

# Gênero e sexualidades no ensino médio: enfrentamentos e negociações

Francisca Helena Gonçalves Vetorazo\* 

Helena Sampaio\*\* 

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

## Resumo

Focalizando o cotidiano de estudantes do ensino médio e a interação deles com colegas e representantes de outras gerações, o artigo discute o caráter normatizador da instituição escolar (e seus limites) no que diz respeito a questões de gênero e sexualidades. Constatando a presença hiperbólica dessas questões nas escolas de ensino médio, seguem duas considerações mutuamente implicadas: gênero e sexualidades são alvo de resistência de subjetividades por parte de todos que atuam no ambiente escolar; as escolas constituem espaço, por excelência, para o aprendizado do reconhecimento da igualdade de gênero e da diversidade sexual como direitos.

**Palavras-chave:** Gênero; Sexualidades; Ensino Médio.

## Abstract

### *Gender and sexualities in high school: confrontation and negotiation*

Focusing on the daily life of high school students and their interaction with colleagues and representatives of other generations, the article discusses the normative character of the school institution (and its limits) with regard to gender and sexuality issues. Noting the hyperbolic presence of these issues in high schools, follow two mutually implicated considerations: a) gender and sexuality are subject to resistance of subjectivities on the part of all who work in the school environment; b) schools are excellence spaces for learning to recognize gender equality and sexual diversity as rights.

**Keywords:** Gender; Sexualities; High School.

## Resumen

### *Gênero y sexualidade en la enseñanza media: enfrentamiento y negociación*

Centrándose en la vida cotidiana de los estudiantes de la enseñanza media y su interacción con sus compañeros y representantes de otras generaciones, el artículo analiza el carácter normativo de la institución escolar (y sus límites) con respecto a cuestiones de género y sexualidades. Observando la presencia hiperbólica de estos problemas en las escuelas secundaria, siga dos consideraciones mutuamente implicadas: a) el género y las sexualidades están sujetos a la resistencia de todos los que trabajan en el entorno escolar; b) las escuelas son espacios por excelencia para aprender a reconocer la igualdad de género y la diversidad sexual como derechos.

**Palabras clave:** Género; Sexualidades; Enseñanza Media.

---

\* E-mail: [vetorazohelena@gmail.com](mailto:vetorazohelena@gmail.com)

\*\* E-mail: [hssampaio@uol.com.br](mailto:hssampaio@uol.com.br)

## Introdução

Já havia passado mais de dez anos da implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)<sup>1</sup> (BRASIL, 1997), quando Vianna (2011) considerou que a sua maior contribuição foi formalizar uma nova abordagem para questões de gênero e sexualidade no âmbito da educação escolar no País. A então nova proposta curricular para o ensino básico, que se propunha mais flexível, concebe a orientação Sexual<sup>2</sup> como um tema transversal que envolve diferentes áreas do conhecimento e que deve ser trabalhado no âmbito do próprio programa escolar com a participação de diferentes disciplinas que o compõem (VIANNA, UNBEHAUM, 2006).

Ao formalizar a nova abordagem, o PCN não só gerou muitas expectativas em torno de sua implementação, como inspirou vários estudos, notadamente no campo da educação, em torno do tema gênero e sexualidades<sup>3</sup> na escola. Em geral, essa literatura destaca o caráter heteronormativo da instituição escolar no tratamento de questões relativas a gênero e sexualidades. Embora o PCN tivesse sinalizado para uma nova abordagem (VIANNA, 2011), os estudos, em geral, mostram como as estratégias pedagógicas e/ou formas de organização da instituição escolar, além de manterem forte ligação com o discurso médico sobre a sexualidade, convergem para a construção de identidades binárias—de meninos e de meninas. Na instituição escolar, essas identidades são apresentadas como parte de um trajeto natural em que marcadores biológicos determinam modos próprios de pensar e agir (VIANNA, RIDENTI, 1998; LOURO, 2000; ALTMANN, 2001; 2003; PEREIRA, MOURÃO, 2005; SOARES, SOUZA, 2011; BENTO, 2011).

A partir de algumas questões formuladas pela crítica à pedagogia heteronormativa que tende a predominar nos estudos sobre a educação infantil e/ou ensino fundamental (LOURO, 2000; ALTMANN, 2003; BENTO, 2011), este artigo procura

---

<sup>1</sup> A elaboração dos PCN, em 1997, ocorreu em meio a um cenário favorável à interlocução entre organismos internacionais, governo brasileiro e representantes de movimentos feministas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Travestis e Intersexuais (LGBTT). Para uma discussão mais detalhada sobre o contexto, ver Vianna, 2011.

<sup>2</sup> O documento Orientação Sexual divide-se em duas partes: a primeira destaca a importância de incluir os temas gênero e sexualidade nos currículos e traz as referências para a sua abordagem como tema transversal na escola; a segunda parte traz os blocos de conteúdos e suas respectivas orientações para serem desenvolvidos. Informações disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/orientacao.pdf>- acesso em: março/2018.

<sup>3</sup> O uso da categoria sexualidade no plural remete às dimensões cultural e individual presentes na sexualidade humana. Na perspectiva de Foucault (1985), sexualidade é um dispositivo social de controle sobre as pessoas e está ancorada na busca individual do prazer e nas normas de interdição e permissão dos atos que o provocam.

trazernovos elementos para o debate. Se a literatura crítica ressalta as estratégias da escola para, em convergência com a família e outras instituições, forjarem identidades binárias, aqui chamamos a atenção para as ambiguidades que envolvem questões de gênero e sexualidades no ensino médio. Tais ambiguidades se revelam tanto na ausência do tema ou na sua invisibilidade no projeto pedagógico das escolas, se tomamos como referência às orientações dos PCN, como, paradoxalmente, na sua forte presença nos estabelecimentos de ensino onde realizamos a pesquisa.

Nesse sentido, além de as questões de gênero e sexualidades estarem sujeitas a representações divergentes e contraditórias na instituição escolar (LOURO, 2000), indicamos, neste artigo, em que contextos e de que formas elas emergem no cotidiano escolar dos estudantes do ensino médio. Os resultados apresentados têm como base uma pesquisa de caráter etnográfico realizada em duas escolas de ensino médio localizadas no interior do estado de São Paulo, no decorrer dos anos de 2013 e 2014<sup>4</sup>. A pesquisa de campo se desenvolveu por meio da observação participante, de conversas informais com os/as estudantes, de entrevistas semiestruturadas com professores/as e com funcionários/as em posições de chefia e de apoio às atividades escolares<sup>5</sup>. A observação participante nas escolas possibilitou “ver e ouvir” (OLIVEIRA, 1996) os diversos sujeitos em momentos de interação geracional e intrageracional, bem como registrar as suas performances (TAYLOR, 2013).

As escolas<sup>6</sup> onde a pesquisa foi realizada têm algumas características comuns: situam-se na zona central de municípios vizinhos de pequeno porte (menos de 200 mil habitantes) do estado de São Paulo, oferecem todos os níveis da educação básica e

---

<sup>4</sup> Importante ressaltar que a pesquisa de campo ocorreu antes da emergência dos movimentos dos estudantes secundaristas em 2015. Iniciado em São Paulo, os estudantes ocuparam as escolas públicas em reação ao plano de reorganização das escolas proposto pelo governo do estado de São Paulo, o qual visava redistribuir alunos, criar mais escolas de ciclo único e desativar outras dando a elas outras possibilidades de uso. Esse movimento se disseminou por várias cidades do estado de São Paulo e também por outros estados seguindo pautas semelhantes, fortalecendo o debate público sobre o tema e chamando a atenção para temáticas relacionadas à juventude. Atribui-se à visibilidade que o movimento adquiriu a retirada de pauta, pelo governo estadual, do plano de reorganização das escolas. Consulta <http://portal.aprendiz.uol.com.br/2015/12/30/retrospectiva-2015-o-movimento-secundarista-que-chacoalhou-educacao-brasileira/> em março/2018.

<sup>5</sup> Trata-se de coordenadores/as, diretor/a pedagógica, mantenedores da escola particular, membros das equipes administrativas, funcionários das cantinas, bedéis da escola particular e inspetores de alunos da escola pública.

<sup>6</sup> Os dados de ambas as escolas foram fornecidos por suas respectivas secretarias e referem-se ao ano de 2014.

contam com um contingente de profissionais semelhante. Distinguem-se em relação a vários outros aspectos: dependência administrativa (uma é pública, outra privada), antiguidade (a primeira é do início do século passado, a escola privada foi criada nos anos 1980), tamanho (o número de alunos da escola pública é mais que o dobro do da escola privada) e perfil dos estudantes.

A escola pública, gratuita, conta 800 estudantes na educação básica. No ensino médio, no período matutino, estudam 250 jovens distribuídos em oito turmas de 1ª a 3ª série. A maioria deles não trabalha; residem em bairros populares da cidade e seus pais trabalham no comércio ou nas fábricas da região. A escola privada funciona em dois turnos (manhã e tarde) e atende 340 estudantes na educação básica, destes 80 são do ensino médio. No contraturno das aulas, são oferecidas diversas atividades extracurriculares, como música, dança, futebol e orquestra. O valor da mensalidade varia de R\$ 1.200,00 a R\$ 2.500,00 em função do número de atividades frequentadas pelos estudantes. A maior parte dos estudantes passa o dia na escola, não trabalha e reside nos condomínios de alto padrão localizados na cidade.

No ensino médio da escola pública trabalham 20 professores (12 homens e oito mulheres), todos graduados e com formação em licenciatura; quatro deles têm diplomas de pós-graduação. Atuam na direção da escola um diretor e duas coordenadoras pedagógicas comissionadas; alguns funcionários são concursados – como os dois inspetores de alunos e a merendeira – e outros são terceirizados, como as três auxiliares de cantina e as duas profissionais da limpeza. A escola privada emprega 15 professores (oito homens e sete mulheres) para atuarem no ensino médio, todos com formação superior e concursados. O *staff* conta uma diretora e uma assistente, três coordenadoras pedagógicas, três bedéis homens e uma enfermeira, totalizando dez profissionais em funções administrativas e de apoio.

O fato de uma escola ser pública e a outra privada e cobrar uma mensalidade elevada para os padrões de renda nacional<sup>7</sup> estabelece, de saída, diferenças significativas no perfil socioeconômico dos jovens que nelas estudam. Todavia, apesar dessas diferenças, constata-se, como a literatura já apontou (CARDOSO, SAMPAIO, 1994; ALMEIDA, TRACY, 2003; PEREIRA, 2016), a existência de uma linguagem comum e de estilos de vida compartilhados: o manuseio quase ininterrupto e ágil de novas

---

<sup>7</sup> A renda mínima mensal real *per capita* no Brasil, em 2013, era de R\$ 1.217,00 e, em 2014, de R\$ 1.246,00 (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, 2014).

tecnologias, o acesso frequente às redes sociais, o consumo e/ou no desejo de consumo de equipamentos de tecnologia de última geração (*ipads, tablets, smartphones, videogames etc.*), a valorização das “baladas” e dos “pancadões” como forma de lazer, o “ficar” como forma de relacionamento afetivo que verbalizam como preferencial, o questionamento constante de valores e padrões de comportamento transmitidos por adultos da família e/ou da escola, especialmente em relação a temas que envolvem gênero e sexualidades, foco deste estudo<sup>8</sup>.

## Gênero e sexualidades nos enfrentamentos e negociações intra e intergeracionais

Neste estudo, definimos “ocorrências” como o conjunto de eventos ocorridos na escola envolvendo estudantes, professores, gestores e funcionários em geral em torno de questões relacionadas a gênero e sexualidades, os quais foram observados e registrados durante pesquisa de campo. A organização e a análise deles inspiram-se na noção de “situação social” desenvolvida por Gluckmanem seu clássico estudo sobre “Uma situação social na Zululândia Moderna”:

[...] situações sociais constituem uma grande parte da matéria-prima do antropólogo, pois são os eventos que observa. A partir das situações sociais e de suas inter-relações em uma sociedade particular, podem-se abstrair a estrutura social, as relações sociais, as instituições, etc. daquela sociedade. Por meio dessas e de novas situações, o antropólogo deve verificar a validade de suas generalizações (GLUCKMAN, 2010, p. 239).

As ocorrências têm lugar nas salas de aula, nas quadras esportivas, nos banheiros, nos corredores, nos pátios, nas salas da direção e coordenação, enfim, em qualquer espaço de convivência nas escolas. Desencadeiam-se, na maior parte das vezes, em meio a atividades ordinárias e próprias de uma instituição de ensino, aulas ou, na falta delas, recreio, reuniões de comissões de eventos etc. Os sujeitos envolvidos as percebem de modos distintos: para as autoridades escolares, são manifestações de indisciplina dos estudantes; para os estudantes, são violações ou ameaças às suas subjetividades relacionadas a gênero e sexualidades. Devido a essa dupla percepção, a noção de ocorrência(s) permite, na língua portuguesa, e-

---

<sup>8</sup> Constatamos, nas duas escolas, um número expressivo de jovens sensíveis a causas relacionadas a gênero e sexualidades, seja porque se autodeclararam homossexuais (na escola privada, em uma turma de 25 estudantes do 3º ano do ensino médio, dez jovens se autodeclararam homossexuais; na pública, em uma turma de 80 estudantes do último ano ensino médio, oito se autodeclararam homossexuais), seja porque participam de coletivos feministas.



A história continua. Antes de entrar para a aula de história, Paulo recebe um *whatsapp* informando que seus agressores já estavam liberados para entrar em aula. Paulo grita e se diz “indignada”. Conta de modo detalhado o ocorrido para os colegas de classe e pede licença à professora para se dirigir à sala da coordenação em busca de explicação.

Paulo retorna chorando para a sala de aula. Respondendo à professora, ele diz não compreender porque o preconceito explícito na escola não resulta em suspensão dos envolvidos. Indignado, levanta, vai para a frente da sala e em tom sério sentencia: “vou continuar gritando pro mundo: eu sou Gaga, quer queiram ou não queiram”. Os colegas de classe o aplaudem de pé. A professora tenta retomar a aula. O silêncio é restabelecido. A professora comenta: “vá se acostumando porque lá fora é muito pior...”. Os colegas ficam em silêncio, Paulo continua chorando e a aula continua.

*“Professor! Opção sexual não existe”*

Na escola pública, o professor de sociologia, Roberto, 50 anos, inicia a aula para a turma do último ano propondo uma atividade sobre o tema novos movimentos sociais com base em um texto didático sobre os movimentos negro e o LGBT para o ensino médio<sup>12</sup>. Durante a leitura do texto, uma estudante o interrompe perguntando sobre a razão de estudar o “assunto dos gays”, argumentando: “movimento negro a gente até entende, teve a escravidão e tal, mas estudar coisa de *gay*..., eu não sou *gay*!”

A fala divide os estudantes: alguns riem, aplaudem, batem os pés em sinal de forte aprovação; outros, em coro, exclamam “homofobia é crime”! Depois de alguns gritos e batidas com o apagador na mesa, o professor consegue restabelecer o silêncio na classe. Explica à aluna que o tema faz parte dos novos movimentos sociais e que o seu conhecimento é importante para combater o preconceito e garantir a inclusão das “pessoas que tem opção sexual diferente da opção normal”.

Um aluno, que se senta no fundo da sala e que desenha durante a maior parte do tempo, pede licença ao professor para fazer uma correção. Embora conceda o aparte, o professor pede ao aluno que seja breve, porque precisa finalizar a discussão do tema. Fernando, 17 anos, considera:

Esse negócio de opção sexual não existe. Ser *gay*, assim como não ser *gay*, não é opção, é um troço que não dá pra explicar, mas o senhor tá errado de falar opção. Pra ser opção tinha que ter escolha. o que é uma opção normal quando a gente tá falando de gente?

---

<sup>12</sup> Disponível em; Aluno\_SOCIO\_3ª\_Vol2\_24\_08.04.09. indd. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

O professor sorri, agradece a participação do aluno e diz que não é o momento para debater o assunto: “Hoje a proposta é falar sobre os novos movimentos sociais. Depois a gente pode abrir um espaço pra falar sobre isso que você sugeriu”. A aula segue com o professor tecendo comentários sobre o texto e os estudantes, dispersos, conversando entre si. No final da aula, o professor comenta com a pesquisadora: “eu não dou trela pra aluno que gosta de polemizar. Mudo de assunto na hora”.

*“Acorde professora! Estamos no século XXI”*

Ao chegar na sala da 1ª série do ensino médio da escola pública, a professora de biologia, Dona Augusta (como é chamada pelos estudantes), 55 anos, nota que a aluna Yolanda, 16 anos, abraça o encosto da cadeira com as pernas abertas. Ela conversa com os seus colegas, meninos e meninas. Da porta, a professora grita: “Menina, sente-se como uma dama. Isso não é jeito de mulher decente sentar!”. Yolanda olha para a professora, balança a cabeça em tom de reprovação e permanece na mesma posição.

Rafael, 16 anos, que não fazia parte da roda de conversa da Yolanda, intervém, sugerindo à professora que se desculpe porque, no seu entender, havia ofendido Yolanda ao insinuar que não era decente. As reações da classe variam: alguns aplaudem a atitude de Rafael, outros gargalham e outros ainda batucam nas mesas gritando: “Treta! treta!”.

Após algumas batidas com o apagador na lousa e na mesa, Dona Augusta consegue a atenção dos alunos, iniciando um monólogo sobre as diferenças entre homens e mulheres. Destacando as de caráter anatômico, ela segue com considerações sobre modos de caminhar, sentar-se e falar que, segundo ela, seriam adequados a homens e mulheres. “A mulher deve manter sempre a compostura”, conclui. Milena, 15 anos, reage: “Suas ideias são antigas. Não é o jeito de sentar, falar, vestir que diz quem eu sou. Pare, professora!”.

A professora ignora os comentários da aluna e continua a sua fala sobre atitudes das mulheres que, segundo ela, não são valorizadas pelos homens: “a não valorização da mulher é resultado do comportamento social errado”, diz. A estudante novamente discorda: “acorde professora! Estamos no século XXI”.

A cada consideração da professora, os alunos reagem aos gritos. Passados 30 minutos, a professora conclui: “[...] tá bom pessoal, vou fingir que a errada sou eu e fazer logo a chamada porque a aula tá no fim...”. E, ironicamente, comenta: “daqui a pouco vocês vão querer provar que aborto é direito da mulher”. Entre risos e vaias dos estudantes, a aula termina.

“*Eu vou de salto alto*”

Estudantes, pais e a coordenadora da escolaprivada participam da reunião da comissão de formatura da turma do ensino médio. No momento de decidirem sobre o *dresscode* e a cor das roupas dos formandos e das formandas, Alexandre, 18 anos, diz que não se importa em usar *smoking* no evento, mas não abre mão de usar salto alto para compor o traje de gala.

Uma das mães se manifesta: “Meu rapaz, não seja ridículo! Você é tão lindo. Salto é coisa de *dragqueen!*”. Sua filha, Carla, 17 anos, sai em defesa do colega de classe e pede à própria mãe para guardar os preconceitos em casa.

A coordenadora procura temporizar a situação. Dirigindo-se ao Alexandre, diz que poderiam conversar depois a respeito já que os pais do estudante não estavam presentes e ele não poderia decidir sozinho. Alexandre insiste: “Não adianta! Eu vou de salto alto”.

A partir desse dia, as deliberações para a festa de formatura foram mantidas em segredo na escola. Quando indagados pela pesquisadora sobre os preparativos da festa, todos respondiam vagamente: “está tudo certo”.

No dia da festa, Alexandre foi *desmoking*, maquiagem e salto alto. Os pais e o namorado dele o acompanharam. A diretora Jussara dizia se sentir numa “saia justa”: alguns pais tinham procurado por ela para expressar constrangimento diante da situação.

“*Manas! Vamos à luta*”

Na escola privada, a coordenadora pedagógica se dirige à sala da 1ª série após ser comunicada que um grupo de meninos da turma havia feito um “desenho pornográfico” no banheiro masculino.

Após breve discussão com algumas meninas, a coordenadora diz que irá aguardar, em sua sala, o autor ou os autores do desenho. Caso ninguém apareça, toda a classe ficará uma semana sem recreio. Quando a coordenadora deixa a sala, o professor de filosofia, Luiz Cláudio, 40 anos, tenta retomar a aula, mas não consegue. Algumas meninas se manifestam, argumentando que é injusto toda a turma ficar sem recreio e pede a intervenção do professor junto à coordenação. Dizendo que prefere não se envolver, libera parte da aula para que a classe discuta e encontre uma saída, convencendo o(s) autor(es) do desenho a se apresentar(em) à coordenação. “Quem foi machinho pra fazer o desenho, deve ser machinho pra assumir o que fez. Não iremos pagar essa conta. Manas! Vamos à luta”, diz Betina, 15 anos.

Os meninos reagem. O professor pede calma e sugere chamar a coordenadora. Na presença dela, e após uma série de falas indignadas, uma estudante propõe que apenas os meninos fiquem de castigo, uma vez que as meninas não podem ser responsabilizadas por um desenho feito no banheiro masculino que não têm acesso. Os meninos tentam argumentarem delação. A coordenadora, porém, aprova a sugestão da aluna e sentencia que apenas os meninos ficarão sem recreio por uma semana. Até o final da pesquisa, o(s) autor(es) do “desenho pornográfico” não tinha(m) ainda sido identificado(s), embora a coordenadora afirmasse conhecer a autoria.

*“Ele me encoxou! Quero respeito!”*

Um professor da escola pública falta e os seus alunos são encaminhados para o pátio até a chegada de um professor substituto. Para manter os estudantes ocupados, o bedel, seu Pedro, libera a quadra para os meninos jogarem futebol e pede às meninas que permaneçam no pátio conversando. A reação delas é imediata: “por que não podemos também jogar futebol como os meninos?” Sugerem, assim, a formação de time misto ou uma partida do tipo meninos contra meninas.

O bedel tenta convencê-las do contrário, pois aquilo não era uma boa ideia: “futebol não é coisa para meninas frágeis”, conclui. Mas diante de tanta insistência e da sua própria urgência em resolver outras tarefas na escola, seu Pedro cede à proposta de uma partida meninos contra meninas.

O time dos meninos estava ganhando o jogo quando uma bola dividida desencadeia uma grande confusão. Ana, 15 anos, grita: “ele tá me encoxando!”. O jogo é interrompido. Os meninos assumem a defesa de Fabrício, 16 anos, o colega acusado. Nervoso e aos gritos, na tentativa de se defender, Fabrício insulta a menina que havia feito a acusação: “eu não fiz nada! Se liga mina feia, eu tenho namorada”. Os colegas retrucam: “sai pra lá, gorda ridícula”, “trubufu quer dar e ninguém quer comer”.

Leticia, 15 anos, namorada do Fabrício e colega de classe, veio em sua defesa, agredindo verbalmente a colega: “Ana, vem cá, sua vaca, vou te mostrar o que é encoxar”. Os estudantes, se dividem – uns a favor e outros contra Ana. A briga, que havia começado na quadra, termina na coordenação.

Após ouvir as diferentes versões dos estudantes sobre o ocorrido, a coordenadora proíbe os jogos mistos na escola. Ana exige a suspensão de Fabrício e da namorada, mas a coordenadora não concorda, argumentando que não havia razão para

suspendê-los. Deixa claro que todos receberão advertência escrita e que os pais dos envolvidos serão chamados para uma conversa na coordenação.

A história não termina. Ana reage: “você tá querendo um estupro pra poder suspender esse cara?”. As colegas a apoiam com aplausos e gritos. Os meninos, por sua vez, continuam com os insultos: “vaca”, “trubufu”, “feminazi”, dentre outras palavras ofensivas. A coordenadora pede aos estudantes para que não “amplifiquemos problema” e manda toda a turma para a sala de aula. Na semana seguinte, os pais de Ana a transferem de escola, com a justificativa que a estudante estava recebendo ameaças por meio de redes sociais.

### **Sobre ocorrências e enfrentamentos**

As ocorrências relatadas evidenciam a presença hiperbólica de questões envolvendo gênero e sexualidades nas escolas onde realizamos a pesquisa, ou seja, a sua alta frequência em diferentes espaços e contextos do ambiente escolar. Por meio delas é possível apreender os muitos modos como os jovens interagem entre si e com os adultos que atuam nas escolas e, ao mesmo tempo, a diversidade das respostas das instituições escolares no tocante a essas questões.

Os modos de lidar dos/das estudantes de ensino médio em relação a questões de gênero e sexualidades reúnem, ao mesmo tempo, elementos lúdicos e sérios, compondo performances que desestabilizam relações tradicionais entre educandos e educadores. As performances dos estudantes em torno dessas questões estão no centro de todas as situações de enfrentamento e, eventualmente, de negociação observadas nas duas escolas. Nem sempre os grupos em enfrentamento e/ou negociação são homogêneos em termos geracionais, gênero e orientação sexual. O que se depreende das ocorrências relatadas é que o modelo binário normatizador, reconhecido pela literatura como hegemônico na escola (VIANNA, RIDENTI, 1998; LOURO, 2000; ALTMANN, 2001; 2003; PEREIRA, MOURÃO, 2005; SOARES, SOUZA, 2011; BENTO, 2011) é constantemente questionado pelos jovens, o que exige das autoridades escolares sua relativização a cada nova ocorrência.

No enfrentamento intergeracional que envolve representantes do mundo adulto e os estudantes constata-se a “saída” dos primeiros em situações de questionamento dos/das estudantes em relação a discursos heteronormativos. São os casos do professor de história que adia uma discussão proposta por um aluno, de uma mãe

cujos comentários são silenciados pela intervenção constrangida da filha, do inspetor que, contrariando as suas próprias convicções, cede diante dos pedidos insistentes das estudantes para jogarem futebol. Em todos esses casos verifica-se um recuo estratégico dos profissionais da educação diante de alianças estabelecidas entre os jovens no enfrentamento aos discursos e comportamentos que percebem como expressão de preconceitos de gênero, de orientação sexual etc., evitando, assim, um rompimento indesejado. Dona Augusta recusa realizar o recuo, mantendo-se firme em suas posições heteronormativas e preconceituosas que não teme verbalizar; com isso, ela encarna para os estudantes um tempo passado, um espectro bastante temido pelos demais adultos—é a única que recebe o tratamento de “dona”. Por mais instável (e efêmero) que seja o consenso em torno de valores relativos a gênero e sexualidades entre os jovens, laços geracionais de solidariedade são acionados por eles ao se sentirem ameaçados ou ofendidos por um “de fora”, ou seja, por qualquer representante do mundo adulto.

Por sua vez, o enfrentamento intrageracional expõe dissensos no interior de um mesmo grupo etário. Conforme já identificado por Maggie (2006), ao pesquisar questões raciais em escolas públicas na cidade do Rio de Janeiro, o dissenso normalmente está associado a situações em que xingamentos, gozações e brincadeiras entre os colegas são interpretados como preconceito. Em geral, o enfrentamento intrageracional é mais fluído que o intergeracional, pois tende a se recompor a cada nova situação. São como novas partidas de um mesmo jogo. Marcadores de gênero e sexualidades e os afetos têm grande peso no enfrentamento intrageracional, mas não são determinantes. Esse tipo de enfrentamento pode ocorrer tanto na ausência de adultos como na presença deles; quando o conflito se acirra, os adultos são chamados para desempenharem papéis de mediadores institucionais. Os jovens, legitimando-os como autoridades escolares, exigem que os profissionais da educação garantam, no ambiente escolar, o reconhecimento do direito às diferenças de gênero e sexualidade e/ou da igualdade de direitos entre gêneros, arbitrem e reparem injustiças e violências (*bullying*)<sup>13</sup> no ambiente escolar.

Nos dois tipos de enfrentamento – intra e intergeracional – as alianças estabelecidas têm a duração do próprio evento. O/a estudante envolvido/a em uma situação de agressão, seja por sua orientação sexual ou por seu gênero, pode vir a obter apoio de

---

<sup>13</sup> *Bullying* - termo utilizado para descrever atos de violência física ou psicológica, intencionais e repetidos, praticados por um indivíduo ou grupo de indivíduos causando dor e angústia. Essa prática ocorre normalmente dentro de uma relação desigual de poder, na qual um se julga superior ao outro por suas características físicas, emocionais ou sociais.

seus colegas, especialmente se estes fizerem parte de um grupo de lealdade maior, como a “ano/turma”, a “classe” e/ou gênero. Nas alianças intrageracionais, em geral, representantes do mundo adulto (professores ou membros da direção da escola) são acionados para conduzir a negociação entre os jovens, acomodando os conflitos em torno de uma fronteira muito fluida em torno do que concebem como aceitável e não aceitável em cada partida.

Mas as expectativas dos estudantes em torno do reconhecimento do direito do outro à diferença e/ou da punição aos que consideram seus agressores, costumam ser frustradas. Em regra, direção e coordenação das escolas procuram minimizar as situações de agressão verbal, abuso e *bullying* envolvendo os/as estudantes; procuram ainda amenizar conflitos quando isso se mostra conveniente da perspectiva da lógica institucional, como no caso da festa de formatura na escola privada. Os professores, por sua vez, preferem se omitir diante dos questionamentos dos estudantes. Nas duas escolas as situações de enfrentamento são interpretadas por eles como atos de indisciplina que atribuem a uma lista de faltas, como ausência de limites para o comportamento dos jovens no seio de suas famílias, fraqueza da autoridade escolar e enfraquecimento de valores como respeito à figura do professor. Com frequência as falas dos professores revelam nostalgia, evocando um tempo idealizado em que o professor ainda gozava de respeito pela sociedade e tinha autoridade na sala de aula.

[...] esses caras gostam é de bagunçar a escola. Sou professora há quase 30 anos. Quando comecei a gente era respeitada, bastava olhar o aluno entendia que devia calar a boca... aluno era expulso, aluno era castigado. Hoje é essa bagunça, tudo muito liberal (Augusta, 55 anos, professor de Biologia, escola pública).

[...] Nunca aprendi a como lidar com aluno-problema, nem na licenciatura, nem na pós-graduação... sei lá..., sexo não é assunto pra ser tratado na escola. No meu tempo, aluno que não respeitava as regras era suspenso, expulso. Hoje pode tudo! (Luiz Cláudio, 40 anos, professor de Filosofia, escola privada).

Para os docentes questões de gênero e sexualidades são complexas e não fizeram parte de suas trajetórias de formação. Reconhecem que são despreparados para tratar desses temas com os alunos e, por isso, advogam que eles sejam direcionados aos professores da área da biologia e, sobretudo, às famílias dos jovens. Essas percepções são gerais e independem das diferenças que marcam os professores em relação a gênero, sexualidades, faixa etária, área de formação acadêmica e às escolas onde atuam.

[...] Pra mim existe o homem e a mulher e pronto [risos]. Dou aula de Inglês e não faço ideia por onde começar, caso alguém que me cobre isso em sala de aula. Se acontecer, vou dar um jeito de mudar de assunto. Eu costumo dar conselhos às meninas – preservem-se... acho que isso é importante (Elza, 32 anos, professora de Inglês, escola privada).

[...] Eu não sei muito bem como trabalhar na transversalidade. Sou professora das antigas. A gente tenta fazer uns projetos, mas é tão complicado. Eu já falo de sexo nas minhas aulas, tenho que explicar o sistema reprodutor e falo bastante sobre o perigo de uma gravidez. Você sabe que essas meninas de hoje... (Augusta, 55 anos, professora de Biologia, escola pública).

Os membros das equipes gestoras de ambas as escolas têm falas muito semelhantes às dos professores. Destacam, em geral, a preocupação em cumprir as exigências legais, mas também reconhecem a falta de preparo dos professores para trabalhar o tema gênero e sexualidades de forma transversal conforme a orientação dos PCN.

[...] os cursos de formação de professores precisam mudar. Nossos professores – e não é só aqui na nossa escola – não aprenderam sobre sexualidade, não sabem nada de gênero e muito menos foram treinados para a transversalidade. Por isso que aqui nós optamos por deixar sexo com quem entende – professora de Biologia e professor de Educação Física – e quando a Diretoria de Ensino aprova, chamamos alguém da área médica para fazer uma palestra (Guilherme, 42 anos, diretor da escola pública).

[...] eu percebo que falta preparo pra trabalhar de forma transversal, falta também formação para falar desse assunto [gênero e sexualidades]. São especialistas em suas áreas, não dão conta do que propõe os PCN. Só acho que nada os impede de procurar uma capacitação, uma formação mais ampla. Aqui nós fazemos palestras com especialistas, ginecologistas e psicólogos que trabalham com jovens. Tem também um projeto que os alunos do Grêmio criaram, com a ajuda de alguns professores, um Cine Clube e lá discutem filmes que tratam do assunto [gênero e sexualidades], parece que tem dado certo (Mariza, 45 anos, diretora, escola privada).

Os depoimentos revelam esforços e limites das instituições escolares na implementação das orientações dos PCN em relação à abordagem transversal do tema “Orientação sexual”. Em ambas as escolas, como a literatura tem apontado (LOURO, 2000; ALTMANN, 2003; BENTO, 2011) a sua abordagem ocorre de forma ritualizada, fragmentada e especializada – invariavelmente mediado pela participação de profissionais da saúde que não fazem parte do espaço escolar<sup>14</sup>. A ideia de que existem pessoas mais autorizadas para tratar do assunto – médicos, psicólogos, assistentes sociais etc. –, cujas formações acadêmicas gozam de legitimidade no campo do cuidado do outro (DEBERT, PULHEZ, 2017), talvez seja um inibidor para que a abordagem do tema transversal “Orientação sexual” se realize nas escolas, o que nos remete às considerações de Foucault (1977; 1991) a propósito da especialização dos saberes e a disputa entre eles no que tange à disciplinarização dos corpos.

<sup>14</sup> Na escola privada há um projeto muito recente no sentido de ampliar o espaço de discussão de questões envolvendo gênero e sexualidades que conta com a participação dos estudantes por meio do centro acadêmico.

## Considerações Finais

Com base no estudo realizado, seguem, à guisa de conclusão, duas considerações mutuamente implicadas.

A primeira refere-se à construção, nas escolas de ensino médio, de arenas simbólicas e políticas de enfrentamento e de negociação em torno de questões de gênero e sexualidades. Enquanto boa parte dos adultos e alguns jovens insistem ainda em restringi-las à anatomia e confiná-las à esfera privada, outros, recorrem a múltiplas dinâmicas – performances, jogos, alianças etc. – para produzir resistências e subjetividades. Com efeito, desde os estudos de Foucault (1984), reconhecemos que as subjetividades são processos de diferenciação reveladores deluta contra mecanismos de sujeição presentes nos espaços disciplinares, dentre os quais, a escola.

A alta reflexividade que caracteriza a pós-modernidade (GIDDENS, 2002) se evidencia com força na instituição escolar na contemporaneidade. A valorização do discurso do eu e das subjetividades em torno de questões de gênero e sexualidades por parte dos jovens tem desafiado normas e autoridades escolares, desencadeando, no cotidiano escolar, enfrentamentos e negociações intra e intergeracionais. É possível, portanto, ampliar o entendimento de que as questões de gênero e sexualidades são apenas alvo de investimento político e instrumentos de tecnologias de governo para domesticar corpos juvenis (LOURO, 2000; BENTO, 2011). Os dados do estudo possibilitam sugerir que questões de gênero e sexualidades também são alvo de resistência de subjetividades por parte de jovens e adultos em suas interações cotidianas. Nesse cenário, modos de pensar e agir que negam ou desqualificam sujeitos cujas formas de apresentar os seus gêneros não se enquadraram nos padrões de masculinidade ou feminilidade (BUTLER, 2014) são questionados e a heteronormatividade, comumente ressaltada como prevalecente na escola (LOURO, 2010), parece menos convicta na contemporaneidade.

A segunda consideração decorre da primeira: ainda que a abordagem da orientação sexual não se realize, nas instituições escolares, como tema transversal seguindo as recomendações dos PCN, questões relacionadas a gênero e sexualidades têm uma presença hiperbólica nas escolas de ensino médio, o que as torna um espaço privilegiado e fértil para o aprendizado do reconhecimento da igualdade de gênero e da diversidade sexual como direitos.

## Referências

- ALMEIDA, M. I. M.; TRACY, K. A. *Noites nômades: espaço e subjetividade nas culturas jovens contemporâneas*. Rio de Janeiro, RJ: Rocco, 2003.
- ALTMANN, H. Orientação sexual em uma escola: recortes de corpos e de gênero. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 21, p. 281-315, 2003. <https://doi.org/10.1590/S0104-83332003000200012>
- \_\_\_\_\_. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 575-85, 2001. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200014>
- BRAH, A. Diferença, diversidade, diferenciação. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 26, p. 329-76, jan./jun. 2006. <https://doi.org/10.1590/S0104-83332006000100014>
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética*. Brasília, DF, 1997. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2017.
- BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-59, maio/ago. 2011. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200016>
- BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 7. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2014.
- CARDOSO, R. C. L.; SAMPAIO, H. Estudantes universitários e o trabalho. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, n. 26, p. 30-50, out. 1994
- DEBERT, G. G.; PULHEZ, M. M. Apresentação. In: DEBERT, G. G.; PULHEZ, M. M. (Org.). *Série textos didáticos: desafios do cuidado: gênero, velhice e deficiência*. n. 66. Campinas, SP: Unicamp, 2017. p. 5-25.
- FOUCAULT, M. *Eu Pierre Rivière que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão*. 5. ed. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1977.
- \_\_\_\_\_. *O cuidado de si*. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1985. (História da sexualidade, vol. III).
- \_\_\_\_\_. *O uso dos prazeres*. 7. ed. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1984. (História da sexualidade, vol. III).

\_\_\_\_\_. *Vigiar e punir*. 9. ed. Petropolis, RJ: Vozes, 1991.

GLUCKMAN, M. Análise de uma situação social na Zululândia Moderna. In: FELDMAN-BIANCO, B. (Org). *Antropologia das sociedades contemporâneas métodos*. São Paulo, SP: Universidade Estadual Paulista, 2010. p. 237-364

GIDDENS, A. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2002.

HIRSHMAN, A. Saída, voz e lealdade. São Paulo, SP: Perspectiva, 1973.

LOURO, G. L. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. São Paulo, SP: Vozes, 2010.

MAGGIE, Y. Racismo e anti-racismo: preconceito, discriminação e os jovens estudantes nas escolas cariocas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 739-51, out. 2006. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300006>

MICHAELIS, H.; VASCONCELOS, C. M. *Michaelis: moderno dicionário da língua portuguesa*. São Paulo, SP: Melhoramentos, 1998.

OLIVEIRA, R. C. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 13-37, 1996. <https://doi.org/10.11606/2179-0892.ra.1996.111579>

PEREIRA, A. B. *A maior zoeira na escola: experiências juvenis na periferia de São Paulo*. São Paulo, SP: Universidade Federal de São Paulo, 2016.

PEREIRA, S. A. M.; MOURÃO, L. Identificações de gênero: jogando e brincando em universos divididos. *Motriz*, Rio Claro, v. 11, n. 3, p. 205-10, set./dez. 2005.

ROSISTOLATO, R. “Você sabe como é, eles não estão acostumados com antropólogos!” Uma análise etnográfica da formação de professores. *Pro-Posições*, Campinas, v. 24, n. 2, p. 41-54, 2013. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072013000200004>

SOARES, D. S. S.; SOUZA, R. C. Gênero na escola: análise das relações discriminatórias no espaço escolar. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO E CORPOREIDADE”, 5. 2011, São Cristóvão. *Anais...* São Cristóvão, SE: Universidade Federal de Sergipe, 2011. p 45-60.

TAYLOR, D. Traduzindo performance. In: DAWSEY, J. et al. (Orgs.). *Antropologia e performance: ensaios Napedra*. São Paulo, SP: Terceiro Nome, 2013. p. 9-16.

VIANNA, C. *Estudos de gênero, sexualidade e políticas de educação: das ações coletivas aos planos e programas federais*. 2011. 253 fls. Tese (Livre Docência) — Faculdade de Educação, Universidade São Paulo, São Paulo, SP, 2011.

VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 95, p. 407-28, maio/ago. 2006. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000200005>

VIANNA, C.; RIDENTI, S. Relações de gênero e escola: das diferenças ao preconceito. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo, SP: Summus, 1998. p. 93-105.

**Submissão em:** 04/11/2019

**Aceito em:** 15/03/2020