boa interpretação de qualquer coisa exige descobrir o que significa toda a trama de significados (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 185).

Em decorrência desses esforços de categorização e a análise dos dados obtidos, foi construído um quadro significativo, visto que a produção de categorias visa aquilo que é

comum. Sua construção ocorreu por meio de um encadeamento sequenciado de passos analíticos (MORAES; GALIAZZI, 2016) e possibilita a validação do fenômeno estudado.

Quadro 2 – As categorias de análise

Categorias	Subcategorias	Unidades de sentido
1) Compreensões sobre a função da educação formal na constituição identitária do sujeito		Formação de valores e cidadania Distanciamento entre conteúdos ensinados e realidade/enfado Conhecimento científico Ampliação do mundo
2) A participação da escola no cenário de socialização e construção das identidades	As potencialidades observadas por estudantes na instituição escolar As fragilidades da instituição escolar na perspectiva dos estudantes As relações entre alunas e alunos no interior da escola	Relações com a equipe educativa Recepção e acolhimento Estereótipos acerca da escola Discriminação do Ensino Noturno Estrutura física da escola Relações entre alunos e alunas Xingamentos
3) Identidades, gêneros e processos de construção dos sujeitos na perspectiva das/os jovens	O feminino na composição da menina/garota/mulher O masculino na composição do menino/garoto/homem	Anatomia/genitais/corpo Comportamentos femininos e masculinos Práticas e papéis sociais Naturalização do gênero

4) A formação dos grupos e as relações estabelecida entre as/os jovens	A percepção da formação de grupos para as/os estudantes As interações na sala de aula no cenário da modernidade A caracterização dos grupos a partir da visão das/os estudantes E o/a transgressor/a dos padrões estabelecidos, onde fica?	Relacionamentos entre meninos e meninas Afinidades Aprovação Social Marcadores sociais e hierarquias Homossexualidade Punição das transgressões Tecnologias Redes Sociais
5) Generificação dos corpos e das práticas cotidianas	A percepção da violência com base nas relações de gênero e orientação sexual E se eu fizer ou pudesse fazer? Atividades para quem?	Corpos masculinos e femininos Divisões na sala de aula Privação de atividades “Coisas” de menino e de menina/Práticas generificadas Violência
6) Relações de gênero: sexismo e diversidade	Existe a possibilidade de extrapolar o binarismo de gênero? A percepção da diversidade e da diferença	Depreciação do feminino Homofobia Diferenciações e preconceito Educação Sexual

Fonte: Elaborado pelo próprio autor a partir dos dados coletados.

4.3 Considerações éticas

Para a realização da pesquisa, os procedimentos éticos e formais foram efetivados e estabelecidos pelas 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde que regulamentam a pesquisa com Seres Humanos no país. O projeto de pesquisa foi enviado para a Plataforma

Brasil para apreciação ética. O Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) é o de número 70145617.8.0000.5466 e consta como aprovado (ANEXO A). A unidade escolar foi comunicada e o início da pesquisa só ocorreu mediante a entrega da documentação e explicação de suas finalidades para o corpo docente e para as alunas e os alunos da sala de aula escolhida para a pesquisa.

Também é importante ressaltar que todas/os as/os discentes foram comunicadas/os da participação não obrigatória na pesquisa, e que a mesma não apresentava riscos significativos emocionais ou físicos. Dessa forma, não teriam nenhum tipo de benefício ou penalização em suas atividades curriculares cotidianas.

As entrevistas só foram realizadas após as assinaturas e esclarecimentos necessários para a atividade. Foram entregues para os discentes o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), assim como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Também consta o Termo de Anuência da Instituição Escolar (TAIE) (ANEXOS B, C e D).

Foi garantido o anonimato dos/as entrevistados/as para nenhum tipo de constrangimento e exposição. Dessa forma, todos os nomes aqui apontados são fictícios. Da mesma forma, preservou-se a identificação da instituição escolar e, por tal motivo, não será referido o nome da cidade em que a mesma se localiza, apenas a região. As pessoas entrevistadas também foram informadas que poderiam desistir da participação na pesquisa a qualquer momento, sem que houvesse qualquer prejuízo às mesmas.

5. A PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS SOBRE A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES E SUAS RELAÇÕES COM O GÊNERO

No que tange os objetivos desse estudo, procurou-se estabelecer explicações sobre o processo de interação social e suas consequências no cotidiano da escola estudada. Pretende-se entender o cenário de socialização dentro do espaço escolar e suas produções e reproduções de sentidos existentes a partir de práticas hegemonicamente consagradas na percepção de suas identidades e representações de gênero. Com efeito, problematizar a maneira como a diversidade é percebida e vivenciada dentro dos muros da escola.

Ao procurar compreender os aspectos formativos e constituintes das identidades e suas respectivas relações com os gêneros, é necessário dizer que esse estudo se organizou em torno da produção de categorias de análise. Segundo Moraes e Galiuzzi (2016),

A categorização, além de reunir elementos semelhantes, também implica nomear e definir categorias, cada vez com maior precisão, na medida em que vão sendo construídas. Essa explicitação se dá por meio do retorno cíclico aos mesmos elementos, no sentido da construção gradativa do significado de cada categoria. Nesse processo, as categorias vão sendo aperfeiçoadas e delimitadas (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 44-45).

Para tanto, a pesquisa foi estruturada em torno de seis categorias, analisadas por meio das anotações de campo e pelas entrevistas realizadas. Através de suas caracterizações, foram exemplificados dados pertinentes ao contexto escolar e suas respectivas considerações, analisando esse processo a luz da teoria existente.

A primeira categoria, *Compreensões sobre a função da educação formal na constituição identitária do sujeito*, faz uma construção dos aspectos relacionados à vivência escolar e suas expectativas diante do processo formativo educacional. Permite compreender os sentidos atribuídos à escola e suas consequências perante as decisões relacionadas ao futuro profissional e social.

A segunda categoria, *A participação da escola no cenário de socialização e construção das identidades*, analisa os aspectos considerados positivos e negativos contidos no processo de ensino-aprendizagem, bem como os espaços de socialização e suas consequências nas identificações e nas percepções das diferenças, ocasionado a formação de grupos.

A terceira categoria, *Identidades, gêneros e processos de construção dos sujeitos na perspectiva das/os jovens*, aponta os processos constitutivos das identidades sociais e suas respectivas relações com as construções histórico-sociais definidas por meio das práticas

generificadas. Nesse sentido, problematiza a forma como os comportamentos consagrados hegemonicamente estão presentes no cotidiano escolar.

A quarta categoria, *A formação dos grupos e as relações estabelecida entre as/os jovens*, discorre sobre os elementos componentes e suas significâncias na formação dos grupos observados no interior do cotidiano escolar. Com efeito, o reconhecimento do diverso e seus impactos nas interações sociais.

A quinta categoria, *Generificação dos corpos e das práticas cotidianas*, procura entender o modo como as construções do corpo são remetidas ao social, de tal maneira que as violências simbólica e de gênero são traduzidas em ações corriqueiras e, até mesmo, despercebidas nas relações sociais. Faz referência também as possibilidades de sujeitos subverterem o binarismo de gênero observado no cotidiano escolar.

A sexta categoria, *Relações de gênero: sexismo e diversidade*, versa sobre as práticas consagradas em torno das questões de gênero e suas consequências nas atividades e nos comportamentos vivenciados no processo educativo escolar. Faz uma análise da percepção da diversidade e das diferenças na visão do grupo de estudantes investigado.

Através dessas considerações iniciais, é necessário apresentar a escola estudada. Por meio da descrição do espaço escolar e suas características históricas, é possível compreender o cenário de socialização e suas consequências na produção dos sujeitos sociais. A partir da ilustração das mudanças no município em que se encontra a unidade de ensino, evidencia-se também o sentimento de pertencimento (ou não) àquele contexto.

5.1 Conhecendo a escola

Considera-se que os sujeitos dessa pesquisa são estudantes de uma escola localizada em um município do interior paulista, de modo que suas percepções, valores e compreensões de mundo perpassam também pela maneira como a comunidade atribui sentidos a esse espaço. É necessário entender o contexto social da unidade escolar e suas significações históricas, bem como as mudanças ocasionadas ao longo das últimas décadas. Dessa forma, se faz necessária uma apresentação do espaço escolar e de suas principais características, compondo um processo fundamental para a análise das construções identitárias e as percepções das/os estudantes.

A escola estadual em que se desenvolveu esse estudo está inserida em uma área de transição entre o centro do município e o início de um bairro antigo e tradicional de uma cidade, localizada no interior de São Paulo, com cerca de 64 mil habitantes. Mesmo com mais de 100

anos de fundação, apresenta baixa porcentagem de crescimento populacional, no entanto, essa expansão produziu mudanças importantes na composição das comunidades escolares.

A unidade escolar em questão sempre foi vista pelos munícipes como uma instituição de excelência. Durante muitos anos, ofertou o Ensino Médio integrado com cursos técnicos, sendo referência para os habitantes do município. Com o desenvolvimento de práticas agrícolas, diretamente relacionadas com a expansão da indústria do álcool e do açúcar, os números de pessoas residentes e em busca de oportunidades de emprego foram alterados. Isso pode ser evidenciado por meio dos dados oficiais. Na década de 1970, contava com uma população de aproximadamente 35 mil habitantes. Em 1991, um salto para 48 mil residentes. No início dos anos 2000, 54 mil pessoas compunham a cidade referida.

O aumento de residentes resultou em crescimento urbano e aumento do número de estudantes. Ampliou-se a rede estadual com novas unidades escolares públicas e privadas, modificando o cenário e regionalizando as áreas de cobertura de alunas e alunos. Nesse sentido, sua comunidade escolar foi sendo modificada. Com este cenário de transformações, passou a atender os bairros novos e periféricos, compostos por trabalhadores braçais e, em alguns casos, em situação de vulnerabilidade. São localidades formadas também a partir dos processos migratórios característicos desse momento histórico. Sofre com um processo de estigmatização, visto que suas vagas são destinadas a uma região tida como violenta, interferindo na própria construção de sua identidade escolar.

Apresenta uma estrutura antiga, composta por dois grandes pavilhões. O primeiro pavilhão, o mais antigo, é o que concentra a secretaria, sala dos professores, sala de coordenação e sala da direção. Nele também está o principal acesso para professoras e professores, equipe gestora e demais componentes integradores dos serviços escolares. A entrada é repleta de grades de proteção e conta com uma pequena escadaria para acesso. Além dos portões que permitem ou não a entrada no interior do prédio, existe um portão anterior, este sempre aberto nos horários de funcionamento da instituição. A fachada da escola é cercada por um alambrado, possibilitando visualizar uma pequena área não utilizada pelos estudantes.

Ao atravessar o primeiro portão, encontramos uma sala de espera. À direita, localiza-se a secretaria da unidade escolar. Esta consta com uma janela para atendimento. Ao adentrar no prédio, temos um grande corredor. À esquerda, a sala dos professores. É um espaço amplo, com armários característicos desse ambiente de organização docente. Ao lado, a sala utilizada pela equipe da coordenação. Seguindo essa estrutura, temos duas salas de aula. Ao final desse corredor, encontra-se uma passagem que dá acesso ao pátio. À direita observa-se a secretaria. Seguindo no corredor, temos a sala da direção. Depois, mais duas salas de aula. Ao final,

depara-se com outra sala, geralmente utilizada para outros projetos desenvolvidos na unidade escolar, entre eles o Centro de Estudos de Línguas, e os banheiros.

Em frente à sala da direção, é possível observar o Laboratório de Informática. Em alguns momentos, esse espaço é utilizado para pesquisa e atividades agendadas por professoras e professores. Possivelmente é uma sala adaptada para isso. Não é tão espaçosa e conta com aproximadamente 20 máquinas disponíveis, com acesso à internet.

Em frente ao portão de acesso a instituição, localiza-se outro corredor. Este dá acesso a Sala de Leitura e a uma sala de aula. Os corredores desses espaços citados são utilizados para divulgar as atividades realizadas pelos/as discentes e para propagandas de vestibular, divulgação de cursos, informes gerais, bem como demais documentos cotidianos da escola. Ao final desse pequeno corredor, encontra-se o pátio da escola, a cantina, o espaço para merenda, o segundo pavilhão, as quadras esportivas e o ambiente de integração/vivência dos/as estudantes.

O espaço para merenda é composto de mesas de madeiras e bancos não ajustáveis, e com toda a certeza não consegue acomodar todos/as os/as discentes dos períodos da manhã e da tarde. À noite, por ter apenas três salas de aula, o espaço é satisfatório. Como existe uma distância de aproximadamente 10 metros entre os pavilhões, essa área apresenta alguns bancos e mesas redondos, de modo a acomodar algumas pessoas durante o intervalo de aulas.

Ao lado, encontra-se uma grande área coberta, com mesas de tênis de mesa e desenhos de brincadeiras feitos no chão. No extremo direito dessa área, existem salas utilizadas pela Diretoria de Ensino para atividades programadas.

O segundo pavilhão é composto por salas que se localizam no primeiro andar. Existe acesso por meio de duas escadas e um elevador. Estas salas eram utilizadas pelo período noturno, no momento da produção das notas de campos. No entanto, no começo do ano de 2018, as/os estudantes foram alojadas/os no primeiro pavilhão. São salas relativamente satisfatórios no espaço, com infraestrutura antiga e aparelhos de ar-condicionado que nem sempre funcionam. É possível observar também janelas com os vidros quebrados e carteiras com desenhos e anotações.

Após o segundo pavilhão, encontra-se o ginásio poliesportivo coberto. As/Os estudantes do ensino noturno pouco utilizam esse espaço, visto que não se tem aulas de Educação Física. É uma quadra grande, mas com pouco espaço para arquibancadas. Ao lado dela, quadras de vôlei e um amplo espaço de convivência. Defronte a ele, é possível encontrar um portão que dá acesso ao interior da escola. É por ele que os estudantes entram e saem para o início e término das aulas.

Isso salienta uma característica interessante. A escola, ao fazer com que suas/seus discentes saíam pelos fundos, revela um processo de desvalorização das/os estudantes. A porta principal de entrada é utilizada por docentes e os membros da comunidade escolar, e só é permitida ao grupo de estudantes em situação de atraso ou com seus respectivos responsáveis. Mesmo que isso seja realizado para facilitar a entrada e o fluxo escolar, é uma marcação simbólica evidenciada no processo constitutivo das identificações.

A sala de aula estudada apresentava características distintas de outras salas da instituição. A primeira delas se relaciona a sua própria constituição. Enquanto outras classes possuíam um equilíbrio de meninos e meninas, esta era predominantemente masculina. Foi notado um grande número de alunos matriculados, mas poucos frequentes.

Através dessa descrição, torna-se possível articular as experiências compartilhadas dentro do espaço escolar e os sentidos atribuídos pelos sujeitos nas interações e relações sociais existentes entre os muros da escola. Em decorrência das mudanças observadas, o primeiro aspecto a ser compreendido é justamente o modo como o grupo de estudantes visualiza as questões pertencentes aos processos formativos e seus significados na construção de suas realidades sociais.

5.2 Compreensões sobre a função da educação formal na constituição identitária do sujeito

De acordo com Kruppa (2016), a socialização pode ser caracterizada tal qual um processo em construção, de forma que os sujeitos, grupos sociais e instituições vão produzindo e incorporando padrões necessários para a vida em sociedade. Dessa maneira, as interações produzidas nos contextos vivenciados de forma objetiva são elementos de uma prática constante de aprendizado, visto que são transformados e ressignificados em diferentes momentos históricos.

De acordo com a autora, “a socialização é um processo permanente, que progressivamente passa a fazer parte do conjunto de experiências do indivíduo” (KRUPPA, 2016, p. 27-28). É possível reconhecer essa dinâmica, pois os sujeitos estão a todo momento convivendo com normas e padrões criados e modificados a partir de seus próprios contextos. As instituições sociais interferem e influenciam em determinados comportamentos e valores, constituindo assim um importante mecanismo de controle social.

As escolas são normatizadas por regras e regimentos e, conseqüentemente, atuam na formação dos sujeitos sociais. Kruppa (2016) diz que:

As instituições sociais foram criadas pelos seres humanos. Elas não são naturais, isto é, não existem senão por vontade dos seres humanos. Não serão modificadas por simples ação da natureza, mas pelos diferentes sujeitos em sua ação e interação social. Elas são históricas: foram criadas em determinadas condições de vida social e devem ser mudadas sempre que necessário. Isto também acontece com a instituição social escola, que não existe da mesma forma nas diferentes sociedades, sendo inexistente em algumas, ainda que nessas estejam presentes múltiplas modalidades de educação. A escola é um lugar onde se aprende e se ensina diferentes conhecimentos, valendo-se para isso da aprendizagem da escrita e a da leitura da linguagem falada. [...] Se os seres humanos são produtos das instituições sociais, eles também podem agir para cria-las ou modifica-las (KRUPPA, 2016, p. 30-31).

Ao reconhecer as unidades escolares por meio de suas condições de socialização, torna-se também necessário atribuir a ela um espaço considerável na formação dos sujeitos sociais. Se entendermos, assim como Berger e Luckmann (2013), que esse espaço é um importante mecanismo de socialização secundária, a composição dos sujeitos também estará pautada por diversos elementos presentes na educação formal.

Isso pode ser justificado por meio da importância dada a instituição escolar na construção de projetos de vida futuros. Observa-se a fala do estudante Ricardo. Para ele,

Só que é de suma importância não só pra mim, mas para todos. [...] Porque é a base de tudo, eu penso. É claro, a educação vem de casa, mas a escola seria um complemento. Não que vá interferir na sua personalidade, mas que vai te achar... achar não, te ajudar de certa forma a decidir o que você quer no seu futuro. É assim que podemos dizer (RICARDO).

O estudante reconhece a escola como um espaço de construção de valores. Destaca-se a percepção da instituição tal qual um ambiente complementar às noções desenvolvidas no contexto familiar. Existe o reconhecimento das instituições sociais e de seus papéis na construção dos sujeitos, permeados por suas diferentes finalidades.

Outro dado interessante é considerar que a educação formal, hoje, é um direito consagrado para todas/os as/os jovens brasileiras/os. A partir da Constituição Federal de 1988 e de documentos normativos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o acesso à educação foi relativamente ampliado. Ricardo vivenciou suas experiências sociais em um momento de democratização da educação, contextualizado em uma cidade de médio porte do interior paulista. Essa realidade permite para o estudante perceber a educação formal como a possibilidade de melhores oportunidades, justamente por sua trajetória de vida. Ricardo provavelmente indica essa relação ao reconhecer que “sempre foi (importante), só que eu não percebi isso antes. Tanto é que eu estou terminando cinco anos depois”. Voltar a estudar é o

indicativo da instituição escolar como sendo um dos caminhos possíveis para a construção de um futuro melhor.

Na percepção do discente, a escola é o espaço da formalização do saber e do conhecimento científico, enquanto a família é o lugar da elaboração dos valores morais. Essa consideração também é evidenciada nos seguintes relatos:

Ensinar. Só ensinar. [...] Ensinar as matérias porque educação vem de casa, né? (risos) Uns falam que educação tem que vir da escola, mas eu não concordo. A educação vem de casa. [...] Formar. Tipo, formar gente mesmo, entendeu? Pessoas de caráter, talvez. Ou como... não sei (risos) (JANAÍNA).

Ah, eu acho que é pra influenciar a capacidade de cada um em certa área específica né? Por exemplo, por isso que tem essas diversas matérias que a gente estuda porque cada pessoa tem uma facilidade maior de fazer alguma coisa do que outra né? E eu acho que a escola, como é que eu posso dizer, incentiva, estimula esse... essa aprendizagem, esse interesse (SABRINA).

Ao mesmo tempo, outro estudante questiona os conhecimentos desenvolvidos pelos currículos escolares. Para Moisés,

Atualmente eu vejo que a escola ensina nada mais, nada menos, do que coisas para você passar num vestibular. Que aliás, são coisas interessantes na sua vida, como por exemplo, Geografia. Você aprende terremoto, que é interessante você aprender. Questões de juro, que você aprende em Matemática. É muito interessante. Mas cê vai levar tudo isso ligado a um vestibular. Então se o objetivo for passar no vestibular, você está no lugar certo. Na escola. Interessante [...] Eu acho que seria muito interessante ensinar coisas que seria de benefício pessoal e de desenvolvimento dos alunos. Por exemplo: inteligência financeira. É uma coisa que não tem nas escolas e é extremamente importante entender, interessante, na sociedade como um todo. Inteligência financeira, não são muitas pessoas que nascem com isso e sabem lidar com as dívidas, com os pagamentos. Outra coisa. Estudar algumas leis da civilização. Do 'seu município, como funciona isso. Realmente a gente não estuda. Às vezes você comete um crime sem saber que cê tá cometendo. E isso acontece (MOISÉS).

Na percepção do aluno, o processo de socialização da educação formal se constitui meramente como um aprendizado de conteúdos utilizáveis em um determinado momento da vida cotidiana, entendido aqui por meio dos exames de vestibular e provas classificatórias e eliminatórias. Moisés não desconsidera a importância desses conhecimentos, mas indica um problema perceptível na lógica dos/as alunos/as: a falta de conexão entre o que é ensinado no currículo oficial e o uso desses saberes na prática cotidiana. Isso também é relatado nas seguintes falas:

Preparar para fazer o ENEM. Na minha opinião. Vestibular ou ENEM. Só isso. [...] Ah, cara. Ensinar. Na minha opinião é isso. [...] Ensinar as matérias só (GABRIEL).

Ela pode dá até ensino, mas muito dos aluno não interessa. Não fica interessados no ensino da escola (SIMONE).

Na perspectiva das/os estudantes, os conteúdos curriculares estão distantes da realidade social vivenciada por elas/eles. Existe uma possível preocupação com as avaliações externas, entendidas como processos seletivos e segregadores, visto que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) proporciona a possibilidade de prosseguir os estudos no Ensino Superior. No entanto, ao não reconhecerem a relação entre os conteúdos desenvolvidos em sala de aula e os necessários para as vivências práticas sociais, a escola deixa de ser interessante, como salienta Simone.

É interessante o apontamento que Moisés faz sobre a formação para cidadania. Pensar o conhecimento a partir de uma micro realidade social é uma indicação bastante plausível em relação às dificuldades sentidas pelos estudantes. Ocorre uma crítica à preocupação constante das escolas cumprirem os documentos oficiais e não se preocuparem diretamente com os contextos regionais aos quais estão inseridas. O desconhecimento das leis indica a preocupação com o cumprimento das regras. Parece haver uma justificativa para os prováveis “deslizes” cometidos pela juventude justamente por não conhecer seus deveres enquanto sujeitos de direito.

A educação formal, na visão de Moisés, não ensina o necessário para a formação cidadã. Essa noção estaria relacionada aos conteúdos práticos da vida cotidiana. Ao mesmo tempo, para o estudante, a escola seria o espaço do empreendedorismo, na condição de ser agente formadora para o mundo capitalista. É importante aqui considerar que o estudante é um profissional liberal e exerce a atividade de mágico. Possivelmente, a sua visão sobre educação está entrelaçada com as necessidades derivadas de sua profissão.

De certa forma, essa percepção pode justificar algumas questões recorrentes em sala de aula. A falta de interesse por aquilo que é proposto por docentes é um indicativo dessa desconexão entre a expectativa e vivência dos/as estudantes e os conteúdos formais propostos. Em uma observação de campo, acompanhou-se a seguinte cena:

09 de outubro - O tratamento com o professor titular é amistoso e respeitoso. Por mais que não pareçam muito preocupados com a questão do aprendizado, nada de ofensivo para com o professor foi observado durante a aula. A dinâmica da sala de aula é bem curiosa. Algumas alunas e alguns alunos realizam as atividades. Outros se mostram bastante indiferentes com aquilo que está sendo discutido ou produzido. Dos 13 alunos presentes, apenas 04 deles (03 meninos e 01 menina) entregam para o professor o material para receber o visto (NC).

As práticas de sala de aula vão ajudando a compreender a dinâmica observada nas interações entre a sala e seus/suas componentes. Os objetivos traçados por cada um/a dos/as estudantes proporcionam a compreensão das interações sociais. Ao mesmo tempo que os conteúdos de sala de aula podem parecer desinteressantes e desestimulantes, em outras situações eles são tidos como noções fundamentais para conseguir uma profissão.

O impacto causado nos sujeitos por meio do cotidiano escolar é reconhecido pelas estudantes Sabrina e Janaína. Para elas,

É... anh... Bom...Hoje, o estudo é muito importante para você poder ter um bom emprego, uma boa estabilidade de vida. E a escola tá me ajudando a ter um futuro (SABRINA).

Ela (a escola) possibilita o meu futuro. Eu estou aqui mesmo porque eu quero um futuro, eu quero sair daqui e ir pra faculdade e é isso (JANAÍNA).

Sabrina enxerga na educação formal a possibilidade de estabelecer um futuro melhor. A escola não é reconhecida a partir das suas práticas presentes, mas comparece tal qual aspecto de um futuro promissor. A estudante, ao reconhecer a educação escolar tal qual um elemento formador, considera esse espaço fundamental para o desenvolvimento de uma possível estabilidade de sua vida profissional. Destaca-se aqui a trajetória das experiências da aluna. O fato de a mesma estar inserida no mundo do trabalho exercendo a atividade de musicista permite a visualização do processo formativo como a possível garantia de novas oportunidades de pensar a vida posterior à escola.

Janaína faz uma relação parecida com aquela estabelecida por Sabrina. Para ela, a educação formal é um elemento que poderá garantir o seu futuro. Destaca-se o pragmatismo de sua experiência escolar. Janaína indica como finalidade da educação a possibilidade de ingresso no Ensino Superior.

Isso permite indicar uma contradição aparente no reconhecimento da escola tal qual um espaço significativo na construção do sujeito. O não pertencimento faz com que as/os estudantes não reconheçam o impacto da educação formal em suas práticas de vida ou nos conhecimentos sobre a diversidade de saberes componentes do seu dia a dia. Exemplifica-se esse processo na fala de Moisés. Para o estudante:

Na escola, ela te desenvolve de uma maneira e isso faz você seguir de uma maneira retilínea que é a escola. Ela faz você e você vive dessa maneira e tá tudo certo. E aí se você não faz nada aleatório para procurar algum equilíbrio você vai viver dessa maneira e suas crenças vão sendo formadas no decorrer da vida. Então por exemplo, se você faz escola, ou melhor, você estuda na escola, né, e aí você vai pra casa e fica deitado o dia inteiro, sua vida vai ser ir pra escola e voltar pra casa e ficar deitado.

Então você vai procurar sempre ter essa vida de escola pra talvez você ter um bom emprego e é assim que funciona. Mas tem pessoas também que vão para a escola e procuram fazer outras coisas, tipo teatro, e isso acaba interferindo bastante também no ser que as pessoas são, em questão de crenças e visão de mundo. [...]Não. Eu acho que a escola... eu vejo, eu sinto, no caso, que a escola me formou de uma maneira. Ela não mudou a forma como eu me enxergo. Ela me formou de uma determinada maneira e as coisas que eu fiz pra complementar foi moldando cada vez mais a visão de mundo que eu tenho hoje (MOISÉS).

Essa situação evidencia uma situação frequentemente observada entre os muros da escola. Quando o ensino deixa de ser visto tal qual um direito adquirido e torna-se apenas uma obrigação constitucional, perde-se uma dimensão importante de construção do sentimento de pertencimento. Ao não se reconhecer como protagonista da educação e de não vivenciar as experiências escolares, a construção da identidade “estudante” é posta em dúvida. A/O estudante é a/o que busca as mediações para o conhecimento, e não aquela/e necessariamente coagida/o para incorporar saberes desnecessários. Assim, a experiência escolar se mostra por meio de uma prática impositiva.

Moisés, durante sua trajetória escolar, vivenciou um modelo educacional seriado, de forma a traçar conteúdos e disciplinas em uma determinada sequência. Essa observação está articulada a forma como a educação formal se configura. Os ciclos de ensino e seu sistema permite a percepção de conteúdos trabalhados de forma vertical, dando a impressão de um aumento de complexidade a partir da série em que se está. Nesse sentido, o Ensino Médio seria a etapa mais complexa pela manifestação de seus saberes formativos.

O estudante, bem como exemplificado acima, aponta uma relação entre educação formal e o mundo do trabalho. Porém, mesmo essa afirmação estando caracterizada em sua fala, Moisés conclui que a escola não modificou a forma como ele se enxerga ou vê o mundo à sua volta. Em sua visão, a instituição escolar é um complemento de seus saberes e de seus conhecimentos.

O discente também faz uma crítica, por meio de sua percepção, das atividades curriculares. Para Moisés, os aspectos artísticos são desvalorizados ou não são percebidos como processos formativos. Ao citar as atividades teatrais, por exemplo, ele considera a escola tal qual um espaço em que a questão lúdica não é presente na prática escolástica. Ao não propiciar outras formas de apreensão de saberes, a educação formal se torna até mesmo enfadonha, criando uma rotina sem ofertar a possibilidade do aprendizado de maneira diversa.

O interessante, ao pensar a relação entre escola e formação do sujeito, é o fato das/os estudantes considerarem que a escola não mudou a forma como as/os mesmas/os enxergam ou percebem o mundo. Parece uma relação paradoxal. Ao moldar a sua existência e construir

saberes direcionados à prática cotidiana, ainda que deslocados da sua percepção de mundo, as/os estudantes vivenciaram normas, interiorizaram valores, estabeleceram interações com outros indivíduos, bem como tiveram contatos com saberes diversos. No entanto, parece existir um distanciamento das práticas cotidianas e suas relações com o processo educacional. Isso pode também ser verificado nas seguintes falas:

Eu aprendi muita coisa aqui. Então, sim. É, em partes, assim, sabe? Mas em partes, só. [...] Não, a forma como eu vejo o mundo, assim, acho que é mais pelo, pelo que eu aprendo dentro de casa e também daqui, entendeu? É isso que eu tô querendo dizer. Pensando por esse lado, a escola fez muita parte sim (JANAÍNA).

Não, não interferiu no que eu sou, não. [...] De personalidade mesmo? Sobre mim, a escola não teve nenhum tipo de interferência nesse sentido [...] A minha identidade não, mas a minha capacidade de se relacionar, sim. [...] Mas o mundo, como eu enxergo, a escola não teve interferência nenhuma (RICARDO).

Na minha vida.. Na minha opinião particular, não. Porque assim... eu, minha... eu quero fazer outro tipo de coisa que não tem na escola. Assim, é... As matérias que a escola não ensina. Por exemplo, Psicologia. Eu não consigo identificar uma matéria que consiga me... me encaminhar para isso. Então, assim, é mais pra fazer o Enem mesmo (GABRIEL).

Janaína destaca o papel da escola como espaço formativo. Na sua percepção, ocorreu o aprendizado de “muita coisa”. Mesmo assim, a maneira tal qual percebe o mundo está articulada também ao espaço da família. Parece haver aqui uma cisão entre espaço familiar e o conhecimento formal produzido na escola. Não significa dizer que são necessariamente opostos e contraditórios, mas a construção dos valores sociais é mister dessas instituições. A instituição escolar faz parte dessa possibilidade de ampliar e de decodificar as relações sociais, mas os ideais familiares norteiam também a concepção de sua prática social.

Ricardo destaca o fato de mudanças associadas às capacidades de se relacionar com o Outro. Nesse sentido, a instituição escolar é vista como um agente de socialização importante, mesmo que a perspectiva da composição do sujeito e de seus aspectos constitutivos não seja destacada pelo aluno. Essa visão é compartilhada por Gabriel, que também não associa seu processo formativo com os conteúdos desenvolvidos em sala de aula.

Esse espaço formativo institucional não pode apenas ser caracterizado por meio dos conhecimentos formais. Ao contrário, a escola é um ambiente de contato com o diverso. Kruppa (2016) diz que o espaço escolar é múltiplo nos seus conhecimentos, dotados de ferramentas de aprendizagens. As normatizações e padronizações vivenciadas no interior da escola permitem entender o funcionamento mais amplo da sociedade. Em muitos casos, os colégios são lugares

de reprodução de práticas e preconceitos previamente estabelecidos. Isso faz com que sua visão de mundo esteja interligada a sua existência social, mas com a condição de também entender esse processo a partir de um conhecimento racional-científico, podendo até mesmo desconstruir e problematizar a sua própria realidade.

O fato do questionamento sobre a aplicabilidade do contexto educacional é o próprio indicativo dessa relação. Isso só ocorre por meio da vivência escolar. Portanto, a padronização observada pelo estudante só pode ser considerada através das expectativas criadas em torno da função escolar. Esse deslocamento de sentido da educação já é um processo de percepção da prática escolar.

Destarte, parece também existir uma preocupação apenas com o desempenho acadêmico. Não importa a finalidade do conteúdo estudado, mas sim a forma como o mesmo poderá ajudar na aprovação final. Essa relação fica evidenciada na seguinte Nota de Campo:

09 de outubro - A percepção da finalidade da educação é bastante aparente nas interações sociais. Em muitos casos, a realização da atividade está relacionada também às notas esperadas e o sentimento de ser aprovado no final do ano letivo. Assim sendo, os estudantes apresentam sentidos distintos para o fazer na sala de aula. Em um determinado momento, quando o professor pede para vistar as atividades produzidas naquele momento, começa um diálogo entre alguns estudantes, e o aluno Ricardo diz:
 - É que eu tenho mais o que fazer da vida. Se não em dezembro viria só pra ver a cara dos “bobão”.
 Ricardo passa em frente a um colega, que estava tentando realizar a atividade e que não desenvolve muitas coisas em sala de aula e diz:
 - Aí moleque, parabéns!! (NC).

Em outros casos, a percepção da escola e de sua interferência na forma como se vê o mundo é afirmada de maneira mais contundente. Isso não significa mudar os sentidos atribuídos a educação formal, mas ampliar a sua própria condição de sujeito social. Novamente, a perspectiva de futuro e o cenário de novas possibilidades estão atreladas à vivência escolar. Assim,

É, a escola tá me ajudando a ver o que eu quero fazer da minha vida porque eu não fazia ideia. Eu era uma doida, uma doida da vida aí. [...] Bom, porque... Eu sou uma pessoa que eu acho que eu só cresci de tamanho porque a minha mente ainda é muito infantil. Então eu gosto bastante de ficar pensando naquelas coisas meio de pessoas doida, sabe? Que não (risos)... Por exemplo... eu queria, eu comprei até uma barraca professor, porque eu queria viver acampando nos lugar, viajando e... É por isso que eu entrei no escoteiro, também. Pra mim aprender a sobreviver sozinha (risos). Mas a escola, ela tá me ajudando a modificar um pouco esse pensamento. Ver que eu quero fazer uma faculdade, que eu quero ter um emprego e aí, quem sabe, viajar mais pra frente, assim. Mudar um pouco (SABRINA).

Sim, porque desde pequeno, quando eu comecei a frequentar a escola.. A escola, tipo, mesmo as pessoas não admitindo, ela dá uma formação melhor pros alunos e, tipo, eu aprendi bastante. E é pra isso que serve a escola. Para aprender. Não só, tipo na escola, é como se fosse uma segunda casa, dizem. Desde pequeno. Ah, só isso. [...]Sim, eu evolui bastante com os anos escolares. [...] De estudo mesmo. [...] Apenas de estudo. O resto eu evolui fora da escola. [...] Sim, pelo fato do que os professores ensinam. Eles mostram pra gente um mundo diferente (CLARA MARIA).

A fala de Sabrina é destacada aqui justamente por ofertar uma condição até então não identificada na percepção da escola por outros sujeitos. A ampliação dos conhecimentos relaciona-se diretamente com suas percepções de mundo e de seus próprios desejos. A vontade lúdica de viajar e descobrir novos ambientes parece se realizar apenas com o caminho trilhado na própria educação. Para a estudante, a educação formal pode garantir, além de um futuro melhor, a possibilidade também de ter contato com lugares até então desconhecidos. É possível associar a visão da estudante de forma a reproduzir o contexto social mais amplo, em que a educação formal é vista como um processo formalizado a partir das formalidades do mundo adulto, entre elas o próprio trabalho.

Clara Maria reforça a instituição escolar tal qual um espaço significativo. Segundo a estudante, a escola é a segunda casa. Percebe-se a importância atribuída a instituição escolar justamente por fornecer condições de desenvolvimento e de formação. Evidencia-se também o papel do/a professor/a no sentido de fomentar inéditas interpretações de mundo e, consequente, visões sobre o cotidiano vivenciado.

Dessa forma, a construção da identidade social é conduzida por meio das experiências encontradas entre os muros da escola. Destaca-se a preocupação com os caminhos que serão trilhados após a conclusão do Ensino Médio, porém, ao mesmo tempo, é perceptível a importância que as/os estudantes depositam na educação formal. Isso é caracterizado pela crença na educação ser o caminho para novas oportunidades de trabalho e, de certo modo, com a ideia de melhores condições empregatícias.

De maneira semelhante, as identidades são influenciadas a partir da noção de aprendizado de novos saberes. O aspecto formativo aqui destacado possui um viés de construção de visões de mundo diferentes daquelas observadas no senso comum ou, até mesmo, no cotidiano social dos/as estudantes. Portanto, a instituição escolar pode ainda ser considerada um espaço importante na consolidação dos sujeitos e em suas representações de mundo.

A partir das configurações apontadas pelo grupo de estudantes, é possível dizer que a educação formal é um espaço de socialização (BERGER; LUCKMANN, 2013; KRUPPA, 2016), mas também um ambiente de reprodução das expectativas sociais impostas aos sujeitos (BOURDIEU; PASSERON, 2014). Na visão das/os discentes, é constatado um processo

separativo, em que os conhecimentos do currículo são desassociados de suas realidades. Também se constata uma visão pragmática do processo educativo. Existe uma projeção de um futuro melhor através das possibilidades fornecidas pelo ensino oficial. Isso é evidenciado na busca por melhores condições de trabalho ou a possibilidade de prosseguir os estudos em novas modalidades de ensino, de forma legitimada.

A partir dessas concepções, torna-se necessário entender a forma como a instituição escolar participa desse cenário de socialização. Compreendendo o ambiente educativo formal e suas características formativas, a construção identitária é atingida pelas práticas cotidianas realizadas e incorporadas no dia a dia. Portanto, ao atribuir as funções desse processo, a composição dos sujeitos é perpassada por diferentes experiências vivenciadas durante a trajetória escolar. Nesse sentido, analisar essa dinâmica se torna fundamental.

5.3 A participação da escola no cenário de socialização e construção das identidades

Ao pensar a relação entre os sujeitos e sua vivência no espaço escolar, é possível perceber o impacto dos anos escolares nas percepções dos sujeitos. Como dito até aqui, o processo de socialização (BERGER; LUCKMANN, 2013; KRUPPA, 2016) ocorre por meio das vivências e interiorizações das regras sociais construídas e estabelecidas através do contato com as instituições e sujeitos componentes de uma sociedade. Entendendo essa construção como algo que ocorre durante toda a existência dos indivíduos, a consequência desse contínuo não é idêntica ou parecida para todas e todos. A percepção e as representações sociais (DESCHAMPS; MOLINER, 2014) ancoram-se nas experiências vivenciadas de modo objetivo e real.

Partindo dessa relação entre sujeito e sociedade, é possível afirmar que o “indivíduo é um ser singular” (VIANA, 2011, p. 106). Não existem sujeitos iguais compartilhando de bagagens culturais idênticas, isto é, suas observações de mundo serão destoantes a partir de suas próprias considerações sobre os fatos observados e incorporados. O processo histórico faz os sujeitos terem diferentes testes e ensaios na vida cotidiana. Os resultados encontrados em situações praticamente parecidas podem ser diversos.

Viana (2011) diz que:

O processo histórico de vida de um indivíduo humano é um processo social. Um indivíduo humano não é “humano” se não for socializado, isto é, se não viver em sociedade. Um indivíduo humano sozinho numa ilha não aprende a falar nem a pensar, já que o segundo depende do primeiro e este só aprende convivendo socialmente. Por isso, nada mais exótico do que pensar um indivíduo autônomo, independente. Pensar

o indivíduo nesses termos apelando para a razão é um equívoco, visto que a razão é constituída socialmente. [...] Dessa forma, explicar o indivíduo significa explicar a sua formação social. A formação social do indivíduo se revela no processo de socialização (VIANA, 2011, p. 106-107).

Ao perceber tais variações nas vivências sociais, o ambiente escolar se constitui tal qual um espaço variado de percepções e de expectativas. É possível afirmar que as motivações para frequentar esse espaço são tão múltiplas quanto os sujeitos ali presentes. Nota-se, por exemplo, as projeções que são criadas diante de um futuro desafiador, ou as possibilidades de empregos melhores com condições econômicas favoráveis, ou ainda, o convívio social com outros e outras jovens adolescentes compartilhando de sensações e angústias parecidas, fortalecendo assim a ideia de pertencer a um grupo social.

O espaço escolar também é investido dos sentidos atribuídos pelos sujeitos que compõem o seu cotidiano, constituindo as relações estabelecidas, assim como seu funcionamento e dinâmica com suas potencialidades e fragilidades. Essas motivações estão relacionadas a elementos tais quais a forma como a família incentiva à educação, a própria organização do Estado, os objetivos colocados no processo formal de ensino, entre outros fatores diretamente associados à construção social e a representação da instituição escolar.

Elaborar um panorama dessa realidade torna-se um grande desafio. Isso acontece mediante a um contexto onde valorizar ou desmerecer a educação formal pode ser um mecanismo de defesa ou até mesmo de justificativa para suas ações. Tal questão pode ser exemplificada por meio de relatos em que os/as estudantes ancoram seus problemas de rendimento em algumas disciplinas às suas insatisfações com o currículo escolar ou o modelo adotado pelas Secretarias de Educação. Ou, ao contrário, quando reconhecer que suas boas notas estão relacionadas à perspectiva de um futuro melhor.

Essa categoria de análise parte dessa problematização. Pretende-se apontar os diversos sentidos atribuídos pelas/os jovens à escola e a relação estabelecida com seus processos de construção identitários. Na apresentação e análise propostos, intenciona-se tanto indicar as compreensões apontadas para potencialidades do referido contexto, quando as dificuldades identificadas em seu cotidiano. A forma tal qual as relações entre os discentes aconteciam no interior da unidade de ensino foi apreendida através dos relatos e das observações de campo.

O sentido dessa organização é mediado pelo entendimento de que o processo de socialização é composto por diversas percepções, de modo que as vivências escolares dos jovens são permeadas por sentidos construídos a partir das relações estabelecidas nesse espaço. Alguns elementos são percebidos como positivos, e demais aspectos, em suas apreensões, não

são bons, ou poderiam ser diferentes. Dessa forma, a construção da identidade da/o aluna/o é um conjunto de experiências aplicadas e percebidas através das interações sociais com outros/as jovens estudantes, constituindo-se por meio da percepção das diferenças (SILVA, 2014; WOODWARD, 2014). Essa construção social faz as representações sobre o cotidiano escolar e suas diversas consequências serem presenciadas com as observações de campo e os dados coletados por meio das entrevistas.

Portanto, esta análise parte dessas considerações iniciais para contemplar os aspectos em que a participação da escola é fomentada na construção do sujeito. Por meio das avaliações e observações dos discentes sobre o cotidiano escolar, é possível apresentar um panorama das práticas decorrentes da escolarização e suas relações com as identidades.

5.3.1 As potencialidades observadas por estudantes na instituição escolar

Para compreender a relação entre escola, socialização e identidade, é preciso analisar o que as/os estudantes consideram como elementos positivos nas interações estabelecidas durante a educação formal. Novamente, destaca-se aqui o grupo acompanhado durante a pesquisa, composto por alunas e alunos do Ensino Médio do período noturno. Isto posto, a visão desse conjunto de discentes já foi constituída por meio de experiências diversas durante a trajetória escolar. Em muitos casos, a avaliação está associada também a comparação com outras instituições frequentadas durante o Ensino Básico e os sentidos atribuídos ao mundo do trabalho.

Sobre tais questões, é possível observá-las nos seguintes discursos:

Porque, querendo ou não, a educação hoje é a base de tudo. Então, tipo, eu vindo pra escola é algo que vai me fazer crescer bastante. Eu posso ser um jogador, mas a vida de jogador é curta. Depois que passar, se eu não ter estudo, eu não vou conseguir ser ninguém. Então quando mais eu venho pra escola, mais eu tento aproveitar. Mais e mais. Em cada aula e em cada dia. Eu tento desfrutar de todas as coisas boas que têm aqui (RIVALDO).

Mas assim, depois que eu vim estudar para cá eu vi que é outra coisa. Eu vi que é tranquilo, sossegado. Nunca fizeram nada de errado comigo, igual falam que faz. Sei lá, os professores são bom. Eu não vi nenhum professor fazendo nada de errado, nunca. Aí o ensinamento é bom (GABRIEL).

Os jovens destacam em suas falas as relações estabelecidas com a equipe educativa. Em alguns relatos, a questão do respeito e do profissionalismo da equipe escolar são salientados. Isso é evidenciado nas seguintes manifestações:

As pessoas que trabalham aqui são bem simpáticas. A diretora é envolvente com os alunos, sei lá. O seu Adamastor também, não tem aquela coisa “impositora”, pelo menos no horário que eu estou aqui, a noite. Eu não sei como funciona de manhã. Geralmente, de manhã, tem uma regra maior, né? Mas eu acho que a base de tudo são os relacionamentos. Então eu acho que, apesar da escola não ser algo muito agradável visualmente, eu acho que as relações aqui entre as pessoas que trabalham são interessantes (MOISES).

É boa. É... não sei. Eu tô me adaptando ainda a estudar a noite porque é a primeira vez. Mas não está sendo ruim, não. Mas, o pessoal é legal. Os professores são bons. [...] Olha, quando... Ah, o pessoal é bem gentil com a gente (SABRINA).

Eu avalio a escola, tipo, uma escola boa até o entanto. O ensino é bem qualificado, não vi nada demais ainda que venha me surpreender, em muitos termos, tipo, sobre o professor, coisas da diretoria. Até o momento, são bastante profissionais. São excelentes. Mas tem aquele caso, né. A gente pode ser surpreendido mas pra frente, ou não. Mas até o momento, eu só tenho que parabenizar a escola (RIVALDO).

Ah, escola boa. [...] Ah, tipo, cumprir horário, professor na sala. É, tipo, merenda. Certo, tudo certinho. Professor, tipo, forma de tratar o aluno, tipo, certo, com educação, conversa, orienta (RODRIGO).

Através dos fragmentos acima selecionados, é perceptível a importância conferida à relação estabelecida, de forma geral, com o corpo docente e as/os funcionárias/os. O acolhimento faz com que essas/es discentes tenham a condição de se sentirem valorizadas/os na prática escolar, pois as relações desempenhadas entre os diferentes agentes escolares são destacadas pelo conjunto de estudantes.

Compreender a trajetória desses discentes é um aspecto necessário nesse momento. Analisar os diferentes processos de socialização e as diversas relações existentes no interior das escolas, entre elas as relações interpessoais e suas consequências, faz com que o ambiente escolar seja traduzido de modo diverso para cada um/a dos/as agentes nele/a presentes.

Moisés é um aluno que transitou por outras instituições de ensino, morando até mesmo na capital do Estado de São Paulo. O estudante reconhece esse acolhimento ao definir que as relações entre estudantes e corpo diretivo são compostas pelo envolvimento, salientando até mesmo como característica a simpatia, em sua visão.

Sabrina é uma estudante que já destaca, em sua fala, o fato de não ter estudado até aquele momento no noturno. Isso traz à tona outra questão importante: o estigma de estudar nesse turno. De certa forma, existe a percepção de que os/as estudantes frequentadores da escola nesse período são aquelas/es com comportamentos transgressores, sem interesses nos conteúdos desenvolvidos e que lá estão simplesmente por uma obrigação. Ao trabalhar com a oposição “ruim x bom”, o que se percebe é justamente a qualidade de se defender dessa condição. Estudar

na escola e no período noturno não é ruim porque as relações sociais e o desempenho dos professores são considerados bons. Nesse sentido, a gentileza e o profissionalismo são vistos não como algo que deveria acontecer em todos os contextos, mas como alguma coisa até mesmo surpreendente nas interações sociais.

O mesmo pode ser encontrado na fala de Rivaldo. O que surpreende o estudante é a sua recepção no cotidiano escolar. O acolhimento é destacado e visto tal qual elemento diferenciador das relações sociais entre os muros da escola. O fato de ser jogador de futebol e de suas diversas experiências transitórias em instituições de ensino faz a situação ser reconhecida e observada até mesmo com desconfiança. Isso é justificado quando o estudante diz que até o momento tais circunstâncias são evidenciadas, mas não podendo ter a certeza do fato de ser sempre assim.

Ah, estudei. Acho que em umas seis ou sete escolas. Existe pela recepção. Sobre a recepção. Da diretoria, dos professores. Geralmente, em outros lugares quando chega, aí, tipo, pelo termo de chegar jogadores..., jogadores não, alunos novos, muitos alunos que já é da classe, uns ficam de piadinha, outros ficam de conversinha, professores ficam até com indiferença... E aqui não, aqui foi diferente. Os professores acolheram, a direção acolheram, e até os próprios alunos também (RIVALDO).

Mesmo entendendo que as interações sociais e os discursos produzidos dentro das instituições escolares são elementos significativos na formação das identidades sociais, compreender o contexto e as motivações desses apontamentos se tornam importantes. A valorização dos tratamentos não esconde a indiferença com os assuntos curriculares.

02 de outubro - Nessa última aula, como uma professora substituta, cantam. Parecem não se importarem com os exercícios propostos, mesmo que não ocorra nada ofensivo para com a professora (NC).

09 de outubro - O tratamento com o professor titular é amistoso e respeitoso. Por mais que não pareçam muito preocupados com a questão do aprendizado, na visão de quem está observando as relações, nada de ofensivo para com o professor foi observado durante a aula (NC).

As observações de campo vão ao encontro das percepções das/os estudantes. As relações da equipe gestora, docentes e funcionários/as com os discentes são estabelecidas com esse viés respeitoso. Nas observações de campo não foram notados atos de intimidação ou de violência contra tais agentes. No entanto, na relação entre discentes, foram percebidas ações de violência, principalmente em suas dimensões psicológicas e simbólicas.

02 de outubro - O aluno Pedro (nome fictício) diz para o aluno João (nome fictício):

- Eu queria que minha mãe vendesse lanche. Só pra mim comer.
- O lanche ou sua mãe? (João)
- Cai fora, tio (Pedro).

Existe um diálogo de trocas de provocação. Em um determinado momento até parece uma troca de ofensas (NC).

A partir dessas caracterizações encontradas no ambiente escolar, Gabriel nos apresenta a seguinte dimensão sobre a escola:

É uma escola, tipo assim, todo mundo fala mal do (nome da escola), né? Todo mundo fala mal, das outras escolas. Eu vim do (nome da escola) muito tempo. Até professor fala mal. Mas assim, depois que eu vim estudar para cá eu vi que é outra coisa. Eu vi que é tranquilo, sossegado. Nunca fizeram nada de errado comigo, igual falam que faz. Sei lá, os professores são bom. Eu não vi nenhum professor fazendo nada de errado, nunca. Aí o ensinamento é bom (GABRIEL).

O discurso apresentado pelo estudante Gabriel permite tecer alguns comentários sobre a realidade escolar e as mudanças históricas no município em que a unidade de ensino está estabelecida. O crescimento populacional da cidade teve como consequência a necessidade de expansão dos bairros e dos conjuntos habitacionais. A escola fica em uma região próxima ao centro, no entanto, com a nova configuração espacial, passou a atender comunidades consideradas vulneráveis e com históricos de relação com a criminalidade.

Do ponto de vista dos moradores mais antigos, a escola é um espaço ainda prestigioso. Durante algum tempo, a modalidade de Ensino Médio foi ofertada somente por essa instituição na região central. Nela, desenvolviam-se práticas educativas voltadas ao Ensino Profissionalizante e Acadêmico. Nessa perspectiva, a escola passou a ser um importante fator de entrada no mundo do trabalho e de ingresso no Ensino Superior. Também é necessário destacar que a educação, nesse momento, era excludente e se constituía por relações de privilégio.

No final da década de 1990 e início dos anos 2000, com a nova reconfiguração utilizada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e suas mudanças por ciclos, a escola passou a atender o Ensino Fundamental e Médio. O contexto de universalização da educação fez com que toda a diversidade observada na sociedade tivesse acesso a instituição escolar. Com isso, o georreferenciamento utilizado para configurar as/os estudantes frequentadoras/es desse espaço modificou a comunidade escolar. Os bairros novos eram vistos como periféricos e estigmatizados por suas condições econômicas e sociais. Dessa forma, estabeleceu-se uma visão coletiva de que a instituição atendia alunas/os problemáticas/os e desviantes.

A fala de Gabriel traz essa situação. Quando o estudante destaca que os preconceitos e pré-noções existentes por parte da comunidade da cidade para com a escola, a valorização das

práticas vivenciadas no colégio torna-se também um mecanismo de se defender dos estereótipos consolidados. Nesse sentido, as identificações são criadas por meio da percepção das diferenças (SILVA, 2014; WOODWARD, 2014; HALL, 2011).

Para ele, fica evidenciada a distância entre o que falam e o que necessariamente acontece dentro dos muros escolares. Justificar que as/os professoras/es são boas/ns, bem como as práticas educativas, é também consolidar e reconhecer o seu agora pertencimento à instituição.

De acordo com Dayrell e Jesus (2016), “é o nível do grupo social, em que os indivíduos se identificam pelas próprias formas de vivenciar e interpretar as relações e contradições, entre si e com a sociedade, o que produz uma cultura própria” (DAYRELL; JESUS, 2016, p. 409). O destaque de Gabriel é justamente a decorrência dessa situação. A contradição entre os aspectos culturais e simbólicos e a realidade vivenciada faz com que seja necessário evidenciar aspectos positivos para desmistificar a cultura criada em torno dessa situação de depreciação da unidade escolar. Logo, a cultura própria da escola é permeada pela quebra dos estereótipos negativos e a afirmação do cenário positivo observado no cotidiano escolar.

Nessa mesma perspectiva, a valorização da prática docente é observada nos relatos obtidos. Esta é uma das maneiras de caracterizar a escola de forma positiva. Ao reconhecer as potencialidades das/os professoras/es, aponta-se também a valorização de sua própria condição discente. Nonato e Clara Maria dizem que:

É uma ótima escola essa aqui [...] Bom, o estudo é bom. É, regular. Ele me ajuda bastante. Então, tem bastante coisa que eu não sabia e estou aprendendo bastante aqui. A situação é bem ótima no momento (NONATO).

Ah, uma escola boa. Só. [...] Os professores. Bom, os que eu tive até agora foram os melhores (CLARA MARIA).

É possível aqui observar que a valorização da prática docente se manifesta na realização de atividades pedidas. Em alguns casos, durante a observação das aulas, as comandas dos/as professores/as eram realizadas de modo a problematizar os conteúdos. Isso é visível na seguinte observação de campo:

16 de outubro - Nesse momento, o professor comenta sobre o conteúdo de sua aula e pede para os alunos fazerem uma atividade com o livro didático. Com exceção do João e do Gabriel, todos os outros realizam o que foi pedido (NC).

Mesmo que a prática acima apontada não seja recorrente em todos os momentos, a afirmação é referenciada por parte dos discentes. O corpo docente da instituição é elogiado e

reconhecido por meio de suas práticas cotidianas. As/Os professoras/es não são reconhecidas/os pelos seus saberes formais, mas especialmente pela relação amistosa estabelecida com as/os alunas/os. Nesse sentido, mesmo que a instituição escolar seja reconhecida por ser um sistema perito (GIDDENS, 1991;2002), ela também se configura como espaço de relações sociais.

Portanto, as potencialidades da instituição serão refletidas na socialização e na construção da identidade, conduzidas a partir de três elementos centrais: as relações interpessoais e suas práticas respeitadas, traduzidas no tratamento entre discentes e agentes escolares; a valorização e a surpresa com o cotidiano escolar, desmistificando e construindo uma cultura vista como positiva para a comunidade externa e o reconhecimento do trabalho docente no desenvolvimento dos conteúdos e práticas sociais.

Contudo, mesmo com tais características, a formação dos sujeitos está também ancorada nas críticas e na percepção de problemas nas práticas cotidianas no interior da instituição. É necessário observar e entender quais são os principais fatores de insatisfação traduzidos por este grupo de estudantes.

5.3.2 As fragilidades da instituição escolar na perspectiva dos estudantes

Os contextos escolares são permeados por intensas checagens entre estudantes que se veem em situações de desigualdades e de oportunidades distintas. A comparação com outras instituições de ensino ou até mesmo com os projetos desenvolvidos em turno distinto se torna motivo frequente para reclamações. De acordo com Janaína,

Eu acho assim, principalmente a noite. A noite, o povo eles não liga muito pra gente. Porque a maioria aqui a noite é repetente. Então a direção, eu, eu, eu acho, que eles não ligam muito. Tipo, eu... Eu o ano passado, o povo de manhã, eles, eles alugaram um ônibus e eles levaram eles lá em (nome da cidade vizinha) para fazer, pra fazer é....fazer uma prova, pra ver se passava na faculdade e tal, esses negócios. E tipo, aqui eles nunca falaram nada pra gente, entendeu? Nunca deram uma oportunidade, nada. Então eles deixam a gente de canto. Então eu acho isso meio chato (JANAÍNA).

Para a estudante, é perceptível as diferenças observadas nas oportunidades ofertadas entre os períodos distintos. Isso favorece a análise da estudante em perceber as dessemelhanças de ações e práticas entre o período matutino e o noturno. A própria expressão utilizada por Janaína favorece essa diferenciação. Parece haver o “povo da manhã” e o “povo da noite”, na linguagem da aluna.

Ao reconhecer que a formação das identidades está ancorada na percepção das diferenças (SILVA, 2014; WOODWARD, 2014) e nas desigualdades sociais vivenciadas,

ocasionando um processo de subjetivação, tais situações são traduzidas em um sentimento de exclusão. As identificações são produzidas ao se separar esses conjuntos de alunas/os.

Essa distinção entre turnos da escola está relacionada aos estigmas produzidos socialmente. Na perspectiva deslocada da realidade, reconhece-se o período noturno como frequentado por alunas/os trabalhadoras/es que, em sua maioria, não pretendem seguir carreiras acadêmicas e estão no processo de educação formal por obrigação ou necessidade para continuação ou ingresso no mundo do trabalho. No entanto, essa compreensão é discriminatória e reducionista.

Sousa e Oliveira (2008), ao analisar um grupo de estudantes de Ensino Médio do período noturno, salientam que:

Ainda, como elemento de diferenciação dos alunos, tem-se suas expectativas após a conclusão do curso. Muitos manifestaram o desejo de dar continuidade aos estudos, principalmente em nível superior. Outros declararam pretender continuar trabalhando ou iniciar trabalho. Tais intenções, evidentemente, são colocadas em função das possibilidades de vida e de trabalho em que se encontram os alunos. No entanto, pode-se supor que a permanência ou o retorno aos estudos traduz uma valorização da escolarização, na busca do que a maioria define como “um futuro melhor” (SOUSA; OLIVEIRA, 2008, p. 56).

Essa construção social cria um estereótipo de inferioridade e de segregação dos estudantes do período em questão. Nesse caso, como apontado anteriormente, existe uma perspectiva de um futuro melhor por parte dos discentes. Essa expectativa está condicionada ao processo educativo formal.

Ao pensar as identidades e suas constituições, Silva (2014) e Woodward (2014) apresentam o reconhecimento das diferenças tal qual um aspecto fundamental para a construção das mesmas. A autora e o autor dizem que a construção identitária é marcada pelo reconhecimento do Outro e de suas diferenciações. E as experiências reais vivenciadas no período escolar sugerem esta demarcação.

Woodward (2014), nesse sentido, demonstra outra relação importante. Trata-se da própria subjetividade desse processo. Para ela, “a subjetividade envolve nossos sentimentos e pensamentos mais pessoais. Entretanto, nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos” (WOODWARD, 2014, p.56). Exemplificando esse processo por meio da fala da estudante Janaína, observar as situações de desigualdade é interiorizar a própria noção de subalterna, isto é, de alguém que não é vista nem reconhecida, e, conseqüentemente, não possui espaço de fala dentro das relações observadas (SPIVAK, 2010).

Se as oportunidades são ofertadas de maneiras distintas, favorecendo a construção de diferenciações nas oportunidades de continuação dos projetos de vida, a percepção do próprio currículo pode se manifestar nesse processo.

É sabido que os estudantes do período noturno possuem uma carga horária menor de disciplinas, bem como um prejuízo nos próprios conteúdos desenvolvidos durante sua trajetória escolar. Um exemplo para ilustrar tal situação é a carga horária da disciplina de Sociologia. Na segunda série do Ensino Médio, as/os estudantes possuem apenas uma aula semanal de 45 (quarenta e cinco) minutos. A comparação com o período matutino mostra essa desproporcionalidade. Para os estudantes deste turno, são duas aulas semanais, totalizando 100 (cem) minutos.

Se a análise for feita por meio das práticas esportivas, o prejuízo é muito maior. Os/as alunos/as do noturno não possuem em seu currículo a obrigatoriedade da disciplina de Educação Física. Além do incentivo ao esporte e dos demais benefícios que o exercício pode proporcionar, as interações sociais e o reconhecimento do espaço são prejudicados.

O reconhecimento e a percepção do ambiente escolar e de suas estruturas também são apontados nessa problematização. Para Moisés,

Primeira coisa que você na escola é a parte de fora. A estética, no caso. No caso, quando eu vim pra cá, de São Paulo, eu não achei muito atraente a questão da pintura e tal, da forma como isso se dispõe na escola. Eu não achei interessante (MOISÉS).

O estudante faz uma relação interessante nesse processo de compreender as fragilidades da instituição. Trata-se de pensar a questão estética e de sua atratividade. O interesse na escola também está associado a forma como ela se organiza e as suas manifestações visuais. Destaca-se aqui a seguinte nota de campo:

02 de outubro - A escola é um espaço organizado em torno de suas próprias condições materiais. A pintura é relativamente nova, no entanto, apresenta cores neutras e pouco atrativas. Os muros são altos e as formas de acesso são cercadas de grades. Os corredores, mesmo limpos, são repletos de cartazes de divulgação de eventos ou propagandas de vestibulares. Também se observa atividades realizadas por estudantes de diversas séries. No segundo pavilhão, nenhum trabalho é visto. As salas utilizadas pelo período noturno apresentam vidros quebrados e muitas carteiras estão riscadas e desenhadas (NC).

É claro que essa situação não é exclusividade da escola em questão. Uma boa parte, senão a maioria das escolas públicas, apresenta os mesmos desafios. Em um momento de congelamentos dos gastos públicos, as verbas destinadas à manutenção e aquisição de materiais são restringidas diretamente aos gastos emergenciais. Evidentemente, a preservação do espaço

escolar perpassa a forma como os sujeitos se apropriam desse lugar e se reconhecem enquanto pertencentes ao ambiente.

Também é necessário destacar o anacronismo vivenciado no século XXI. Na era da tecnologia e das informações rápidas, os espaços escolares estão deslocados das necessidades dos jovens educandos. Costin (2018) faz os seguintes apontamentos:

A estrutura física, a organização dos horários e a cultura escolar tampouco ajudam a proporcionar um bom ambiente de aprendizagem. Salas lotadas, sem climatização, carteiras enfileiradas, são apenas alguns dos problemas das escolas. Infelizmente, ainda replicamos um modelo de educação do século XX não somente na forma como trabalhamos o currículo e a formação do professor, mas também na forma como organizamos e gerenciamos as escolas. Adicionalmente, a inadequação dos prédios para a faixa etária também contribui para prejudicar a aprendizagem. Numa escola para adolescentes, é fundamental termos espaços de socialização que permitam agrupamento de jovens por áreas de interesse, como clubes de ciências, de teatro ou artes, não necessariamente conduzidos como aulas e, sim, sob a direção dos próprios jovens (COSTIN, 2018, p. 116).

As considerações da autora vão ao encontro da percepção de Moises. O espaço escolar ainda é marcado por uma organização pautada em uma educação fabril. Além da falta de identificação, não existem condições para a criação de um pertencimento à instituição. As relações são efêmeras e marcadas somente pela vivência dos estudantes no período obrigatório para o desenvolvimento das aulas. A própria estética afasta o desejo por permanecer entre os muros do colégio.

Se esse processo não está ancorado no protagonismo juvenil, isto é, no desenvolvimento de práticas em que os estudantes possam participar das decisões, sejam elas na escolha das próprias cores ou nas manifestações artísticas possíveis no interior das unidades escolares, outra crítica observada se dá mediante o processo de ensino-aprendizagem e suas manifestações.

Em um contexto de acirramento político, de forma a evidenciar propostas de educação em uma perspectiva “pretensamente” neutra, se é que isso é possível, as práticas docentes são também questionadas. Esse aspecto é salientado por Ricardo. Segundo o estudante, parece existir um processo de imposição ideológica nos conteúdos e práticas curriculares.

Mas eu, eu assim, o método que o Estado está oferecendo para estudar não. [...] A única coisa que eu acho chato seria na matéria de História, que parece que assim, que o professor, não falando mal, mas te impor a visão deles, não falando de posições políticas, se eu tenho uma e ele outra, mas a história sempre tem dois lados, né? Que é a parte que ele conta e a verdade. E eu acho que, como eu tenho um entendimento um pouco a mais, né, por eu ser mais velho que o pessoal da minha sala, eu acho um pouco chato a forma como o professor de História força algumas questões, como o feminismo, a questão do preconceito, etc e tal. Não que isso não exista, mas faz parecer uma coisa pior do que é. Tipo, o vitimismo muito grande. É essa a parte que eu acho chata (RICARDO).

Observa-se na fala do discente justamente o entendimento de que a educação necessariamente deve ser pautada por elementos de neutralidade. Significa dizer que o currículo deve se restringir às questões técnicas e as práticas tidas como oficiais, isto é, sem a possibilidade de uma construção crítica e ampliadora da possibilidade de analisar a realidade por meio de um estranhamento e da desnaturalização das relações sociais. No entanto, Silva (2017) e Bourdieu e Passeron (2014), ao discutirem o currículo oculto e suas manifestações nos processos formativos da educação formal, já apontavam os interesses hegemônicos na constituição dos conteúdos trabalhados.

Na visão de Ricardo, a escola aparece como um mecanismo de conservação social. Ao indicar as pautas de movimentos sociais (o movimento feminista, por exemplo), o estudante considera que esses coletivos assumem um vitimismo social não condizente com a realidade vivenciada. Justifica essa posição por ser mais velho e, a partir disso, ter a condição de fazer esses julgamentos e assim demonstrar possuir uma consciência superior aos demais.

Problematizando a visão do estudante, as instituições escolares não são apenas espaços de transmissão de saber e de reprodução de valores. Segundo Silva (2017), a escola é um aparelho ideológico. O autor, pautando-se nas ideias produzidas por Louis Althusser, diz que:

A escola atua ideologicamente através de seu currículo, seja de uma forma mais direta, através das matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a desejabilidade das estruturas sociais existentes, como Estudos Sociais, História, Geografia, por exemplo; seja de uma forma mais indireta, através de disciplinas mais “técnicas”, como Ciências e Matemática. Além disso, a ideologia atua de forma discriminatória: ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar. Essa diferenciação é garantida pelos mecanismos seletivos que fazem com que as crianças das classes dominadas sejam expelidas da escola antes de chegarem àqueles níveis onde se aprendem os hábitos e habilidades próprios das classes dominantes (SILVA, 2017, p. 31-32).

A partir das considerações de Silva (2017), é possível identificar traços de uma tentativa de enxergar a escola por meio de um movimento fortalecido na segunda metade dos anos de 2010. O acirramento político e ideológico enfrentado nas eleições presidenciais de 2018 acalentou o debate sobre o projeto “Escola Sem Partido”. Para os adeptos dessa postura, a escola não deve ser utilizada tal qual um mecanismo de reprodução de valores ideológicos e nem fazer com que os professores desempenhem um proselitismo político em sala de aula. Assume-se uma postura de falsa neutralidade na construção do conhecimento, com a finalidade de inibir qualquer tipo de ação considerada política, mesmo a educação sendo um ato politizador.

No entanto, ao questionar tais valores, assume-se que as instituições escolares devam somente produzir o conhecimento desejado para a manutenção de uma ordem social vigente. Ou seja, os valores ideológicos aqui desempenhados estão próximos a uma moralidade desejada a partir de um conservadorismo existente nas expressões cotidianas.

A crítica não se relaciona diretamente com a organização do currículo ou da disciplina. O questionamento é sobre a prática do docente em produzir uma situação de desconforto. Subverter a lógica dominante traz o incômodo e problematiza os conhecimentos do senso comum vivenciados nas relações cotidianas.

Portanto, as fragilidades apontadas pelas/os estudantes são: as relações diferenciadoras de oportunidades entre os períodos de funcionamento da instituição; as questões estéticas que interferem nas práticas cotidianas e a possibilidade de subversão das práticas e das ideologias hegemônicas.

Ao entender o cotidiano escolar por meio de tais fatores, o dinamismo das interações desempenhadas no ambiente escolar começa a ficar mais visível. Ao valorizar determinadas situações e perceber algumas cenas de forma problemática, as relações sociais serão pautadas através desse encontro. Essas percepções se misturam e produzem interações sociais diversas no encontro das/os diferentes estudantes. Cabe entender esse processo de sociabilidade entre as/os jovens na escola através da visão dos próprios estudantes.

5.3.3 As relações entre alunas e alunos no interior da escola

Ao analisar as questões pautadas no processo de socialização decorrente da convivência no ambiente escolar, é também importante ressaltar a forma como as/os estudantes observam o convívio com o Outro. Assim, mesmo que as práticas de interiorização das regras/normas/valores estejam associadas aos aspectos valorativos presenciados no ambiente escolar, as interações entre eles são importantes.

Durante as observações de campo, vivenciou-se o interior da sala de aula, dividido entre meninos e meninas. Praticamente em todas as aulas as garotas se sentavam próximas umas às outras, do lado da porta de entrada. Os garotos, predominantemente, habitavam o fundo da sala e desenvolviam seus diálogos naquele espaço. Isso pode ser exemplificado por meio de notas de campos em dias diferentes.

09 de outubro - Hoje a aula conta com a presença de 10 meninos e 3 meninas. A organização da sala novamente apresenta o grupo de 08 alunos no fundo da sala e um de grupo 04 alunos na frente (03 meninas e 01 menino) (NC).

16 de outubro - Hoje, a sala conta com 05 meninas e 09 meninos. Novamente, as fronteiras são bem delimitadas e dois grupos se destacam: os meninos, ao fundo da sala, e as meninas, posicionadas próximas a porta. Três delas estão na fileira do “canto” e duas se posicionam em frente a mesa do professor. No fundo, como todas as aulas, os meninos se espalham (NC).

23 de outubro - A organização da sala permaneceu a mesma de sempre. As meninas sentadas na fileira da direita e em frente a mesa do professor e os meninos no fundo da sala. As meninas realizam a atividade proposta. Os meninos não se importam muito com a comanda do professor (NC).

A organização do espaço da sala de aula indica a existência de uma fronteira entre meninos e meninas. Concorde-se com Barth (1998) quando o autor, ao analisar a formação de grupos étnicos, considera que “as fronteiras às quais devemos consagrar nossa atenção são, é claro, as fronteiras sociais, se bem que elas possam ter contrapartidas territoriais” (BARTH, 1998, p. 195). Nesse caso, não parece ser diferente. Mesmo não se tratando de diferenças étnicas, as fronteiras aqui estabelecidas são normatizadas por questões de gênero de modo que a divisão da sala corresponda também a uma divisão dos corpos sexuais.

Ao existir essa separação, as relações sociais são vivenciadas a todo instante. De acordo com Max Weber, “o termo ‘relação social’ será usado para designar a situação em que duas ou mais pessoas estão empenhadas numa conduta onde cada qual leva em conta o comportamento da outra de uma maneira significativa” (WEBER, 2002, p. 45). A partir das considerações do autor, é possível identificar que o sentido atribuído às interações sociais é construído socialmente. Em uma sociedade marcada cada vez mais por um processo de generificação, ocorrendo uma reprodução das práticas consagradas historicamente.

Ao serem questionados sobre as relações entre estudantes, obteve-se as seguintes respostas:

São ótimas. Aqui na nossa sala todo mundo se dá bem. São ótimas (NONATO).

Todo mundo conversa com todo mundo. Sim, tem os seus grupinhos mas todo mundo conversa com todo mundo. É, o primeiro dia que eu cheguei na escola já veio um pessoal conversar comigo, me fazer mais a vontade lá na sala. O pessoal é bem comunicativo, assim. Eu gostei daqui (SABRINA).

Ah, uns são amigos, outros não é nem oi, nem tchau. Ou oi e tchau. É assim. [...] Não, não é bem conflitos. É só... não olha na cara. É só isso só, entendeu? É só, tipo, eu na minha, você na sua e é isso aí (JANAÍNA).

Na opinião do/as discente/s, as interações sociais acontecem de maneira respeitosa. Para o/as estudante/s, existe sim a condição de observar a formação de grupos dentro da sala de aula

e do próprio espaço escolar, mas de forma geral, todas e todos convivem desempenhando papéis reconhecidos por meio dos grupos aos quais possuem identificação.

No entanto, as observações de campo trazem dados complexos sobre esse processo. As relações violentas são descaracterizadas e despercebidas nos processos de interação entre os sujeitos. Isso é traduzido nas seguintes notas de campo:

09 de outubro - Quase todos os diálogos são ásperos, com provocações. Expressões como “palhaço”, “bobão”, “vacilão”, “retardado” são frequentemente utilizados nos finais de suas falas. Próximo do horário do intervalo, alguns alunos se reúnem e tiram “quedas de braço”. O aluno Benito e um aluno fazem a disputa. Nesse momento, começa um diálogo entre o Carlos e o João. O Carlos diz que o Lucas sai e vai na casa da mãe do Benito. A conversa gira em torno da sexualidade e das fantasias sexuais. O aluno diz, para o João, que a mãe dele sai com ele (NC).

09 de outubro - Nesse momento, começa outra provocação relacionada a uma moto de um aluno. O diálogo é o seguinte:
 - Ele mandou fazer um adesivo “só monta quem come”.
 O grupo começa a rir do menino em questão. A partir desse diálogo, outro aluno pergunta ao João:
 - E aí João, sua mãe tá solteira ou casada? (Os meninos do grupo começam a gargalhar). Seu pai tem “mó” cara de pinguço.
 - Filho da puta – diz João. Mas sem necessariamente aparentar estar bravo ou magoado com a situação (NC).

Os exemplos acima citados problematizam duas questões fundamentais: o que é violência para esses estudantes e o que é aceitável dentro das comunicações e das ações vivenciadas no ambiente escolar. A linha separadora dessas duas condições parece ser bem tênue e não muito resolvida, e também a presença de elementos relacionados à sexualidade, evidenciando comentários jocosos a esse respeito.

Por mais que não se tenha vivenciado nenhum tipo de ação mais contundente de violência física explícita, em muitos casos é perceptível a manifestação de posturas mais agressivas. Isso não é apenas o resultado de um processo educativo formal falho. Ao contrário, a escola está inserida em um contexto mais amplo. No processo de urbanização, a segregação e a privação de oportunidades potencializa ainda mais as desigualdades sociais, resultando em interações frágeis, de modo que a violência não é observada no seu sentido mais amplo.

Yves Pedrazzini (2006) produziu um interessante estudo sobre a violência no cotidiano das cidades. Para o autor,

[...] os bairros pobres são estigmatizados e seus habitantes considerados como grupos de bárbaros equipados para atacar o cidadão honesto. Essas representações sociais negativas, presentes em todas as cidades do mundo, foram reconstruídas sob o plano conceitual nos últimos vinte anos, especialmente através da mídia, do cinema e dos

pesquisadores, contribuindo para a elaboração de políticas públicas que envolvem os setores de segurança, policiamento e urbanismo (PEDRAZZINI, 2006, p. 100).

Mesmo considerando a amplitude do estudo de Pedrazzini (2006), o que nos interessa nesse momento é a possibilidade de entender as interações sociais por meio das próprias representações criadas. Os atos ofensivos a partir da visão de mundo de alguém fora da escola não necessariamente representam atos de violência para os estudantes. Pode ser uma forma de autoafirmação mediante um contexto de segregação social.

É possível concluir é a existência de grupos sociais se relacionando por meio de práticas negociadas no interior dos seus próprios contextos. O ambiente escolar é marcado por suas regras e condutas, mas isso não impede que outros espaços se traduzam nas relações cotidianas.

Na visão dos estudantes, o convívio e as interações sociais na instituição escolar acontecem mediados por valores carregados de identificação. As provocações e os xingamentos são representações dos seus próprios mundos, reproduzidas nas práticas cotidianas da sala de aula.

5.3.4 Observações gerais sobre a participação da escola no processo de socialização e da construção das identidades

Foi observado até aqui a possibilidade de perceber a forma como a sociabilidade escolar se traduz em atos e ações no interior da própria unidade de ensino. As potencialidades vistas pelos/as estudantes traduzem a necessidade de se sentirem importantes dentro desse espaço. Ao considerarem o acolhimento tal qual um fator determinante para as relações sociais desempenhadas, isso nos mostra como o possível processo de exclusão social produz marcas significativas na vivência cotidiana.

Outro aspecto relevante é a valorização de suas participações, de modo a considerar as suas práticas cotidianas e os seus desempenhos como aspecto positivo. Nesse sentido, isso pode significar uma autodefesa para os estereótipos e preconceitos estabelecidos no pensamento popular. Ao dizer que as relações com as/os docentes são boas, relacionam esse processo com seus aprendizados.

De forma semelhante, as/os estudantes reconhecem o processo formativo tal qual o instrumento de ampliação dos próprios conhecimentos. Logo, a educação possui uma finalidade na lógica das/os discentes: ofertar aquilo que é desconhecido.

Mesmo com as potencialidades descritas, as escolas também são vistas através de suas fragilidades. Foram apontadas questões cruciais para o entendimento das relações do dia a dia. A primeira é justamente o sentimento de serem excluídos de atividades programadas para os outros períodos. Isso demonstra a desvalorização dos projetos de vidas das/os alunas/os do noturno.

O segundo aspecto negativo destacado foi a questão estética da unidade escolar. Isso permite a conclusão da escola ser vista como um espaço não atrativo para as/os estudantes do século XXI. Pensar nas estruturas e dar condições para que os jovens se manifestam pode ser uma saída interessante para evitar atos de depreciação do próprio espaço.

Questionou-se também a escola a partir de uma visão ideológica-política. Na visão dos estudantes, a instituição escolar deve se manter neutra no sentido da produção (ou reprodução) dos valores sociais. É uma visão um tanto quanto limitadora do processo educativo.

Por fim, as relações sociais dentro dos muros da escola são vistas como positivas. Para as/os estudantes, os relacionamentos são amistosos, mesmo que as observações de campo demonstrem a existência de fronteiras e grupos estabelecidos através de suas próprias significações. A formação desses grupos evidencia práticas de gênero consolidadas na vivência escolar. A partir dessa conclusão, é necessário entender como a percepção das questões de generificação produzem identidades no cotidiano escolar.

5.4 Identidades, gêneros e processos de construção dos sujeitos na perspectiva das/os jovens

O processo de construção das identidades sociais é derivado de múltiplas representações, afirmações, constituições e alternativas pautados nos aspectos vivenciados durante a existência do ser social. Concordando com Stuart Hall (2011), o sujeito pode assumir diferentes identidades sociais ao participar de diversos grupos e se constituir de modo diverso, partilhando múltiplas experiências na trajetória de sua existência.

Percebendo o sujeito moderno possuidor de escolhas dentro de um cenário que promete aventuras e traz incertezas (BERMAN, 2007), é possível reconhecer deslocamentos na constituição das identidades. Não é possível afirmar que a direção das constituições identitárias serão unificadas em torno de um processo único e contínuo. Ao contrário, elas serão construídas e substituídas sempre que houver tal necessidade.

Ao assumir a perspectiva de que as identidades são construções sociais, torna-se necessário observar os aspectos constituintes dessa formação. Sem dúvida, o ambiente escolar

é um desses espaços de edificação e de problematização dos valores e sentidos coletivos. Mesmo que ainda se observe indivíduos não frequentadores das instituições escolares, eles criam idealizações e representações sobre o papel escolar no desenvolvimento do sujeito.

Peter Berger e Thomas Luckmann (2013), ao explicarem a questão da socialização, definem que os sujeitos sociais são construídos por meio de aprendizados e, dessa forma, são inseridos no seio da sociedade. Esse processo é marcado por uma divisão interessante. Para os autores, existem duas socializações: a socialização primária, entendida tal qual o primeiro contato com a sociedade, representado aqui pela participação da família e das primeiras pessoas significativas, e a socialização secundária, relacionada aos espaços formativos institucionais, exemplificados através das escolas, do mundo do trabalho, dos aspectos estatais, entre tantos outros.

Berger e Luckmann (2013) esclarecem que esse processo de socialização não é contínuo. Ao contrário, é marcado por rupturas e tensões. No entanto, a socialização primária é carregada de emoção e faz o mundo objetivo ser filtrado através do olhar das pessoas participantes dos ensinamentos sociais. A socialização secundária exige novos comportamentos e aquisições específicas, seja no sentido da linguagem ou das normas sociais até mesmo divergentes dos valores iniciais.

Entendendo essa relação entre construção das identidades e o processo de socialização, evidentemente a escola se torna um espaço significativo de constituição dos seres sociais. Mesmo que essa condição tenha sido explorada nas categorias anteriores, a constituição do sujeito social perpassa pelas experiências vivenciadas na trajetória escolar.

São múltiplas as percepções de construções do sujeito. Uma análise com esse teor perpassa por questões amplas, como desigualdade social e acesso aos bens de consumo, classe social, etnia, gênero, momento histórico, aspectos políticos e tantos outros balizadores da vida social. Por compreender a complexidade da formação do sujeito, o recorte aqui utilizado é de analisar esse contínuo por meio das relações de gênero e seus impactos nas identidades vivenciadas na condição de ser jovem.

É necessário destacar que o termo jovem ou a utilização do coletivo juventude “corresponde a um período específico da vida dos indivíduos” (CASTRO, 2009b, p. 221). Compreendendo esse momento tal qual uma fase transitória de experiências e marcado por diferentes situações, é necessário considerar a intensidade das experiências e as mudanças ser geradas de acordo com os aspectos vividos no espaço-tempo presenciado.

Castro (2009b) salienta:

A identidade social *juventude* nesse início do século 21 se expressa de muitas formas. Contudo, há cada vez mais espaços de interação da juventude e de suas múltiplas expressões. São festivais, acampamentos, fóruns, tais como o Acampamento Intercontinental da Juventude, que ocorreu na Índia durante o Fórum Social Mundial, e a I Conferência Nacional da Juventude, realizada em Brasília em 2008, que mostram existirem questões que unificam apesar da diversidade. Mais que simplesmente reunir os jovens, esses espaços têm demonstrado que a juventude do século 21 está preocupada com a sua condição econômica, social e com os processos discriminatórios que sofre por ser jovem, e mais ainda, por ser jovem, mulher, negro, homossexual, deficiente físico... As discussões feitas nesses espaços têm resultado em reflexões sobre que futuro esses jovens querem e como construí-lo no presente (CASTRO, 2009b, p. 224-225).

Reconhecendo a juventude por meio de suas variâncias e da diversidade existente entre os sujeitos componentes dela, a escola é traduzida justamente por ser um espaço em que as diferenças se encontram e convivem cotidianamente. Portanto, é um ambiente formativo, podendo propiciar a criação de valores passageiros, mas também um lugar gerador de marcas e estigmas, até certo ponto duradouros.

Essa categoria de análise pretende analisar e entender o modo tal qual as/os jovens estabelecem suas interações sociais e significam os aspectos simbólicos em torno das questões de gênero. Ao entender a construção de gênero de forma histórica e social (BUTLER, 2017; LOURO, 2014, 2016), é preciso apontar qual maneira essas relações estão inseridas e participam da dinâmica e do cotidiano escolar. Ao estabelecer que essa condição faz parte do desenvolvimento do sujeito, reconhece-se também a participação das representações de gênero como indicativos importantes da formação de suas identidades.

Para uma melhor organização da categoria, optou-se em trabalhar com duas subcategorias. A primeira procura entender o sentido da percepção sobre o feminino e suas caracterizações para os estudantes. Após essa análise, se faz o mesmo com a questão do masculino. Dessa forma, será possível atribuir sentidos e esclarecimentos sobre esse processo de construção das valorizações simbólicas pertencentes às constituições identitárias.

5.4.1 O feminino na composição da menina/garota/mulher

Ao procurar exemplificar relações que possam distinguir os seres humanos, é possível encontrar indivíduos que associem tal questão com as formas biológicas e suas diferenças anatômicas. Diferem-se os corpos por meio de seus aparelhos reprodutivos, através da cor da pele, do tipo de cabelo, do tamanho do sujeito, entre tantas outras características fenotípicas aparentadas. Essas formas de classificação, além de gerarem relações de poder desiguais, não podem ser apontadas como determinantes para o reconhecimento dessas diferenças. Ao

contrário, criam sujeitos que serão constituídos por meio de um processo segregante e discriminador, compondo situações até mesmo constrangedoras caso não se siga um padrão heteronormativo.

Ao questionar o grupo de estudantes sobre a caracterização de menina/garota/mulher, foram obtidas as seguintes falas:

Vixi, ai meu Deus, essas perguntas me... Não sei, não sei explicar o que é ser mulher. Mulher... tem como ser mais específico assim, tipo, o que é ser mulher? [...] Eu não sei explicar, sério. [...] Acho, só não sei dar um bom exemplo. Mas eu acho que tem comportamentos de homem e comportamentos de mulher (JANAÍNA).

É mais físico mesmo porque se você nasceu de um jeito você é um homem, se você nasceu de outro jeito você é uma mulher (SABRINA).

Pensando sobre a caracterização dos corpos e suas relações com o gênero, Guizzo (2016) discorre sobre tais casos, apontando que:

Por séculos, homens e mulheres foram diferenciados, por disputas de poder, utilizando-se para isso argumentos relacionados às suas possíveis “essências”, principalmente levando em conta aspectos biológicos. Porém, graças a novos olhares, que pretendem “abalar certezas”, como os Estudos Culturais, os Estudos de Gênero, os Estudos Gays e Lésbicos e a Teoria *Queer*, é possível procurar novos caminhos para tratar de assuntos tão recorrentes (GUIZZO, 2016, p. 239).

Desse modo, por mais que existam possibilidades de se pensar as diferenças através de outras lentes, isto é, considerando os aspectos biológicos podendo ser componentes da diversidade, mas não determinantes para todas as explicações sobre as múltiplas representações do sujeito, é necessário reconhecer a persistência em classificar sujeitos por meio apenas de suas diferenças anatômicas.

No caso escolar, a reprodução dessa relação entre diferença e corpo é também encontrada. Beleli (2014) destaca que “a evocação da diferença é pautada por valorizações de determinados corpos, situações e eventos, criando estereótipos que aludem a uma ideia de imutabilidade” (BELELI, 2014, p. 50). Portanto, determinadas práticas serão permitidas e aceitas de acordo com a anatomia do sujeito e sua permissão social de realizar a ação.

Louro (2014) aponta a ocorrência de um tipo de fabricação dos sujeitos. Significa dizer que as práticas cotidianas são permeadas de sentidos e são decorrentes de um processo tido como natural, isto é, com práticas generificas a partir de um contentamento social. Para a autora, o questionamento das brincadeiras e suas distinções entre meninos e meninas, é uma forma de perceber como as diferenças corporais se traduzirão na formação dos gêneros.

Nesse sentido, ocorre o desenvolvimento da concepção de que os sujeitos devem se comportar de acordo com as práticas hegemônicas naturalizadas ao longo dos últimos séculos. Dito de outra forma, espera-se que o sujeito que nasça com pênis tenha um comportamento masculinizado e se sinta atraído por seu par de oposição, a mulher. É um padrão heteronormativo.

É possível considerar o fato dos sujeitos não seguidores desse padrão inteligível sofrerem algum tipo de prejuízo em suas relações e interações sociais, visto que mesmo com o aumento das discussões de gênero e o fortalecimento dos movimentos sociais no século XX, o cenário conservador ainda permanece exercendo significativas ações de combate às políticas públicas de respeito às diferenças.

Entendendo que as questões sobre sexo, gênero, sexualidade e orientação sexual caminham próximas umas às outras, ainda existe uma dificuldade em compreender os seus sentidos e suas aplicações. Butler (2017b) discorre sobre esse processo, apontando as práticas de gênero sendo elementos reguladores desse padrão heteronormativo. Segundo a autora,

Em outras palavras, a “unidade” do gênero é o efeito de uma prática reguladora que busca uniformizar a identidade do gênero por via da heterossexualidade compulsória. A força dessa prática é, mediante um aparelho de produção excludente, restringir os significados relativos de “heterossexualidade”, “homossexualidade” e “bissexualidade”, bem como os lugares de sua convergência e ressignificação. O fato de os regimes de poder do heterossexismo e do falocentrismo buscarem incrementar-se pela repetição constante de sua lógica, sua metafísica e suas ontologias naturalizadas não implica que a própria repetição deva ser interrompida – como se isso fosse possível. E se a repetição está fadada a persistir como mecanismo da reprodução cultural das identidades, daí emerge a questão crucial: que tipo de repetição subversiva poderia questionar a própria prática reguladora da identidade? (BUTLER, 2017b, p. 67-68).

No cenário escolar, tal questão fica evidenciada quando as/os discentes foram perguntadas/os sobre a definição de menina/garota/mulher. Existe uma concepção de que as questões anatômicas definem o próprio processo de comportamento social, moldando as percepções dessas práticas como associadas a um processo histórico de construção dos valores cotidianos.

Sabrina aponta que:

Olha, eu acho que você ser uma mulher... É como eu disse, é mais uma questão física porque... Eu acho que esses gêneros, feminino, masculino, é uma questão física. Mas ser homem, mulher.... Olha, professor. Eu acho que eu nunca parei muito pra pensar nisso (risos). Eu não sei (SABRINA).

A fala da estudante é ancorada justamente na oposição “mulher x homem”, em que cada um desses corpos possui diferenças anatômicas. Portanto, a caracterização da diferença é associada também às práticas de gênero. Na percepção de Sabrina, o gênero deriva de questões físicas, naturalizando um processo constituído por meio de repetições de práticas e discursos.

Mais um aspecto pode ser ressaltado a partir da percepção da discente. Quando Sabrina afirma que “nunca parou para pensar sobre isso”, tal elemento se mostra como um indicativo de que as questões relacionadas à problematização dos gêneros e dos corpos não foram trabalhadas no interior dos currículos escolares. Perguntados sobre educação sexual e se existiam aulas ou projetos que discutiam essas temáticas, foram obtidas as seguintes respostas:

Não. Só se fosse pra proteção mesmo. Pra proteção (Nonato).

Aula de sexologia? Tipo, falar de gêneros? Não. Acho que não (SIMONE).

Não, nunca (CLARA MARIA).

Faz muito tempo. Acho que foi na sétima série, sexta série, na aula de ciências. A minha professora, ela.... Mas acho que foram poucas aulas. Ela ensinou a gente sobre os tipos de camisinhas, como se usava e pra que que ela servia. Mas nada muito além disso. Ela falou sobre gravidez também. Que não era necessário haver.... essas coisas, mas não foram muitas aulas (SABRINA).

Educação sexual em relação a gênero ou a sexo mesmo? Em relação a orientação sexual, não. Não tive uma educação sexual na escola, mas em relação a sexo mesmo, já tive uma aula lá em São Paulo, não aqui (MOISÉS).

Por meio dessas construções, é possível considerar tais aspectos nas definições do grupo de estudantes. Para Ricardo, a definição de menina/garota/mulher está associada a comportamentos estabelecidos e práticas cotidianas, de modo a fazer com que exista também uma padronização de hábitos e assuntos. Na concepção do estudante,

Eu acho que ser menina... eu olharia, eu olho, no caso. Ser menina, tipo..., é menina. Agora saber definir, assim... [...] Os assuntos..., eu ouço muito elas falarem de homem. Se não tá falando de homem, não é menina. Tem coisa errada aí. De roupa, sapato, bolsa. Coisas em geral. Eu creio que isso. Eu não explicar ao certo, mas creio que é isso (RICARDO).

O discente estabelece um processo distintivo no qual as diferenças estão associadas aos comportamentos generificados. Rafael acredita que o entendimento de menina/garota/mulher está relacionado aos assuntos estabelecidos como femininos. Qualquer padrão destoante nesse sentido será visto como transgressor. Como o próprio aluno salienta, se as práticas não forem

seguidas, é porque existe algo de errado. Ao naturalizar as construções sociais, as mesmas são assumidas como universais.

Nesse caso, novamente o padrão heteronormativo se coloca. Para ser menina/garota/mulher é fundamental que a mesma apresente seus desejos orientados para o sexo oposto. Ao consagrar essa opinião, os papéis sociais parecem novamente voltar a perspectiva de constituição das práticas cotidianas.

Louro (2014) considera que:

Papéis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar... através do aprendizado de papéis, cada um/a deveria conhecer o que é considerado adequado (e inadequado) para um homem ou para uma mulher numa determinada sociedade, e responder a essas expectativas (LOURO, 2014, p. 28).

No tocante a essa explicação, e por meio da consideração de Ricardo, tais elementos apontam que os assuntos e suas manifestações no cotidiano escolar possam justificar a própria organização da sala acompanhada. Em todas as aulas observadas, existia uma clara divisão entre meninos e meninas nos seus posicionamentos e na formação de seus grupos. Isso é exemplificado por meio das notas de campo.

02 de outubro - A sala está com 08 alunos, todos meninos. É uma segunda feira. Todos se sentam nas últimas carteiras conversando de uma forma bastante descontraída. Alguns deles não estão com uniforme e parecem não se importar com a chegada do professor. É aula de História e o professor pede para começarem a realização de uma atividade. Dois deles, que se sentam nas últimas carteiras do lado direito da porta de entrada, começam a realizar o exercício (NC).

30 de outubro - Como sempre, a sala apresenta a tradicional divisão entre meninos e meninas. Hoje estão presentes 3 meninas e 7 meninos (NC).

13 de novembro - A sala apresenta o mesmo agrupamento de sempre. Os meninos em um grupo no canto direito da sala e as meninas defronte à mesa do professor. Outra aluna está isolada dos dois grupos, sentada na primeira carteira perto da porta. A sala está bem quieta e realizam as atividades de forma contundente (13/11).

Também é possível destacar relatos definidores da categoria por meio das práticas sociais. É o caso das afirmações de Rodrigo, Moisés e Janaína. As justificativas para os comportamentos são diversas, e apresentam elementos tais quais a divisão do trabalho, as responsabilidades domésticas ou até mesmo o cenário histórico-religioso. Exemplifica-se isso com os seguintes trechos:

Acho que ser mulher, tipo, ter responsabilidade com as coisas. Ter, tipo, não pelo fato de ter coisas pra fazer diferentes de homem, porque homem tem que fazer certas coisas e mulher tem que fazer certas coisas... Acho que isso é, tipo, cada um, entendeu? Cada um do seu lado (RODRIGO).

Mulher, como eu disse no começo, é, de acordo com a visão antiga, religiosa da coisa, é sempre cuidar das coisas da casa. E isso é um ser mulher. Ser mulher não precisa nem trabalhar, nos tempos passados. Mas, hoje em dia, as mulheres estão cada vez mais independentes. Elas trabalham e tal. Mas hoje tem muita mulher que cuida de casa sozinha, por exemplo, tenho uma prima. Ela trabalha, faz faculdade, mora sozinha e cuida de casa sozinha e não tem namorado. Geralmente, na antiguidade, chamariam ela de homem e na verdade, ela é uma mulher (MOISÉS).

Ao propor esse entendimento, duas situações são destacadas: a construção social por meio das diferenças (SILVA, 2014; WOODWARD, 2014) e a consolidação de um sistema binário (LOURO, 2016; BUTLER, 2017b). Na percepção dos estudantes, parece haver uma fronteira quase intransponível nas práticas sociais e nos comportamentos definidos para as práticas cotidianas. Isso é refletido nas expectativas futuras, de modo que as próprias profissões sejam apontadas e as condições do agir do sujeito também figurem dentro de panorama pré-estabelecido.

Se entendermos que as identidades são configuradas no reconhecimento daquilo que não somos, ou seja, percebidas por meio das negações atribuídas (SILVA, 2014), a construção social da identidade “mulher” se faz na oposição daquilo definido como “ser homem”. Nesse processo de composição identitária, durante os anos da juventude, a necessidade de autoafirmação é necessária. Não que tal elemento não aconteça em outros momentos da vida de um sujeito, mas é essa a fase das experiências vivenciadas de modo mais intenso. Reconhecer as práticas que os grupos legitimarão se torna importante.

Dessa forma, em um cenário dividido por essa oposição, a marcação corporal e as práticas cotidianas serão constituídas em um par binário. Criam-se os gêneros inteligíveis. Butler (2017b), ao tentar mostrar as limitações desse entendimento, considera:

Essa falta, que o corpo é, significa a alma como o que não pode ser mostrado. Nesse sentido, o corpo é uma significação de superfície que contesta e desloca a própria distinção interno/externo, a imagem de um espaço psíquico interno inscrito *sobre* o corpo como significação social que renuncia perpetuamente a si mesma como tal (BUTLER, 2017b, p. 233).

O que se percebe na definição da categoria “menina, garota, mulher” é a reprodução dos valores consagrados socialmente. O espaço do cuidado, da fragilidade e do comportamento passivo é caracterizado principalmente na fala dos garotos. Mas também é perceptível a dificuldade de definição dos termos pelas próprias meninas. Isso pode ser considerado um

indicativo para a própria instituição escolar, pois a educação formal é um espaço que pode ser problematizador das questões sociais e de rompimento ou estranhamento dos padrões hegemônicos.

5.4.2 O masculino na composição do menino/garoto/homem

De forma semelhante, a caracterização do menino/garoto/homem também é transpassada pelas problematizações binárias e marcadas pelas diferenças na oposição das formas físicas e anatômicas e os comportamentos assumidos para a fixação dessas identidades. Também se destaca a concepção de que ser homem é desejar mulheres, ou seja, a questão da heterossexualidade compulsória é evidenciada.

Então, depende da visão que você tem. Por exemplo, se for uma visão dos tempos passados, homem é nada mais que aquela pessoa que provê as coisas dentro da casa, da família. É a visão religiosa da coisa e tal. Os homens traz as compra pra casa e a mulher cuida das coisas de casa (MOISÉS).

É importante dizer que a escola é (ou deveria ser) um espaço de construção e de entendimento das sexualidades existentes. Não se trata aqui de apoiar um modo específico de padrão sexual, mas de perceber as variâncias existentes nos desejos dos seres humanos. Sobre tal questão, Miskolci (2014) faz o seguinte apontamento:

Ao contrário do que parece ao senso comum, a sexualidade não se refere apenas a atos sexuais, é um termo que abrange algo muito mais amplo: a forma como as pessoas se relacionam, desejam, amam, expressam afeto e organizam boa parte de suas vidas. Compreendida dessa forma, a sexualidade se revela uma questão que vai muito além de decisões privadas, pois ela é criada e moldada pelo convívio no espaço público em processos de socialização diversos. Entre eles destaca-se a educação. É na escola e dentro dos processos educativos que a maioria de nós aprende o que é socialmente prescrito como a forma correta de desejar, o que é reconhecido como amor e, por conseguinte, o que é rejeitado como inaceitável e abjeto (MISCOLCI, 2014, p. 91).

As práticas vivenciadas durante o processo de socialização, como salientado pelo autor, criam determinações importantes para o aprendizado e o entendimento do diverso. Nesse sentido, defende-se novamente a ideia de que as instituições escolares serão um dos primeiros espaços sociais dos quais a diversidade pode ser vivenciada de forma mais intensa. Isso é um aspecto condicionante, pois como é sabido, a classe social, os valores religiosos e a própria cultura de uma sociedade irão interferir acentuadamente nessa relação.

Para entendermos a relação entre sexualidade e a definição de menino/garoto/homem, destacam-se as seguintes falas:

Eu não sei definir o que seria ser homem. [...] Ah gostar de mulher. Ser hetero. Leva a ser homem mesmo. Homossexual leva a gostar de outros sexos. É o que vem na minha cabeça (CLARA MARIA).

Pra mim, falar de futebol, falar de mulher e falar de muita porcaria como a gente fala na aula (RICARDO).

Clara Maria e Ricardo apresentam uma concepção de que para ser definido como menino/garoto/homem, a orientação sexual e a vivência da sua sexualidade estão relacionadas com um padrão inteligível, do qual é necessário se sentir atraído pelo sexo oposto e vivenciar essa condição de modo a consagrar a heterossexualidade. Não há espaço para entender a identidade masculina por meio da dissidência desse padrão. Nesse sentido, é possível perceber até mesmo uma confusão entre identidade de gênero e orientação sexual.

Em consonância a esta representação, a construção do gênero começa a se delimitar. No caso de Ricardo, além das perspectivas de sexualidade, apontam-se também práticas consagradas como masculinas. Especificamente, o estudante considera que “falar de futebol” também é aspecto constitutivo da masculinidade. Isso pode ser observado na seguinte Nota de Campo:

30 de outubro - Hoje é dia de jogo de futebol. Os meninos comentam sobre (é um jogo decisivo do time do Palmeiras para continuar na briga pelo título do Campeonato Brasileiro. A maior parte dos alunos torcem para o Corinthians). Os meninos da frente ficam falando de futebol e os meninos do fundo jogam UNO (NC).

Nesse sentido, a definição de gênero pautada em uma construção histórica e social é apresentada. Meninos/garotos/homens se comportam de tal maneira porque possuem espaços representativos e consagrados. No caso do futebol, a prática é masculinizada por meio de vários aspectos cotidianos, entre eles o espaço midiático dos futebolistas (muito maior em comparação às mulheres jogadoras) e a reprodução cotidiana no espaço escolar.

De acordo com Butler (2017b), isso pode ser caracterizado por meio de uma prática performativa, de modo que a construção dos comportamentos está ancorada em processos históricos de repetição de gestos e ações, constituídas até mesmo pelos discursos adotados, visto o futebol enquanto esporte ser associado ao masculino.

Ainda assim é importante considerar que nem todo garoto necessariamente gosta de jogar futebol e nem toda menina deseja vestir vestidos nas questões rotineiras. O espaço escolar,

convencionando e convencionado socialmente, é também um ambiente de exclusão e segregação. Dito as claras, as experiências podem ser toleradas, mas não necessariamente respeitadas (MISKOLCI, 2016).

Qualquer sujeito que saia desse padrão heteronormativo e binário possivelmente será previamente apontado como transgressor daquilo que é aceitável no ambiente de socialização escolar. Bento (2011) faz a seguinte consideração:

As experiências de trânsito entre os gêneros demonstram que não somos predestinados a cumprir os desejos de nossas estruturas corpóreas. O sistema não consegue a unidade desejada. Há corpos que escapam ao processo de produção dos gêneros inteligíveis e, ao fazê-lo, se põem em risco porque desobedeceram às normas de gênero, ao mesmo tempo revelam as possibilidades de transformação dessas mesmas normas. Esse processo de fuga do cárcere dos corpos-sexuados é marcado por dores, conflitos e medos (BENTO, 2011, p. 551).

Segundo Bento (2011), classificar corpos a partir das mesmas medidas e modelos para as práticas de gênero e sexualidade faz com que sujeitos desviadores dos padrões hegemônicos sofram e presenciam conflitos até mesmos de ordem subjetiva. Não há como estabelecer a igualdade, e nem é desejável o acontecimento disso, para as composições humanas.

Se para os estudantes as práticas sexuais são atributos de classificação, a questão biológica também é salientada. De forma parecida com a definição de menina/garota/mulher, a forma anatômica é ressaltada nas seguintes falas:

Mas na visão biológica, o homem é o que tem o órgão sexual, né? Daquele clássico. E a mulher tem o outro. Cada um tem seu órgão sexual. Na questão biológica, só isso (MOISÉS).

Olha, eu acho que... Óh, depende. Eu acho que... se você é homem, depende do jeito que você nasceu. Não é uma coisa, uma questão interna. Eu acho que é mais... Eu acho que é uma questão física você definir o que é o homem e a mulher. Não a personalidade (SABRINA).

Como dito anteriormente, as questões biológicas são percebidas, mas a forma como construímos socialmente as diferenças estão associadas aos contextos históricos e sociais. É possível perceber essa diferenciação por meio das considerações de Connell e Pearse. Segundo as autoras,

Às vezes, os padrões culturais, de fato, expressam diferenças corporais, por exemplo, quando se celebra a primeira menstruação para distinguir uma menina de uma mulher. Mas frequentemente, fazem mais do que isso – ou menos. Às vezes, as práticas sociais exageram a distinção entre mulheres e homens (por exemplo, no caso das “roupas para a maternidade”), negam essa distinção (como em diversas práticas

empregatícias), mitificam-nas (como em videogames) e complicam-nas (como em culturas que têm um terceiro gênero). Não podemos dizer, portanto, que os arranjos sociais simplesmente “expressam” diferenças biológicas (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 48).

Concordando com as autoras, a maneira como vivenciaremos às diferenças anatômicas também são resultado dos mecanismos sociais de construção dessas experiências, geradoras de uma diversidade nos arranjos coletivos. Não é possível restringir as ações humanas (no caso masculina) às questões anatômicas. No entanto, isso não significa dizer que a definição defendida pelos estudantes é equivocada ou errônea. Ela é parte dos processos constitutivos e formativos de suas vivências sociais, resultando em assimetrias sociais de gênero e relações de dominação.

Completando a definição de menino/garoto/homem, encontram-se relatos associados às percepções dos costumes culturais, mas também dos privilégios consagrados ao masculino. Isso é destacado nas seguintes falas:

Ah, ser homem, professor, é você ser responsável pelos seus atos. Você saber respeitar todo mundo de direitos iguais, sem exceção. Você ter dignidade, ter caráter. Ter responsabilidade por essas coisas. E saber tratar as pessoas da maneira como ela deve ser tratada (RIVALDO).

Ter responsabilidade, entendeu? Ter responsabilidade. Ter, por exemplo, ter comprometimento com as coisas. Acho que... acho que isso também (RODRIGO).

Não. Sei lá, acho que cada um... Não sei, cara. Eu acho que o homem tem mais espaço na sociedade do que a mulher. Isso é fato. Mas acho que não consigo definir com uma palavra o que é ser cada um (GABRIEL).

O que é ser homem? Meu Deus, o que eu falo o que é ser homem? Não sei explicar o que é ser homem. O homem, ele tem o problema de achar que só porque ele é homem ele pode tudo. Ele é mais que a mulher. Falam que a mulher é o sexo frágil e tal. Mas não é assim. A gente é tudo igual e... acho que homem, homem pra mim, é aquele que respeita a mulher, que não ergue a mão pra ela. É claro que tem brigas que eu tenho certeza que o sangue do homem ferve, mas isso não é motivo para erguer a mão. Eu não sei explicar o que é ser homem. Meu Deus, eu não sou homem (risos) (JANAÍNA).

Conforme exposto por Connell e Pearse (2015), os corpos são afetados por processos sociais definidores de práticas e concepções padronizadoras. Determinadas características passam a ter sentido por meio das definições culturais de uma sociedade e dos papéis estabelecidos para cada gênero, hierarquizando suas posições sociais (LOURO, 2014).

Os estudantes Rivaldo e Rodrigo destacam que ser menino/garoto/homem está associado a ter responsabilidade. O termo aqui utilizado estabelece uma característica associada

a manter a casa, isto é, ao espaço do trabalho e ao papel do provedor. A prática masculina é destacável através de suas valorações. No caso, comprometimento com a própria sociedade no sentido de manter e assumir o posto de destaque.

Gabriel, observando também esse cenário, indica que ser homem é ter privilégios sociais. Isso é verificado por meio do próprio contexto social observado. As posições de destaque, os cargos de chefia, as diferenças econômicas e os privilégios sociais são acentuadamente visualizados nas práticas cotidianas (CONNELL; PEARSE, 2015; LOURO, 2014).

Janaína, ao considerar a situação, vivencia tais diferenças e conclui que os homens têm a impressão “poderem fazer tudo”. Em uma sociedade marcada por um patriarcalismo e remetida às diferenças de gênero, a exigência do respeito e das condições igualitárias faz todo o sentido.

Através dos relatos dos/as estudantes, é possível reconhecer que a percepção das categorias “menino/garoto/homem” e “menina/garota/mulher” perpassa por aspectos biológicos, pelas práticas sociais enraizadas em torno das construções histórico-sociais e por meio das vivências da sexualidade. Nesse sentido, fortalece-se a visão heteronormativa já existente no contexto amplo das relações e interações humanas. Mesmo indicando tais diferenças, as práticas são naturalizadas, vivenciando os privilégios ou as desigualdades resultantes dessa divisão.

Se essas relações são amplamente difundidas nos diferentes contextos sociais, suas consequências podem ser percebidas no cotidiano escolar. Assim sendo, é preciso reconhecer as formas tais quais se manifestam nas interações entre os grupos e nas suas próprias segmentações. De que forma os/as estudantes organizam e partilham de valores com seus/suas colegas?

Portanto, ao perceber os processos de socialização e as diferentes condições para vivenciar as práticas nos contextos escolares, torna-se necessário compreender os elementos influenciadores nas relações sociais, visto que a formação de grupos também perpassa por situações diversas, entre elas o reconhecimento das diferenças de gênero. Se existem desigualdades observadas nos processos constitutivos das práticas e dos papéis sociais, no interior das instituições escolares isso também é visto como um elemento importante na manutenção ou formação dos coletivos.

5.5. A formação dos grupos e as relações estabelecida entre as/os jovens

O cotidiano escolar é um espaço coletivo em que as diferenças podem ser observadas por meio de diversos aspectos. Durante a realização de uma aula, por exemplo, algumas atividades são realizadas em grupos, definidos por critérios objetivos (sorteio, por exemplo) ou pelo reconhecimento das diferenças e seus balizadores, entre eles o gênero. De forma parecida, ao realizar alguma prática esportiva sendo necessária a formação de uma equipe, as interações presentes estarão relacionadas às diversas questões, desde as habilidades pedidas pelo tipo de prática a se concretizar até as preferências pautadas nos marcadores simbólicos.

Para o grupo de estudantes, os coletivos podem assim ser caracterizados:

Bom, sempre tem aqueles grupos que... Normalmente, na minha opinião... Na verdade são por sala, né? Algumas salas ficam juntas, outras não. Alguns gostam mais de ficar no canto deles, que é... Três, quatro pessoas gostam de ficar no canto, lá no canto do... perto do portão. Outros gostam de ficar na cantina, perto da cantina. [...] Alguns se dão mais bem como outras pessoas. Na minha opinião acho que é assim. [...] Eles terem alguma coisa em comum (NONATO).

Grupos sociais, assim? [...] Separados, de estilos? Tem grupos. Aliás, todo lugar que tem bastante pessoas tem grupos. Tem pessoas que tem mais intimidades com umas, né? Tem outras que tem mais intimidades com outras. E assim vai. Empatia do ser humano (MOISÉS).

Porque geralmente as mesmas pessoas estão geralmente quase sempre juntas, tanto na sala quanto no recreio, então. Acho que é por isso. Não tem muita uma característica específica que defina o motivo pelo qual essas pessoas ficam juntas (SABRINA).

É. Consigo, Saber, tipo, pessoas que são mais chegadas, que gostam mais de se enturmar ali, como nós jogadores. A gente fica todo mundo junto, porque, tipo, a gente não conhece muita gente. Então já que nós jogamos num mesmo time, somos.. pensamos o time como uma família, a gente procura se agrupar. Aí cada uma ali vai desfrutando do seu grupinho ali, o melhor que tem. Ali eu vejo pessoas de grupo e tal, os grupos (RIVALDO).

A partir desses exemplos, pretende-se demonstrar que as interações sociais acontecem através de múltiplas condições. Em determinados momentos, os marcadores sociais serão apontados por meio de práticas hierarquizadoras e, até mesmo, segregantes. A construção das identificações e suas consequências fazem o cotidiano escolar ser percebido a partir das desigualdades de poder entre os próprios grupos. Com base nessas elucidações, as próprias questões de gênero aparecem tal qual definidoras desse processo social.

Antes de avançarmos para a análise da percepção dos estudantes e suas caracterizações de grupos, é preciso entender o significado desse conceito dentro desse estudo. Para isso, a compreensão dele parte da seguinte noção:

O grupo é um sistema social que envolve interação regular entre seus membros e uma identidade coletiva comum. Isso significa que o grupo tem um senso de “nós” que permite que seus membros se considerem como pertencendo a uma entidade separada. [...] O grupo é um conceito sociológico valioso porque desempenha um papel relevante e complexo na vida social. A filiação a um grupo, por exemplo, constitui uma parte importante da identidade social do indivíduo. Como tal, os grupos são agentes fundamentais do controle social sobre o indivíduo, pois é neles que podem ser aplicadas mais diretamente pressões sociais pela conformidade, em especial quando aqueles que se desviam arriscam-se, como resultado, a perder sua qualidade de membros (JOHNSON, 1997, p. 119-120).

Ao analisar o grupo tal qual mecanismo de pertencimento indicador das distinções, isso resulta em fronteiras entre os sujeitos. É possível perceber essa dinâmica em muitos espaços cotidianos. No contexto escolar, a prática não é diferente. Seja no interior da sala de aula, com suas composições próprias, seja nas composições simbólicas, mais amplas e praticadas a partir das identificações por gêneros musicais ou esportes praticados, os grupos são formados e fortalecidos através de suas marcações de comportamento.

Para isso, é necessário apreender o modo como as interações sociais podem ser definidas. De acordo com Giddens (2005), esse conceito pode ser explicado tal qual “qualquer forma de encontro social entre indivíduos” (GIDDENS, 2005, p. 569). Nesse sentido, é um processo constituído por agentes sociais que estão ao nosso redor. As interações sociais acontecem em infindáveis ações cotidianas, seja mediante uma troca de olhar em uma situação de aceitação ou repreensão, ou até mesmo em processos mais complexos, exemplificados aqui por meio da própria prática educativa de uma sala de aula, em que diferentes sujeitos se relacionam em um mesmo espaço.

De acordo com Johnson (1997),

Interação é o processo que ocorre quando pessoas agem em relação recíproca em um contexto social. Embora esse fato possa parecer óbvio, o conceito de interação repousa sobre uma distinção importante entre ação e comportamento. *Comportamento* inclui tudo o que o indivíduo faz, de se coçar a escrever um romance ou jogar futebol. *Ação*, contudo, é um comportamento intencional baseado na ideia de como outras pessoas o interpretarão e a ele reagirão. Na interação social, percebemos outras pessoas e situações sociais e, baseando-nos nelas, elaboramos ideias sobre o que é esperado e os valores, crenças e atitudes que a ela se aplicam. Nessa base, resolvemos agir de maneiras que terão os significados que queremos transmitir (JOHNSON, 1997, p. 131).

Ao perceber e reconhecer as interações sociais a partir de suas significações, é possível apontar que as práticas cotidianas escolares são estabelecidas por criações de expectativas orientadas por múltiplos fatores, entre eles a própria questão de gênero. Essas ações não são neutras, visto todo processo simbólico e cultural construído e projetado nos sujeitos durante as socializações existentes. Ao definir que determinadas interações são permitidas ou proibidas

em determinados espaços, fortalecem-se os padrões normativos impostos por meio das práticas consagradas e hegemônicas, ocasionando classificações sociais.

Além disso, a formação dos grupos sociais é orientada através dos estereótipos constituídos historicamente. De acordo com Deschamps e Moliner (2014), os estereótipos são simplificações e visam caracterizar os agrupamentos dos sujeitos. Ao encontro dessa definição, Johnson (1997) define que “o estereótipo é uma crença rígida, excessivamente simplificada, não raro exagerada, aplicada tanto a uma categoria inteira de indivíduos como a cada indivíduo na mesma” (JOHNSON, 1997, p. 93).

Desse modo, as relações sociais e as interações cotidianas perpassam por representações sociais, valorizando ou desqualificando grupos de acordo com padrões construídos hegemonicamente. No cotidiano escolar, essa relação é influenciada pelo contexto maior a qual a instituição está inserida.

Ao analisar o cenário educacional institucional, Louro (2014) exemplifica como as desigualdades estão visíveis a partir dos grupos e suas relações com o gênero. A autora reconhece um processo de naturalização das práticas de modo que determinadas ações são classificadas a partir dos referenciais históricos utilizados para distinguir as ações masculinas e femininas. Nesse sentido, a escola fortalece esse processo, dividindo seus espaços e organizando-os através de suas normatizações.

Tal “naturalidade” tão fortemente construída talvez nos impeça de notar que, no interior das atuais escolas, onde convivem meninos e meninas, rapazes e moças, eles e elas se movimentem, circulem e se agrupem de formas distintas. Observarmos, então, que eles parecem “precisar” de mais espaço do que elas, parecem preferir “naturalmente” as atividades ao ar livre. Registramos a tendência nos meninos de “invadir” os espaços das meninas, de interromper suas brincadeiras. E, usualmente, consideramos tudo isso de algum modo inscrito na “ordem das coisas” (LOURO, 2014, p. 64).

Louro (2014) compreende que essa formação de grupos está associada às questões de gênero e a naturalização desses espaços por meio das práticas observadas no cenário social. Ainda assim, é preciso considerar o desequilíbrio de poder e a sensação de “permissão para fazer” existente no interior desses grupos, isto é, em que o masculino é predominante no aspecto da realização de suas vontades.

Ao agir influenciado pelo grupo, caracteriza-se uma relação definida por meio das regras consolidadas. O indivíduo é preenchido pelas vontades coletivas. Não se ignora os desejos e nem se considera o sujeito um ser passivo na realização de suas ações. No entanto, a aceitação das práticas perpassa pelo sentimento de pertencer a um agrupamento social.

Deschamps e Moliner (2014) dizem que “ao contrário das representações de si mesmo, as representações intergrupos têm um caráter eminentemente coletivo, isto é, seus conteúdos são amplamente partilhados pelos membros de um mesmo grupo” (DESCHAMPS; MOLINER, 2014, p. 95). Ao fortalecer o sentimento coletivo, as práticas parecem ganhar força no sentido de suas ações. Elas são legitimadas justamente porque o conjunto dos sujeitos praticantes criam essa representação de que isso é necessariamente legalizado do ponto de vista de suas práticas.

Partindo dessas considerações iniciais, pretende-se nessa categoria analisar o modo como as questões de gênero estabelecem a criação dos grupos sociais, entendendo também seus processos de diferenciação e exclusão. Percebendo as diferenças construídas socialmente, o cotidiano escolar pode reproduzir esse cenário diante de suas interações sociais. Desse modo, ao conhecer a dinâmica dos grupos, também é possível apontar os critérios existentes para a composição dos mesmos e os valores partilhados pela coletividade.

5.5.1 A percepção da formação de grupos para as/os estudantes

Durante os processos de socializações existentes, a percepção do Outro e a incorporação de normas sociais acontecem mediante as comunicações existentes e as relações estabelecidas com diferentes indivíduos e instituições (BERGER; LUCKMANN, 2013). Os mecanismos de socialização são marcados pela existência de condições de aprovação ou de reprovação diante de determinadas circunstâncias. Para as/os estudantes:

Ah, sim. Tem o grupo do (time da cidade) e o nosso grupo. É essa divisão. [...] Ah, pelo, pela separação na sala. Eles sentem de um lado, a gente senta do outro. E é assim. Fica dividida a sala. Pela conversa, que é entre eles ali. A nossa conversa é só entre a gente. Só isso. [...] Sim, eu mesmo. As vezes eu conheço uns moleques do segundo ano. Converso com eles normal, porque eu já conheço de fora, do serviço. Porque eu ando bastante pra rua, então eu conheço bastante gente, praticamente todo mundo, menos os meninos do (time da cidade). Então a gente acaba sendo a sala e (inaudível) outras pessoas (GABRIEL).

Pela forma como as pessoas falam. Pela forma como as pessoas se vestem. Eu não estou julgando, óbvio que não, mas cada um tem um grupo. Cada um tem uma forma de falar com as pessoas. E é assim que eu vou identificando. [...] Ah, tem uns que debatem, tipo, palavrão, essas coisas. Outros são mais tranquilos. Outros ficam na área aberta da escola. E por aí vai (CLARA MARIA).

Amizade. Vai pegando amizade, amizade e aí formam o grupo. [...] Ah, pela atitude deles. Pelo que eles falam na sala, atitude mesmo. Sim, tipo, tem grupos que só é grupo dentro da sala e tem grupos desse própria grupo que juntam com um outro grupo na escola, entendeu? Tipo, na hora do recreio e tal. [...] Por meio, as vezes, por vir junto, as vezes vai embora junto. É por conversar, entendeu? Mais diálogo (JANAÍNA).

A partir do momento em que é possível perceber as diferenças constituintes da diversidade humana, a busca por indivíduos compartilhadores de hábitos e valores em comum faz os sujeitos se sentirem pertencentes ao coletivo e compartilharem de noções próximas ou parecidas nas suas práticas sociais.

A busca pela aprovação (VIANA, 2011) é uma condição observada no cenário constitutivo do ser. É possível observar, por exemplo, casos em que o sujeito social atua de uma determinada forma justamente por considerar aquele ato importante para fazer parte de um determinado grupo social. Mesmo entendendo o sujeito possuidor da condição de escolher, em certas situações, as suas motivações são derivadas do desejo de aceitação e recompensa, ou do medo da própria exclusão.

A aprovação social é um mecanismo dos mais poderosos no processo de socialização. Nas sociedades de classe, ela é principalmente – mas não unicamente – uma forma de coerção. Da mesma maneira, nestas sociedades, a reprovação social é uma forma de repressão. A coerção é um processo no qual o indivíduo é constrangido a fazer algo, tendo caráter afirmativo, enquanto que a repressão é um processo de impedimento da ação, de caráter negativo. A coerção gera comportamentos e ideias; a repressão impede comportamentos e ideias (VIANA, 2011, p. 110 – 111).

A partir da definição de Viana (2011), é possível apontar tal processo nas práticas cotidianas escolares. A formação dos grupos é constituída por elementos de aprovação e reprovação, vivenciados por práticas consagradas estabelecidas em contato com a própria sociedade. Para tanto, necessário se faz entender esse processo a partir das visões das/os jovens e suas percepções sobre os elementos necessários para o desenvolvimento dos coletivos.

O primeiro aspecto observado foi o ambiente da sala de aula analisada. Durante as observações de campo, foi percebida a divisão entre meninos e meninas (já apontadas em notas de campo descritas anteriormente). Praticamente havia uma fronteira existente de modo que as meninas se sentavam à esquerda do/a professor/a, e os meninos à direita, nas últimas carteiras. Isso é um indicativo das marcações pautadas em aspectos de gênero, mas não se configura como algo intransponível nas interações sociais.

Isso pode ser demonstrado nas ações desempenhadas pelo aluno Gabriel e suas tentativas de interação com as meninas da sua sala de aula. Em alguns momentos, as interações sociais entre o discente e o grupo das estudantes são marcadas pela troca de provocações e brincadeiras realizadas em ocasiões distintas.

02 de outubro - Próximo ao término da aula, os alunos comentam sobre um episódio de passarem cola na cadeira de uma professora. Um dos alunos do grupo diz:

- As meninas que sentam lá na frente caguetou.

Fiquei imaginando a forma como eles definem suas fronteiras. Parece-me, nesse momento, que existe uma separação em sala de aula entre meninos e meninas (isso se confirmou depois nas outras observações) (NC).

09 de outubro - O aluno Gabriel, que é o estudante que transita com as meninas sentadas à frente da sala, sempre tenta fazer alguma coisa para chamar a atenção desse grupo de garotas. Seja por meio do contato físico com uma delas ou provocando, pegando o seu celular. Uma delas retribui. Esse deslocamento dentro da sala, pelo menos até o momento, não é muito comum (NC).

09 de outubro - O aluno que estava no grupo das meninas (Gabriel) sai de lá, mas volta rapidamente. Nesse momento, a aluna joga literalmente um livro nele. Ambos dão risada da situação (NC).

Por meio das notas acima, o é comprovada a existência de grupos no interior da sala de aula. Os aglomerados são formados exclusivamente por questões de gênero, criando representações cotidianas e exemplificando suas marcações no espaço de convivência.

Ao perguntar para as/os estudantes se o sexo e o gênero influenciavam na composição dos grupos, foram obtidas as seguintes respostas:

Mas tipo, andar, eles anda separado, né? O assunto é diferente. Também. [*Você saberia dizer quais são esses assuntos?*] Ah, futebol, não sei. Coisas que eles vive fora da escola. O que eles fez, o cotidiano deles. É isso. [*E as meninas?*] Ah..... fala mais.... do que fez, relacionamentos (SIMONE).

Sim, porque geralmente tem grupos de garotos e garotas né? São raros, raras as vezes que tem um misturado com outra. [...]Eu acho que seja mais por uma questão de assuntos. Porque homem gosta de falar de mulher e mulher gosta de falar de homem. Não basicamente só isso, mas acho que a gente a gente se sente mais a vontade conversando com outro homem e assim vice-versa. [...]Sim, mas o que não impede de uma garota ir para o grupo dos garotos. Ali, foi como eu disse, a gente se sente mais a vontade em conversar com um grupo de homens (RICARDO).

Depende mais da personalidade de cada um. [...] É bem misto na verdade. Mas, assim. Na sala de aula tem algumas meninas que geralmente sempre ficam ali juntas. Mas no meu caso, assim, eu converso bastante com os dois. Com alguns meninos da minha sala e com algumas meninas, inclusive, é... Mas assim, as meninas que geralmente ficam juntas, elas ficam com alguns meninos também que sentam lá perto (SABRINA).

Ao comentar sobre as identificações e a formação dos grupos, os estudantes destacam dois elementos em sua análise. O primeiro faz referência a percepção social de que meninos gostam e falam de determinados assuntos, entre eles o futebol e sobre o sexo oposto. As meninas, em contrapartida, preocupam-se com os relacionamentos existentes e suas consequências. Para a estudante, existe uma separação sobre os hábitos praticados e os valores

existentes nas práticas cotidianas. O segundo aspecto ressalta o processo de socialização existente e sua prática cotidiana. Ao definir tais circunstâncias, as práticas masculinas e femininas se organizam de forma binária.

O entendimento dessa relação faz com que se perceba uma abordagem funcionalista das práticas e dos papéis sociais interiorizados nas ações rotineiras. Giddens (2005), ao exemplificar a forma como teóricas e teóricos dessa linha de pesquisa entendem esse processo, diz:

Outro caminho para se chegar às origens das diferenças de gênero é estudar a socialização do gênero, a aprendizagem de papéis do gênero com o auxílio de organismos sociais, como a família e a mídia. Essa abordagem faz distinção entre sexo biológico e gênero social – uma criança nasce com o primeiro e desenvolve o segundo. Pelo contato com vários organismos sociais, tanto primários quanto secundários, as crianças internalizam gradualmente as normas e as expectativas sociais que são percebidas como correspondentes ao seu sexo. As diferenças de gênero não são biologicamente determinadas, são culturalmente produzidas. De acordo com essa visão, as desigualdades de gênero surgem porque homens e mulheres são socializados em papéis diferentes (GIDDENS, 2005, p. 105).

É importante problematizar essa visão e desnaturalizar esse processo de socialização e construção das identidades de gênero como algo pronto e acabado, segundo um único padrão. Como dito, existem diferentes formas de vivenciar as experiências cotidianas. Os sujeitos não são apenas recebedores dos valores dominantes de uma sociedade, eles também produzem suas próprias caracterizações. E, em muitos casos, tais situações não estão diretamente relacionadas com a questão anatômica. Isso é exemplificado nos seguintes dizeres:

Tem grupo que tem uma maneira de, por exemplo, tipo uma moda. Tipo, um usa, tipo, não é que o outro, por exemplo, falou “usa isso”, também acho que, tipo, vai, tipo, como que fala, é... Tipo vai mais, tipo, coisa da moda. Vê alguém, por exemplo, alguém mais conhecido, tipo, hoje tem redes sociais, televisão. Acho que essas coisas também. Aí um começa a usar, o outro usa também. Aí vai acrescentando (RODRIGO).

A maioria das meninas gostam de andar juntas umas como as outras. Mas, mas, mas sempre tem aqueles meninos que acaba se dando bem com elas também. Então acho que não tem tanta diferença assim. [...] Bem normal, acho que ela é... Como eu vou te responder isso aí...Eu não vou saber te responder. [...] Não. Não. Eles sempre brincam... é, brincam, zoam... Então eu acho não vejo nenhuma forma, assim, nesse sentido (NONATO).

Connell e Pearse (2015) consideram que os “arranjos de gênero de uma sociedade são uma estrutura social nesse sentido” (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 156). Ao definir essa relação, o sujeito vivencia padrões culturais que podem ser modificados socialmente e historicamente. A dinâmica de construção das identidades e das identificações com os grupos são constituídas por meio das práticas criadas e recriadas em torno dos indivíduos.

Uma estrutura das relações não decide mecanicamente como as pessoas ou os grupos agem. Esse é o erro do determinismo social, e ele não é menos defensável do que o determinismo biológico. Mas uma estrutura de relações certamente define possibilidades para a ação e suas consequências. Em uma ordem de gênero fortemente patriarcal, as mulheres podem ser impedidas de ter acesso à educação e a liberdades pessoais, enquanto os homens podem ser excluídos de estabelecer conexões emocionais com crianças. [...] Nesse sentido, a estrutura social condiciona a prática. No entanto, as estruturas não são anteriores à vida cotidiana. Estruturas sociais são atualizadas (tornadas ato) pela atividade humana ao longo do tempo e historicamente criadas (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 157).

Entendendo esse processo de construções sociais, Butler (2017b) diz que as questões de gênero são práticas reproduzidas e repetitivas dentro de determinado contexto social e histórico. Dessa forma, o discurso e a imposição delas são processos legitimadores dos comportamentos assumidos pelos sujeitos. Para a autora, “o gênero mostra ser *performativo* no interior do discurso herdado da metafísica da substância” (BUTLER, 2017b, p. 56). Isso é evidenciado nos seguintes trechos:

Tem alguns assuntos que mulher gosta mais de comentar com mulher, né? Mas tira uma pessoa do lado e conversa. Agora do grupo mesmo, eu não vejo problema (CLARA MARIA).

Então, o que acontece? É comum você ver um homem crescendo mais inseguro em relação a relacionamentos com mulheres. Então geralmente esses homens, sim, vão se separar e não vão se conectar com as mulheres porque rola uma insegurança em torno (MOISÉS).

Ao performatizar as práticas generificadas, é estabelecida a apropriação de papéis consagrados no interior dos discursos. O gênero aqui se torna um preenchimento do sujeito que será constituído por meio das práticas consagradas do ponto de vista cultural. Isso nos permite até mesmo compreender os padrões de corpos existentes e a forma como tais atributos terão uma certa importância na composição dos grupos sociais.

Pensando a formação do sujeito e a construção dos corpos, Butler (2017a) diz:

Eu diria que, para o sujeito, esse resíduo corporal sobrevive no modo de já ter sido destruído, quicá sempre destruído, em uma espécie de perda constitutiva. O corpo não é um lugar onde acontece uma construção; é uma destruição em cuja ocasião o sujeito é formado. A formação desse sujeito é, ao mesmo tempo, o enquadramento, a subordinação e a regulação do corpo, e o modo como essa destruição é preservada (no sentido de sustentada e embalsamada) na normalização (BUTLER, 2017a, p. 99).

Ao relacionar as práticas sociais com a questão dos corpos, evidencia-se que os grupos sociais no interior da escola possuem significativa importância para as interações sociais. Concordando com a autora, o corpo é um símbolo de regulamentação e de definição da

formação dos sujeitos. Portanto, é possível concluir que a formação dos grupos no interior das salas de aula é orientada pelo reconhecimento das diferenças. A construção das práticas cotidianas, ao levar múltiplos elementos em consideração, faz existir a reprodução das práticas consagradas, em uma espécie de repetição performática dos valores discursivos, estabelecendo assuntos e comportamentos padronizados para a constituição dos sujeitos e de seus coletivos.

5.5.2 As interações na sala de aula no cenário da modernidade

Ao refletir sobre a modernidade, Giddens (2002) apontou que uma de suas principais características era a separação do tempo e do espaço. Para o autor, invenções como o relógio e as tecnologias de comunicação conseguiram fazer os sujeitos terem novas relações sociais, sem a necessidade de ocupar o mesmo lugar no momento definido.

No ambiente escolar, as tecnologias estão presentes. As invenções industriais alteraram as salas de aula. O uso do giz, as novas carteiras, os livros didáticos distribuídos em larga escala, entre tantos outros, são produtos do capitalismo moderno. Ainda assim, o início da década de 1990 trouxe mais um elemento que se popularizaria nas décadas seguintes: o aparelho celular, depois transformado em *smartphones*, e a internet.

Na sala de aula em que esse estudo foi realizado, é possível apontar a maneira tal qual as novas tecnologias são presenciadas. Entre as observações, destacam-se as seguintes passagens:

16 de outubro – Durante uma boa parte da aula, os estudantes ficaram manuseando os seus aparelhos celulares, fazendo comentários com os colegas sobre redes sociais de algumas pessoas conhecidas. Faziam referências às fotos de meninas que consideravam bonitas. (NC)

23 de outubro – Ao realizar as atividades pedidas, as meninas e os meninos utilizam fones de ouvido. Em alguns momentos, os alunos que estão sentados nas últimas carteiras fazem comentários sobre músicas. Quando o professor começa a explicação do seu texto, alguns permanecem com os celulares, enquanto outros guardam os aparelhos e tiram os fones (NC).

Os inovadores recursos tecnológicos invadiram os espaços sociais. Cada vez mais é possível observar as/os jovens se comunicando por meio de trocas de mensagens instantâneas com amigas/os, podendo estar muito distantes do ponto de vista da mensuração do espaço. Se até então as interações sociais se relacionavam à presença física dos sujeitos em sala de aula, a popularização da internet fez a comunicação poder acontecer de forma virtual.

É necessário apontar a característica do período noturno. Mesmo observando o crescimento do número de pessoas com acesso à internet e possuidoras de aparelhos móveis, a

maioria das/os estudantes trabalhavam ou estavam realizando funções remuneradas. Logo, eram sujeitos consumidores.

Verifica-se também a mudança nas interações em sala de aula. Mesmo visualizando a formação de grupos distintos, a própria comunicação das/os discentes da sala aconteciam em redes virtuais. Isso é evidenciado na seguinte fala:

O povo não conhecia um ao outro. Aí foi quando fizeram o grupo no Whats'App que um foi se aproximando mais do outro, que antes ninguém conversava. Que era tudo dividido. Menina com menina, homem com homem (SIMONE).

De acordo com Simone, a partir do momento da criação de um grupo em um aplicativo de troca de mensagens de texto, de áudios, vídeos e fotos, a proximidade das/os estudantes foi alterada. Ao presenciar a divisão dos coletivos de meninos e meninas, a discente destaca o fato ocorrido como um potencial ampliador das interações entre alunas e alunos da sala de aula, resultando em relações sociais até então não observadas durante o ano letivo.

Por mais que as novas tecnologias consigam aproximar (e ao mesmo tempo, distanciar) pessoas, existem possibilidades de uso levando até mesmo à situações de constrangimento. Isso pode ser exemplificado a partir das seguintes passagens em sala de aula.

02 de outubro - Um outro grupo conversa sobre fotos que vazaram em aplicativos de rede social. Discutem sobre o Whats'App.

João diz:

- Todas as meninas da (cidade vizinha) tiraram (fotos nuas, o que eles chamam de "nudes")

- Fogo na "tcheça", responde Pedro (NC).

09 de outubro - Existe, nesse momento, uma provocação com a suposta namorada do Nonato. Perguntam se ela é bonita, se ela existe e quem é ela. Todos os alunos possuem celulares. Alguns deles começam a procurar referências sobre ela no Facebook. Nonato pede para pararem com as buscas, mas mesmo assim os estudantes continuam, ironizando o fato (NC).

Uma vez que as novas interações permitem o acesso às informações de maneira imediata, os novos aparelhos tecnológicos conduzem a ampliação de assuntos em sala de aula. A primeira nota de campo acima traz elementos significativos da forma como o grupo de estudantes visualiza questões cotidianas. A primeira delas é a observação, naquele momento, de não existir uma relação entre o conteúdo abordado na sala de aula e a questão da exposição de fotos em redes sociais. A segunda é o questionamento das práticas, até então, privadas e suas divulgações em aplicativos de mensagens, responsabilizando a vítima, demonstrando também uma desigualdade nas relações de gênero. De modo semelhante, a próxima nota de campo evidencia a exposição da vida privada do estudante e a busca por informações, utilizadas nas

interações sociais em sala de aula. Os instrumentos tecnológicos ampliam as possibilidades dentro da sala de aula, mas também são usados de forma a deslocar as situações de aprendizado e os sujeitos em suas rotinas nas práticas cotidianas.

Para Giddens (2005), a “internet está transformando os contornos da vida diária – confundindo os limites entre o global e o local, apresentando novos canais de comunicação e de interação e permitindo que um número cada vez maior de tarefas cotidianas seja executado on-line” (GIDDENS, 2005, p. 382). Isso faz a sala de aula não ser apenas um espaço de aprendizado dos conteúdos curriculares, mas ao mesmo tempo, um lugar de diversas relações realizadas.

Porém, as implicações da utilização das novas tecnologias são múltiplas. Sua utilização na sala de aula, por exemplo, pode ampliar as ferramentas de aprendizado e de fontes de pesquisa. Do mesmo modo, o uso das mesmas pode significar exposição pessoal e violências diversas. De acordo com Bauman (1997),

Uma vez que o que fazemos atinge outras pessoas, e o que fazemos com os poderes acrescidos da tecnologia tem efeito ainda mais poderoso sobre as pessoas e sobre mais pessoas do que nunca antes – o significado ético de nossas ações atinge agora alturas sem precedentes (BAUMAN, 1997, p. 248).

Mesmo com as práticas descritas acima sendo observadas frequentemente na sala de aula, os estudantes possuem a clareza de que a normativa da escola impede a utilização do aparelho celular dentro desse espaço. Gabriel diz:

É tipo, a diretora chegar na sala, tira o celular (inaudível), o aluno guarda, vira as costas e o aluno começar a mexer. É isso. E aí acaba virando uma rotina (GABRIEL).

Ainda que a proibição seja percebida pelo conjunto de estudantes, as práticas cotidianas demonstram uma certa indiferença com a utilização do aparelho durante os períodos de aula. Isso pode ser exemplificado na seguinte nota de campo:

13 de novembro – No início da aula, muitos alunos e alunas se encontram no corredor que dá acesso a sala. Nesse momento, apenas o Ricardo e Nonato se encontram na sala. Eles escutam músicas nos seus celulares, com fones de ouvido, fazendo a cópia dos conteúdos do professor (NC).

Percebendo as tecnologias presentes dentro da sala de aula, é necessário considerar que as mesmas não podem ser apenas caracterizadas pelo uso dos seus aparelhos celulares e a internet. Existem outros equipamentos disponíveis observados no dia a dia das/os estudantes.

É possível verificar, por exemplo, a forma como novos aplicativos potencializam a visualização de filmes e séries, influenciando as interações cotidianas.

Televisão mexe muita com a cabeça dos adolescentes, do jovens, então eles acham que podem tudo, mas aquilo ali é só uma ficção (JANAÍNA).

Mas geralmente eles tão falando sobre filme, série e outras coisas meio inapropriadas para eu tá falando numa escola (CLARA MARIA).

Na visão das estudantes, parece existir uma diferença entre os assuntos abordados em sala de aula e aquilo consumido pelas/os jovens em outros espaços de convivência. Ao reconhecer os elementos fictícios apresentados pelos meios de comunicação de massa e associar as interações cotidianas com produções artísticas, isso caracteriza o cenário de interações nas salas de aula como sendo perpassado por aquilo destacado em um determinado momento histórico. O consumo de séries se tornou algo popular entre as/os adolescentes, de modo que algumas interações acontecem justamente no sentido de narrar/problematizar eventos apresentados nessas narrativas.

Observa-se, nesse sentido, que a tecnologia é um elemento presente no cotidiano escolar e que interfere nas relações e interações sociais desempenhadas pelos sujeitos. O seu uso na sala de aula não está necessariamente associado às práticas de ensino-aprendizagem, mas se constituem como mecanismos de ampliação de informações sobre as/os colegas.

5.5.3 A caracterização dos grupos a partir da visão das/os estudantes.

Ao entendermos que os grupos são caracterizados pelo fato de “seus membros terem uma consciência de identidade comum” (GIDDENS, 2005, p. 569), a visão dos sujeitos sobre os diferentes agrupamentos são indicativos importantes das práticas cotidianas no interior da instituição escolar. Nesse sentido, observam-se as seguintes opiniões:

Tipo, existe. [...] Ah, mais, tipo, já conhecem, tipo, de rua, de algum, tipo, de futebol, vai jogar bola, quadra. Acho que, tipo, bairro também (RODRIGO).

Bom, tipo assim, você quer que eu explique de que jeito? [...] Ah, assim. É que eu não sou muito de ouvir os papos, mas tipo, a gente olhando, vendo o gesto, o jeito ali de se comunicar, alguns grupos, eu vejo que conversa coisas bobas, só pra resenhar, só pra... Mas alguns, já é de outro jeito, né? No caso, vamos colocar, mais pra frente. Já começa a conversar coisas que diz respeito a eles lá, e ambos são até fora da escola, algo assim (RIVALDO).

É possível também ampliar a noção de grupo por meio de sentidos mais específicos de análise. Um deles é o chamado grupo de referência. Johnson (1997) exemplifica o conceito, dizendo:

Da forma como foi descrito inicialmente por Herbert H. Hyman, o grupo de referência é um conjunto de indivíduos que usamos como padrão de comparação, pouco importando se fazemos ou não parte desse grupo. Os grupos de referência aos quais pertencemos são conhecidos como *grupos de pares*. Utilizamos grupos de referência para avaliar o valor ou desejabilidade relativos de nossa aparência, pensamentos, sentimentos e comportamento; como origem de modelos que imitamos, não raro na esperança de tornarmo-nos membros desse grupo; e como fonte de expectativas que podemos usar para julgar a adequação de nossa aparência e comportamento (JOHNSON, 1997, p. 121).

Os grupos de referência se tornam elementos fundamentais no sentido da compreensão da socialização e dos valores desempenhados e desejados pelos sujeitos. A análise das/os estudantes estará também ancorada pelos coletivos aos quais julgam pertencer. Ao serem questionados sobre a caracterização desses grupos, ou quais são os elementos simbólicos componentes dos mesmos, foram obtidas as seguintes respostas:

Alguns gostam mais de uma música, alguma coisa assim. Acaba tendo em comum, acaba andando junto, na minha opinião. Acho que isso funciona dessa forma (NONATO).

Você vai num lugar e aí você tenta atirar em vários grupos pra ver se algum te apoia. E geralmente é assim que o pessoal pensa. E aí você dá uma conversinha aqui, uma conversinha ali, e o pessoal que bater mais as ideias você vai, se enquadra dentro desse grupo. Que é um grupo interessante. E aí, obviamente, esse grupo vai formando o seu ser também (MOISÉS).

É, são pessoas diferentes né. Pessoas que se dão mais bem. A pessoa parecida anda com a pessoa mais parecida. Não sei (SIMONE).

Ah, é mais uma questão de intimidade mesmo porque, por exemplo, não é que as pessoas sejam diferentes, é... Tipo, eu tenho mais intimidade com uma pessoa do que com outra, então eu vou ficar mais junto com ela. Então eu acho que é assim que se formam os grupos. As pessoas que tem mais intimidade ficam mais juntas. Mas eu acho que é por mais questão disso, mesmo (SABRINA).

Na visão das/dos estudantes, a formação dos grupos de convivência se relaciona com as proximidades associadas ao reconhecimento das diferenças. Ao dizer que existem pessoas próximas porque partilham de hábitos ou possuem maior grau de intimidade, indica-se justamente perceber a existência de sujeitos com valores distintos e práticas diferenciadas.

Woodward (2014) considera a diferença como aspecto importante na composição e formação das identidades dos sujeitos. Para a autora, “a diferença é aquilo que separa uma

identidade da outra, estabelecendo distinções” (WOODWARD, 2014, p. 42). Dessa forma, ela é um elemento de exclusão. Você é aquilo que o Outro não é.

Silva (2014), ao analisar a formação das identidades e suas relações com a diferença, aponta:

A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição – discursiva e linguística – está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias, elas são disputadas (SILVA, 2014, p. 81).

A construção dos grupos sociais, identificados por marcadores simbólicos culturais e caracterizados na existência das diferenças, são traduzidos nessas relações que também são assinaladas pelos desequilíbrios de poder. Ao perceber, por meio das observações participantes, a dinâmica da sala de aula, isso ficava evidenciado nas práticas corriqueiras nesse ambiente formativo.

Um aspecto aparente dessas relações assimétricas pode ser vista por meio do silenciamento das meninas durante as aulas. Os meninos sempre estavam em vantagem numérica (já mencionada em Notas de Campo anteriores) e pareciam ter o controle sobre as ações estabelecidas na sala de aula. A distribuição do espaço e as ações sempre eram motivadas a partir das práticas desse grupo. Isso é corroborado com a seguinte observação:

09 de outubro - As meninas, na frente da sala, permanecem em silêncio. Em nenhum momento trocam olhares com os alunos do fundo e também não conversam entre si. Realizam a cópia do texto e permanecem, em alguns momentos, utilizando seus celulares. Os fones de ouvido são observados (NC).

As diferenças também são percebidas pelos assuntos e os símbolos existentes na formação desses grupos. Um elemento ressaltado aqui é a questão da música. Em alguns momentos, o grupo de meninos estabelecia suas comunicações por meio de cantorias próprias aos valores compartilhados nos seus cotidianos.

Macedo (2014), ao entender a relação entre diferença e cultura, diz que os elementos culturais vão se constituindo no presente e se modificando, de tal forma que a diferença é uma característica do novo e da própria cultura, diferenciando-se daquilo já existente.

Nesse cenário, foi possível observar marcações temporais e questionamentos sobre as músicas entoadas no canto da sala, mas escutadas por aqueles e aquelas que estavam na sala de aula. Em um determinado momento, observou-se o seguinte diálogo:

02 de outubro - Os alunos permanecem dispostos no fundo da sala de aula. As interações sempre acontecem seguidas de expressões como “tio” e “mano”. Gêneros musicais são citados e cantados, principalmente os “raps” (chegam a cantar em coro. Não consegui identificar a música, mas era uma letra que retratava as dificuldades de um jovem na periferia). Nota-se que as gírias que os alunos falam durante as conversas também são apontadas nas músicas cantadas.

Ricardo: Racionais?! Vamos cantar algo novo, não de 20 anos atrás. (A dimensão do tempo e de sua efemeridade) (NC).

Isso exemplifica alguns elementos importantes na formação dos grupos. Para os estudantes, as relações são estabelecidas por meio das proximidades identificadas. Além das questões de gênero já apresentadas, as práticas diárias consagradas do ponto de vista da própria cultura que partilham, tornam-se constituintes de suas representações coletivas.

O exemplo da música é um indicativo importante das realidades compartilhadas pelos/as discentes. É possível perceber a forma como as letras são vivenciadas e servem como exemplificação de suas práticas corriqueiras. Em muitos casos, o cenário descrito apresenta as desigualdades sociais existentes e reproduz os valores hegemônicos fortalecedores dos estereótipos.

Portanto, para além das fronteiras do gênero, a caracterização das diferenças simbólicas também são constituintes desse processo.

Porque no meu grupo, anda menino, anda menina, tudo junto. Normal. Agora no grupo dos moleques lá do (time da cidade), é diferente. Ao meu ver. Quer dizer assim, sei lá. Quando chega menina perto, eles nem dá moral. Essas coisas. Eles meio que não aceita. Ou a gente mesmo que não é do (time da cidade). A gente chega pra puxar assunto, eles, meio que cortam. Entendeu? [...] Ah, pelo fato, sei lá, de a gente não ser, não treinar junto com eles. [...] Aqui na escola? Não vejo nada demais. Não vejo desrespeito. Eu não vejo, no caso. Desrespeito nenhum. Nada. Uma relação normal. [...] Se relacionam (GABRIEL).

Pode encostar com a gente que a convivência vai ser normal. Não sei os outros, porque eu não convivo nos outro. [...] Olha, tem muitas pessoas que pensa diferente. Têm muitas pessoas que pensam de uma forma, tipo, “ah, mulher não pode conviver com homem”. Isso se chama, no caso, machismo. Eu já não tenho isso. Pra mim, ver uma mulher e ver um homem é normal. Porque isso vai do seu respeito, da sua consideração com a pessoa (RIVALDO).

Porém, ao entender que o cenário escolar é marcado pela diversidade, é possível indagar a forma como os/as estudantes observam as diferenças do padrão heteronormativo. Se a formação dos grupos é desenvolvida através da marcação das diferenças, qual forma o diverso é ou não aceito nas práticas educativas?

5.5.4 E o/a transgressor/a dos padrões estabelecidos, onde fica?

Até o momento, foi percebido o um espaço escolar como algo marcado por diferenças existentes nas práticas cotidianas e nas relações de gênero. As identidades sociais são constituídas por meio de um padrão heterossexual em que os papéis estabelecidos são criações culturais, reforçadas por estereótipos e por marcações simbólicas, de modo que determinados comportamentos são aceitos no interior dos grupos e outros são ignorados ou repreendidos nos cenários de socialização. Ao questionar sobre os sujeitos transgressores dos padrões heteronormativos, foram observadas as seguintes falas:

Eu não vejo problema nisso. Pra mim, pode ser meu amigo que eu não vou ver problema nisso. O pessoal vai continuar sendo meu amigo e isso não é problema, não acho que seja problema. Que vá afetar a amizade, isso (NONATO).

Normal. Depende. Só se a pessoa for discreta pra não descobrir (SIMONE).

Mas, tipo assim, a gente tem que tentar entender da parte dela. Porque, tipo assim, nós somos uma carta lida pela sociedade. A sociedade fala o que a gente mostra. Mas só que, eu deixar de ser amigo de alguém só por causa disso aí? Jamais. Isso não vai acontecer (RIVALDO).

Miskolci (2016) diz que “o ensino escolar participa e é um dos principais instrumentos de normalização, uma verdadeira tecnologia de criar pessoas ‘normais’, leia-se disciplinadas, controladas e compulsoriamente levadas a serem como a sociedade as quer” (MISKOLCI, 2016, p. 19). Ainda nas palavras do autor, a escola marca aqueles diferentes dos padrões heteronormativos como estranhos e, conseqüentemente, indesejáveis dentro de suas estruturas.

Ao perceber às mudanças históricas e sociais, o espaço escolar foi ocupado pelas diferenças. Não necessariamente isso quer dizer que as instituições escolares reconheceram a diversidade dentro de seus muros, mas foram quase que obrigadas a lidarem com as múltiplas representações dos sujeitos. Questões tais quais classe, etnia, gênero, sexualidade e tantas outras estavam convivendo dentro dessas estruturas.

As relações e interações sociais entre esses grupos quase sempre foram marcadas pelo silenciamento dos diferentes. Nesse caso, até mesmo a linguagem se torna a marca para o fortalecimento das desigualdades, ao desconsiderar o diverso. A dificuldade de professoras e professores lidarem com a democratização do ensino é perceptível nos exemplos corriqueiros, exemplificados pelos pronomes utilizados de maneira equivocada e a dificuldade em compreender as práticas segregadoras dentro das salas de aula. As/Os chamadas/os de diferentes foram marginalizados nesse processo.

Além disso, tão ou mais importante do que *escutar* o que é *dito* sobre os sujeitos, parece ser perceber o *não dito*, aquilo que é silenciado – os sujeitos que *não são*, seja porque não podem ser associados aos atributos desejados, seja porque não podem existir por não poderem ser nomeados. Provavelmente nada é mais exemplar disso do que o ocultamento ou a negação dos/as homossexuais – e da homossexualidade – pela escola. Ao não se falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda “eliminá-los/as”, ou pelo menos, se pretenda evitar que os alunos e as alunas “normais” os/as conheçam e possam deseja-los/as. Aqui o silenciamento – a ausência da fala – aparece como uma espécie de garantia da “norma”. A ignorância (chamada, por alguns, de *inocência*) é vista como a mantenedora dos valores ou comportamentos “bons” e confiáveis. A negação dos/as homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-los às “gozações” e aos “insultos” dos recreios e dos jogos, fazendo com que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos (LOURO, 2014, p. 71-72).

A fala da autora explicita o cotidiano escolar e suas violências para com aquelas/es consideradas/os diferentes. O padrão heteronormativo existente ultrapassa as lacunas sociais e chega, até mesmo, nos processos formativos constituídos no ambiente escolar. Em muitos casos, a discussão sobre sexualidade e gênero é sempre tratada a partir dos valores estabelecidos pelos modelos já dominantes.

No ambiente estudado, todas/os as/os estudantes entrevistadas/os se declararam heterossexuais. No entanto, todas/os afirmaram conhecer alunas e alunos homossexuais no interior da escola (ou das escolas) que estudaram. Por mais que as observações em sala de aula fossem realizadas, não foi possível saber se existiam ou não alunas ou alunos nessa condição no ambiente estudado.

Dessa forma, para tentar captar a maneira como as/os discentes se comportariam com a existência dessa diversidade, todas/os as/os entrevistadas/os foram questionadas/os com a seguinte pergunta: “Se o seu melhor amigo ou a sua melhor amiga fosse homossexual, o que aconteceria?” Foram obtidas as seguintes respostas:

Se fosse homem eu ia falar pra não dar em cima de mim não, mas agora se fosse menina eu ia falar “Que bom, agora você arruma algumas amigas”. Mas brincadeiras a parte, não, não afetaria em nada a meu ver a amizade (RICARDO).

Já aconteceu. Eu aceitei normal. Continuou amigo, normal (GABRIEL).

Não. De maneira nenhuma. Porque pra mim isso é uma coisa normal. Eu acho que a opção sexual de uma pessoa não vai interferir no jeito que ela vai me tratar ou no jeito de como vou tratar ela. Eu acho que... o que realmente importa não é o que ela gosta de fazer, porque o que ela gosta eu acho que é da vida dela. Eu não tenho que interferir. Eu tenho que apenas me importar com o jeito que ela me trata. Se a pessoa me tratar bem, eu vou tratar ela bem. Se a pessoa é minha amiga, eu vou trata-la de um jeito normal. Vou até apoiar se ela precisar. Nada demais (SABRINA).

Não. Até porque a minha amiga que foi embora agora, ela era homossexual e a gente tinha uma amizade muito legal. Então não mudaria nada (JANAINA).

Não... Desde que, desde que o respeito continuasse a mesma coisa, entendeu? Um respeitando o lado do outro, tranquilo. Tipo, eu tenho amigos assim. Tipo, eu já tive amigos que, tipo, não respeitou e hoje eu não tenho mais amizade, entendeu? (RODRIGO).

Assim, as/os estudantes afirmam lidar com a diversidade de forma a aceitá-la e conviver com a mesma sem nenhum impedimento. No entanto, destacam-se algumas condições existentes. A primeira delas aparece na fala de Ricardo. Para o aluno, não existe nenhum tipo de impedimento, desde que exista o respeito à sua condição. Mesmo o discente dizendo se tratar de uma brincadeira o seu discurso inaugural, nota-se a diferença de perspectiva entre homens e mulheres homossexuais.

Ricardo considerou a possibilidade de se aproveitar do fato de ter amigas homossexuais no sentido de ajuda-lo com a conquista de colegas. No entanto, em relação ao amigo homossexual, diz que é preciso ter respeito. Essa segunda consideração também é reproduzida na fala de Rodrigo, dizendo ser essa situação motivadora do distanciamento e o rompimento de amizades.

De maneira distinta, Sabrina reconhece essa situação e se dispõe a ajudar e valorizar a orientação sexual do sujeito. A estudante destaca a questão da amizade, dizendo que o mais importante é justamente o apoio em caso de necessidade. Aqui ocorre o reconhecimento das dificuldades enfrentadas diante de um cenário heteronormativo. Em tom semelhante, Gabriel e Janaína dizem ter tido essa experiência e nada foi modificado.

No entanto, mesmo com o apoio e o reconhecimento de que a situação seria aceita, o cotidiano escolar nos mostra traços de um preconceito ainda existente, pois as práticas da sexualidade são colocadas como elementos discriminatórios e, conseqüentemente, desvalorizados. Esse cenário pode ser observado na fala do grupo dos meninos, em que recorrentemente se utilizavam de falas ou piadas reforçadoras dos estigmas sociais.

09 de outubro - Ocorre uma pequena discussão no fundo da sala. Não consegui entender o motivo da provocação, mas o João diz:

- Vocês é um arrombado, hein? Olha aqui, que caras folgado (NC).

30 de outubro - Como sempre, a sala apresenta a tradicional divisão entre meninos e meninas. Hoje a sala é composta por 3 meninas e 7 meninos. Um grupo de alunos está jogando UNO. A sala de aula está muito quente, e possibilita um diálogo bastante malicioso. O Ítalo pergunta para o Ricardo:

- E aí, Ricardo, gosta de ficar com a bunda molhadinha? (NC).

Dessa forma, a fala de respeito e aceitação é seguida por atos entendidos por meio da própria violência simbólica e psicológica e dos preconceitos, mesmo que os estudantes não vejam esses atos como tais. Isso revela um aspecto do processo de socialização de garotos. De acordo com Miskolci (2014), “rapazes são ensinados a serem homens, leia-se homens heterossexuais, odiando *gays* e rejeitando em si próprios o interesse por outros rapazes, pois temem que isso os ameace com uma espécie de afeminamento” (MISKOLCI, 2014, p. 82).

Em muitos casos, a escola é um espaço fortalecedor dessas práticas. A todo momento, as divisões binárias são salientadas, de forma a não se reconhecer qualquer outro padrão existente a não ser o heteronormativo. Ainda segundo Miskolci (2014):

A escola é um dos locais privilegiados para que meninos “aprendam” a ser masculinos e meninas “aprendam” a ser femininas. Se aprendem é porque a masculinidade e a feminilidade são flexíveis e podem adquirir formas variadas em cada pessoa. O processo educativo tenta restringir essas possibilidades reforçando visões hegemônicas sobre o que é ser masculino ou feminino, portanto contribuindo para que todos acreditem que meninos são masculinos porque “naturalmente” têm gestos brutos e são mais agressivos, enquanto meninas seriam femininas por serem “por natureza” delicadas e quietas (MISKOLCI, 2014, p. 100).

O que está em jogo não é apenas o reconhecimento da diversidade. De forma aparente, a fala das/os estudantes revela o entendimento dos problemas enfrentados por sujeitos tidos como desviantes. Portanto, o cotidiano escolar é perpassado por processos distintivos, de modo que suas práticas sejam uma repetição dos contextos sociais observados durante os diversos processos de socialização existentes. No interior das escolas, as interações sociais são permeadas por valores simbolicamente identificáveis e as composições de grupo são estabelecidas reconhecendo as diferenças.

Assim, as questões de gênero interferem na formação dos grupos de identificação, mas outras constituições, entre elas a própria sexualidade e as marcações simbólicas da juventude, são fatores determinantes para o surgimento de fronteiras. Não significa dizer que os jovens não fomentem interações fora de seus grupos de pertencimento, mas as práticas são frequentemente assinaladas através das semelhanças observadas, bem como o sentimento de confiança e respeito.

Se as questões de gênero são percebidas, existem também práticas generificadas no cotidiano escolar. Suas marcações são visíveis e podem transcorrer num processo educativo em que o corpo se torna um mecanismo de construção das próprias tecnologias presentes nas instituições sociais. Assim sendo, é necessário entender como tal situação ocorre e é entendida pelos sujeitos escolares.

5.6 Generificação dos corpos e das práticas cotidianas na escola

Assumindo que os corpos são também produtos sociais e suas construções são observadas no cotidiano escolar, pretende-se, na análise dessa categoria, perceber as relações constituídas a partir do entendimento de práticas generificadas. Isso permite compreender aspectos importantes nos cenários de socialização e construção das identidades, bem como apontar até mesmo as violências vivenciadas no ambiente escolar.

Em um contexto heteronormativo, os papéis sexuais eram adquiridos no processo de socialização (CONNELL; PEARSE, 2015). Naturaliza-se práticas mediante às características atribuídas socialmente, de forma a legitimar determinados padrões sociais de convivência e de diferenças. Qualquer ato que fuja dessas padronizações será questionado. Isso é evidenciado no depoimento de Sabrina.

Eu sempre fui muito moleque pra isso. Eu gostava mais de jogar futebol na escola do que jogar vôlei. Aí eu tinha até algumas amigas que, quando eu ia jogar, elas queriam que eu jogasse vôlei para poder dar time, mas eu queria jogar futebol. Aí elas diziam: “Ah, Maria macho”. Mas eu nunca liguei muito. Eu sempre gostei de jogar e fazer as coisas assim. Eu nunca liguei, assim, coisas de menino. Não. Eu gosto de soltar pipa (SABRINA).

A identificação do corpo com as práticas de gênero vai sendo formada por um processo de repetição performático (BUTLER, 2017b), em que os sujeitos vão interiorizando esses valores a partir do próprio discurso e das práticas consagradas historicamente. São existentes variações em cada sociedade, mas as atividades exigidoras de força física estão associadas aos valores masculinos, e as ações pautadas no cuidado são referidas tais quais femininas.

De acordo com Connell e Pearse (2015),

Está claro que os corpos são afetados por processos sociais. O modo como nosso corpo cresce e funciona é influenciado pela distribuição de comida, costumes sociais, guerras, trabalho, esporte, urbanização, educação e medicina, para citar apenas as influências mais óbvias. Todas essas influências são estruturadas pelo gênero. Então, não podemos pensar em arranjos sociais de gênero como mero efeito que flui de propriedades do corpo. Eles também precedem o corpo, formando as condições em que este se desenvolve e vive (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 93).

Nesse sentido, é importante destacar que o corpo não pode ser visto apenas como um produto social. Eles são aspectos ativos desse processo. Os sujeitos possuem desejos, gostos e vontades e estes, muitas vezes, vão além das práticas consagradas. Para Preciado (2014), o

corpo é socialmente construído em torno de tecnologias sociais, de forma a fragmentá-lo em zonas de prazer, pautadas na visão naturalística heteronormativa. Para a autora,

Os órgãos sexuais não existem em si. Os órgãos que reconhecemos como naturalmente sexuais já são o produto de uma tecnologia sofisticada que prescreve o contexto em que os órgãos adquirem sua significação (relações sexuais) e de que se utilizam com propriedade, de acordo com sua “natureza” (relações heterossexuais). Os contextos sexuais se estabelecem por meio de delimitações espaço-temporais oblíquas. A arquitetura é política. É ela que organiza as práticas e as qualifica: públicas ou privadas, institucionais ou domésticas, sociais ou íntimas (PRECIADO, 2014, p. 31).

Ao considerar o corpo como uma tecnologia produzida, suas significações são produtos do meio. É possível exemplificar tais elementos através das práticas do exercício físico. Mesmo considerando os corpos musculosos serem a representação do masculino nessa sociedade, é possível observar cada vez mais mulheres construindo os seus corpos em torno de músculos tonificados.

Se os corpos podem ser construídos de forma a reproduzir os ideais sociais, é possível associar a ideia de performatividade (BUTLER, 2017b). Os espaços sociais conduzem à determinadas práticas heteronormativas. No contexto escolar, isso não é diferente. A todo momento a questão do corpo e das diferenças físicas são apontadas no cotidiano das/os estudantes. Seja na sala de aula, com a fixação de uma postura corporal, seja nas sutilezas impostas de forma despercebida, como a utilização de uniformes diferenciados, os corpos são determinados e moldados de acordo com os padrões desejáveis (LOURO, 2014; BENTO, 2011). Na sala de aula, a ocupação dos espaços e as vestimentas usadas sintetizam um pouco dessa relação.

02 de outubro – Ao entrar na sala de aula, é observada a disposição do grupo de estudantes. Todos os oito alunos estão sentados e enfileirados. Existe um grupo nas últimas carteiras da fileira do canto. Antes mesmo da chegada do professor, os estudantes estão na sala de aula (NC).

Ah, eles tão preocupado demais com coisas..., ficar mais preocupado com o estudo. Tipo, roupas dos aluno (SIMONE).

A questão da calça rasgada. Só isso. Porque eles pegam no pé porque tipo minha calça tem um rasgado no joelho. Só isso (CLARA MARIA).

Ao tentar explicar essas relações numa perspectiva também histórica, Louro (2014) discorre sobre esse processo, dizendo que:

Os mais antigos manuais já ensinavam aos mestres os cuidados que deveriam ter com os corpos e almas de seus alunos. O modo de sentar e andar, as formas de colocar cadernos e canetas, pés e mãos acabariam por produzir um corpo escolarizado, distinguindo o menino ou a menina que “passara pelos bancos escolares”. Nesses manuais, a postura *reta* transcendia a mera disposição física dos membros, cabeça ou tronco: ela devia ser um indicativo do caráter e das virtudes do educando (LOURO, 1995b). As escolas femininas dedicavam intensas e repetidas horas ao treino das habilidades manuais de suas alunas produzindo jovens “prendadas”, capazes dos mais delicados e complexos trabalhos de agulha ou pintura. As marcas da escolarização se inscreviam, assim, nos corpos dos sujeitos (LOURO, 2014, p. 65-66).

Ainda hoje, a escola continua imprimindo suas marcas e determinações sociais nas suas ações cotidianas. Seja na formação de filas, prática tão recorrente nas escolas primárias, seja na composição de eventos formativos, em que as atividades artísticas são associadas às meninas e as atividades de organização aos meninos, os elementos distintivos agem de maneira a fortalecer as diferenças corporais.

Se a construção dos corpos é constituída pelas práticas escolares, também é possível afirmar que as características atribuídas aos corpos seguem os mesmos padrões. Seffner (2011), ao estudar o cotidiano de uma escola gaúcha, apontou vários exemplos de práticas fortalecedoras dos estereótipos sociais. Numa delas, o autor descreve o caso de uma estudante do Ensino Fundamental, impedida de adentrar o ambiente escolar devido aos trajes usados. Ela vestia short e blusinha curtos. A justificativa é que isso poderia alterar os comportamentos dos garotos e prejudicar as práticas formativas dos/as professores/as.

Nesse exemplo, assume-se um posicionamento curioso. É como se o corpo feminino fosse um aspecto de desejo incontrolável. Mas e o corpo dos meninos? É bastante comum, nas aulas de Educação Física, garotos usarem shorts e praticar atividades até mesmo sem camisas. Nesse caso, o corpo masculino não é também cobiçado?

Para além dessa discussão, o que se problematiza é a maneira como esses elementos são discutidos (ou não) no ambiente escolar. Em vez de um processo de estranhamento das características sociais existentes, em determinadas situações são reproduzidos e naturalizados discursos enraizados no senso comum.

5.6.1 A percepção da violência com base nas relações de gênero e orientação sexual

Ao perceber a instituição escolar tal qual uma agência com regras e normatizações dos corpos, se faz necessário o entendimento de seus padrões heteronormativos. Dessa forma, as situações desviantes são acometidas por meio da utilização de algumas dimensões da violência, entre elas a psicológica e a simbólica. O modo como as/os estudantes percebem tais ações e

suas relações com gênero e orientação sexual são fundamentais para a constituição de suas relações sociais.

Durante a realização desse estudo, foram observadas aulas de diferentes disciplinas, de modo a presenciar comportamentos e ações diversificadas durante as vivências no ambiente escolar. Em alguns momentos, as/os estudantes interagiam com maior intensidade, isto é, com conversas e ações mais efetivas. Em outros, o notado foi a realização das atividades pedidas por docentes.

No contexto da sala de aula, não foram observadas práticas relacionadas à violência física. O mais próximo disso foi o episódio de uma aluna jogar um livro em um estudante (nota de campo já descrita anteriormente). No entanto, o fenômeno da violência não se restringe apenas aos danos corporais. As dimensões psicológicas e simbólicas são exemplos claros da expressão desse fenômeno.

A violência é uma ação geradora de danos, de diversas espécies, nos sujeitos sociais. Não se trata meramente de uma reprodução de estruturas de dominação, mas também de produção de desigualdades de poder. Crettiez (2011), ao abordar o conceito, explica que “a violência não é somente uma ação de coerção; é também uma pulsão que pode ter como finalidade apenas sua expressão, satisfazendo assim certa cólera, ódio, um sentimento negativo, que buscam se concretizar” (CRETIEZ, 2011, p. 11).

No contexto da escola estudada, a percepção dessa característica da violência parecia não ter importância nas ações e provocações cotidianas. As ofensas e os xingamentos eram naturalizados e entendidos como sinônimo de proximidade e de marcação da própria amizade.

É possível também observar as desigualdades de gênero e suas expressões na sala de aula. As falas transcritas abaixo foram ouvidas dentro de conjuntos de alunas e alunos que compartilhavam o sentimento de pertencimento ao grupo. É destacado a forma tal qual se referem ao feminino, materializado na figura da mãe, e suas conotações de gênero.

02 de outubro - O aluno Pedro diz para o aluno João:

- Eu queria que minha mãe vendesse lanche. Só pra mim comer.
- O lanche ou sua mãe? (João)
- Cai fora, tio (Pedro) (NC).

09 de outubro - Nesse momento da aula, o professor orienta para as/os estudantes realizarem uma atividade passada na lousa. Ao lado de um grupo que está desenvolvendo as atividades, Carlos diz:

- Vou sujar sua casa e mandar sua mãe limpar.
- Ela curte o negão? (aluno não identificado) (NC).

23 de outubro - São muitas conversas paralelas nesse momento. Os ruídos se misturam, mas observa-se provocações relacionadas novamente a temática mãe. Um dos alunos pergunta ao Bento:

- Quantos anos tem sua mãe, Bento? (Aluno não identificado)
- Interessa? (Bento)
- Moleque folgado (Aluno não identificado) (NC).

Miskolci (2016) define que:

As pessoas aprendem sobre sexualidade ouvindo injúrias com relação a si próprias ou com relação aos outros. Na escola, quer você seja a pessoa que sofre a injúria, é xingada, é humilhada; quer seja a que ouve ou vê alguém ser maltratado dessa forma, é nessa situação da vergonha que descobre o que é a sexualidade. É claro que, dessa forma, isso se transforma em um trauma, e tudo é pior para quem é humilhado e maltratado, mas também não é nada agradável alguém que – mesmo não sendo xingado – descobre que seu colega está sendo humilhado e maltratado por causa disso. É assim que as normas se fazem valer (MISKOLCI, 2016, p. 33-34).

Os exemplos acima evidenciam práticas de uma violência de gênero, misturadas à questão da sexualidade e de gênero, sempre direcionadas, nesses casos, à figura da mãe. Ocorre a legitimação de um padrão heteronormativo, visto que a sexualidade é apontada para as práticas entre homens e mulheres. Para os estudantes, esse tipo de provocação se mostra valorativa no sentido de afirmar a sua condição heterossexual. Em contrapartida, as práticas homossexuais são vistas de modo a inferiorizar e, até mesmo, ofender o alvo do diálogo. Isso pode ser percebido no diálogo já descrito, em que os estudantes provocam uns aos outros em um cenário imaginativo de uma prisão. “Dormir de conchinha” na prisão é uma maneira de ocasionar desconforto para a vítima da brincadeira/violência.

Ao serem questionadas e questionados sobre as violências percebidas no cotidiano escolar entre os gêneros distintos, foram obtidos os seguintes relatos:

As únicas coisas que eu já presenciei foram piadas e brincadeiras, assim. Pela parte... não pela minha parte, mas de colegas. Preconceitos, homofobia, coisas do tipo. Mas da minha parte não tem como. Eu encaro mais como brincadeira. Mas não deixa de ser. Eu já presenciei (RICARDO).

Pessoalmente eu não cheguei a ver, mas ouvi dizer de pessoas sendo discriminadas por causa do sexo dela. As vezes por ela ser hetero, homossexual acabou sendo bastante discriminada, acabou sendo... A maioria das vezes acaba apanhando por causa disso. Não aqui (nome da escola), que eu já vi acontecer isso, mas eu vi bastante coisa acontecer na internet por causa disso. Acho bem errado. E tanto como mulher também. [...]Não. Na escola não cheguei a ver não (NONATO).

Não. Não. Eu não. Eu já ouvi falar na televisão, na internet. Mas, assim, presenciar com alguém que eu conheça nunca chegou a acontecer. [Aqui dentro da escola?] Não que eu tenha visto (SABRINA).

Desse modo, a percepção da violência é salientada pelo conjunto de estudantes. Porém, as alunas e os alunos não se reconhecem como produtores/reprodutores dessa violência. As brincadeiras e as “zoeiras” vivenciadas em sala de aula são tidas como mecanismos de um processo de socialização, de modo que se tornam naturalizadas e despercebidas como atos violentos.

Bourdieu e Passeron (2014) indicaram esse elemento, ao definirem a noção de violência simbólica. Essa explicação pode ser entendida por meio do desequilíbrio de forças existentes dentro de um campo, isto é, de uma estrutura organizada e hierarquizada, existindo dominantes e dominados. No entanto, as vítimas da violência não possuem a consciência do ato violento a que estão submetidas (CRETTEZ, 2011). Isso pode ser observado em:

02 de outubro – A escola possui o tradicional sinal para a marcação do tempo das aulas. De forma mecânica, ao toque da campainha, as/os alunas/os se dirigem às suas respectivas salas. A sala de aula é organizada de forma tradicional. Existe uma mesa maior para o docente, no centro da sala, defronte a porta, de modo que o professor possa controlar a entrada e a saída dos docentes (NC).

30 de outubro – Com a proximidade do final do ano letivo, as atividades são realizadas sempre com a possibilidade de serem aprovadas/os para a próxima série. Mesmo que de forma descontraída, o professor indica a necessidade de realizar aquilo que é proposto para aprovação (NC).

O contexto escolar é um campo reprodutor dessas diferenças. A violência simbólica se manifesta a partir das práticas pedagógicas consagradas na visão de que alguns agentes (equipe diretiva, corpo docente) possuem mais poderes do que outros componentes da comunidade escolar (estudantes, no sentido geral). Isso não é apenas uma relação constituída por meio dos papéis sociais atribuídos, mas através de elementos simbólicos (comportamentos permitidos, poder de decisão, etc) existentes nessa estrutura.

A indicação acima, estando relacionada às práticas e interações entre estudantes, destaca que:

Numa formação social determinada, as instâncias que pretendem objetivamente o exercício legítimo de um poder de imposição simbólico, e que tendem assim a reivindicar o monopólio da legitimidade, entram necessariamente em relações de concorrência. Isto é em relações de força e relações simbólicas cuja estrutura exprime segundo sua lógica o estado da relação de força entre os grupos e as classes (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 39).

A lógica heteronormativa funciona a partir dos seus elementos de consagração históricos e sociais. Mesmo assim, essa prática não deixa de ser também simbólica. Entendendo a composição do sujeito estudante por meio de suas vivências coletivas em outros espaços

(também heteronormativos), a reprodução desses valores no interior da escola é a naturalização de um processo de dominação, em que sujeitos com gêneros inteligíveis são apontados como padrão.

Em contraste com as afirmações anteriores, nas quais os estudantes não viam problema ao se relacionarem com sujeitos de gêneros e orientações sexuais dissidentes da heteronormatividade, a prática social se configura através do uso da violência. Isso é comprovado nas seguintes falas:

Zoar, xingar, “vira homem”. [...] Só o ano passado mesmo que um metia a boca no outro. Sem ao menos sentar junto e conversar. Aí esse ano, não, já é diferente (SIMONE).

Na escola? Na verdade, já. [...] Ah, os meninos mesmo, eles maltrata quem é homossexual, não aceitam, entendeu? Eles, sei lá. Teve vezes também que eu tava indo embora e começaram a zoar um menino que ele era gay, entendeu? Ele não tinha medo de esconder aquilo. Ele andava do jeito que ele quisesse, colocava roupa que ele queria, então, e aí zoavam dele, sabe, tipo, as vezes até puxavam o cabelo dele. Eu já vi isso já, e isso é muito chato (JANAÍNA).

Ah, já, muitos. Muitos. E ainda mais pelo termo de homossexual. Já ouvi muito “ah, vamos pegar aquele menino ali porque, só porque, no caso a palavra abreviada, porque ele é viado, porque ele é isso”. E tipo, eu mesmo, nunca fui de me envolver, no caso, vamos colocar em ganguezinha para bater em ninguém. Porque meu pai não vai querer que eu chegue em casa com o rosto machucado. E o pai daquela pessoa vai querer que ele chegue em casa com o rosto machucado? Então a gente tem que pensar não só em nós, mas nas pessoas (RIVALDO).

Nesses trechos destacados, a violência cotidiana é demonstrada. É percebida a naturalização de um processo de inferiorização do Outro e de suas diferenças. Ironizar, ofender, causar danos corporais, restringir à liberdade, e demais aspectos relativos ao respeito à diversidade, são desconsiderados em um cenário em que gênero e orientação sexual são decisivos para as interações sociais. As violências praticadas a esses sujeitos são marcadoras de desigualdades incisivas na composição dos grupos e na segregação de indivíduos.

Entendendo essas noções e percebendo o cotidiano escolar por meio de suas marcações simbólicas e suas determinações de gênero, é possível que sujeitos tentem reprimir seus desejos e suas vontades, proibindo práticas consideradas pertencentes ao gênero ao qual não se reconhecem. É necessário investigar como os sujeitos estudantes constituem o sentido das ações no interior de suas concepções identitárias e formativas. Assim sendo, existem diversas atitudes consideradas proibidas ou negadas no cotidiano escolar. Qual o limite de realizar ações vistas como imposições de gênero? É devido discutir os procedimentos adotados pelas/os estudantes entre os muros da escola.

5.6.2 E se eu fizer ou pudesse fazer?

Através da constituição de práticas sociais consagradas em torno de um padrão hegemônico heteronormativo, é pertinente analisar o modo como o grupo de estudantes realizam ou deixam de realizar atividades classificadas em torno da naturalização das ações de gênero.

Ao compreender que as práticas sociais são estabelecidas e construídas de forma histórica e social, as ações cotidianas são pautadas por padrões hegemônicos, caracterizados, entre outras coisas, pela percepção dos gêneros e sua estreita ligação com os corpos sociais. No contexto escolar, esse conjunto de ações é reforçado pelas manifestações simbólicas já destacadas e pela naturalização dos comportamentos, criando estereótipos e fixando identidades.

Destarte, as construções simbólicas generificadas são observadas em diversas condições. Desde o nascimento de uma criança é perceptível as tecnologias utilizadas para a composição identitária dos sujeitos (BUTLER, 2017b; BENTO, 2011). A todo momento, somos forçados a seguir os padrões exigidos socialmente.

De acordo com Bento (2011),

Após o nascimento da criança, as tecnologias discursivas dirigem-se à preparação do corpo para que desempenhe com êxito o gênero. O mundo infantil se constrói sobre proibições e afirmações. Essa pedagogia dos gêneros hegemônicos tem como objetivo preparar os corpos para a vida referenciada na heterossexualidade, construída a partir da ideologia da complementaridade dos sexos. As “confusões” nos “papéis” provocam, direta e imediatamente, “perturbações” na orientação sexual, supõem os defensores do binarismo. 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 (BENTO, 2011, p. 551-552).

Nesse sentido, questionou-se as/os discentes sobre suas práticas escolares. Ao serem perguntados se, em algum momento, deixaram de fazer alguma atividade ou ação por entenderem que a mesma fosse classifica por meio das questões de gênero, foram obtidas as seguintes falas:

Não, [...], não. Não sei se é porque eu sempre cresci com o pensamento de que eu tenho que me agradar em primeiro lugar, então dane-se o que vão dizer de mim (RICARDO).

Talvez quando eu era criança, eu possa ter vivido isso. Ter esse tipo de experiência. Mas hoje em dia, eu não vejo mais motivos pra não agir da forma como uma menina. Eu acho que é irrelevante. [...] Ah, vamos supor. Talvez eu não usasse rosa por ser uma cor de menina, teoricamente ou historicamente. Não é nada pré-datado, contratado. Mas eu já não vesti rosa por ser uma cor de menina ou já não brinquei de (inaudível). Mas hoje eu brinco. Eu acho interessante (MOISÉS).

Vamos supor, eu tive vontade de jogar futebol mas era coisa de menino. Só tinha menino na roda. Eu fui lá e joguei. [...] Sem nenhum problema. Eu nunca tive esse tipo de problema. Eu sempre tive minha mente muito aberta por conta da minha vó. Porque ela sempre deixou minha mente super aberta. Ela sempre conversava comigo sobre todos os assuntos (CLARA MARIA).

Na percepção das alunas e dos alunos, é possível identificar ações generificadas no cotidiano escolar. Mesmo que uma parte do grupo de discentes aponte a tentativa de superação dos padrões, ainda assim as práticas são consagradas e divididas em espaços masculinos e femininos.

Os exemplos citados são marcadores sociais definidores dos espaços e das perspectivas adotadas pelos corpos e gêneros. Logo, assumir um comportamento que fuja às expectativas sociais é correr o risco de sofrer penalizações por suas práticas. Mesmo desejando, os impulsos são freados pela possibilidade de sua identidade ser colocada a prova. E nenhum jovem adolescente pretende ser alvo das perseguições oriundas a partir desses atos transgressores. E nem mesmo querem que suas sexualidades sejam questionadas.

As práticas cotidianas escolares parecem reforçar ainda mais os padrões heteronormativos existentes. A desconfiança e as dúvidas colocam em xeque a vontade de realizar alguma ação e o temor de ser classificada ou classificado como transviante. Reforçando a percepção de Miskolci (2016), Louro (2016) afirma que “meninos e meninas aprendem, também 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 (LOURO, 2016, p. 28).

O relato do estudante Nonato deixa essa prática evidenciada. Segundo o aluno:

É... bem tempo atrás eu pensava que vôlei era coisa de menina. Aí depois, conforme eu passei os anos, eu vi alguns amigos meus jogando e vi que não tinha problema nisso. Que era, coisa normal. Eu jogo, eu gosto bastante de atividade física. E aí já, é normal. Eu não vejo problema nisso. [...] Eu via, a maioria das vezes os amigos zoavam o menino porque jogava, aí eu ficava meio assim de estar jogando. Aí conforme foi passando o tempo eu vi que isso aí era bobeira da minha cabeça. Acabei jogando também, de vez em quando. Mas nada que eu consiga, que eu goste de seguir. Eu só jogava mesmo porque, pra passar o tempo mesmo (NONATO).

Para o discente, a prática esportiva do vôlei estava associada diretamente à questão do feminino. Mesmo sendo um esporte popular no contexto brasileiro, em que competições nacionais e internacionais são evidenciadas na grande mídia, e conta com a cobertura tanto das disputas masculinas quanto femininas, ainda assim é existente a divisão consagrada em torno do fato de meninos jogarem futsal e as meninas, vôlei.

Para Nonato, o controle social era estabelecido por meio de “zoações”, possivelmente associadas à questão da sexualidade. Portanto, a violência assume a dimensão psicológica, sendo aplicada por meio da desconfiança de um padrão social disseminado no senso comum escolar.

Torna-se interessante observar quais são as atividades que as/os estudantes consideram como masculinas ou femininas. Para isso, o entendimento das práticas de violência e do controle dos desejos sociais são determinantes para os modelos classificatórios adotados pelo corpo discente.

5.6.3 Atividades para quem?

Segundo Butler (2017b):

Em outras palavras, atos, gestos e desejo produzem o efeito de um núcleo ou substância interna, mas o produzem *na superfície* do corpo, por meio do jogo de ausências significantes, que sugerem, mas nunca revelam, o princípio organizador da identidade como causa. Esses atos, gestos e atuações, entendidos em termos gerais, são *performativos*, no sentido de que a essência ou identidade que por outro lado pretendem expressar são *fabricações* manufaturas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos. O fato de o corpo gênero ser marcado *performativo* sugere que ele não tem *status* ontológico separado dos vários atos que constituem sua realidade (BUTLER, 2017b, p. 235).

Concordando com a autora, os corpos e suas práticas relacionadas não podem ser definidos por meio de uma essência biológica ou através de uma identidade pré-definida e fixada. Ao contrário, suas práticas são remetidas a discursos e reprodução de valores assentadas nos processos de socialização, criando padronizações performativas. Desse modo, o gênero se constitui de modo que as repetições são naturalizadas e reconhecidas como válidas ou não para os sujeitos sociais.

Ao se constituir como um espaço binário, a instituição escolar procura determinar quais são as práticas possíveis para meninos e meninas. Algumas delas são bem evidentes, como a separação de banheiros e, dependendo das tradições da escola, a formação de filas pautadas nas

diferenças anatômicas. Novamente, salienta-se aqui a produção de um sujeito seguidor do padrão heteronormativo.

As/Os estudantes foram questionadas/os se existiam práticas ou atividades voltadas para meninos ou meninas. Foram obtidas as seguintes respostas:

Não. Dificilmente eu tô vendo. Normalmente eu via em atividades físicas. Agora não mais (NONATO).

Ah, eu vejo que a escola tem feito coisas muito interessantes em relação a isso. Aliás, grandes momentos da vida que eu pude viver na escola, a escola sempre proveu isso. Que não tem muito essa diferença, de jogar num time de mulher, mulher contra homem ou homem com mulher, contra mulher com homem no time. E assim vai. Aliás, eu acho que a escola é bem interessante para você viver com isso e lidar com esse... independente da maneira (MOISES).

Não. Não acho (RODRIGO).

Na visão dos três estudantes, observa-se que os mesmos não visualizam distinções de comportamentos de gênero na instituição escolar. Para eles, existiam e ainda existem diferenças, no entanto, elas foram superadas. Nonato e Moises descrevem práticas esportivas como exemplificações de ações normatizadoras, mas justificam seus posicionamentos apontando uma tentativa de superação dessas diferenças.

Ainda assim, outras/os discentes descrevem essa relação da seguinte maneira:

Não. Hoje em dia todo mundo faz, tipo, futebol mesmo, hoje em dia, a maioria, menina, jogam, entendeu? Então eu acho que não (JANAÍNA).

Na escola? Olha, eu não sei se ainda é. E eu não sei se era antes, ou se é só eu vendo, mas tem um time de futebol, time de futebol masculino e um time de futebol feminino. Nunca vi um time misto. Só, tipo, em aula de Educação Física. Mas das outras escolas, sempre que tinham treinos, eram masculino e feminino. Nunca junto. Acho que só isso, só. [...] Não sei se é considerada uma atividade, mas o banheiro é separado. Isso aí. Deixa eu ver que mais? Eu acho que só. Acho que a escola não faz muita coisa disso aí só pra não gerar polêmica também (CLARA MARIA).

Eu acho que no caso.. Não. Porque agora o vôlei... Não. Normal. Não tem diferença (GABRIEL).

É... eu acho que não, professor. Porque tipo assim, vamos se colocar numa aula de (educação) Física. Ah, vamos jogar bola. Aí a menina vamos jogar. E alguém diz: você é menina. Eu não vejo diferença, porque existe futebol masculino e feminino. Não tem diferença. Porque se fosse assim a seleção brasileira feminina não jogava com algum clube masculino. Eu vejo isso. Vários jogos treino entre a seleção feminina contra o time feminino, contra o time masculino (RIVALDO).

Desse modo, a percepção de práticas generificadas se torna mais evidenciada nas atividades físicas e esportivas proporcionadas pela instituição. Isso pode ser o reflexo das divisões existentes dentro desses espaços, em que meninos são incentivados à prática esportiva e as meninas às práticas artísticas e manuais.

No entanto, o espaço escolar não se manifesta apenas nas práticas acima descritas. A todo momento, são verificadas construções ideológicas, pautadas em expectativas sociais relacionadas às questões de gênero. Exemplos disso são as observações da sala de aula e as seguintes falas, abaixo listadas.

02 de outubro - Após a discussão sobre fotos, voltam-se para os assuntos de som de carro e mecânica. Ao final da aula, discutem sobre questões do mercado de trabalho, apontando Usinas como lugares para exercer práticas profissionais. Em um cenário de angústia, a vontade de exercer atividades com carteira assinada e, consequentemente, ter condições de acesso às mercadorias, são indicativos de suas vontades (NC).

09 de outubro - Um dos alunos do fundo pergunta para o seu colega:
- Você vai ser astronauta? A pergunta me deixou curioso pelo fato de não ter relação com a aula (Aula de História, discussão sobre escravidão). Possivelmente existe a ligação do fato do colega ser “homem” e de associar com uma profissão predominantemente masculina (NC).

Ah, vôlei, no (escola), as vezes eu não jogava porque só tinha menina jogando. Só isso, acho que no caso (GABRIEL).

Ah, não. Quando eu estudava em outra escola, as menina queria jogar futebol e os menino não deixava. Teve uma vez que eles deixou. Aí as menina não aguentou e os menino falou que futebol tinha que ser pra homem e vôlei pras menina. Só (SIMONE).

A partir desses indicativos, é percebido a maneira como as práticas escolares são generificadas. Beleli (2014), ao analisar o cotidiano escolar, apontou a forma tal qual as identidades de gênero são ensinadas de modo a produzirem padrões normativos, demarcando fronteiras entre as ações masculinas e femininas. Desse modo, ações cotidianas passam despercebidas e são tidas a partir de uma concepção naturalizante. É o caso do desenho de letras. Espera-se que os meninos não necessariamente tenham a caligrafia bem retratada, em oposição à expectativa do formato da letra das meninas.

De acordo com Connell e Pearse (2015), “essas capacidades corporais e as práticas que as realizam constituem uma arena, um campo corporal em que algo social acontece” (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 113). Portanto, é um espaço de luta e de poder. Os meninos, ao reconhecerem caminhos distintos profissionais e remeterem o cotidiano escolar a um cenário de composição de suas dominações, constroem suas identidades a partir de uma visão de mundo categorizada em torno das desigualdades entre os gêneros. Da mesma forma, as meninas são

construídas a partir desse imaginário, o que certamente leva os sujeitos desviantes a serem repreendidos em suas ações sociais.

Desse modo, mais uma situação se coloca no entendimento das composições identitárias e nos processos de socialização vivenciados por jovens estudantes. Se as instituições escolares são espaços normatizadores, em que a violência é vista e os desejos são silenciados a partir das práticas consagradas, como se observam as diversidades existentes?

Considera-se o que acontece quando sujeitos fogem ou tentam romper os processos binários heteronormativos. Como as/os estudantes convivem com as diferenças? Sobre essas considerações, é necessário observar também as expectativas diante do Outro.

5.7 Relações de gênero na escola: sexismo e diversidade

Ao perceber as marcações simbólicas e os sentidos atribuídos às ações no interior da escola, é indispensável compreender a maneira como a diversidade é presenciada nas interações entre os sujeitos. No entanto, ao reconhecer o padrão heteronormativo existente dentro das instituições, os indivíduos dissidentes dessa configuração podem ser segregados ou invisibilizados. Portanto, entender esse processo na perspectiva das/os estudantes é um importante objeto de investigação.

As relações sociais desempenhadas por diferentes sujeitos no seio do ambiente escolar são marcadas por concepções múltiplas. Como apresentado até aqui, a sala de aula acompanhada é caracterizada pela existência de fronteiras e grupos, formados por meio de distinções de gênero.

Como descrito nas categorias anteriores, as marcações simbólicas são observadas por meio de suas interações e práticas cotidianas. Os diálogos provocativos, a percepção das diferenças, as ações de violência e suas reações no interior da escola são indicativos para o entendimento das composições identitárias e construções de suas perspectivas de gênero.

Ao observar as relações sociais existentes nos contextos aos quais frequentamos, é possível reconhecer as diferenças e os papéis que são atribuídos e produzidos nos cenários históricos e culturais. De acordo com Connell e Pearse (2015), quando olhamos para os arranjos de gênero de uma instituição ou de uma sociedade, a análise das interações entre sujeitos é um indicativo da forma como os grupos e suas organizações estão conectados e divididos.

No contexto escolar, isso também é evidenciado pelos exemplos já colocados e exemplificados até aqui. As representações e as distinções de corpos e práticas fazem com que as instituições de ensino sejam vistas a partir de suas práticas binárias, consagradas na repetição

de atos aceitos por meio dos padrões dominantes. Logo, “os regimes de gênero dessas organizações particulares são parte de padrões maiores, que também permanecem ao longo do tempo” (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 155).

02 de outubro – Nota sobre a estrutura da escola.

A instituição escolar é organizada de forma semelhante à maioria das instituições sociais. Existem banheiros masculinos e femininos, regras afixadas nas paredes dos corredores, entre elas a obrigatoriedade do uso do uniforme (NC).

Foucault (2017) apontou a forma como os prédios e arranjos escolares possuem uma demarcação clara de sexo e gênero. Mesmo voltando na história e na arquitetura de instituições educacionais do século XVIII, o exemplo é válido para pensarmos algumas relações do cenário atual.

Consideremos os colégios do século XVIII. Visto globalmente, pode-se ter a impressão de que aí praticamente não se fala em sexo. Entretanto, basta atentar para os dispositivos arquitetônicos, para os regulamentos de disciplinas e para toda a organização interior: lá se trata continuamente do sexo. Os construtores pensaram nisso, e explicitamente. Os organizadores levaram-no em conta de modo permanente. Todos os detentores de uma parcela da autoridade se colocam num estado de alerta perpétuo: reafirmado sem trégua pelas disposições, pelas precauções tomadas e pelo jogo das punições e responsabilidades. O espaço da sala, a forma das mesas, o arranjo dos pátios de recreio, a distribuição dos dormitórios (com ou sem separações, com ou sem cortinas), os regulamentos elaborados para a vigilância do recolhimento e do sono, tudo fala da maneira mais prolixa da sexualidade das crianças (FOUCAULT, 2014, p. 31).

Nota-se, a partir desse apontamento inicial, a percepção da escola como espaço de marcação de relações sociais pautadas no gênero e no sexismo. O que se procura nessa análise é compreender a forma como as/os estudantes manifestam seus entendimentos nesse cenário complexo, com a existência de uma diversidade aparente em torno de múltiplos elementos, entre eles as interações entre gêneros distintos e suas expectativas sociais.

5.7.1 Existe a possibilidade de extrapolar o binarismo de gênero?

As práticas encontradas no interior da escola estudada nos remetem ao entendimento de práticas binárias e de fronteiras estabelecidas em torno da formação dos grupos e dos sujeitos sociais. Como visto, as interações sociais eram conduzidas por meio dos valores hegemônicos e dos padrões heteronormativos observados no cotidiano social. Nessa parte do estudo, procura-se justamente entender as consequências e as possibilidades dos sujeitos dissidentes dos padrões

consagrados hegemonicamente, bem como a aceitação (ou não) da diversidade no interior das interações estabelecidas na escola.

Com frequência, as brincadeiras, as provocações, as violências e os comportamentos da sala em questão eram conduzidos pelo julgamento das diferenças entre gêneros. Desse modo, a percepção de gêneros inteligíveis era praticamente naturalizada, e os diálogos provocativos e preconceituosos eram constituídos como forma de satirizar os sujeitos transgressores desses padrões.

Bento (2011) já havia indicado a escola tal qual um espaço heteronormativo. Para a autora, as práticas cotidianas levam sujeitos desviantes a serem invisíveis em suas composições e negados em suas interações sociais. Essas práticas tão recorrentes, em que os preconceitos são cometidos por meio de violências simbólicas, produzem resultados extremamente perigosos para a aceitação do diverso.

As/Os estudantes, ao serem questionadas/os sobre a possibilidade de um menino se comportar de modo parecido ou adotar as práticas de gênero assumidas como femininas, apontaram as seguintes colocações:

Sofre bastante preconceito, sim. O preconceito ainda é muito grande e não é de hoje, né? [...] Se for um homossexual, sim. Tem alguns aqui, eu acho que no segundo. Sim, a gente encara como uma brincadeira né? Mas pra pessoa que recebe isso ela pode encarar como uma ofensa, um preconceito. Se ele tem comportamento que se assemelha muito a de uma menina, provavelmente vai sofrer preconceito sim. Mas isso não só aqui no (nome da escola), mas em todo lugar. [...] Trataria ele normalmente, assim como tem uns aqui que quando vai conversar comigo... Nunca tratei mal. Como eu disse no início, se me tratar bem eu vou corresponder bem, se me tratar mal eu correspondo na mesma moeda (RICARDO).

Eu acho que se fosse num tempo mais antigo, essa pessoa seria mais discriminada. Seria uma coisa descomportada. Tipo, nos tempos dos meus pais, dos meus avós. Mas no tempo em que eu vivo, é uma coisa comum, simplesmente é comum e normal, geralmente um grupo ter uma pessoa com um gênero diferente ou um menino que pensa como menina, essa foi a pergunta. Ou age como menina. E isso geralmente é normal. A gente faz piada da mesma forma. Brinca. [...] Ah, geralmente os outros grupos também tem isso. Então é uma coisa comum. Não é mais uma coisa mais que é diferente. Virou uma coisa comum, primeiramente eu acho que agora todo grupo tem uma pessoa que é do gênero diferente. Eu não acho muito gritante essa diferença, mas ainda assim mesmo tem grupos que são contra. E eu acho interessante (MOISÉS).

Ah, eu acho que ele sofre bullying. Com a minha convivência diária, assim, com o pessoal, eu acho que ele sofreria bullying. [...] Eu acho que pelo fato dele estar demonstrando a homossexualidade. Eu acho, na minha opinião. [...] Não que eu faria isso, né? O que eu faria? Acho que, sei lá, se eu tivesse no meio, sei lá, eu fosse envolvido de alguma forma, eu ia procurar a direção. Se eu fosse envolvido de alguma forma, se não eu ia ficar na minha. [...] Eu acho que a sociedade já não aceita muito. Não sei o porquê. Não sei explicar (GABRIEL).

Às vezes, ah não sei. Ele é comparado com uma menina. As pessoas falam: “Ah, ele faz tal coisa então é menininha. Com certeza é homossexual” (risos), pra não usar outra palavra. Mas, não sei. Ah, eu acho que tem um, algumas pessoas ainda tem um certo tipo de preconceito com isso. Mas eu acho que não porque... Eu conheço pessoas, meninos, que gostam de fazer a sobancelha, que as vezes usam maquiagem e não tem nada a ver. São heterossexuais também. Mas é porque gostam de se cuidar. E eu acho que isso é uma coisa normal. Eu acho que ninguém deveria ser discriminado por fazer uma coisa que gosta (SABRINA).

Bom, não é o que acontece, mas sei lá. Se ele tem muito comportamento assim, com atitude de menina, a gente já começa a desconfiar né? (risos). Mas não que... Talvez a gente comece a desconfiar. É pra falar? [...] Não, se ele, diariamente, tem comportamento de menina, atitude de menina, só quer ficar com as meninas. Não, isso é um pensamento machista. Mas... (risos). Mas, se ele tem a atitude mesmo e ele quer só ficar com as meninas, entendeu, ou ele quer só atitude, falar, comportamento, e deixa bem claro que ele só gosta daquilo, é porque ele... ele, ele... eu não sei falar, assim. Ele, sei lá, talvez é gay. Talvez (JANAÍNA).

Desse modo, o observado nos dados obtidos é a expectativa que o sujeito nascido com pênis seja homem “ másculo ” e sinta desejo de mulheres. Da mesma forma, quem nasce com vulva/vagina deve ser mulher “ feminina ” e se interessar por homens. A fuga desse padrão faz com que se questionem aspectos relacionados à própria orientação sexual e normalidade da pessoa. Ricardo, Gabriel, Sabrina e Janaína consideram que os comportamentos e as ações são indicativos da homossexualidade, isto é, ocorre uma junção entre as concepções de gênero e de orientação sexual. Para as/os estudantes, as práticas consagradas em torno de uma essência masculina (ou feminina) são indicativos da orientação do desejo sexual.

De acordo com Borrillo (2010),

A diferença homo/hétero não é só constatada, mas serve, sobretudo, para ordenar um regime das sexualidades em que os comportamentos heterossexuais são os únicos que merecem a qualificação de modelo social e de referência para qualquer outra sexualidade. Assim, nessa ordem sexual, o sexo biológico (macho/fêmea) determina um desejo sexual unívoco (hétero), assim como um comportamento social específico (masculino/feminino). Sexismo e homofonia aparecem, portanto, como componentes necessários do regime binário das sexualidades. A divisão dos gêneros e o desejo (hétero) sexual funcionam, de preferência, como um dispositivo de reprodução da ordem social, e não como um dispositivo de reprodução biológica da espécie. A homofobia torna-se, assim, a guardiã das fronteiras tanto sexuais (hétero/homo), quanto de gênero (masculino/feminino) (BORRILLO, 2010, p. 16).

Louro (2016) destacou esse processo em suas reflexões. Para a autora,

Em nossa cultura, a manifestação da afetividade entre meninos e homens é alvo de uma vigilância muito mais intensa do que entre as meninas e as mulheres. De modo especial, as expressões físicas de amizade e de afeto entre homens são controladas, quase impedidas, em muitas situações sociais. Evidentemente, elas são claramente codificadas e, como qualquer outra prática social, estão em contínua transformação (LOURO, 2016, p. 27).

Também são perceptíveis os processos discriminatórios e os preconceitos derivados do rompimento binário dos gêneros inteligíveis. As práticas ofensivas, observadas pelo grupo de estudantes, são relativizadas, consideradas brincadeiras ou piadas. Mesmo apontando o bullying existente dentro das interações cotidianas, ainda assim ocorre um processo de aceitação dessa dimensão da violência.

02 de outubro - Nessa parte da aula, existe uma conversa sobre “drogas” e prisão. Não existe uma ordem nos diálogos. Dessa forma, uma fala se sobrepõe a outra, dependendo do grupo em questão. O fato de estarem todos sentados ao fundo da sala não significa, a princípio, que os mesmos são próximos. As conversas acontecem de maneira bem-humorada, no entanto, com provocações e xingamentos em alguns momentos. Desconfio que eles não vejam isso como traços de uma violência psicológica, ao contrário, aparece como sendo uma relação de proximidade. Um dos alunos diz: “Você está achando que um vai dormir de conchinha com o outro?”, sobre o frio e a necessidade de coberta nas prisões. Os assuntos continuam em torno de drogas, prisão, armas e manifestações políticas. Ainda sobre a prisão, um dos alunos aponta que:
- Se o Carlos cair lá dentro vai virar menina.
A partir da fala, os meninos desse grupo riem e continuam com as piadas sobre questões de sexualidade (NC).

Beleli (2014) já havia apontado exemplos sobre a complexidade dessas relações sociais. Em muitos casos, a significância do ato está além dos sentidos socialmente atribuídos e generificados.

Em outro caso similar, retomado por Faria (2002), a professora, que pintava as unhas das meninas, foi surpreendida por um menino querendo pintar suas unhas de vermelho, por ser esta a cor de Schumacher. Aqui, é interessante perceber que atributos de feminilidade e de masculinidade se intersectam na medida em que o menino deseja participar de uma atividade considerada feminina, que não causa estranhamento quando se trata de meninas (pintar as unhas), para celebrar uma atividade percebida como bastante masculina (Fórmula 1). Esse episódio complexidade a questão da identidade, pois aponta que o sexo não é determinante para a conformação do gênero (BELELI, 2014, p. 58).

O percebido, mediante essas situações, é que o indivíduo é construído e constituído por suas percepções sociais, mas também está sujeito às pressões sociais e suas normatizações. O contexto exemplificado por Beleli (2014) nos mostra um traço ainda primário das imposições sociais partilhadas durante os processos de socialização. Possivelmente, o menino que desejou pintar as unhas de vermelho não tinha nenhuma intenção de questionar as práticas generificadas, mas apenas construir uma identificação com a cor do campeão mundial de Fórmula 1.

Louro (2016) destaca que a escola não pode ser responsabilizada por toda a formação das identidades sociais e suas representações de gênero, no entanto, suas ações provocam

efeitos e constituem-se como composição de suas experiências pessoais. Essas separações existentes provocam as distinções de expectativas diante dos corpos. Isso pode ser exemplificado nas seguintes falas:

Ah, futebol mais para os meninos e vôlei mais para as meninas. [...] Também. Mas tem alguns meninos que jogam vôlei também. Então não tem essa. Acho que é tudo misturado. É difícil de ver menina jogando futebol (SIMONE).

Então, é essa a questão. Aqui, a gente não tem aula de Educação Física a noite. Mas eu acho que, geralmente, quando eu estudava no (escola), geralmente era futebol para os meninos e o vôlei para as meninas. Até porque, algumas meninas, a maioria das meninas não tinham interesse em jogar futebol, mas os meninos gostavam de jogar vôlei. Não sei. Eu acho que as vezes o professor... Ah, não sei. Tinha essa separação. Os meninos jogam isso e as meninas jogam isso. Não tem muito.. não tem muito segredo. Mas eu acho que a questão de ser só para meninos, não. Se as meninas quisessem, elas podiam ir lá, jogar normal. [Fora das aulas de educação física, existe alguma outra atividade que tenha essa separação] Não, eu acho que não. Porque quando a gente tá na sala fazendo as matérias, essas coisas, faz todo mundo junto. Em artes também, faz todo mundo junto. Eu acho que não (SABRINA).

Mesmo compreendendo as formações identitárias sendo múltiplas e decorrentes de vivências distintas, Miskolci (2016) destaca que “quase toda educação e produção de conhecimento ainda é feita em uma perspectiva heterossexista. Quando algo se apresenta como neutro, como ‘científico’, deve-se desconfiar de que foi feito em uma perspectiva masculina, branca, ocidental, cristã e heterossexual” (MISKOLCI, 2016, p. 47). Dessa forma, o ambiente escolar é normativo e também segregador.

A partir das práticas consagradas e de suas reproduções nas falas das/os estudantes, observa-se a reprodução dos preconceitos já existentes. Mesmo com afirmações indicando a aceitação dessas diferenças e dos comportamentos desviantes, ainda assim é possível visualizar práticas violentas em torno dos sujeitos desviadores.

Porém, e o contrário, isto é, quando a menina possui comportamentos masculinos, o que as/os discentes consideram? A partir dessa problematização, é possível reconhecer as diferentes formas de poder e de manifestação das desigualdades no contexto escolar.

Ainda que esse processo já tenha sido discutido nos capítulos anteriores, é necessário destacar a proximidade dos sujeitos em produzirem representações sociais, tendo suas origens relacionadas ao cotidiano das experiências vivenciadas. As classificações, em muitos casos, são feitas pelas aparências e, um dos primeiros mecanismos de identificação (e de julgamento), é o próprio corpo.

Giddens (2002), apoiando-se nos escritos de Erving Goffman, considera que “aparências normais são os maneirismos corporais (monitorados de perto) por meio dos quais

o indivíduo reproduz ativamente o casulo protetor em situações de ‘normalidade’” (GIDDENS, 2002, p. 59). Logo, diante de um cenário apoiado nos aspectos históricos e sociais de padronização dos corpos e cristalização das diferenças, a imagem corporal e seus adereços (roupas, acessórios, calçados, e demais objetos) são a porta de entrada para o julgamento do Outro.

Ainda assim, é possível refletir sobre uma série de práticas cotidianas consagradas em torno do masculino e do feminino. Connell e Pearse (2015) dizem que:

No centro do senso comum sobre gênero está a ideia de uma diferença natural entre mulheres e homens. Uma indústria inteira de psicologia pop nos diz que mulheres e homens são naturalmente opostos em seus pensamentos, emoções e capacidades. O livro mais popular desse gênero literário, que nos garante que homens e mulheres são seres de planetas diferentes, vendeu 50 milhões de cópias e foi traduzido para cinquenta idiomas. Outros livros do tipo e infinitos artigos em revistas populares nos dizem que homens e mulheres se comunicam de maneira distinta, que meninos e meninas aprendem de diferentes maneiras, que os hormônios tornam os homens guerreiros ou que o “sexo do cérebro” comanda nossa vida (CONNELL; PEARSE, 2015, 85-86).

Ao sermos bombardeados por essas narrativas a todo momento, criam-se percepções naturalizantes dos comportamentos corretos e necessários para os gêneros. Não existem leis ou normativas coletivas proibidoras de um menino de usar um vestido em suas práticas cotidianas, mas os aspectos repressivos impostos por meio de uma moral consagrada possivelmente acarretará em discriminações e ofensas. De modo semelhante, as meninas são quase que privadas de gostar de assuntos como mecânica, pois a indústria pop-cultural convencionou o assunto sendo predominantemente masculino. A inversão dos valores geralmente é realizada por meio de sátiras reforçando as performatividades descritas por Butler (2017b).

Ao invertermos a pergunta sobre gêneros e suas consequências, isto é, ao buscar o entendimento do que aconteceria se uma menina tivesse um comportamento masculino, foram obtidas as seguintes respostas:

Olha, eu acho que.... Menina... vamos dizer que, qual o termo que eu usaria... lésbica, é homossexual também, né? Eu creio que a gente tem mais facilidade para falar com elas do que propriamente com os homossexuais homens, assim no caso. Porque, né, talvez por elas gostarem das mesmas coisas que a gente gosta. Na nossa sala tem uma e tipo, super espontâneo os assuntos. Falar de mulher, disso, daquilo. Até de futebol. Então eu acho mais fácil conversar com uma mulher. Não que eu esteja escolhendo com quem eu vou conversar, mas eu acho mais fácil, tipo, tem mais assunto, flui mais com a mulher homossexual do que com o homem homossexual. Não que eu tenha algum tipo de preconceito, mas da facilidade mesmo de conversar (RICARDO).

Sofreria bullying, mas nem tanto quanto o contrário. [...] Eu acho que é porque hoje em dia, sei lá. Não sei ao certo, mas acho que é mais comum, você ver menina com

comportamento de menino. Então eu acho que a sociedade já está começando a aceitar mais e... Eu acho que é isso (GABRIEL).

O que acontece? Ah, depende. Tem gente preconceituosa, tem gente que não. No passado eu andava com uma menina que queria ser homem. Normal. Eu acho que a escola, o povo já está acostumado com isso já. Pelo menos nessa escola. Eu acho que não existe gente preconceituosa (SIMONE).

Na verdade, não é só porque a pessoa tem um comportamento de menina que ela pode ser gay ou não, mas eu acho que acontece a mesma coisa também. Dependendo das atitudes, dependendo do que a pessoa faz, do jeito que ela fala, entendeu? Mas não é só porque ela tem um comportamento de menino que ela vai ser gay, talvez (JANAÍNA).

Eu, particularmente, iria respeitar. Era da forma como ela queria se comportar. [...] Ah, como os dois, vamos se colocar. Aí ia acontecer muito bullying. Isso eu tenho certeza que iria. Porque tem muitos que a gente percebe a maldade no olhar. A gente, eu mesmo, particularmente, conheço o ser humano só pelo olhar dele. Eu vejo quando o ser humano ele é maldoso, quando ele quer praticar o mal ou quando ele quer praticar o bem. Eu acho que isso acontecesse dentro da escola aqui, mesmo sendo uma escola boa, até por onde eu vi com boa recepção e tal, não pela diretora e professores, eu não sei, mas pelos alunos, eles iam sofrer bullying. Risadinha dali risadinha daqui (RIVALDO).

Destacam-se, nesse sentido, as falas de Ricardo e de Gabriel. Ao reconhecer esse processo e demonstrar a possibilidade da reprodução das práticas hegemônicas, os estudantes afirmam a possibilidade de as meninas com comportamentos masculinos sofrerem menos que os meninos com comportamentos femininos.

Essa relação pode ser o resultado de uma longa construção social em que as práticas masculinas são vistas como dominantes. Portanto, o padrão a ser considerado é justamente aquele remetido ao masculino. Logo, as identificações masculinas legitimam esse processo, visto serem consideradas como elementos norteadores das práticas sociais.

De modo semelhante ao analisado no caso de meninos com comportamentos afeminados, novamente a confusão entre os termos gênero e orientação sexual são destacados aqui. A percepção de uma garota com comportamentos masculinos é relacionada a questão da homossexualidade. Essa abordagem heterossexista (BENTO, 2011; MISCOLKI, 2016; LOURO, 2014,2016) é percebida nos discursos acima apontados.

As relações e interações sociais ocorridas no interior das escolas são pautadas pela existência de um sexismo, de modo que o corpo e suas expectativas comportamentais podem ser tidos como processos classificatórios de formação de grupos. No entanto, mesmo que as perspectivas heteronormativas sejam observadas nas práticas e nas ações corriqueiras do ambiente escolar, é fundamental considerar que a diversidade está lá. Como as/os estudantes enxergam a diversidade? É possível conviver com ela? A partir dessas indagações, os processos

de identificação e de diferenciação podem evidenciar novas representações dentro desse contexto.

5.7.2 A percepção da diversidade e da diferença

Nesse momento, após a problematização das percepções dos sujeitos em torno das práticas consagradas em torno dos gêneros, é necessário discutir a maneira como as/os jovens estudantes vivenciam o diverso e reconhecem as diferenças. É preciso apontar o modo sob o qual as/os adolescentes constroem (ou não) as suas interações sociais com os sujeitos dissidentes dos padrões heteronormativos.

Até então, foi possível articular conhecimentos distintos para o entendimento da formação dos sujeitos sociais existentes na modernidade. Foi teorizado a forma como constituímos identidades e representações por meio dos processos de socialização e das percepções existentes em torno das questões de gênero.

No cotidiano escolar, as/os alunas/os evidenciaram o contato com sujeitos que se apresentaram contra a padronização heteronormativa existente. Mesmo observando as/os entrevistadas/os se declarando-se heterossexuais, a diversidade estava presente nos seus contextos.

Eu, por exemplo, tenho vários amigos homossexuais. Não aqui na escola, fora. E já tentei levar pra dentro de casa, mas ele não aceitava. Agora eu acho que ele aceita. Mudou um pouco o pensamento dele, mas antigamente não (CLARA MARIA).

Eu nunca presenciei, aliás desde crianças eu tenho amigos homossexuais na minha sala e sempre o tratamento foi o mesmo. Eu, pelo menos criança, nunca ouvia nenhuma palavra “denegrente” em relação a isso, então eu cresci com isso e achei isso sempre normal (MOISES).

Até porque eu tenho conhecidos que são homossexuais e isso nunca interferiu na maneira como eu os trato. Tratei ele de uma forma e outras pessoas de outra. Outras pessoas que eu me refiro heterossexuais. Não, pra mim não tem diferença (RICARDO).

Dessa forma, Macedo (2014) destaca a existência de um debate em torno dos conceitos de diversidade e diferença. Para a autora, a sociedade é composta por múltiplas representações, de modo que os sentidos e os repertórios de cada experiência consistem na construção da diversidade. Em contrapartida, a diferença “implica ver a cultura como processo de significação em que sentidos são criados a partir da hibridação de fragmentos de outros sentidos, também eles híbridos” (MACEDO, 2014, p. 35).

Trazendo o debate para o contexto educacional, Miskolci (2016) discorre sobre a forma tal qual a escola perpassa por essas situações. Na visão do autor, as diferenças são toleradas, mas não reconhecidas. Nesse sentido, além de reforçar os padrões hegemônicos, estabelece-se um princípio de aceitação desde que não interfira nas relações já consagradas e privilegiadas dos sujeitos dominantes.

Para superar esse processo, Miskolci (2016) diz:

Em resumo, uma política da diferença emerge como crítica do multiculturalismo e da retórica da diversidade, afirmando a necessidade de ir além da tolerância e da inclusão mudando a cultura como um todo por meio da incorporação da diferença, do reconhecimento do Outro como parte de todos nós (MISKOLCI, 2016, p. 51).

Ao serem questionados sobre a relação com a diversidade, as/os estudantes fizeram as seguintes considerações:

Eu acho que a diversidade não é respeitada, não. Porque se fosse respeitada, se houvesse um homossexual no caso, não haveria gente comentando sobre né? Não xingando, mas fazendo brincadeira de mal gosto, coisa do tipo. E eu tenho visto isso muito aqui a noite. Não, por esse motivo eu diria que não. Mas, o engraçado, é o que eu disse para você. Assim como a gente tem mais facilidade, eu no caso, mais facilidade para conversar com homem, homossexual mulher no caso, entre aspas, respeito, mas quando são homens, homossexuais no caso, eles fazem piada, brincadeira e coisa do tipo (RICARDO).

Eu acho bacana né? Cada um tem seu gosto, e eu não vejo problema nisso também. Normal. Normal (NONATO).

Ah, eu acho legal. Eu acho que as pessoas têm que seguir o que elas acham que é certo e o que elas gostam de fazer. Eu acho que, na verdade, ninguém devia interferir na vida alheia. Eu acho que as pessoas só deviam se incomodar com alguma coisa se estivesse atingido ela de alguma forma. Por exemplo, se o que você faz estivesse me afetando. Mas eu acho que se o que você está fazendo só diz respeito a você, você não está machucando ninguém, ou não tá fazendo nada pra ninguém, eu acho que as pessoas não deviam se incomodar com isso. Eu acho que, na verdade, essa diversidade é bem legal. É o que diferencia cada um e que essa diferença é bem legal (SABRINA).

Eu acho que são escolhas. Ou destino de cada um. E tipo, e cada um tem que respeitar o lado do outro. Tipo, porque se faltar respeito aí vem o conflito. Começa, é, o desrespeito, brigar, essas coisas (RODRIGO).

As falas evidenciam aquilo que Miskolci (2016) considerou no cotidiano escolar. É possível observar no relato de Sabrina essa preocupação. Quando a estudante diz que as pessoas não deviam se incomodar com aquilo que não diz respeito a elas, é claramente a percepção de tolerância à diversidade, mas não o reconhecimento da diferença.

Ricardo diz que a diversidade não é respeitada. Na visão do estudante, ela existe, mas o percebido é a existência de comentários e produção de brincadeiras depreciativas, evidenciando que a orientação sexual dissidente do padrão heteronormativo ainda é motivo tratamentos diferenciados. O interessante é que no complemento de sua fala, a manifestação dessas diferenças é colocada. O mesmo reconhece a facilidade para lidar com mulheres homossexuais, mas também aponta para brincadeiras e piadas, podendo ser percebidas os atos de violência.

De acordo com Borrillo (2010),

A origem da justificativa social dos papéis atribuídos ao homem e à mulher encontra-se na naturalização da diferença entre os dois sexos: a ordem (chamada "natural") dos sexos determina uma ordem social em que o feminino deve ser complementar do masculino pelo viés de sua subordinação psicológica e cultural. O sexismo define-se, desde então, como a ideologia organizadora das relações entre os sexos, no âmago da qual o masculino caracteriza-se por sua vinculação ao universo exterior e político, enquanto o feminino reenvia à intimidade e a tudo o que se refere à vida doméstica. A dominação masculina identifica-se com essa forma específica de violência simbólica que se exerce, de maneira sutil e invisível, precisamente porque ela é apresentada pelo dominador e aceita pelo dominado como natural, inevitável e necessária.[...] Outra faceta do heterossexismo - mais moderna em sua retórica, sem deixar de ser violenta em suas deduções - caracteriza-se pela interpretação da diferença entre heterossexualidade e homossexualidade. Nesta lógica, o tratamento diferenciado de situações distintas não constitui, de modo algum, uma discriminação injustificada. Com efeito, não é em nome de uma hierarquia ou de uma normatividade (consideradas pelos setores liberais como valores negativos), mas em virtude da proteção da diversidade (vivenciada, em compensação, como uma atitude positiva) que se verifica a oposição à supressão das fronteiras jurídicas entre as sexualidades (BORRILLO, 2010, p. 30-31).

Rodrigo, em contrapartida, argumenta que a diversidade é uma escolha ou destino dos sujeitos. Essa fala traz um tipo de entendimento do diverso sendo o Outro, aquele que não se adequa, estando fora da norma. Ele não se inclui nas diferenças, porque ele ocupa o lugar da norma. Mesmo entendendo a importância do respeito para com os Outros, a ausência dessa condição acarreta os conflitos. Não se trata, do ponto de vista teórico, naturalizar esse processo. Como dito, gênero e sexualidade são processos complexos e não podem ser simplesmente relacionados com as dimensões biológicas do ser. Mas é uma observação presente no cotidiano escolar.

O conjunto de estudantes, ao ser questionado sobre a homossexualidade, fez os seguintes apontamentos:

Eu não tenho um pensamento formado. Eu acho que cada um deve crescer. Bom, cresci homem.. No caso, é.. não foi o seu pai que te influenciou, não. Nasci homem, cresci homem. Se a pessoa nasceu com hormônio trocado... é, eu não vou me aprofundar nesse assunto porque se é homossexual, beleza. Vai ser feliz (RICARDO).

Acho uma coisa normal. Eu não vejo problema nisso. Eu não tenho preconceito, como eu falei já. É uma coisa normal. Cada um tem seu gosto. Tanto quanto mulher se gostar de outra mulher. Eu não vejo problema nisso. Cada um tem seu gosto (NONATO).

É o que eu disse. É algo que a pessoa escolhe ser e, sei lá, ninguém tem que interferir. Ninguém tem que ter preconceito, nem nada. Porque é algo natural (GABRIEL).

Ah, eu não penso muito sobre o assunto. Assim, eu tenho vários amigos que são homossexuais. Tenho bastante mesmo que são muitos amigos meus, por exemplo. Geralmente os meus amigos gays brincam muito e quando a gente sai é muito divertido. Porque, ah não. Eles têm aquela mania meio extravagante de agir. E é normal. Eu trato ele da mesma maneira que eu trato a minha melhor amiga ou o meu melhor amigo, que são heteros. Eu acho que não tem nada a ver (SABRINA).

Como eu penso? [...] Eu não tenho nada contra, mas eu também não acho certo. [...] Não, não, não que eu não ache certo a pessoa aqui na escola. Não. Eu não, eu não concordo com a pessoa... Pra mim é homem e mulher, entendeu? Mas eu não maltrato ninguém, eu não desrespeito ninguém, converso até com pessoas homossexuais, mas pra mim o certo seria homem e mulher, entendeu? (JANAÍNA).

Eu acho que é uma escolha, né? Uma escolha. Ele opta por aquilo que ele acha melhor (RIVALDO).

Janaína evidencia que o correto seria “homem e mulher”, isto é, a afirmação das diferenças biológicas, afirmando as diferenças anatômicas e recusando as orientações sexuais serem objetos de desejo. De maneira parecida, Rivaldo destaca a homossexualidade ser uma escolha ou opção. O sujeito, nesse sentido, tem o direito de ter suas preferências, possibilitando o que é melhor para ela/e.

Os processos decorrentes do contexto educacional envolvem cenários distintos. Além de marcadores simbólicos para a construção das identidades sociais, as salas de aula são pautadas por aprovações ou negações de sujeitos. Além de suas expectativas relacionadas à educação formal, tal qual indicativo de uma possível melhora de vida por meio de processos de mobilidade social creditados à educação, é necessário destacar que as instituições escolares são repletas de momentos com o diverso.

As marcações de gênero e suas padronizações, o convívio com as diferenças, a busca pelo prestígio e as aventuras de se constituir enquanto sujeitos nos mostram a complexidade do processo educacional e de suas múltiplas relações vivenciadas entre os muros da escola. No entanto, é possível ainda acreditar em um modelo de educação que consiga, ao mesmo tempo, proporcionar tais aspectos formativos com a perspectiva das diferenças. Obviamente, esse cenário não é fácil de ser conquistado, porém somente através da luta e de processos de formação continuada se pode ocorrer algum tipo de mudança.

A conscientização de todas/os as/os agentes no cenário escolar é fundamental. As práticas repetitivas e consagradas nesse espaço continuam a reproduzir valores hegemônicos, privando os sujeitos não seguidores de práticas heteronormativas e não binários da convivência ideal nos espaços escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerar a modernidade um espaço característico de transformação das relações entre indivíduo e sociedade, ocorre a necessidade de interpretar a forma como o sujeito se estabelece e é estabelecido a partir das mudanças centradas em torno de suas próprias construções. De fato, o mundo moderno possibilitou experiências significativas nas descobertas e ampliações do sentido e da percepção da existência. Porém, tais interações podem ser efêmeras e transitórias.

Giddens (2002) aponta que “o curso da vida é visto como uma série de ‘passagens’. O indivíduo precisa passar através delas, mas elas não são institucionalizadas ou acompanhadas de ritos formalizados” (GIDDENS, 2002, p. 78). Nessa perspectiva, pode-se dizer que a modernidade abalou as estruturas daquilo observado em um passado não tão distante assim. Ela traz a plausibilidade de escolhas, mas ao mesmo tempo produz um sujeito sendo construído e se descobrindo por meio das experiências tão complexas e contraditórias. Basta observar um cenário tal qual as questões econômicas, de gênero, étnico-raciais, de nacionalidade, de sexualidade, entre outras, podem ocasionar classificações e segregação.

As identidades podem ser vistas tais quais processos de construções pautados nas percepções das diferenças. Provavelmente, a maneira como formamos as representações de sujeitos e grupos são alteradas de modo que consigamos eliminar fronteiras para os anseios de uma sociedade mais justa. Mesmo assim, os problemas identitários atravessam a nossa existência.

No contexto escolar, convive-se com essa diversidade. São nas escolas, em especial às públicas, que os diversos grupos se encontram e se confrontam, influenciam e são influenciados, afetam e são afetados. E as angústias e aflições, tão notáveis nesse período de juventude, são vivenciadas trazendo para o primeiro plano suas emoções e preconceitos. A necessidade de aceitação e a possibilidade de exclusão se apresentam como possibilidade dentro das relações cotidianas.

De forma semelhante, os conflitos originados por meio da cristalização dos gêneros e da sexualidade são notados nos arranjos e configurações dos espaços demarcados entre os muros da escola. Da mesma maneira que as/os educandos da escola selecionada reconhecem a diversidade e apontam conseguir conviver com as diferenças, a formação dos grupos e a ideia existente de comportamentos adequados e necessários para o convívio social são salientados em suas falas. É uma marca interessante para se pensar sobre a padronização ocorrida nessa modernidade, apresentadora de escolhas para os sujeitos. É possível ainda perceber a influência

dos valores tradicionais, reproduzidos de maneira acentuada nas instituições escolares, em suas formas de construção.

Para tanto, os caminhos até aqui percorridos procuraram justamente teorizar esse processo. Por meio da pesquisa e da revisão bibliográfica, o esperado é justamente ter conseguido articular os conhecimentos produzidos e a maneira como as alunas e os alunos de uma escola pública do interior paulista se organizam e vivenciam as experiências para a construção das identidades e os impactos das relações de gênero em suas constituições.

Não se tem a pretensão de que esse estudo seja algo definitivo e acabado. Ao contrário, ele também é o resultado aparente de um momento histórico de transformações sociais assistidas de forma preocupante. Debates acalorados perpassam a dinâmica de constituição dos sujeitos e suas relações com a educação formal. Em um tempo em que falar de gênero nas instituições escolares é sinônimo de doutrinação e de ideologia, a busca por compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos é fundamental.

Como toda pesquisa, escolhas foram realizadas para a produção desse estudo. Provavelmente, para aquelas e aqueles que se debruçarem sobre as temáticas aqui discutidas, outros caminhos poderão ser trilhados e novos resultados obtidos. Talvez essa seja a beleza da humanidade: encontrar na diversidade as possibilidades de interpretação da realidade. Mesmo sabendo desse processo, orientou-se esse trabalho na preocupação em reconhecer as diferenças e percebe-las a partir do olhar dos sujeitos da pesquisa.

Pensar a modernidade e suas consequências na formação dos sujeitos não é tarefa fácil. Cada vez mais nos deparamos com uma intensidade de desejos (BAUMAN, 2008b) próprios de uma sociedade de consumo. A forma como a juventude vivencia intensamente essas novidades causa um processo de desigualdade observado nas relações cotidianas. Seja a vontade por ter o celular do momento ou a possibilidade de frequentar uma festa badalada, as consequências dessa sociedade são remetidas às identificações e laços criados no ambiente escolar.

Mesmo que a modernidade tenha como característica a promessa de aventuras, escolhas, crescimento e transformações sociais (BERMAN, 2007), não é possível afirmar que a escola consegue satisfazer tais condições. Mesmo sendo um sistema perito (GIDDENS, 1991;2002), as diferenças e os tratamentos desiguais permanecem num sistema consagrado historicamente por meio de valores hegemônicos. As práticas cotidianas ainda são pautadas na existência de um binarismo de gênero, de modo que os preconceitos e as dimensões da violência, sobretudo a simbólica, são evidenciadas no contexto escolar.

A formação dos grupos e suas interações frequentes são o reflexo da percepção das diferenças, um elemento destacado durante a elaboração do estudo. Ao reconhecer as identidades originadas por meio dessa percepção, as relações de poder são constituídas (SILVA, 2014). Os processos de socialização e a interiorização das normas sociais consagradas contribuem para produzir e reproduzir as desigualdades entre os gêneros.

É necessário frisar que pertencer ao grupo não significa que suas/seus integrantes sejam iguais. Como dito, as representações são permeadas de experiências vivenciadas durante a trajetória de vida. No entanto, as identificações são preciosas formas para a composição dos sujeitos. Porém, elas não são necessariamente duradouras (HALL, 2011).

Isso nos permite esperar transformações sociais. Se a sociedade é uma construção histórica e social, de modo que suas determinações de gênero são constituídas de forma parecida, é possível acreditar em mudanças. Hoje, vivenciamos um contexto classificatória e segregador, apoiado em um sistema heteronormativo (BENTO, 2011; BUTLER, 2017b, LOURO, 2014). A necessidade de encaixar pessoas e determinar suas categorias, sejam elas de gênero, classe, etnia, entre outras, produz efeitos devastadores naquelas e naqueles dissidentes das concepções hegemônicas.

Nessa perspectiva, Miskolci (2016) diz:

Historiadores e sociólogos mostram como toda nação é imaginada como uma comunidade com fronteiras que definem quem dela participa e quem é dela excluída, ou seja, a nossa imagem de nação também comporta discriminações e exclusões. Encará-las é reconhecer a existência de diferenças, dissonâncias e dissidências na sociedade em relação ao que o Estado tentou construir como ideal. Trata-se de um exercício intelectual e político de mirar a sociedade como algo distinto e mais rico do que os modelos querem aceitar (MISCOLCI, 2016, p. 58).

Mesmo compreendo as instituições escolares atuais como produtos de uma sociedade burguesa, é possível acreditar que as mudanças desejadas devam ser realizadas por ela. A escola, antes de ser um espaço democrático, deve se constituir como tal. A torcida é para a escola ser o espaço de questionamento e de problematização dessa realidade.

O que se evidenciou na pesquisa foram diversos elementos componentes de suas identificações e as diferentes formas de interações possíveis dentro desse espaço. É possível reconhecer, por meio da fala das/os estudantes, condições variadas de interpretação do papel da educação formal na composição dos sujeitos.

A escola ainda é vista como um mecanismo possibilitador de novas e melhores oportunidades no mundo do trabalho. O grupo de estudantes reconhece a instituição escolar tal qual espaço de saber e de promoção do conhecimento. No entanto, visualiza suas deficiências

e a relação estabelecida através de um currículo previamente definido, indicando uma relação com as avaliações externas, principalmente vinculadas a entrada nos cursos de graduação.

É possível também afirmar a existência da separação entre conhecimento formal, relacionado aqui com as habilidades e competências desenvolvidas na sala de aula, e os aspectos morais, que são vistos como responsabilidade de outros agentes e instituições, principalmente a família. Na percepção das/os discentes, existe uma distância a ser percorrida na formação de cidadãos.

As interações sociais acontecem por meio da multiplicidade de fenômenos encontrados no interior da instituição escolar. A valorização das relações entre discentes e a equipe gestora/pedagógica foi salientada. Mesmo em um cenário de modernização das tecnologias e ampliação das redes de comunicação, as relações humanas são interpretadas como positivas. É necessário ressaltar, no entanto, a hierarquização desse processo. Existe, dentro dos muros da escola, questões simbólicas e de poder que perpassam também tal condição.

Entre as/os discentes, percebeu-se momentos de violência em suas dimensões simbólica e psicológica. Em muitos casos, as interações são marcadas por provocações e troca de ofensas, mesmo que para o grupo isso não seja entendido dessa maneira. As problematizações de gênero são atravessadas nesse sentido, com referências conotativas às questões sexuais e simbolizadas na figura da mãe. Em variadas situações, os diálogos eram permeados pela postura heteronormativas, ironizando e desvalorizando qualquer prática desviante a esse padrão.

A formação dos grupos possui relação com as diferenças. A análise da sala de aula possibilitou encontrar fronteiras entre meninos e meninas. Mesmo que esse aspecto fosse desconsiderado na fala das/os estudantes, o reconhecimento simbólico das manifestações sociais segue uma naturalização das diferenças, de forma que alguns assuntos são tratados como masculinos e outros como femininos. Ao existir uma separação nos grupos, as relações eram, até certo ponto, amistosas. Isso também foi comprovado por meio das entrevistas com as/os discentes.

Na visão dos estudantes, a composição dos coletivos decorre da existência de uma certa intimidade e da proximidade de assuntos tratados entre as/os estudantes. O que ocorre, no entanto, é a visualização das diferenças. A aproximação acontece justamente por reconhecer o Outro em sua diferença. Logo, as identificações são realizadas por meio da separação entre os sujeitos e seus marcadores simbólicos existentes.

Sobre tais diferenças, a percepção do grupo sobre a construção dos gêneros e dos corpos está ainda ancorada em uma visão biologizante, em que as diferenças anatômicas são apontadas como determinantes para a composição dos sujeitos. Isso evidencia a necessidade de estabelecer

espaços de discussão sobre sexo, gênero e sexualidade entre os muros da escola. Existe uma composição pautada em um binarismo e uma oposição “homem x mulher”.

As performances de gênero são observadas no cotidiano escolar. Os discursos são produtores e reprodutores de práticas consagradas do ponto de vista hegemônico. Na percepção das/os alunas/os, existem comportamentos masculinos e femininos e, em muitos casos, isso é vivenciado no ambiente escolar. Mesmo com as mudanças decorrentes da própria modernidade e dos conhecimentos derivados de múltiplas fontes de saber, algumas práticas esportivas são vistas tais quais exemplos desse processo.

A diversidade foi outro ponto a ser investigado. O grupo de discentes reconhece a existência dos sujeitos tidos como desviantes, do ponto de vista do padrão heteronormativo imposto, mas se consideram respeitosos nas relações desempenhadas. No entanto, é perceptível os preconceitos existentes e os elementos discriminatórios e desvalorizadores existentes nas interações cotidianas. Isso reforça os estigmas sociais e a manutenção de práticas violentas em espaços públicos e privados.

São muitos os marcadores sociais componentes das práticas cotidianas no cenário educativo. Desde os debates sobre os uniformes e suas variações até mesmo as atividades que devem ou não ser realizadas, o percebem-se evidências dos padrões de gênero desempenhados no processo de socialização e de construção das identidades. Nesse sentido, durante a escolarização, os sujeitos vão revelando suas vontades, mesmo que em diferentes momentos não as realizem por imposições e normatizações sociais. Os corpos, as manifestações e os comportamentos são ainda estabelecidos por meio do entendimento binário das práticas cotidianas.

Mesmo com todos os apontamentos aqui considerados, não se pode mais negar a presença da diversidade. Mas isso não garante o respeito às diferenças existentes. A escola é um espaço democrático do ponto de vista de seus regimentos e normatizações. No entanto, ainda é preciso desenvolver ações para que se tente, pelo menos, fazer com que as diferenças sejam compreendidas e aceitas dentro desse espaço institucional.

Busquemos uma escola tal qual um espaço formativo em busca da cidadania, combatendo e superando toda e qualquer ação discriminatória e excludente. Mesmo que tempos difíceis sejam observados em um futuro próximo, a escola pode ser o ambiente conscientizador dessas múltiplas representações.

Dessa forma, novos estudos podem e devem ser realizados em torno das questões de gênero e suas relações com o cotidiano escolar. É necessário que a temática seja amplamente

debatida e discutida com toda comunidade estudantil. Somente assim poderemos superar uma série de inverdades relacionadas ao tema e promover o respeito à diversidade.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, Vera Aparecida Monteiro Silva; MIRANDA, Maria Geralda de. Estação Leitura: percursos leitores além dos muros da escola. In: MIRANDA, Maria Geralda de [et.al]; (orgs) **Educação Básica de qualidade para todos: desafios do Brasil**. Curitiba: Editora Appris, 2015.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar**. – 18ª ed. – Campinas: Papirus, 2012.
- 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.
- BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade: seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras de Frederick Barth**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.
- BAUMAN, Zygmunt. **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008a.
- BAUMAN, Zygmunt. **A vida fragmentada: ensaios sobre a moral Pós-moderna**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1995.
- BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- BAUMAN, Zygmunt. **Ética pós-moderna**. São Paulo: Paulus, 1997.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vida para o consumo: a transformação das pessoas em mercadorias**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008b.
- BELELI, Iara. Gênero. In: MISKOLCI, Richard. **Marcas da diferença no ensino escolar**. São Carlos: EduFScar, 2014.
- BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559, ago. 2011.
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. – 35ª ed. – Petrópolis: Vozes, 2013.

BERMAN, Marshall. **Tudo o que é sólido desmancha no ar**: a aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia**: história e crítica de um preconceito. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BOURDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Alfredo (org). **Escritos de educação**. – 5ªed. – Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. O capital social – notas provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Alfredo (org). **Escritos de educação**. – 5ªed. – Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. – 7ªed. – Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil, MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. **Violência intrafamiliar**: orientações para a prática em serviço. Brasília: Ministério da Saúde, 2001. (Caderno de Atenção Básica, 8)

BUTLER, Judith. **A vida psíquica do poder**: teorias da sujeição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017a.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. – 13ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017b.

CASTRO, Claudio de Moura. Desventuras do Ensino Médio e seus desencontros com o profissionalizante. In: VELOSO, Fernando et. al. **Educação Básica no Brasil**: construindo o país do futuro. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009a.

CASTRO, Elisa Guaraná. Juventude. In: ALMEIDA, Heloísa Buarque de; SZWAKO, José Eduardo (orgs). **Diferenças, igualdades**. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009b.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 35, p. 37-51, 2009. Editora UFPR.

CONNELL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. **Gênero**: uma perspectiva global. – 3ª ed. – São Paulo: nVersos, 2015.

CORTI, Ana Paula. Ensino Médio em São Paulo: a expansão das matrículas nos anos 1990. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 41-68, 2016.

COSTIN, Claudia. Repensando o ensino médio no Brasil. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; PAIM, José Henrique (orgs). **Os desafios do ensino médio**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018.

CRETTEZ, Xavier. **As formas da violência**. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Médio: atalho para o passado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 373-384, 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educ. rev.** Belo Horizonte, n.48, p. 206-222, dez. 2008.

DAYRELL, Juarez Tarcisio. A juventude no contexto do ensino da sociologia: questões e desafios. In: MORAES, Amaury César (Coordenador). **Sociologia: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2010.

DAYRELL, Juarez Tarcisio; JESUS, Rodrigo Ednilson de. Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 407-423, 2016.

DESCHAMPS, Jean-Claude; MOLINER, Pascal. **A identidade social em psicologia social: dos processos identitários às representações sociais**. – 2ª ed. – Petrópolis: Vozes, 2014.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: a vontade do saber**. – 4ª ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FURTADO, Rafael Nogueira; CAMILO, Juliana Aparecida de Oliveira. O conceito de biopoder no pensamento de Michel Foucault. **Revista Subjetividades**, Fortaleza, v.16, n 3, p. 34-44, 2016.

GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. **O general em seu labirinto**. – 15ª ed. – Rio de Janeiro: Record, 2017.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. – 2ª ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia** – 4ª ed. – Porto Alegre: Artmed, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. – 6ªed. – São Paulo: Atlas, 2008.

GUIZZO, Bianca Salazar. Políticas e legislação relacionadas a gênero e sexualidade: enlaces com as questões escolares. In: BACKES, José Licínio; PAVAN, Ruth (orgs). **Relações étnico-raciais, gênero e desigualdade social na educação básica**. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. – 11ª ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HAMMERSLEY, M; ATIKINSON, P. **Etnography: principles in practice**. – 7ª ed. – London, Routledge, 1992.

HANSEN, Roger; VAZ, Alexandre Fernandez. Treino, culto e embelezamento do corpo: um estudo em academias de ginástica e musculação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte.**, Campinas, v.26, n.1, p.135-152, 2004.

HARAWAY, Donna J. Manifesto Ciborgue. Ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: TADEU, Tomaz. **Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano**. – 2ªed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. – (Mimo)

HARVEY, David. **O enigma do capital: e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. Novos desafios da docência no século XXI: a necessidade de uma nova formação docente. In: GATTI, Bernadete Angelina [et. al.]. **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

JOHNSON, Alan G. **Dicionário de Sociologia: guia prático da linguagem sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

KONDER, Leandro. **Marxismo e alienação: contribuição para um estudo do conceito marxista de alienação**. – 2ª ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2009.

KRUPPA, Sonia M. Portella. **Sociologia da Educação**. – 2ªed. – São Paulo: Cortez, 2016.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, 2017.

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

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: _____ **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. – 3ª Ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisas em educação: abordagens qualitativas.** – 2ª ed. – Rio de Janeiro: E.P.U, 2017.

MACEDO, Elizabeth. A cultura e a escola. In: MISKOLCI, Richard (org). **Marcas da diferença no ensino escolar.** São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MAHEIRIE, Kátia. Constituição do sujeito, subjetividade e identidade. **Interações** (Universidade São Marcos), São Paulo/SP, v. VII, n.13, p. 31-44, 2002.

MARIANO, Silvana Aparecida. O sujeito do feminismo e o pós-estruturalismo. **Estudos feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 483-505, 2005.

MAROUN, Kalya; VIEIRA, Valdo. Corpo: uma mercadoria na pós-modernidade. **Psicologia em Revista**, v. 14, n. 2, p. 171-186, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** – 21ª ed. – Petrópolis: Vozes, 1994.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia do pânico moral contemporâneo. **Sociedade e Estado**, v. 32, n. 3, p. 725-747, 2017.

MISKOLCI, Richard. Sexualidade e orientação sexual. In: MISKOLCI, Richard (org). **Marcas da diferença no ensino escolar.** São Carlos: EduFScar, 2014.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças.** – 2ª ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP, 2016.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva.** – 3ª ed. – Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

NERI, Marcelo Côrtes. O paradoxo da evasão e as motivações dos sem escola. In: VELOSO, Fernando et. al. **Educação Básica no Brasil: construindo o país do futuro.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

PEDRAZZINI, Yves. **A violência das cidades.** Petrópolis: Vozes, 2006.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **História da Educação: de Confúcio a Paulo Freire.** São Paulo: Contexto, 2018.

PINHO, Raquel; PULCINO, Rachel. Desfazendo os nós heteronormativos da escola: contribuições dos estudos culturais e dos movimentos LGBTTT. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 665-681, 2016.

PISCITELLI, Adriana. Gênero: a história de um conceito. In: ALMEIDA, Heloísa Buarque de; SZWAKO, José Eduardo (orgs). **Diferenças, igualdades.** São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009.

PRECIADO, Beatriz. **Manifesto contrassexual.** São Paulo: n-1 edições, 2014.

ROCKWELL, E. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In: EXPELETA, J; ROCKWELL, E. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Cortez, 1989.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. – 7ªed. – Porto: Edições Afrontamento, 1999.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a Teoria Queer**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Racismo “à brasileira”. In: ALMEIDA, Heloísa Buarque de; SZWAKO, José Eduardo (orgs). **Diferenças, igualdades**. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. **Cadernos de História**, Recife, v.11, n. 11, p. 9-39, 2016.

SEFFNER, Fernando. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559, ago. 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim; PIMENTA, Selma Garrido. Apresentação da coleção. In: GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. – 2ª ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. – 3ª ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. – 15ª ed. – Petrópolis: Vozes, 2014.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves. Construção de um espaço público de formação. In: GATTI, Bernadete Angelina [et. al.]. **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

SOUZA, João Valdir Alves de. **Introdução à Sociologia da Educação**. – 2ª ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, Marcos Lopes de; FERRARI, Anderson. Diversidade de Gênero e sexual e formação docente: o PIBID como lugar de travessia e aventura. **Revista Teias**, v. 18, n. 50, p. 306-319, 2017.

SOUZA, Renato Antonio de. **Sociologia da Educação**. São Paulo: Cengage, 2017.

SOUZA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela. Ensino Médio noturno: democratização e diversidade. **Educar**, Curitiba, n. 30, p. 53-72, 2008.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TARTUCE, Gisela Lobo B. P. et. al. Desafios do Ensino Médio no Brasil: iniciativas das Secretarias de Educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v.48, n. 168, p. 1-28, 2018.

TADEU, Tomaz. Nós, ciborgues. O corpo elétrico e a dissolução do humano. In: _____. **Antropologia do ciborgue**: as vertigens do pós-humano. – 2ªed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. – (Mimo)

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VARES, Manoela Freitas. **Ciborgue**: uma concepção do corpo na arte contemporânea. Santa Maria, Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Programa de Pós-graduação em Artes Visuais, Universidade Estadual de Santa Maria, 2013.

VELOSO, Fernando. 15 anos de avanços na educação no Brasil: onde estamos? In: VELOSO, Fernando et. al. **Educação Básica no Brasil**: construindo o país do futuro. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

VIANA, Nildo. **Introdução à Sociologia**. – 2ª ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

WEBER, Max. **Conceitos básicos de Sociologia**. São Paulo: Centauro, 2002.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. – 15ª ed. – Petrópolis: Vozes, 2014.

APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro de entrevista

- Objetivo geral.

Analisar as compreensões de um grupo de adolescentes sobre identidade e seus processos de constituição, assim como a possível participação das vivências escolares nos entendimentos trazidos sobre a mesma, tendo como principal ênfase a questão do gênero.

Objetivos específicos.

- Analisar as concepções trazidas pelos adolescentes sobre identidade, gênero e identidade de gênero;
- Analisar as compreensões dos adolescentes acerca do processo de construção da identidade, com destaque a questão do gênero;
- Analisar as percepções dos adolescentes acerca dos elementos que participam do processo de construção de suas identidades;
- Analisar os sentidos atribuídos ao gênero no cotidiano da sala de aula e da escola de uma forma mais ampla;
- Compreender como os estudantes pesquisados entendem a diversidade de gênero;
- Analisar as percepções dos adolescentes acerca da maneira como a escola lida com a questão da diversidade de gênero.

1. Dados de identificação

- Idade
- Religião
- Religião dos pais
- Escolaridade e profissão dos pais
- Tempo de estudo na escola
- Trajetória escolar
- Orientação sexual (caso quera dizer)
- Está exercendo alguma atividade de trabalho?
- Participa de grupos fora da escola?
- Grupos que participa dentro da escola

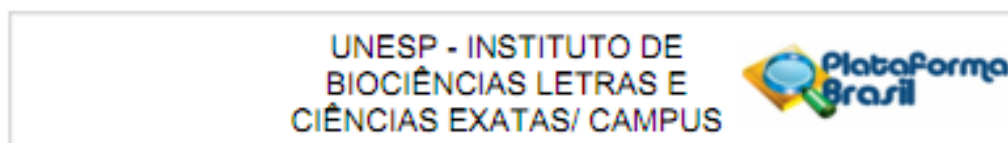
2. Dados sobre identidade, gênero e contexto escolar.

- Como você avalia sua escola? Em sua opinião, quais são os aspectos positivos dela?
- Existem aspectos negativos? Quais?
- Qual seria a função da escola, hoje, em sua vida?
- Como são as relações entre os alunos, aqui na escola?
- Como são as relações entre alunos, professores e equipe gestora aqui na escola?
- A escola interfere de alguma forma na maneira como os alunos são e serão? Como e por que?
- Você acredita que durante os anos escolares tenha acontecido mudanças na forma como você se enxerga e a maneira como você enxerga o mundo? Quais e por que?
- Você percebe a existência de grupos diferentes na escola? Se sim, como eles se organizam?
- Se existem grupos diferentes, como eles se relacionam?
- Ser garoto ou ser garota interfere na escola e na formação desses grupos?
- Como é a relação entre garotos e garotas na escola?
- Como é a relação entre pessoas de orientação sexual distintas na escola? Por que?
- O que é ser homem?
- O que é ser mulher?
- Quais são os critérios para fazer parte do seu grupo de amigos?
- Você já fez parte de um grupo e depois de algum tempo viu que aquelas pessoas não eram o seu tipo? Se sim, por que?
- E os grupos de outros amigos, o que os faz de fato diferentes?
- Como você enxerga essas diferenças? Por meio de quais aspectos?
- E na sala de aula, a relação com outros garotos ou outras garotas acontece?
- Você acredita que alguns conflitos são originados por causa disso? Se sim, quais?
- Se um menino se comporta de uma maneira bastante próxima àquilo que você define como menina, o que acontece com ele? O que você faria?
- E se fosse ao contrário, uma menina que se comportasse de forma parecida ao comportamento de um menino, o que acontece?
- Quem define esses comportamentos? É algo natural ou construído?
- Na sala de aula, existe diferença de tratamento entre garotos e garotas?
- Como você acha que a escola lida com as diferenças de gênero e orientação sexual?
- E em relação a homossexualidade, o que você pensa?

- A escola participou de alguma forma para que você pensasse dessa forma sobre as questões de orientação sexual?
- Você teve educação sexual na escola?
- Na escola, a homossexualidade está presente? Como são as relações entre as alunas e alunos de diferentes orientações sexuais?
- O que você pensa sobre essa diversidade?
- Você já presenciou algum tipo de preconceito, discriminação, violência ou quaisquer agressões motivadas por questões de gênero? Se sim, poderia exemplificar?
- Você acha que o gênero interfere diretamente nas relações que você desenvolve em sala de aula?
- Você já passou vontade de fazer alguma coisa na escola e não fez porque achou que as outras pessoas poderiam achar que isso é coisa de menino ou menina?
- Se você descobrisse que seu melhor amigo/amiga é homossexual, isso afetaria alguma coisa nessa relação de amizade?
- Na escola, existe alguma atividade que é distinta para meninos ou meninas? Por que?

ANEXOS

ANEXO A – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Identidade de gênero e processos de identificação no cotidiano escolar.

Pesquisador: WESLEY PIANTE CHOTOLLI

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 70145617.8.0000.5468

Instituição Proponente: Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas/ Campus de São José do

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.252.900

Apresentação do Projeto:

A pesquisa propõe desenvolver uma análise qualitativa sobre os processos de identificação de gênero em uma escola no município de Penápolis. Com essa análise, o estagiário busca entender como as questões de gênero estão inseridas no cotidiano dos discentes e a maneira como tais relações são vivenciadas no ambiente escolar. Para contextualizar a pesquisa, o estagiário desenvolve uma fundamentação teórica sobre a construção do conceito de identidade e sobre como tal conceito foi transformado na modernidade.

Objetivo da Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa que visa analisar as compreensões de um grupo de adolescentes sobre identidade e seus processos de constituição, assim como a possível participação das vivências escolares sobre essa questão. Especificamente, a pesquisa visa analisar os sentidos atribuídos ao gênero no cotidiano da sala de aula e da escola, compreender como os estudantes entendem a diversidade de gênero e analisar as percepções dos mesmos sobre como a escola lida com a questão da diversidade de gênero.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O TCLE prevê que, embora não haja risco significativo aos participantes da pesquisa, caso ocorram desconfortos emocionais decorrentes da participação os adolescentes, haverá encaminhamento para serviço público de atendimento psicológico. O estudo será realizado por meio de

Endereço: CRISTOVAO COLOMBO 2265
 Bairro: JARDIM NAZARETH CEP: 15.054-000
 UF: SP Município: SAO JOSE DO RIO PRETO
 Telefone: (17)3221-2545 Fax: (17)3221-2500 E-mail: silvia@ibice.unesp.br

UNESP - INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS LETRAS E CIÊNCIAS EXATAS/ CAMPUS



Continuação do Parecer: 2.052.000

acompanhamento das aulas com o objetivo de analisar os entendimentos dos adolescentes sobre identidade e seus processos de constituição. Seus resultados fornecerão informações para contribuir para a promoção do respeito ao diverso e para a construção de uma sociedade mais humana.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa garante o anonimato daqueles que concordarem em participar. O projeto prevê que não haverá qualquer prejuízo, no âmbito escolar ou fora dele, àqueles que não quiserem participar ou cujos pais não permitirem.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O pesquisador principal apresentou o TCLE, que está devidamente redigido e esclarece todos os detalhes da participação dos voluntários.

Recomendações:

Nada a declarar.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerando a relevância da proposta, os possíveis benefícios previstos pelo projeto e a devida consideração dos procedimentos éticos adotados no trabalho, sou de parecer favorável à aprovação desta proposta pelo CEP.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa, em reunião ordinária de 22 de agosto de 2017, deliberou, por unanimidade, pela aprovação do presente Projeto de Pesquisa. Os relatórios parciais deverão ser encaminhados semestralmente, contando a partir desta data, conforme modelo em nossa página: <http://www.ibilce.unesp.br/#/comite/etica-em-pesquisa/relatorio-projeto/>

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_922485.pdf	08/08/2017 17:26:51		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_consentimento.pdf	08/08/2017 17:26:29	WESLEY PIANTE CHOTOLLI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	termo_de_assentimento.pdf	08/08/2017 17:26:17	WESLEY PIANTE CHOTOLLI	Aceito

Endereço: CRISTOVÃO COLOMBO 2265
Bairro: JARDIM NAZARETH CEP: 13.054-000
UF: SP Município: SÃO JOSÉ DO RIO PRETO
Telefone: (17)3221-2645 Fax: (17)3221-2500 E-mail: silvia@ibilce.unesp.br

**UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS LETRAS E
CIÊNCIAS EXATAS/ CAMPUS**



Continuação do Parecer: 2.252.900

Justificativa de Ausência	termo_de_assentimento.pdf	08/08/2017 17:25:17	WESLEY PIANTE CHOTOLLI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Identidade_de_genero_e_processos_de_identificacao_no_cotidiano_escolar_wesley_piante_chotolli.pdf	08/08/2017 18:57:42	WESLEY PIANTE CHOTOLLI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	WESLEY_Termo_de_anuencia.pdf	22/08/2017 18:31:41	WESLEY PIANTE CHOTOLLI	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Wesley_Piante_Chotolli.pdf	22/08/2017 18:10:13	WESLEY PIANTE CHOTOLLI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO JOSE DO RIO PRETO, 31 de Agosto de 2017

Assinado por:

Monica Abrantes Galindo de Oliveira
(Coordenador)

Endereço: CRISTOVÃO COLOMBO 2285

Bairro: JARDIM NAZARETH

CEP: 13.054-000

UF: SP

Município: SAO JOSE DO RIO PRETO

Telefone: (17)3221-2545

Fax: (17)3221-2500

E-mail: silvia@bica.unesp.br

ANEXO B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)**Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE**

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012/Resolução 510/2016)

Você está sendo convidado a participar como voluntário do projeto de pesquisa “Identidade de gênero e processos de identificação no cotidiano escola” sob responsabilidade do pesquisador Wesley Piante Chotolli. O estudo será realizado por meio do acompanhamento das aulas com o objetivo de analisar as compreensões de um grupo de adolescentes sobre identidade e seus processos de constituição, assim como a possível participação das vivências escolares nos entendimentos trazidos sobre a mesma, tendo como principal ênfase a questão do gênero. Ainda que não seja previsto nenhum risco significativo aos participantes da pesquisa, caso ocorram desconfortos emocionais decorrentes dessa participação, haverá o encaminhamento para serviço público de atendimento psicológico.

Os seus pais (ou responsáveis) autorizaram-no(a) a participar desta pesquisa, caso você deseje. Não há necessidade de se identificar e é livre a participação ou não nesse estudo. Caso inicialmente queira participar, posteriormente você também está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. O responsável por você também poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A participação ou não no projeto não envolverá atribuição de notas ou qualquer forma de avaliação de seu desempenho.

Você não terá nenhum custo e poderá consultar o pesquisador responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida.

Todas as informações por você fornecidas e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo, e estes últimos só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas. Você será informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de estes poderem mudar seu consentimento em participar da pesquisa. Você não terá quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa. Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações para contribuir para a promoção do respeito ao diverso e para a construção de uma sociedade mais humana.

ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE**

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012/Resolução 510/2016)

Seu (Sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) do projeto de pesquisa “Identidade de gênero e processos de identificação no cotidiano escolar” sob responsabilidade do pesquisador Wesley Piante Chotolli. O estudo será realizado por meio do acompanhamento das aulas com o objetivo de analisar as compreensões de um grupo de adolescentes sobre identidade e seus processos de constituição, assim como a possível participação das vivências escolares nos entendimentos trazidos sobre a mesma, tendo como principal ênfase a questão do gênero. Ainda que não seja previsto nenhum risco significativo aos participantes da pesquisa, caso ocorram desconfortos emocionais decorrentes dessa participação, haverá o encaminhamento para serviço público de atendimento psicológico.

Você poderá consultar o pesquisador responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida.

Seu (Sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. A participação ou não no projeto não envolverá atribuição de notas ou qualquer forma de avaliação do desempenho de seu (sua) filho(a). Todas as informações fornecidas por você e pelo(a) seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo e, estes últimos só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas. Você será informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de estes poderem mudar seu consentimento em autorizar seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) a participar da pesquisa. Você e seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) não terão quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa. Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações para contribuir para a promoção do respeito ao diverso e para a construção de uma sociedade mais humana, utilizando a observação participante e as entrevistas realizadas como instrumentos para a produção de conhecimento.

ANEXO D – Termo de Anuência da Instituição Escolar (TAIE)**Termo de Anuência Institucional**

Eu, _____,
abaixo assinado, responsável pela Escola Estadual XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX,
autorizo a realização do estudo “**Identidade de gênero e processos de identificação no cotidiano escolar**”, a ser conduzido pelos pesquisadores abaixo relacionados. Fui informado pelo responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Declaro ainda ter lido e concordar com o parecer ético emitido pelo CEP da instituição proponente, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

_____, 17 de Maio de 2017.

Assinatura e carimbo do responsável institucional

LISTA NOMINAL DE PESQUISADORES:

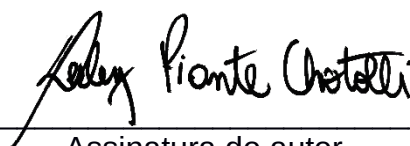
Wesley Piante Chotolli – Orientando

Ana Paula Leivar Brancaleoni – Orientadora

TERMO DE REPRODUÇÃO XEROGRÁFICA

Autorizo a reprodução xerográfica do presente Trabalho de Conclusão, na íntegra,
para fins de pesquisa.

São José do Rio Preto, 15 de abril de 2019.

A handwritten signature in black ink, reading "Alex Pionte Chetelli". The signature is written in a cursive style with a large initial 'A'.

Assinatura do autor