

**FACULDADE VALE DO CRICARÉ
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA,
TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO**

MARCELO CHAVES SOARES

**EDUCAÇÃO TRANSVIADA: (RE)PENSANDO O ENSINO DE
SOCIOLOGIA PELA NÃO NORMATIVIDADE**

SÃO MATEUS-ES

2021

MARCELO CHAVES SOARES

EDUCAÇÃO *TRANSVIADA*: (RE)PENSANDO O ENSINO DE
SOCIOLOGIA PELA NÃO NORMATIVIDADE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciência, Tecnologia e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Edmar Reis Thiengo

SÃO MATEUS-ES

2021

Autorizada a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação

Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação

Faculdade Vale do Cricaré – São Mateus – ES

S676e

Soares, Marcelo Chaves.

Educação *Transviada*: (re)pensando o ensino de sociologia pela não normatividade / Marcelo Chaves Soares – São Mateus - ES, 2021.

117 f.: il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2021.

Orientação: prof. Dr. Edmar Reis Thiengo.

1. Ensino - Metodologia. 2. Teoria *Queer*. 3. Identidade de gênero na educação. 4. Sociologia (ensino médio) – Estudo e ensino. 5. Colatina – ES. I. Thiengo, Edmar Reis. II. Título.

CDD: 306.76

Sidnei Fabio da Glória Lopes, bibliotecário ES-000641/O, CRB 6ª Região – MG e ES

MARCELO CHAVES SOARES

**EDUCAÇÃO TRANSVIADA: (RE)PENSANDO O ENSINO DE
SOCIOLOGIA PELA NÃO NORMATIVIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré (FVC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciência, Tecnologia e Educação, na área de concentração Ciência, Tecnologia e Educação.

Aprovado em 05 de outubro de 2021.

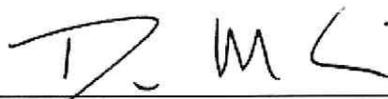
COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Edmar Reis Thiengo
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
Orientador



Prof. Dr. Guilherme Bicalho Nogueira
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)



Prof. Dr. Davis Moreira Alvim
Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)

Dedico este trabalho a minha mãe, Cássia, que sempre acreditou em mim e sempre me entendeu. Como ela mesma me disse: "Eu tenho que te entender..."

AGRADECIMENTOS

Agradeço às deusas e deuses que me garantiram até aqui.

Gratidão a minha mãe Oxum, dona da minha orí, por garantir meu sangue, minha garganta e não deixar o veneno do mal encontrar passagem.

À Rainha das Sete Encruzilhadas que me deu e dá forças para seguir.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Thiengo, gratidão pelas horas de conversas e fofocas, por acreditar nas minhas loucuras e peripécias científicas. Mais que um orientador, ganhei um amigo para a vida.

Ao meu amigo e parceiro de sempre, Bougleux. Gratidão pela sua existência e permanência na minha vida. Você me ensina e você é luz!

Às minhas alunas, aos meus alunos, que constantemente me tiram do meu lugar, me questionam e trazem debates para dentro da sala de aula que em nenhum outro lugar do mundo eu teria possibilidade de ter. Obrigado! Vocês dão sentido a minha caminhada docente.

Agradeço aos membros da banca, por cada palavra, opinião e observações sempre bem vindas!

E, gratidão a mim! Por não desistir de mim, por sempre acreditar que era possível e por estar lá quando eu precisei de mim!

Essa pesquisa não é minha! Ela foi gestada por muitas e muitos...

RESUMO

A presente pesquisa é de abordagem qualitativa de método indutivo e demonstra, a partir das percepções de discentes e docentes, as contribuições dos estudos *transviados*, também chamados de teoria *queer*, para o ensino de Sociologia na Educação Básica. Nesse sentido, verifica-se nos materiais didáticos legais disponíveis para o Ensino Médio como Base Nacional Comum Curricular, Orientações Curriculares para o Ensino Médio e Currículo do Espírito Santo, como se dá a abordagem das diferentes manifestações dos gêneros, sexualidades humanas e os estudos *transviados*; identifica-se as concepções de docentes de Sociologia do município de Colatina sobre gêneros, sexualidades e estudos *transviados* em sala de aula; classifica-se as concepções de discentes do Ensino Médio do município de Colatina a respeito das questões dos estudos *transviados*; propõe-se material didático ao trabalho na disciplina de Sociologia, com base nas demandas identificadas junto aos sujeitos da pesquisa, com vistas a promover um trabalho transformador no Ensino Médio. Quanto à discussão teórica da pesquisa, adotamos o pensamento de Michel Foucault, Judith Butler e Richard Miskolci no que diz respeito às suas contribuições à teoria *queer*, bem como tomamos o termo estudos *transviados* de Berenice Bento como tradução idiossincrática para estudos *queer*, além das proposições de Guacira Lopes Louro sobre pós-identidade para a Educação. As/os colaboradoras/es da pesquisa foram quatro docentes e vinte e nove discentes da Rede Estadual de ensino do município de Colatina (ES). O percurso metodológico do trabalho ancora-se em apontamentos qualitativos propostos por Bogdan e Biklen, Gatti, Lakatos e Marconi, valendo-se de três diferentes técnicas de coleta de dados: entrevistas semi-estruturadas, questionários abertos e grupos focais. A partir das análises dos dados obtidos observa-se a necessidade de (re)pensar o ensino de Sociologia sob uma perspectiva não normativa, levando em consideração que muitas/os colaboradoras/es do trabalho percebem as questões de gênero e sexualidade como parte da ordem heteronormativa, além de não conhecerem os estudos *transviados*, tampouco a teoria *queer*. Mais ainda, urge a necessidade de se pensar uma Sociologia *Transviada*.

Palavras-chave: Estudos *transviados*. Sociologia. Educação.

ABSTRACT

This research has a qualitative approach with an inductive method and demonstrates, from the perceptions of students and teachers, the contributions of deviant studies, also called queer theory, for the teaching of Sociology in Basic Education. In this sense, it is verified in the legal teaching materials available for High School as a Common National Curriculum Base, Curriculum Guidelines for High School and Espírito Santo Curriculum, how the different manifestations of genders, human sexualities and misguided studies are addressed. ; it identifies the conceptions of sociology professors in the city of Colatina about genders, sexualities and deviant studies in the classroom; the conceptions of high school students in the city of Colatina regarding the issues of deviated studies are classified; didactic material is proposed for work in the discipline of Sociology, based on the demands identified with the research subjects, with a view to promoting a transformative work in High School. As for the theoretical discussion of the research, we adopted the thinking of Michel Foucault, Judith Butler and Richard Miskolci regarding their contributions to queer theory, as well as using the term stray studies by Berenice Bento as an idiosyncratic translation for queer studies, in addition to propositions by Guacira Lopes Louro on post-identity for Education. The research collaborators were four professors and twenty-nine dissenters from the State Education Network in the city of Colatina (ES). The methodological course of the work is based on qualitative notes proposed by Bogdan and Biklen, Gatti, Lakatos and Marconi, using three different data collection techniques: semi-structured interviews, open questionnaires and focus groups. From the analysis of the data obtained, there is a need to (re)think the teaching of Sociology from a non-normative perspective, taking into account that many collaborators of the work perceive the issues of gender and sexuality as part of the order heteronormative, in addition to not knowing the deviant studies, nor the queer theory. Furthermore, there is an urgent need to think about a Deviated Sociology..

Keywords: Deviated studies. Sociology. Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Articulação entre conceitos, habilidades e atividades didáticas das OCN para o Ensino Médio	55
Figura 02 – Habilidades e competência do Currículo do Espírito Santo	57
Figura 03 – Logo do Canal “Pajubá Sociológico”	88
Figura 04 – Capa do Canal “Pajubá Sociológico”	88
Figura 05 – Print da tela inicial do Canal “Pajubá Sociológico”	89

LISTA DE ABREVIATURAS

ANTRA	Associação Nacional de Travestis e Transexuais
GGB	Grupo Gay da Bahia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexuais, Assexuais e outras manifestações das sexualidades e gêneros humanos.
AGU	Advocacia Geral da União
PTN	Partido Trabalhista Nacional
STF	Supremo Tribunal Federal
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
CDH	Comissão de Direitos Humanos
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
OCN – EM	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

SUMÁRIO

1 PROLEGÔMENOS: PARA COMEÇAR A <i>TRANSVIAR</i> E (RE)PENSAR	11
1.1 APENAS UM RAPAZ LATINO-AMERICANO	14
1.2 OBJETIVOS	16
1.3 PANORAMA BRASILEIRO COMO JUSTIFICATIVA	17
1.4 DA ESTRUTURA DA PESQUISA	23
2 DIÁLOGOS TEÓRICOS: UMA EDUCAÇÃO <i>TRANSVIADA</i>?	25
2.1 EDUCAÇÃO EM GÊNEROS E SEXUALIDADES: UM ESTADO DA ARTE	25
2.2 DAS PRODUÇÕES AUTORAIS EM GÊNEROS E SEXUALIDADES.....	29
2.3 ESTUDOS <i>TRANSVIADOS</i> : INQUIETAÇÕES E PROPOSIÇÕES.....	30
2.4 EDUCAÇÃO <i>TRANSVIADA</i> : UMA PÓS-IDENTIDADE.....	35
3 DA METODOLOGIA ADOTADA	41
4 ENSINO DE SOCIOLOGIA: PERSPECTIVAS PELA NÃO NORMATIVIDADE	47
4.1 SOCIOLOGIA ENQUANTO CIÊNCIA HUMANA: UMA GÊNESE.....	47
4.2 SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: ENTRE IDAS E VINDAS	49
4.3 O CURRÍCULO ESCOLAR: UM DOCUMENTO DE IDENTIDADES PARA A SOCIOLOGIA	52
4.4 DA NORMATIVIDADE À DESNORMATIVIDADE: TRÂNSITOS E CRUZAMENTOS POSSÍVEIS ENTRE SOCIOLOGIA E TEORIA <i>QUEER</i>	59
4.5 A URGÊNCIA DE UMA SOCIOLOGIA <i>TRANSVIADA</i>	62
5 UMA ANÁLISE <i>TRANSVIADA</i> DOS DADOS	64
5.1 (RE)PENSANDO E <i>TRANSVIANDO</i> : PERCEPÇÕES DOCENTES	64
5.2 (RE)PENSANDO E <i>TRANSVIANDO</i> : PERCEPÇÕES DISCENTES	73
6 DO PRODUTO EDUCACIONAL	87
6.1 <i>TRANSVIANDO</i> E PRODUZINDO: O CANAL “PAJUBÁ SOCIOLÓGICO”..	87
7 UMA GUIA À CONCLUSÃO: <i>TRANSVIAMOS</i>?	90
REFERÊNCIAS	94
ANEXO A	98
ANEXO B	102
APÊNDICE A	106
APÊNDICE B	108
APÊNDICE C	109
APÊNDICE D	110

APÊNDICE E	112
APÊNDICE F.....	115

1 PROLEGÔMENOS: PARA COMEÇAR A *TRANSVIAR*¹ E (RE)PENSAR

[...]
*meu único compromisso é com o fracasso.
 o fracasso do gênero. da raça.
 da humanidade.
 nem filho nem filha,
 falha de um sistema caduco, fálico & falido.
 nem homem nem mulher,
 travesti
 quem soul eu?
 muito prazer, a nova eva.
 o transtorno pras suas identidades.
 fazendo das minhas fragilidades, potência
 & assim me conectando com as minhas.
 presentes & ancestrais.
 com muito prazer.²
 (MC Linn da Quebrada)*

Incertezas, instabilidades, transgressão, rasuras, anormalidade, desejos... algumas dessas palavras poderiam ser atribuídas ao *queer*. Esse trabalho é um convite para trilharmos o caminho de um conjunto de estudos que, assim como texto acima, tem um compromisso com o fracasso de sexualidades, gêneros e identidades dissidentes. Inicialmente, pensados por algumas teóricas e teóricos como teoria *queer*, esses estudos foram, nesse trabalho, direcionados à educação, sobretudo, no ensino de Sociologia para o Ensino Médio, mas, sob uma outra perspectiva.

O trabalho que se segue tem intencionalmente o objetivo de provocar inquietações, lançar novas perguntas. Além de trazer possíveis respostas aos objetivos aqui propostos, quer também instigar, perturbar, tirar do lugar. Apresento perguntas que podem parecer “irrespondíveis”, *transviar* de um caminho que parece certo, pode causar transtornos. Acredito que perguntar pode ser um caminho para isso.

Os estudos *queer* encontram dificuldades e, até mesmo resistência por parte de estudiosas e estudiosos da área em solo brasileiro para sua tradução ao Português do Brasil, como é o caso de Berenice Bento. Dessa maneira, adotaremos para esta pesquisa, o termo utilizado pela referida autora, qual seja, estudos *transviados*.

O termo “*queer*” representa uma forma de identificação predominante ao norte do Equador. Dito isso, a bicha, a sapatão, a travesti, a traveca, o viado, o boiola não

¹ O termo *transviados* e afins aparecerão propositalmente em destaque para realçar sua força durante o texto.

² Texto de comemoração ao mês do Orgulho LGBTQIA+ publicado no *Instagram* de MC Linn da Quebrada. Os “erros” ortográficos foram intencionais à poesia pretendida pela artista.

se localizam no interior do termo que, por vezes, pode causar uma não identificação quanto aos sujeitos que aqui residem, tendo em vista que o *queer* não os interpela. Entendemos a transviada como uma identidade brasileira, que dialoga, comunica e gera reconhecimento: “A minha língua tem que fazer muita ginástica para dizer *queer* e não sei se quem está me escutando compartilha os mesmos sentidos. Ser um transviado no Brasil pode ser “uma bicha louca”, “um viado”, “um travesti”, “um traveco”, “um sapatão”” (BENTO, 2017, p. 249 – grifos da autora).

Enquanto Bento (2017) busca uma tradução que melhor se adeque à realidade do Sul global, é preciso dizer que inicialmente trataremos uma tentativa de história, ainda que parcial e aberta, dos estudos *queer*, que dão base aos estudos *transviados* (para não dizer que são sinônimos).

Apesar dessa falta de certeza e, talvez, firmeza quanto a sua epistemologia e metodologia, os estudos *queer* representam um importante avanço nos debates sobre a diversidade dos gêneros e a diversas manifestações das sexualidades humanas. Aquelas e aqueles que se dedicam a esse campo costumam situá-los numa posição pós-estruturalista³ no que diz respeito à sua metodologia e epistemologia, pelo rompimento com padrões binários.

Dessa forma, é quase um consenso entre as estudiosas e estudiosos da área, que seu início se deu com os estudos de Michel Foucault e Jaques Derrida e, de lá para cá ganhou ênfase com as obras de Eve Kosofsky Sedgwick⁴ e Judith Butler. Mesmo assim, outras e outros importantes intelectuais contribuíram para difundir os conhecimentos a respeito da Teoria *Queer* e os estudos de gêneros e de sexualidades, com Teresa de Lauretis, Gayle Rubin, Paul B. Preciado, Joan W. Scott, Jeffrey Weeks, Deborah Britzman, Guacira Lopes Louro, Berenice Bento, Larissa Pelúcio, Richard Miskolci, Tomaz Tadeu da Silva, dentre tantas e tantos outros.

Não se pode sintetizar a história do pensamento *queer* às produções em solo estadunidense, tendo em vista que outras obras ao redor de todo o mundo já sinalizavam uma preocupação sobre as questões ligadas às sexualidades e aos

³ Conforme Silva (2010), o pós-estruturalismo “tentaria desconstruir os inúmeros binarismos de que é feito o conhecimento que constitui o currículo: masculino/feminino; heterossexual/homossexual; branco/negro; científico/não científico” (SILVA, 2010, p. 124), por entender que a construção do sujeito é fruto de convenções sociais, culturais e políticas.

⁴ De acordo com Miskolci (2009), nos Estados Unidos, é o texto *Epistemology of the Closet* (1993) de Sedgwick considerado um marco inaugural para a Teoria *Queer*.

gêneros. Os estudos feministas e o pós-estruturalismo, por exemplo, já acenavam para a compreensão da realidade social sob uma perspectiva não normativa.

Bento (2017) apresenta preocupação ao tentar traduzir para estudos *transviados* os estudos *queer*. De modo que, segundo a autora, esse termo também pode incorrer numa “[...] hegemonia de uma concepção essencializada das identidades” (BENTO, 2017, p. 249). Bento continua dizendo que um dos pilares desse campo é a tentativa de romper com a naturalização das identidades sexual e de gênero, além de pautarem-se no panorama da diferença.

Mesmo correndo o risco de estar essencializando identidades, utilizaremos o termo *transviadas/os* para nos referirmos ao campo de estudos *queer*. Tendo em vista ao utilizarmos um termo da Língua Portuguesa brasileira estaremos adotando em relação ao *queer* uma postura decolonial, uma vez que de acordo com Pereira (2015, p. 415) “como a teoria queer, a crítica decolonial interroga as pretensões teóricas que generalizam pressupostos e assuntos particulares e eludem as formulações dos Outros, consideradas como específicas e particulares”.

A tradução é fundamental para trazer à tona esse campo de estudos *transviados*. A linguagem, segundo Butler (2018, p. 35), atua de maneira poderosa e “[...] os enunciados linguísticos faz alguma coisa acontecer ou traz algum fenômeno à existência”. Nesses termos, a tradução dos estudos *queer* em estudos *transviados* é ilocucionário.

A escola é o espaço onde gêneros, sexualidades, desejo, ensino e aprendizagem se cruzam e trazem à tona discussões não ditas, que não devem ser ditas. Considerando esse contexto, o presente trabalho pretende trazer luz ao fazer escolar a respeito das problemáticas, as quais tratam principalmente de gêneros e sexualidades em diálogo com a Teoria *Queer* e o ensino de Sociologia no Ensino Médio.

O ambiente escolar pode ser hostil às sapatonas, viados, bichas, travestis, travecos e boiolas, tendo em vista que essas e outras identidades não correspondem a um padrão pré-estabelecido. De acordo com Louro (2019, p. 18) as sociedades estabelecem limites, “[...] constroem os contornos demarcadores das fronteiras entre aqueles que representam a norma (que estão em consonância com seus padrões culturais) e aqueles que ficam fora dela, às suas margens”.

Sabendo que nos últimos anos, a produção de conhecimento no campo das Ciências Humanas sobre gêneros e sexualidades, em especial no campo da

educação, são atravessadas por sexismos e preconceitos, urge o problema de entender de que forma podem ser tratados esses tópicos e, acima de tudo, lançar esclarecimentos a essa caminhada. As questões dos gêneros e sexualidades têm percorrido determinados campos das ciências, embora atualmente a Filosofia e a Sociologia têm, por meio dos estudos dos gêneros e *queer*, por exemplo, se colocado à dianteira dessa discussão.

No seio do ambiente educacional, é latente a necessidade de se transviar, “enviadecer”, “sapatonizar”, “travestilizar” tais pontos que insurgem cotidianamente. Observa-se que, mesmo diante da emergência do tema, ainda há pouco material didático que contribua para o ensino na Sociologia escolar, além da chamada patrulha⁵ ideológica exercida por setores neoconservadores da sociedade civil e mesmo pelo Estado, na educação, principalmente em relação às disciplinas de Humanidades.

Para tanto, a presente pesquisa é empreendida com análise dos materiais oficiais para o Ensino Médio (Base Nacional Comum Curricular, Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) e do Currículo do Espírito Santo, com foco em conteúdos voltados ao componente curricular de Sociologia, além de demonstrar de que forma pode se dá o trabalho desses temas nas escolas que ofertam o Ensino Médio do município de Colatina – ES. Ademais, observou-se as baixas menções às ideias e estudos sobre gêneros e sexualidades nos materiais didáticos disponíveis, revelando-se a premência de construir uma sistematização de ferramentas que auxiliem docentes e discentes.

1.1 APENAS UM RAPAZ LATINO-AMERICANO

O subtítulo que antecede tais palavras se refere à música de Belchior, que entendo compor parte da minha trajetória enquanto ser humano e enquanto membro da América Latina, que tanto sofreu e sofre com os ataques imperialistas de um neocolonialismo, e em meio a este cenário, figura desigualdades entre os povos que compõem essas nações, principalmente as mulheres latinas e a população LGBTQIA+.

⁵ Trata-se de uma campanha encampada por setores neoconservadores da sociedade com o objetivo de combater uma suposta doutrinação ideológica nas escolas, principalmente no que diz respeito às questões de gêneros e sexualidades.

Vindo do interior da Bahia, sou o oitavo filho de uma família de dez irmãos, saí ainda adolescente da minha terra natal, um vilarejo chamado Curvelo da Conceição, em Itanhém – esses dois lugares carregam em seus nomes histórias de povos indígenas e de tradições religiosas marcantes (que me influenciaram muito) – para cursar Direito numa cidade maior, Teixeira de Freitas; fui o penúltimo a sair de casa. As questões de gêneros e sexualidades emergem quando uma criança ousa, sem querer, romper os papéis de gênero e sexualidade a ela destinados.

A rasura causada ao imaginário social pelo seu jeito de se comportar e de ser criança, faz com que aos cinco anos de idade ela escute pela primeira vez a palavra “viadinho”, como um vocativo para se referir a ela, que mais parecia uma interpelação althusseriana. Tudo ainda muito confuso na sua cabeça, não sabia o que aquilo significava, só sabia que eu jamais poderia ser aquilo: “viado”.

O refúgio aos meus conflitos vinha da educação, onde devo agradecer profundamente às minhas primeiras professoras, em especial à minha madrinha Regina Cláudia, que com tanta paciência respondia todos os meus questionamentos e me ajudou a ler, escrever e interpretar. Sempre fui curioso e queria aprender algo novo todos os dias, me interessava por livros, leitura e escola; quis ser desde sempre um professor. Por influência da minha madrinha – que é pedagoga –, quando me perguntavam o que eu queria ser quando crescesse, eu respondia: “quero ser pedagogo!”. Aprendi a amar a educação e, desde sempre fui freiriano mesmo sem saber.

Cresci internalizando a homofobia social das pessoas que me cercavam, da minha família e, durante muito tempo, tive vergonha de quem eu me fazia, sendo muito doloroso, mas, gratificante, o processo de transcendência da vergonha para o orgulho. Porém, como sobre tudo há um porquê, foi a partir disso que tive impulsão para seguir meus estudos: gays, lésbicas, bichas, travestis e transexuais só ganham respeito se forem graduadas.

A graduação em Direito teve início na cidade de Teixeira de Freitas e finalizou-se na Faculdade Castelo Branco de Colatina – ES, onde eu pude descobrir um leque de oportunidades de autoconhecimento. Foi nesse meio tempo, que redescobri minha paixão pelo magistério e iniciei minha graduação em Ciências Sociais, num curso à distância. Nesse ínterim, embora o curso de Direito seja um curso que, em regra, deveria cuidar dos estudos dos direitos e garantias fundamentais, notei um certo desprezo pelos direitos femininos e, principalmente, LGBTQIA+, com alguns

professores desprezando a criminalização da homofobia, o direito da mulher ao aborto, nome social para pessoas trans.

Desde que me tornei professor e advogado, venho lutando para que a igualdade de gênero e sexual seja uma ideal de uma sociedade que promova o bem-estar dos sujeitos ou, pelo menos, no meio no qual eu estou inserido. Dediquei desde o início da minha vida acadêmica aos estudos das questões de gênero e sexualidade, buscando compreender e transformar as estruturas que as formam.

Ingressei no programa de mestrado do Centro Universitário Vale do Cricaré imbuído do sentimento de trazer algo diferente aos estudos dos gêneros, das sexualidades, do desejo e da educação; trazer representatividade a muitos LGBTQIA+ que não têm a oportunidade de ocupar espaços que lhes possibilitem reconhecimento social. Encontrei significado na minha vivência e carreira acadêmica ao entrar no programa. Tendo em mente tais inquietações, foram elaborados os objetivos a seguir expostos para direcionamento da pesquisa e sua execução.

1.2 OBJETIVOS

A educação tem caráter transformador e apoiado no pensamento de Paulo Freire de que “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 67), a pesquisa promoverá se não transformações, ao menos lançar luz, ao fazer escolar. Entendendo que as disciplinas das Ciências Humanas podem provocar discussões e críticas a pensamentos calcados no senso comum. Enxergo que a disciplina de Sociologia no Ensino Médio tem esse papel como “carro-chefe” trazendo questionamentos que outrora foram esquecidos e anulados.

Instigado por essa questão, eleva-se a seguinte problemática do trabalho: como os estudos *transviados* podem contribuir para as aulas de Sociologia no Ensino Médio?

Portanto, o objetivo geral desta pesquisa figura-se em demonstrar, a partir das percepções e representações de docentes e discentes, de que maneira os estudos *transviados* podem contribuir para o ensino de Sociologia no Ensino Médio. Enquanto professor de Sociologia, inspirado pela falta de material didático voltado ao campo dos estudos de gêneros e sexualidades, principalmente a respeito de estudos *transviados*, busquei junto aos demais colegas das escolas estaduais de Colatina – Espírito Santo

que ofertam o Ensino Médio, inicialmente por meio de conversas informais e, posteriormente, com entrevistas semiestruturadas, compreender as demandas que se inserem em sala de aula nas tratativas de temas ligados às diversas manifestações dos gêneros, das sexualidades e os estudos *transviados*.

Para tanto, para responder a tal querela identificada, delineei os seguintes objetivos específicos, como bússola direcionadora ao longo da pesquisa:

- Verificar em materiais didáticos e legais disponíveis para o Ensino Médio, do Espírito Santo, como se dá a abordagem das diferentes manifestações dos gêneros, sexualidades humanas e os estudos *transviados*;
- Identificar as concepções de docentes de Sociologia do município de Colatina sobre gêneros, sexualidades e estudos *transviados* em sala de aula;
- Classificar as concepções de discentes do Ensino Médio do município de Colatina a respeito das questões dos estudos *transviados*;
- Propor material didático ao trabalho na disciplina de Sociologia, com base nas demandas identificadas junto aos sujeitos da pesquisa, com vistas a promover um trabalho transformador no Ensino Médio.

1.3 PANORAMA BRASILEIRO COMO JUSTIFICATIVA

Tem-se em mente que a atual conjuntura política e educacional se mostra paradoxal em diversas dimensões, tais como a questão da diversidade sexual e de gêneros, temática que tem causado melindres, discussões, por vezes, forjadas em achismos e numa cultura patriarcal e, ao mesmo tempo, obnubilado um vasto universo de sujeitos mormente excluídos e que sofrem com a emergência de discursos conservadores, cisheteronormativos e binaristas.

Entendendo, nesse contexto, conforme Miskolci (2009, p. 156-157),

A heteronormatividade expressa as expectativas, as demandas e as obrigações sociais que derivam do pressuposto da heterossexualidade como natural e, portanto, fundamento da sociedade [...]. A heteronormatividade é um conjunto de prescrições que fundamenta processos sociais de regulação e controle, até mesmo aqueles que não se relacionam com pessoas do sexo oposto. [...] é uma denominação contemporânea para o dispositivo histórico da sexualidade que evidencia seu objetivo: formar todos para serem heterossexuais ou organizarem suas vidas a partir do modelo supostamente coerente, superior e “natural” da heterossexualidade.

Nesse contexto, o Ensino de Sociologia deve responder e atender às diferentes demandas, tais como de que maneira os seres humanos constroem suas identidades, há influência social, dos discursos e do poder na construção social dos gêneros e os condicionantes das sexualidades, além de outros elementos que vigoram contribuir na elucidação dos conflitos individuais e coletivos quanto a essa temática.

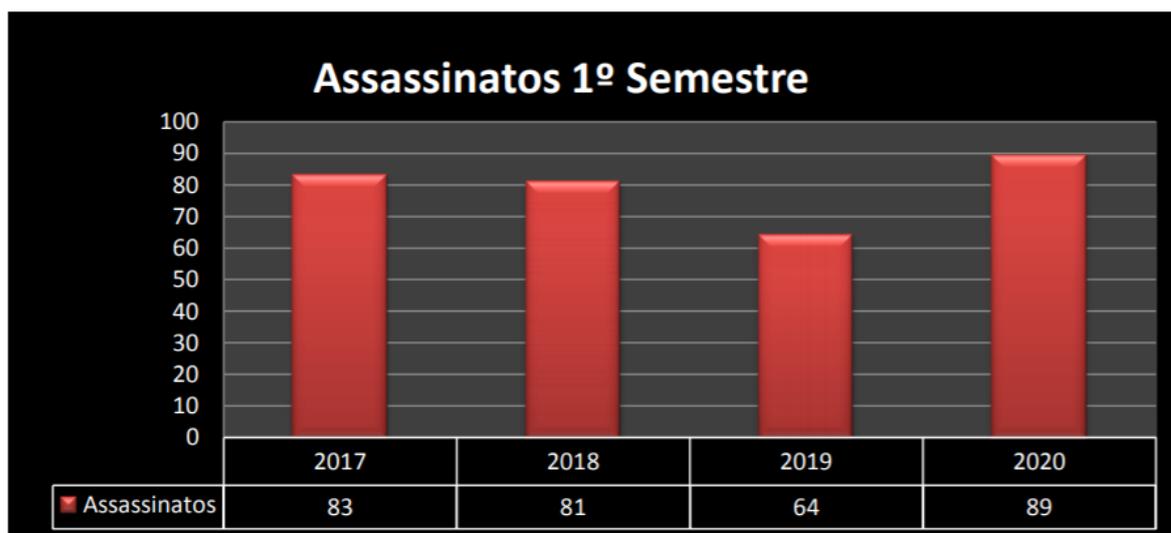
Outro ponto significativo que deve ser levado em consideração, que dá um sentido e torna profícua a presente pesquisa, é o alto índice de violência contra pessoas LGBTQIA+ no Brasil. Segundo o relatório elaborado por Julio Pinheiro Cardia, ex-coordenador da Diretoria de Promoção dos Direitos LGBT do Ministério dos Direitos Humanos, no final de 2018, entregue à Advocacia Geral da União (AGU), o Brasil registra uma morte a cada 16 (dezesesseis) horas por homofobia.

Segundo dados mais recentes desse relatório, o Disque 100, canal de denúncias do Governo Federal, indicaram que entre os anos de 2011 a 2015, foram mais de 8.800 (oito mil e oitocentas) denúncias de discriminação contra a população LGBTQIA+. Os dados do relatório preocupam ainda mais, quando se verifica que entre 2014 e 2015 o aumento no número de denúncias foi de 94%, saltando de 1024 para 1983.

No contexto de levantamento de dados no que tange à violência contra a comunidade LGBTQIA+ no Brasil, em 2019, o Grupo Gay da Bahia (GGB), divulgou um relatório contendo dados também assustadores sobre a violência sofrida pela população, em função de questões de gênero e sexualidade. Segundo o relatório, 329 (trezentos e vinte e nove) LGBTQIA+ morreram no Brasil vítimas da violência desencadeada pela LGBTfobia.

Nessa mesma direção, destacamos que a média de vida de uma mulher trans no Brasil é de 30 anos, de acordo com a Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA, 2019), metade da média dos brasileiros, que é de 74,9, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2013). Só no primeiro semestre de 2020, de acordo com o último boletim de assassinatos contra travestis e transexuais, divulgado pela ANTRA, ocorreram 89 assassinatos de mulheres trans no Brasil, um aumento expressivo com relação ao mesmo período do ano anterior, conforme podemos observar na Tabela 1.

Tabela 1: Assassinatos de pessoas trans no primeiro semestre dos últimos 4 anos



Fonte: ANTRA.

Percebemos com isso, uma intensificação da violência contra o público LGBTQIA+. O cenário político e social contribuiu muito para isso, dada a intensa e ostensiva atuação de movimentos sociais neoconservadores contra a agenda do movimento, atuando quase que como anti-LGBTQIA+.

Além dos dados apresentados, este estudo se justifica na forma como os estudos dos gêneros e sexualidades, localizados, também, no âmbito da teoria *queer*, ainda são tratados como tabu e repletos de mistérios. Corrobora com tal realidade a patrulha ideológica exercida por parte de grupos neoconservadores, ao suscitarem, por exemplo, o levantamento do projeto “Escola Sem Partido” que situava ações com intuito de apagar a discussão sobre os gêneros nas escolas e se demonstrava avesso à democracia. Tal projeto inspirou diversos outros Brasil a fora, onde Estados da federação e municípios elaboraram projetos de lei semelhantes visando censurar professores.

O Estado do Espírito Santo empreendeu um projeto com o título “Escola Livre”, apresentado pelo então Deputado Estadual Hudson Leal (PTN), que claramente feria a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, por esse motivo foi arquivado pela Assembleia Legislativa do Espírito Santo. Ao mesmo tempo de sua apresentação, cria-se no Espírito Santo, o “Movimento Educação Democrática”, com o intuito de debater pontos do projeto e, de acordo com Fagundes (2016), os integrantes do movimento tinham, no contexto de debate do Projeto de Lei, “envolver a sociedade no debate democrático e plural sobre esse projeto de lei que não

estabelece em seus oito artigos nenhum direito aos professores” (FAGUNDES, 2016), esclarecendo ainda, que tal projeto “[...] aponta o professor como alguém que se contrapõe à família e à escola” (FAGUNDES, 2016).

Outros Estados da federação também entabularam projetos semelhantes, como caso que ficou em maior evidência no Brasil, no estado de Alagoas, que aprovou o Projeto de Lei nº 7.800/2016 também com o de nome “Escola Livre”, hoje considerado inconstitucional pelo Supremo Tribunal Federal (STF). Para evidenciar tamanho absurdo, o Ministro Luís Roberto Barroso destacou na decisão que a lei previa um excessivo número de proibições que geravam riscos de uma aplicação seletiva e parcial das normas e, desta forma, poderiam condenar professores a todo tipo de infrações.

Importa destacar aqui, que tais projetos além de intentar uma censura aos docentes da educação básica, tinham como principal função proibir aquilo que chamaram de “ideologia de gênero”. Prova cabal disso, foi outra tentativa por parte do Deputado Estadual capixaba Vandinho Leite (PSDB) em proibir o que setores conservadores tem chamado de “ideologia de gênero” nas escolas ao apresentar o Projeto de Lei nº 10/2019. O texto do projeto – que não foi aprovado em plenário e arquivado por ser considerado inconstitucional – é uma aberração do ponto de vista jurídico, educacional e teórico. Em sua justificativa para aprovação da referida lei, o deputado demonstra total desconhecimento sobre os estudos dos gêneros e sexualidades, dispensando a diversidade e as diferenças que encontramos na escola.

De primeiro momento, na apresentação do projeto de lei, ele afirma que este colima na proibição da “ideologia de gênero” – termo inventado pela Igreja Católica na virada do século XX para o XXI. Além do mais, o autor do embuste fala que

[...] é necessário e urgente adotar medidas eficazes para prevenir a prática de fomentar que os estudantes adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis. (ESPÍRITO SANTO, 2019, p. 6)

Supondo ele que a escola e professores querem moldar a sexualidade de um estudante, na direção daquilo que ele defino como “incompatível”, afirma no §1º do artigo 2º do projeto, que não possui a intenção de promover preconceito ou homofobia, mas, “proibir que os alunos da rede de ensino estadual sejam levados a pensamentos e ideias sobre a inexistência do sexo biológico” (ESPÍRITO SANTO, 2019, p. 03), presumindo que as teorias pós-estruturalistas as quais cuidam dos estudos dos

gêneros e sexualidades negassem a existência de um corpo sexuado e, portanto, a biologia.

Quadra destacar aqui a violência sofrida por jovens no ambiente escolar que favorece o aumento dos índices de evasão escolar: o *bullying*. Essa violência, que pode ser psicológica ou física, causa danos severos àqueles que sofrem. Na visão de Nardi (2006), quando raramente tratamos dos programas de educação sexual reprodutiva, subteme-se a heterossexualidade como norma, pela qual tudo aquilo que não se enquadra está “fora” desse modelo, é tratado como desviante.

Aqui trazemos à tona a pesquisa divulgada por Abramovay; Castro e Waiselfisz (2015), onde apontam que quase 20% dos jovens de escola pública entre 15 e 29 anos não gostariam de ter um colega de classe travesti, transexual ou transgênero, ficando a pesquisa ainda pior quando se leva em conta apenas os meninos, onde esse índice chega a 31%. Isso denota características típicas da homofobia no meio escolar, que desencadeia *bullying*. Uma pesquisa apresentada em audiência pública, pela Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa (CDH), aponta que no Brasil, 70% dos jovens LGBTQIA+ se sentem inseguros na escola, além disso, 73% dos entrevistados já foram agredidos verbalmente, chegando a serem agredidos fisicamente um total de 27%.

A educação é caminho para seguirmos numa sociedade mais justa e igualitária onde todos possam exercer suas identidades de forma livre. É na escola que a diversidade se expressa e, portanto, ela deve estar preparada para cuidar disso. Como já mencionado, pesquisas apontam que o magistério não se sente preparado para tratar dessas questões, dada a formação inicial e continuada.

Nesse sentido, devemos destacar aqui que no Estado de São Paulo foram distribuídas apostilas que tratam da diversidade sexual para estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental, diante da repercussão, o Governador João Doria mandou recolher as apostilas, alegando em uma rede social (*Twitter*) que: “Fomos alertados de um erro inaceitável no material escolar dos alunos do 8º ano da rede estadual. Solicitei ao Secretário de Educação o imediato recolhimento do material e apuração dos responsáveis. Não concordamos e nem aceitamos apologia à ideologia de gênero”.

Trazendo para a discussão mais uma vez o errôneo termo “ideologia de gênero”. No entanto, O Tribunal de Justiça de São Paulo, por intermédio da juíza Paula Vasconcelos Navarro, determinou que o Estado devolvesse as apostilas em 48 horas,

atendendo a um pedido de uma ação popular ajuizada por um grupo de professores da educação pública paulista.

Os ataques aos estudos da diversidade de gêneros e sexualidades se dão a todo instante, graças às inverdades propagadas pelas redes sociais sobre o que seria esse campo teórico. Com isso, observo, enquanto professor de Sociologia e pesquisador, que professores de Sociologia, no Ensino Médio, não têm uma formação voltada para a os estudos ou essa formação não tem atingido a prática docente e, acima de tudo, não possuem material didático para trabalho em sala de aula.

Apesar de existirem pesquisas neste âmbito, não são direcionadas ao fazer escolar e, desse modo, não há uma produção de material didático específico ao componente curricular de Sociologia. Sabendo disso, há que se considerar que para haver uma formação integral do indivíduo, é necessária uma articulação de habilidades e competências, e algumas podem ser reforçadas a partir do envolvimento de temáticas ligadas aos gêneros e sexualidades, tendo em vista que compõem parte da formação humana e, no ensino, está previsto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) nos temas transversais. Por fim, a discussão de sexualidade é uma temática tardia no ensino da Sociologia na Educação Básica, como será demonstrado nos capítulos que se seguem.

Compreendemos que os processos de construção das identidades humanas passam diretamente pelo poder e pelos discursos. Sendo assim, demonstraremos que os padrões de gêneros estão intrínsecos ao poder do discurso e, para tanto, é importante que se tenha em mente a historicidade do discurso, a sua acomodação às diversas situações para se estabelecer, através dele, como ato impositivo, ato de verdade e de, quase sempre, ato de força (FOUCAULT, 1996).

Portanto, fica explicitada a contundência da pesquisa e sua relevância social, política e educacional. Diante do cenário que se apresenta para os estudos dos gêneros e das sexualidades, além de representar novidades no campo de ensino de Sociologia no Ensino Médio, o trabalho contribui para reforçar a necessidade de combater violências contra jovens LGBTQIA+ que sofrem com o preconceito.

1.4 DA ESTRUTURA DA PESQUISA

É importante esclarecer que estruturei a pesquisa numa sequência de cinco capítulos que dialogassem entre si, a fim de promover uma leitura clara dos temas que se complementam.

Neste primeiro capítulo, “Prolegômenos: para comer a *transviar* e (re)pensar”, introduzo ao tema dando uma visão panorâmica de sua construção enquanto campo de pesquisa e objeto de análise científico-sociológica, enfatizo aqui, o desafio de comportamento como pesquisador, que é fazer um paralelo da minha trajetória de vida profissional e pessoal, em meio a narrativas que se misturam à temática e me levaram até ela, e ao mesmo tempo manter a distância do objeto que o rigor acadêmico exige.

Nessa entonação, ofereço dados que dão à pesquisa robustez de relevância e merecimento, apresento os porquês da defesa dos estudos de gêneros, sexualidades e Teoria *Queer* no ambiente escolar com relevância ao ensino de Sociologia na educação básica. Tais dados foram recolhidos a partir de entidades públicas (IBGE, Ministério da Educação, ANTRA, GGB), e trabalhos elaborados por outros pesquisadores que antecederam a mim.

No capítulo dois, intitulado “Diálogos teóricos: uma educação *transviada?*”, reviso a literatura produzida em pesquisa científica sobre teoria *queer*, estudos *transviados* e educação pós-identitária. Monto o aporte teórico das principais autoras e autores que tratam dos estudos *queer* e seus principais apontamentos, estudos *transviados* e educação para a pós-identidade.

A metodologia aplicada na pesquisa está discriminada no capítulo três, onde esclareço os principais pontos da pesquisa e metodologia adotada, do mesmo modo que descrevo as técnicas de coleta de dados, os critérios de seleção das/dos colaboradoras que participaram do trabalho e as etapas que se percorreu.

No capítulo quatro, “(Re)pensando o ensino de sociologia: perspectivas pela não normatividade” busco fazer um diálogo com o contexto histórico dos estudos sociológicos apresentando a Sociologia como uma ciência relativamente jovem, do mesmo modo, suas idas e vindas no currículo do Ensino Médio brasileiro, destacando seu papel de desconstruir e desnaturalizar pensamentos calcados no senso comum e abertura ao pensamento científico e crítico.

Nesse mesmo sentido, ancorado pelos estudos de Miskolci (2007; 2009; 2020) e Duarte (2003), o capítulo busca (re)pensar o ensino de Sociologia a partir da

perspectiva dos estudos *transviados*, onde aponto a necessidade de um aprendizado sociológico pela não normatividade. Arelado a essas abordagens, neste capítulo, discuto as tensões teóricas e metodológicas entre a teoria *queer* e a Sociologia, onde direciono para os diálogos e marcos em comum entre os dois campos que, embora divergentes em alguns pontos, encontram semelhanças.

Assim, no referido capítulo, analiso, com base nas discussões de Silva (2000; 2004) e Louro (2001; 2014; 2020), nos documentos oficiais destinados ao ensino de Sociologia na Educação Básica, as menções às questões de gêneros e sexualidades; evidencio como são poucas orientações no que diz respeito à temática nos materiais voltados ao Ensino Médio.

No capítulo cinco, “Uma análise *transviada* dos dados”, apresento um panorama do campo de pesquisa, os dados colhidos junto às/aos colaboradoras da pesquisa e sua tabulação. Além disso, detalho a forma como se dá o ensino da disciplina de Sociologia em sala de aula, bem como apresento a forma como foram coletados os dados.

Por se tratar de uma investigação sobre a construção de representações de docentes e discentes a respeito das questões de gêneros e sexualidades, para estudar os dados dispostos no capítulo quatro, utilizo o pensamento de Butler (2019a; 2019b; 2019c; 2019d), Louro (2001; 2014; 2020), Foucault (2009; 2010; 2019) e Miskolci (2007; 2020).

Noutro momento, no capítulo seis, que tem por título “Do Produto Educacional”, apresento o produto educacional oriundo da presente pesquisa. Esse produto trata-se de um canal no *YouTube*, o qual nomeamos de “Pajubá Sociológico”, que tem por objetivo oferecer vídeos que esclarecem de maneira simples e didáticas temas ligados aos gêneros, às sexualidades e os estudos *transviados*, com foco no componente curricular de Sociologia do Ensino Médio.

Por fim, apresento minhas considerações finais a respeito da pesquisa, com as principais percepções, conclusões e, possíveis discussões futuras.

2 DIÁLOGOS TEÓRICOS: UMA EDUCAÇÃO *TRANSVIADA*?

Neste capítulo, trago uma revisão teórica dos principais referenciais que deram sentido à pesquisa. *A priori*, tratarei da revisão de literatura a respeito das discussões que pretende o trabalho. Em seguida, apresento os referenciais teóricos que lançam entendimentos sobre o que se compreende por teoria *queer* e estudos *transviados*, situando as categorias identidade, gênero e sexualidade como escopos desses campos ao passo que trato de suas relações com a educação.

2.1 EDUCAÇÃO EM GÊNEROS E SEXUALIDADES: UM ESTADO DA ARTE

Para fins da presente pesquisa, além de destacar os marcos teóricos que lhe norteiam, importa observar a literatura existente e atualizada que circunda o tema. Em função disso, agrupamos alguns estudos e pesquisas que tratam dos gêneros, sexualidades e teoria *queer*. Embora tratemos como estudos *transviados*, esse campo associa-se às questões de gêneros e sexualidades.

Encontramos produções diversas no campo dos estudos dos gêneros e sexualidades e também investigações que cuidam da teoria *queer*, interessa destacar que pode-se entender que as pesquisas aqui elencadas não dialogam necessariamente com o tema. No entanto, dada a escassez de produção acadêmica no âmbito do estado do Espírito Santo e no território acadêmico nacional, em relação às pesquisas que cuidam do ensino de Sociologia e sua relação com a teoria *queer*, tomou-se pesquisa que de certa forma se aproximasse da temática de uma educação *transviada*, ou seja, uma educação que não adota uma visão de identidade fixa (para adiantar algumas das discussões que se seguem).

Desse modo, elencaremos nesta seção algumas recentes produções que dispõem em seu escopo análises importantes para se pensar a educação sob uma perspectiva da diversidade de gêneros, de sexualidades e que se aproximam da teoria *queer*.

A começar, pela tese “Gênero e Sociologia no Ensino Médio: entre ensinar e aprender” de Natália Cristina Sganzella de Araújo, defendida na Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (Unesp), onde a investigação da autora apresenta a pertinência do ensino de temáticas de gênero na disciplina de Sociologia para jovens do Ensino Médio.

A autora elenca como problema central a necessidade de compreender como as relações de gênero constituem uma questão educacional e como elas também constroem as relações escolares em uma escola pública no interior do Estado de São Paulo. Tomando por base teórica os estudos sobre gênero na perspectiva do feminismo pós-estruturalistas de Guacira Lopes Louro, Judith Butler e Joan W. Scott.

Por meio de observação participante e pesquisa-ação a pesquisadora compreende a relação de ensino e aprendizagem dos/as jovens estudantes do Ensino Médio sobre as temáticas de gênero abordadas nos Cadernos de Sociologia, distribuídos pelo projeto São Paulo Faz Escola da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

Os resultados que Araújo (2019) obteve na pesquisa apontam que as temáticas de gênero promovem uma naturalização de identidades de gênero centrada em binarismos dos papéis masculino e feminino a partir do sexo biológico, não problematizando outras possibilidades de identidades de gênero, resultantes das experiências culturais que fogem à coerência sexo e gênero.

Além disso, a pesquisa demonstra que outros temas, como violência de gênero e movimentos sociais de mulheres são abordados, problematizando o lugar periférico das mulheres na sociedade brasileira, no entanto, não compreendem que a violência de gênero pode ser construída também na perspectiva do masculino e exploram superficialmente a existência do movimento LGBT como movimento político importante.

No *locus* investigativo, percebeu-se que tais temas ficavam restritos à disciplina de Sociologia, não havendo por parte dos demais membros da equipe escolar um trabalho pedagógico claro de enfrentamento à reprodução dos discursos e práticas sexistas.

Além disso, a pesquisadora esclarece que os resultados da pesquisa mostraram que há uma lacuna entre os conteúdos ensinados e as práticas cotidianas dos jovens no ambiente escolar, de modo que este hiato só se torna menor à medida que os jovens se apropriam dos espaços e reconfiguram com suas estratégias e agências os sentidos do que é ensinado e aprendido.

Nessa mesma entoação, observamos no campo dos estudos de gênero, sexualidade e educação, a dissertação “Secundaristas em práticas educativas feministas”, de Isadora Lee Padilha Ferri, defendida no Instituto Federal do Espírito

Santo (Ifes) em 2016. Onde o trabalho trata das questões feministas de grupos secundaristas dentro do campus do Instituto Federal do Espírito Santo.

A autora tem o intuito de promover práticas educativas de cunho feminista, a fim de promover mudanças sociais, libertação e emancipação, principalmente das mulheres. Tem vistas a promover a construção de conhecimentos que interfiram no pensamento dos docentes em suas práticas educativas, além de compreender como determinadas práticas de ensino interferem diretamente no ambiente escolar entre alunos, professores e demais funcionários da escola.

A pesquisa foi de caráter participativo, sendo promovidas rodas de conversa com estudantes do Ensino Médio em horários extraclasse, onde foram desenvolvidos debates acerca de questões de gênero e violência, bem como atitudes de caráter emancipatório. Além disso, foram propostas oficinas com objetivo de construir uma postura ativa dos participantes acerca das questões de gênero e sexualidade. A pesquisa teve como referencial teórico autoras feministas, como Butler, Beauvoir, Hooks, Louro e Scott, cabendo aqui destacar que parte desse referencial teórico também embasará a presente pesquisa.

Neste sentido, Ferri (2018) descreve o conceito de gênero como sendo uma construção histórica e social, a partir do pensamento de Louro, demonstrando sua relação direta com o feminismo, uma vez que esse, de acordo com a autora, “está francamente ligado à história do movimento feminista” (FERRI, p. 37, 2018). Ainda nesta toada, Ferri amparada nas teorias de Hooks e Louro, demonstra o histórico do movimento feminista, bem como as suas reivindicações, deixando claro a importância do movimento socialista para a chamada “primeira onda” do femismo (FERRI, 2018).

A autora traz ainda, a crítica à construção do sujeito feita por Butler, ao afirmar que sendo o movimento feminista um movimento político, o sujeito exerce uma importante contribuição em sua definição. Mais tarde, a autora traça sua pesquisa de intervenção, demonstrando sua atuação no Campus da instituição que foi seu locus de pesquisa, demonstrando que fez rodas de conversas dos mais variados temas ligados ao gênero e à sexualidade, apresentação de vídeos. E, por fim, para apresentar o seu produto final, a pesquisadora demonstrou as etapas de produção, como foi confeccionado vídeo: processo de pesquisa teórica, gravação e edição do vídeo.

Outra importante pesquisa para a discussão sobre sexualidade na educação é a tese de doutorado “Educação Bicha: uma a(na[!])rqueologia da diversidade sexual”, defendida por Jésio Zamboni em 2016 na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), que apresenta uma série de breves ensaios que o intuito de construir a bicha como uma personagem conceitual, a fim de propor uma educação bicha.

Os ensaios propostos, além de uma linguagem que foge à lógica do academicismo comum, atuam no sentido de fazer a bicha escapar à lógica identitária da representação, hegemônica nos movimentos de diversidade sexual. O pesquisador utiliza-se da filosofia da diferença de Gilles Deleuze para operar uma esquizoanálise da bicha, que é abordada como devir e como analisador que possibilita pensar diferentemente.

A pesquisa apresenta o confronto da bicha com as personagens homossexual, gay e *queer*, construídas coletivamente e foca no combate à bicha durante a emergência da figura do gay no Brasil do final da década de 1970. Desse recorte, o pesquisador direciona para o conflito que se instaurou nos planos acadêmico-científico, onde o conceito de bicha é preterido em relação ao de homossexual ou gay, e político-cultural, de modo que os primeiros grupos homossexuais organizados no Brasil começam o ataque à bicha como estereótipo e preconceito.

O autor nos apresenta um percurso do pensamento onde a bicha se inscreve e se desenvolve, concentrando-se nos anos 1980, é traçado em torno das obras de Peter Fry, Néstor Perlongher, Herbert Daniel, Madame Satã e Waldo Motta. Promovem-se interferências nos conceitos de sexualidade e gênero. Além disso, é proposta uma produção da bicha por intermédio da interpelação como agenciamento de desidentificação.

Outro ponto importante da tese, é uma produção histórica da travesti brasileira como bicha prostituinte é discutida tendo como referência a batalha nas ruas feita escola da vida, ou seja, territórios coletivos de trabalho sexual onde acontece a formação da travesti pelo trabalho. Trata-se das tensões ou problemas constituintes da experiência travesti, recusando a perspectiva de uma compreensão coerente e lógica. O autor apresenta o que chama de anti-princípios para marcar o percurso da pesquisa e encerra a tese com um conjunto de pequenas narrativas que problematizam as práticas educacionais a partir da bicha, promovendo inquietações.

2.2 DAS PRODUÇÕES AUTORAIS EM GÊNEROS E SEXUALIDADES

Desta pesquisa nasceram produções que intentaram movimentar os estudos em gêneros e sexualidades dentro de diferentes perspectivas, mas, também, mobilizando as discussões em direção à educação. Desse modo, surgiram duas produções especificamente: “Corpos que importam: o processo de redesignação sexual na vida de uma mulher trans”, trabalho apresentado ao *II Simpósio Internacional Desigualdades, Direitos e Políticas Públicas: Saúde, Corpos e Poder na América Latina* da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), e o livro “Manifestos pela educação: práticas pedagógicas e políticas públicas no cenário brasileiro”, lançado em maio de 2021 pela Editora Pimenta Cultural.

No primeiro trabalho, *Corpos que importam*, que não à toa tem sua inspiração na obra da principal autora que é trazida à discussão teórica, Judith Butler, refletimos sobre os impactos do processo de redesignação sexual na vida de mulher trans. No trabalho, descreve-se o conceito de gênero construído enquanto categoria de análise, além de trazer dados relativos às cirurgias de redesignação sexual no estado do Espírito Santo e, sobretudo, discutir a narrativa da mulher trans (SILVA; THIENGO & SOARES, 2020).

Cabe aqui dizer que a mulher trans é também autora do trabalho e, nesses termos, o trabalho movimenta o pensamento de Judith Butler sobre construção da subjetividade, a atuação da lei simbólica sobre o sexo e o gênero e a materialização da performatividade de gênero e de sexo, demonstrando o poder dos discursos na constituição do corpo do sujeito como um ser social (SILVA; THIENGO & SOARES, 2020). A partir das narrativas trazidas pela mulher trans foi possível perceber a atuação dos discursos sobre a constituição do corpo.

O livro *Manifestos pela educação*, caracteriza-se como uma coletânea de textos com contribuições de outras pesquisadoras e pesquisadores, objetivando discutir a Educação Básica pública e de qualidade dentro de um panorama crítico. A coletânea concentrou-se no cenário político atual, discutindo Políticas Públicas (ou falta delas!) do Governo Federal (SOARES; THIENGO & CARMO, 2021).

Da obra, extrai-se o texto *Dos gêneros e sexualidades dissidentes à educação resistente: humanidades, gêneros, sexualidades e a ascensão bolsonarista*, onde exploramos a relação entre as Humanidades e os estudos dos gêneros e sexualidades, tendo por base a percepção dos professores da área de Ciências

Humanas, reconstruímos o conceito de gênero e sexualidade no campo humanístico e discutimos os ataques do Governo Federal a esses estudos (SOARES, 2021).

Desse modo, observou-se que muitas professoras e professores desconhecem diversos termos importantes ao entendimento dos gêneros e sexualidades. Além disso, docentes participantes do trabalho apontaram alguns impasses para o tratamento da temática em sala de aula, dentre eles figuravam: falta de material didático, formação inicial e continuada insatisfatória, preconceito por parte da comunidade escolar, dentre outras (SOARES, 2021). Sendo assim,

É evidente que as tratativas acerca dessas temáticas ainda causam desconforto no ambiente escolar que, por séculos, teve o papel de difundir um discurso cisheteronormativo e binário sobre as sexualidades e os gêneros, a ponto de silenciar o debate em sala, dispensando, inclusive, sua abordagem pelas disciplinas das Humanidades, deixando apenas a cargo da Biologia explicá-las. E, nessa direção, compreende-se que a Biologia sozinha não dá conta de explicar os infinitos matizes que permeiam as sexualidades e os gêneros. Portanto, cabe às Humanidades desmistificarem essas discussões plasmadas no senso comum binário (SOARES, 2021, p. 101).

A presente da pesquisa possibilitou e possibilitará a discussão para além do que tratamos aqui, revelando uma amplitude do tema que não se conforma e se encaixa apenas em áreas compartimentadas, mas, exige debates profundos em outros campos, em outros meios, em outros saberes.

2.3 ESTUDOS *TRANSVIADOS*: INQUIETAÇÕES E PROPOSIÇÕES

Para falar de uma educação *transviada* é necessário que se busque uma possível gênese dos estudos *transviados* que tomou como fonte proposições feitas ao norte do globo, embora tenham chegado ao Brasil como estudos *queer*. Muito mais que apresentar um ponto de vista histórico e social, trabalhar-se-á os alicerces teóricos desses estudos.

Sem dúvidas, poderemos incorrer em apresentar uma visão parcial, no entanto, entendemos que o que é apresentado nesse texto atende aos anseios aqui compreendidos. Os estudos voltados à teoria *queer* não são sistematizados, tampouco a teoria se define como algo certo e pronto. Spargo (2019, p. 13) esclarece que “a teoria *queer* não é um arcabouço conceitual ou metodológico único ou sistemático, e sim um acervo de engajamentos intelectuais com as relações entre sexo, gênero e desejo sexual”.

Os estudos *queer*⁶ não tem uma história linear e progressiva. Percebe-se, no entanto, que embora não sejam exclusivamente essa a pauta, os gêneros e sexualidades aparecem e são abraçados e colocados no centro desse campo como uma categoria de análise, além de tomarem o sujeito sob uma perspectiva crítica a pontos da psicanálise, e à ideia de um sujeito em constante produção (MISKOLCI, 2014).

Não nos furtamos ao entendimento de que em suas matrizes, os estudos *queer* terem procurado subverter a ideia de ofensa. Ainda assim, o termo *queer*, enquanto tentativa de sistematização teórica, surge a partir do título de uma palestra ministrada pela pesquisadora Teresa de Lauretis nos Estados Unidos em 1990, onde a autora trouxe uma discussão crítica no panorama dos estudos gays e lésbicos, das identidades sexuais calcadas numa direção de matriz binária (COUTO JÚNIOR, 2016).

As raízes da teoria *queer* são apontadas por Miskolci (2020, p. 21) em três movimentos sociais: “movimento pelos direitos civis da população negra no Sul dos Estados Unidos, o movimento feminista da chamada segunda onda e o então chamado movimento homossexual”, entendendo que tais movimentos provocaram diversas reações e inquietações na sociedade.

De modo sucinto, esses movimentos direcionavam para a compreensão de que o privado era político e que as relações de desigualdade apresentadas na sociedade estavam para além das condições econômicas. Com um pouco mais de ousadia, alguns afirmavam, de forma pioneira que o corpo, o desejo, o prazer e a sexualidade, eram veículos de relações de poder, tópicos ignorados durante muito tempo (MISKOLCI, 2020).

Momento que não pode ser esquecido, que contribuiu para os estudos *queer* enquanto reação por parte da comunidade LGBT, foi a epidemia de HIV/Aids que repatologizou a homossexualidade (MISKOLCI; PELÚCIO, 2006). Foi necessário travar-se uma nova batalha ao Norte do Globo com a forma que a homossexualidade a epidemia vinha sendo tratada.

Nesse espaço de tempo, estudiosas e estudiosos do campo *queer*, que não formam um conjunto homogêneo de discussões, levantaram um encadeado de discussões onde pode-se constituir uma escola de pensamento que é a teoria *queer*.

⁶ Nesta seção, inicialmente, utilizaremos o termo *queer* ou teoria *queer* antes do termo *transviado*.

E, embora seja considerada uma escola, ela rompe com ideais ortodoxos de disciplina (SPARGO, 2020). Nesse contexto, a teoria *queer* abarca uma série de práticas e críticas como:

[...] interpretações da representação do desejo entre pessoas do mesmo sexo em textos literários, filmes músicas e imagens; análises das relações de poder sociais e políticas da sexualidade; críticas do sistema sexo-gênero; estudos sobre a identificação transexual e transgênero, sobre sadomasoquismo e sobre desejos transgressivos (SPARGO, 2020, p. 13).

Além dessas interpretações, os estudos *queer* trouxeram questionamentos e conceitos que são chaves para se compreender a condição em que se encontram os sujeitos de gêneros e sexualidades dissidentes.

Termos como “heteronormatividade”, “performatividade”, “heterossexualidade compulsória”, “inteligibilidade de gênero” e “abjeção” ocupavam, a partir dos primeiros anos do novo século, fóruns políticos, arenas acadêmicas, páginas de comportados periódicos científicos (PELÚCIO, 2014, p. 28-29 – grifos da autora).

Nesse sentido, a teoria *queer* faz uma cisão com padrões convencionais, estabilizados e estáticos daquilo que foi considerado durante muito tempo como natural e normal. Há que se mencionar, ainda, que Miskolci (2007) aponta algumas problematizações das quais a teoria *queer* se ocupa, a saber: sujeito; identidade; agência e identificação. Desse modo, para cumprir os fins do presente trabalho, esmiuçaremos, a ideia de sujeito e identidade com base em Michel Foucault (2009; 2014; 2019a; 2019b) e Judith Butler (2018; 2019a; 2019b).

Ao tratarmos da identidade não a dissociaremos do sujeito, pois as entendemos como categorias imbricadas, à vista disso, o sujeito é tomado como tarefa fundamental para se entender a importância dos estudos *transviados* para a educação. Nessa direção, Michel Foucault elabora sua concepção de sujeito, como fruto de uma série de discursos atravessados por relações de poder. Aqui, encontramos dois pontos importantes para o sujeito no pensamento foucaultiano: poder e discurso.

O poder para Foucault (2019a) não é repressivo e, sim, produtivo. Desse mesmo modo, o filósofo entende também que “[...] o poder não é uma instituição nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada” (FOUCAULT, 2019a, p. 101). Portanto, percebemos que ninguém possui o poder e tampouco ele se concentra num único lugar, mas, está presente nas relações.

Interessa-nos destacar que o discurso é fundamental para constituição do sujeito, conforme o pensamento foucaultiano. O discurso se constitui de enunciados tidos como verdadeiros, construídos em determinados períodos históricos para atender interesses (FOUCAULT, 2014). Assim considerando, o discurso aparece envolto de saber e poder pois a construção de um discurso entendido como verdadeiro é feito por polos de construção discursiva, como instituições (igreja, medicina, poder judiciário) que o colocam como regra a ser seguida (FOUCAULT, 2014; 2019a).

Em seu texto *O sujeito e o poder* (2009) Foucault afirma que não é o poder, e sim o sujeito, que constitui o tema geral de sua pesquisa. Sendo assim, em seus escritos, o autor se refere a mecanismos de objetivação e subjetivação que atuam na constituição do indivíduo. A objetivação se caracteriza como mecanismos que pretendem transformar o homem num objeto, em suma, consiste em processos disciplinares que tornam o indivíduo dócil politicamente e economicamente útil. Quanto à subjetivação, trata-se dos processos que fazem o indivíduo um sujeito cativo a uma identidade que lhe é atribuída como sua (FOUCAULT, 2009; 2019c).

Judith Butler, por sua vez, no decorrer de sua obra tem uma preocupação com o sujeito. Herdeira de Hegel, a filósofa foi alçada como um dos maiores nomes dos estudos *queer*, que entendem o sujeito como moldável e do mesmo modo entendem-no como inacabado. Tais pontos encontram na obra butleriana conforto para se situar.

Bulter (2019a) nos mostra que aquilo que move o sujeito é o desejo. O desejo, para a autora, possibilita nossa capacidade de agência, além de ser a condição da possibilidade da consciência reflexiva, ele é a *conditio sine qua non* para a superação dos limites. “[...] a própria consciência resulta condicionada pelo desejo. Assim, é pela força operante do desejo que se torna possível passar de um nível de organização para o outro, ainda que a consciência não o dirija” (FURLIN, 2013, p. 398).

Nesses termos, vale ressaltar que entender o sujeito em Judith Butler é pensar na sujeição. Segundo a autora, “a sujeição consiste precisamente nessa dependência fundamental de um discurso que nunca escolhemos, mas que, paradoxalmente, inicia e sustenta nossa ação”, e continua afirmando que a “‘sujeição’ significa tanto o processo de se tornar subordinado pelo poder quanto o processo de se tornar um sujeito” (BUTLER, 2019a, p. 10 – grifos da autora).

Ao contrário de Hegel, que concebe um sujeito que se constrói na negação, mas, chega ao seu destino último: o saber absoluto, Butler (2019a) concebe-o em ações que refletem de volta aquilo que ele é e, ao passo que sacrifica suas ações e

produções, o sujeito sacrifica e volta contra si. Nesses termos, a autora alude que desejamos o reconhecimento do outro, reconhecimento este que é dado por meio da subordinação.

Butler (2019a) opera sob uma perspectiva foucaultiana ao entender que o discurso é constitutivo, produtivo e performativo de subjetividades e de práticas sociais. A autora aponta ainda para a noção de que sujeito é uma categoria linguística que está sempre em processo de construção no interior das relações de poder.

O poder, no pensamento da autora, “[...] não só age sobre o sujeito com também, em sentido transitivo, põe em ato o sujeito, conferindo-lhe existência. Como condição, o poder precede o sujeito” (BUTLER, 2019a, p. 22). Desse modo, quanto ao sujeito, na obra de Butler, fica claro que ela quer demonstrar como nos tornamos sujeitos ao assumirmos identidades, sejam elas sexuadas, generificadas, racializadas, que são construídas para nós (e, por nós) no interior de estruturas de poder. O sujeito butleriano é performativo, ele é uma produção ritualizada, uma reiteração de normas, mas que não o determinam totalmente.

Para além de compreender a constituição do sujeito, Butler traz críticas a constituição da identidade em sua obra *Problemas de gênero* (2019b), ao tomar como subsídio os estudos de Beauvoir, Kristeva, Irigaray, Foucault, Wittig, provocando rupturas com as feministas, ao afirmar que

[...] a teoria feminista tem presumido que existe uma identidade definida, compreendida pela categoria de mulheres, que não só deflagra os interesses e objetivos feministas no interior de seu próprio discurso, mas constitui o sujeito mesmo em nome de quem a representação política é almejada (BUTLER, 2019b, p.17-18).

Mais à frente, continuando sua crítica à produção da identidade feminina pelo feminismo, Butler (2019b) afirma que a crítica feminista deve entender que o sujeito produzido pelo feminismo é produzido e reprimido pelas mesmas estruturas de poder por meio das quais busca-se a emancipação. Ou seja, Butler (2019b) tece críticas à heterossexualidade compulsória, termo emprestado de Adrienne Rich.

Dito isso, nota-se algumas contribuições de Foucault e Butler à teoria *queer*: sujeito e identidade. O *queer* traz questionamentos a noção de identidade e entende-a a partir do pensamento foucaultiano enquanto efeitos da forma como o conhecimento é organizado, assim, as identidades são “naturalizadas” (no caso, a heterossexualidade) nos saberes produzidos também por instituições como igreja,

escola, poder judiciário, medicina e o sujeito aos moldes butlerianos, como em constante processo de construção.

Berenice Bento tem uma produção acadêmica fortemente ligada aos estudos do dispositivo da transexualidade, como a própria autora definiu. Assim, ao relatar sua experiência com os estudos dos textos de Judith Butler e outras teóricas *queer*, afirma ter dado outra direção a sua produção teórica.

Embora tenha se valido de “recursos” *queer* a socióloga não se reivindica *queer*, tendo em vista que, para ela, o termo não causa impacto no Brasil. Segundo Bento (2017, p. 248) ““*queer*” só tem sentido se assumido como lugar no mundo aquilo que serviria para me excluir. Portanto, se eu digo “*queer*” no contexto norte-americano, é inteligível, seja como ferramenta de luta política ou como agressão” (grifos da autora).

Partindo disso, a autora se diz incomodada com o termo em território brasileiro e, prefere, nesse sentido, trabalhar com estudos *transviados* como uma alternativa idiossincrática à realidade brasileira (BENTO, 2017), ou seja, o termo comunica os *queer* brasileiros que, no caso, são as bichas, as sapatões, os viados, os travecos, travestis. Importa lembrar que ao utilizá-lo não se pretende reduzir a pluralidade das identidades sexuais, de gêneros.

Assim como nos estudos *queer*, segundo Bento (2014, p. 49) “nos estudos transviados os discursos médicos passam a ser analisados como engrenagens discursivas que limitam a existência da diversidade dos desejos, dos gêneros, das sexualidades ao âmbito das estruturas fixas corpóreas”.

2.4 EDUCAÇÃO *TRANSVIADA*: UMA PÓS-IDENTIDADE

Esta seção movimentava os estudos *transviados* com a noção de pós-identidade, trazida por Guacira Lopes Louro em seu texto *Teoria Queer: uma política pós-identitária para a educação* (2001) e coloca esses estudos em párea com a educação, entendendo-a como uma necessidade de ser pensada como *transviada*.

O Brasil compreende o fazer educacional sob uma perspectiva diferente da adotada por países como França e Inglaterra. Esses países percebem a educação enquanto “braço” do Estado que disciplina sujeitos (SILVA, 2004). Em solo brasileiro, dada a influência de Paulo Freire, entende-se a Educação como prática crítica, transformadora, assim, não é estranho que a produção acadêmica dos estudos de

gêneros, sexualidades e de estudos *transviados* tenham se direcionado rumo à educação.

Foram encontradas algumas dificuldades para a tradução brasileira do termo *queer*, uma vez que ele “pode ser traduzido por estranho, talvez ridículo, excêntrico, raro, extraordinário (LOURO, 2020, p. 35)”, no entanto, já há tentativas de tradução com intuito de dialogar com os dissidentes sexuais e de gêneros brasileiros, como a noção de estudos *transviados* que desloca-se para o presente trabalho, com base no pensamento de Bento, que afirma:

Nos meus textos, eu começo falando de estudos/ativismo transviados, abro aspas e digo “tradução cultural (idiossincrática) para teoria queer” e sigo. [...] No Brasil, o queer chega pelas universidades e não sai dali. Por quê? Acho que as dinâmicas dos movimentos sociais e a relação com o Estado aqui são completamente diferentes das estadunidenses. O Estado, entre nós, é um ator central na estruturação das agendas políticas do movimento social. Não estou limitando esta relação a um governo específico. Historicamente, a luta pela ampliação dos direitos humanos e cidadania tem passado pelo Estado. No ensaio que publiquei no dossiê da Revista Cult, faço um pequeno balanço. Conforme eu aponte, a aproximação com pensadores do giro decolonial parece ser nosso giro queer cucaracha (BENTO, 2015, 147-148).

Bento (2014; 2015) entende os estudos *transviados* como a mesma lógica *queer*, no entanto, adotando uma identidade mais brasileira e assumindo os mesmos debates e questionamentos, como negação da identidade como uma essência; combate ao suposto binarismo identitário; a interpretação do corpo como um lugar de combate e disputas (BENTO, 2015).

Se observamos o pensamento de Louro sobre a construção de uma naturalidade no espaço educacional, verificamos que a autora registra que “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” (LOURO, 2014, p. 64 – grifos da autora). Nesses termos, a concepção dos estudos *transviados* está nas diferenças entre os sujeitos e na constituição de suas subjetividades.

Os estudos *transviados* têm em seu bojo as questões que perpassam também a abjeção, lidam com o estranho. Portanto, é necessário que se faça um “estranhamento” da educação e do currículo (LOURO, 2014; 2020), pois a escola é um espaço onde se reproduz normas e padrões sedimentados na sociedade, atinando para o fato de que, “historicamente, a escola foi durante muito tempo um local de normalização, um grande veículo de normalização estatal” (MISKOLCI, 2020, p. 41),

acrescento à fala de Miskolci (2020), que a escola e a educação, do ponto de vista prático, continua atuando como um aparelho de normatividade.

A escola deve, nesse sentido, adotar uma perspectiva democrática de atuação. A educação deve ser entendida pelo respeito às diferenças dos sujeitos que compõem o ambiente escolar e, do mesmo modo que as pedagogias feministas propõem estratégias, procedimentos e disposições que rompam com as relações hierárquicas presentes nas salas de aula tradicionais (LOURO, 2014), os estudos *transviados* explicitarão as diferenças, colocarão em evidência os binarismos fundantes do campo educacional (LOURO, 2020), desvelarão as injustiças e violências presentes na disseminação e na necessidade do cumprimento de normas e de convenções culturais, que definem quem é “normal” e quem é “anormal” (MISKOLCI, 2020).

As instituições, de acordo com Foucault (2009; 2014; 2019a), encarregam-se de produzir discursos e torna-los verdade. Nessa esteira, a instituição pedagógica tomou para si os cuidados com a sexualidade, conforme esclarece Foucault (2019a) e, desse jeito, “[...] desde o século XVIII ela concentrou as formas do discurso neste tema; estabeleceu pontos de implantação diferentes; codificou os conteúdos e qualificou os locutores” (FOUCAULT, 2019a, p. 33).

Esse processo descrito por Foucault, compreende-se como um modo de produzir sujeitos e, assim sendo, “o processo de ‘fabricação’ dos sujeitos é continuado e geralmente muito sutil, quase imperceptível” (LOURO, 2014, p. 67 – grifos da autora). Para tanto, a escola vai naturalizar práticas, gestos, palavras e performances.

A produção de sujeitos passa por um processo, também, de punição que denuncia as diferenças dos indivíduos dentro da escola, apontando-os como “anormais” e “desviantes”. É na escola que

[...] descobrimos que somos acima do peso, ou magros demais, feios, baixos, gagos, negros, afeminados. Em suma, é no ambiente escolar que os ideais coletivos sobre como deveríamos ser começam a aparecer como demandas e até mesmo como imposições, muitas vezes de uma forma muito violenta (MISKOLCI, 2020, p. 42).

Ainda nessa direção, algumas outras questões estão imbricadas ao ambiente escolar com uma pedagogia da sexualidade, tendo por base a ideia de que

[...] na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras (LOURO, 2019, p. 38).

Butler (2019a) aponta para o sujeito que é atravessado de discursos e poder. Discursos que são produzidos e reproduzidos por instituições, como a escola que se ocupa em produzir marcas nas identidades dos indivíduos. “As marcas que nos fazem lembrar, ainda hoje, dessas instituições têm a ver com as formas como construímos nossas identidades sociais, especialmente nossa identidade de gênero e sexual” (LOURO, 2019, p. 22).

Diante de questões como essas, Louro (2014) evidencia que “[...] as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança” (LOURO, 2014, p. 67).

A desconfiança e o “estranhamento” propostos estudos *transviados* são fundamentais para a transformação da educação produtora de discursos e de sujeitos. A desnaturalização de atitudes, a subversão de normas, palavras e enunciados, são fundamentais para a promoção de uma educação que entende que todas, *todes*⁷ e todos somos iguais em direitos e diferentes em nossas identidades.

Para romper com estruturas sedimentadas e calcadas em senso comum, reproduzidas no ambiente escolar, deve-se evocar a pedagogia das diferenças, citada por Miskolci (2020), a qual caracteriza-se por diferir da diversidade. Uma vez que a diversidade está também atrelada a um poder horizontal, pois adota uma perspectiva multiculturalista mantendo todos em seus lugares e, dessa forma, mantém as relações de poder estáveis. Sendo assim, “[...] na perspectiva da diferença, reside a proposta de mudar as relações de poder” (MISKOLCI, 2020, p. 52).

Além de pensar a educação pelas diferenças é profícuo que se pense sob uma perspectiva da não normatividade, uma educação que perceba as identidades dos sujeitos não enquanto dadas, prontas e estáveis, mas, acima de tudo, em constante processo construtivo, com vistas a perceber que a construção do sujeito passa por uma interação com o Outro (SILVA, 2004).

Desse modo, a educação se ocupa em construir identidades e sujeitos por meio da sujeição que, nas palavras de Butler (2019a, p. 90) descreve que “a sujeição, é, literalmente, a “feitura” de um sujeito, o princípio de regulação segundo o qual um sujeito é formulado ou produzido” (grifos da autora).

⁷ O termo *todes* é aplicado aqui para se referir às pessoas não-binárias que não se enquadram aos padrões macho/fêmea, homem/mulher.

A escola enquanto produtora de identidades, também produzirá diferenças, distinções, desigualdades (LOURO, 2014), onde os sujeitos são reconhecidos e se reconhecem. É no ambiente educacional que se configura o cenário que produzirá reconhecimento aos sujeitos envolvidos nesse processo e, assim considerando, é por meio do reconhecimento, no ponto de vista de Butler, (2019c, p. 17) que “os sujeitos são constituídos mediante normas que, quando repetidas, produzem e deslocam os termos por meio dos quais os sujeitos são reconhecidos”, ou seja, Butler (2019c, p. 19) aponta que “[...] a condição de ser reconhecido precede o reconhecimento”, é o desejo que dá possibilidade agência ao sujeito.

Esses sujeitos forjados no ambiente escolar constroem identidades “escolarizadas” conforme alerta Louro (2014), de modo que é na escola que se determina espaços. “Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas” (LOURO, 2014, p. 62 – grifos da autora).

O fazer educacional vale-se de discursos, códigos e normas para fabricar as identidades no âmbito da escola como esclarecido por Louro (2014), de modo que é nessa esteira que o reconhecimento desses sujeitos se dará para que possam se reconhecer (BUTLER, 2019c).

Nesse sentido, uma pedagogia das diferenças ou uma pedagogia pela não normatividade aferraria suas práticas na proposta dos pós-coloniais, dos *transviados*, das bichas, das sapatões, dos viados, dos travecos, travestis, dos saberes subalternos, caracterizando-se, também, por “[...] uma política da diferença, o reconhecimento de quem é diferente para transformar a cultura hegemônica” (MISKOLCI, 2020, p. 52).

O espaço escolar deve abrir portas a uma nova abordagem que tenciona a uma pós-identidade. Segundo Louro (2001) uma política pós-identitária para a educação transcenderia a ideia de apenas denunciar as mazelas enfrentadas pelos gêneros e sexualidades dissidentes, mas, também, problematizar

[...] as estratégias normalizadoras que, no quadro de outras identidades sexuais (e também no contexto de outros grupos identitários, como os de raça, nacionalidade ou classe), pretendem ditar e restringir as formas de viver e de ser. Pôr em questão as classificações e os enquadramentos. Apreciar a transgressão e o atravessamento das fronteiras (de toda ordem), explorar a ambiguidade e a fluidez. Reinventar e reconstruir, como prática pedagógica, estratégias e procedimentos acionados pelos ativistas queer, como, por exemplo, a estratégia de “mostrar o queer naquilo que é pensado como normal e o normal no queer” (LOURO, 2001, p. 551 – grifos da autora).

A chegada dos estudos *queer* ou, conforme Bento (2014; 2017) os estudos transviados ao Brasil, se deu a partir do pensamento de Judith Butler e marcou uma diferenciação entre identitários e acadêmicos (MISKOLCI, 2011), sendo assim, ao falar de uma política pós-identitária, Louro (2001) tenciona para a necessidade de romper com essa política que restringe modos de viver dos sujeitos, fato que gera conflitos entre ativistas e estudiosos da área.

Por conseguinte, a política pós-identitária para a educação citada por Louro tem a intenção de colocar em questão identidades para além daquelas definidas como naturais no âmbito de uma sociedade que dociliza corpos, ditando-lhes maneiras do que é o ser e, sobretudo, como não ser.

A educação que valoriza a pós-identidade é aquela que entende o sujeito do modo como os estudos *transviados* o percebe: em constante (des)construção. Um sujeito inacabado que de acordo com Butler (2019a, p. 100), “[...] está em processo de produção, é produzido repetidamente”. No entanto, não quer ditar-lhe modos de viver e como se construir. Uma pós-identidade não precisa que os sujeitos portem identidades prévias.

Considerando tais afirmativas, a pedagogia *queer*, é a pedagogia das diferenças e, muito além disso, é a pedagogia da não normatividade ou, quem sabe, uma pedagogia *transviada* que pretende uma educação *transviada*, aquela cujo propósito é promover uma virada epistemológica e metodológica, desconstruindo sujeitos, identidades fixas e naturalizadas em estruturas de saber-poder.

3 DA METODOLOGIA ADOTADA

A presente pesquisa é de abordagem qualitativa, entendendo-se por métodos qualitativos a ideia de que é “[..] importante a interpretação por parte do pesquisador com suas opiniões sobre o fenômeno em estudo. Neles a coleta de dados muitas vezes ocorre por meio de entrevistas com questões abertas” (PEREIRA et al, 2018, p. 67).

Nesse sentido, pesquisas desse cunho, possuem algumas características que, de acordo com Bogdan e Biklen (1999) são: a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador adquire certo protagonismo, pois é o instrumento principal; ela é descritiva; há um interesse por um mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produto; análise dos dados de forma indutiva por parte dos investigadores e o significado dado pelos sujeitos investigados ocupa papel central.

Tendo em vista a abordagem que valoriza a observação de determinados fatos e fenômenos, com a intenção de descobrir relações causais de manifestação, destaca-se que a pesquisa adota um método indutivo, de modo que, nas palavras de Lakatos e Marconi, a indução pode ser entendida como

[...] um processo mental por intermédio do qual, partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal, não contida fias partes examinadas. Portanto, o objetivo dos argumentos indutivos é levar a conclusões cujo conteúdo é muito mais amplo do que o das premissas nas quais se basearam. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 86)

A pesquisa caracteriza-se na modalidade de pesquisa de campo, uma vez que busca os dados no próprio campo de pesquisa. De acordo com Tozoni-Reis (2009, p. 28) “essa modalidade de pesquisa, como o próprio nome indica, tem a *fonte de dados* no próprio campo em que ocorrem os fenômenos” (grifos da autora). Deve-se observar que nessa modalidade a coleta de dados deve levar em conta a que se pretende a pesquisa, podendo “[..] ser realizada de forma bastante variada, isto é, pelas diferentes técnicas e instrumentos de pesquisa, segundo critérios estabelecidos pelo pesquisador e segundo as condições, objetivos e práticas de sua realização”. (TOZONI-REIS, 2009, p. 29)

Quanto ao *locus* investigativo, utilizou-se as escolas que ofertam Ensino Médio Regular em tempo parcial ou integral da Rede Estadual do Espírito Santo em Colatina,

município do noroeste do estado. As escolas onde foram feitas a coleta de dados estão localizadas nos seguintes endereços:

EEEFM Professora Néa Monteiro Costa
R. Nossa Sra. da Penha, 273 - Honório Fraga, Colatina - ES, 29704-630

EEEFM Geraldo Vargas Nogueira
Av. Brasil, Sn - Lacê, Colatina - ES, 29703-035

EEEFM Professora Carolina Pichler
R. Luís Maranhão, 225 - Vila Real, Colatina - ES, 29706-735

EEEFM Rubens Rangel
R. Dom Pedro II, 128 - Esplanada, Colatina - ES, 29702-715

CEEFMTI Conde de Linhares
R. Adamastor Salvador, 64 - Centro, Colatina - ES, 29700-000

Elegeu-se como sujeitos da pesquisa professoras e professores que atuam com o componente curricular de Sociologia no Ensino Médio e alunas e alunos estudantes do Ensino Médio. Tendo em vista que o referido componente tem uma carga horária pequena, normalmente, cada escola dispõe apenas de uma professora ou um professor. Com vistas a dar mais robustez aos dados, buscar-se-á em todas as escolas que ofertam o Ensino Médio Regular seus respectivos professores de Sociologia para participarem da pesquisa.

Assim considerando, participaram como convidadas/os da pesquisa três (03) colaboras/es pelos seguintes motivos: (a) foram abordadas/os quatro (04) professoras/es de Sociologia das escolas, uma vez que de duas escolas, este pesquisador é o professor; (b) o quarto professor abordado optou por não participar da pesquisa, tendo em vista que este não seria formado em Sociologia e estaria apenas complementando sua carga horária com o componente curricular.

Quanto as/aos estudantes participaram vinte e nove (29) e foram eleitos por meio dos seguintes critérios: (a) aquelas/es pertencentes ao Ensino Médio no município de Colatina (ES); (b) que aceitassem participar da pesquisa. Inicialmente, foram abordados o total de cento e noventa (190) pessoas. Dessas, quarenta e um aceitaram participar, mas, nas datas dos encontros, somente uma parcela compareceu, perfazendo o total de vinte e nove (29).

As/os estudantes participantes pertencem às escolas EEEFM Professora Néa Monteiro Costa e EEEFM Geraldo Vargas Nogueira. Tal recorte se fez necessário diante da facilidade de abordagem das/os sujeitas/os da pesquisa, como este pesquisador atua como seu professor, houve uma abertura maior à participação em relação às/aos estudantes das outras instituições.

Esclarecida a natureza da pesquisa, se faz necessário destacar que em função da pandemia de Covid-19 na qual se encontra o país, a metodologia será adaptada com o intuito de possibilitar a realização do trabalho. Considerando esse contexto, como instrumento de coleta de dados, adotaremos junto aos estudantes a técnica de grupos focais.

Gatti ao citar Powell e Single (1996) esclarece que “[...] um grupo focal é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal” (POWELL; SINGLE, apud. GATTI, 2005, p. 07).

Em função da necessidade de captação das representações construídas por estudantes a respeito da temática, os grupos focais atuaram como um subsídio perfeitamente aplicável ao trabalho, de modo que, conforme Gatti (2005)

[...] a pesquisa com grupos focais tem por objetivo captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria possível com outros métodos, como, por exemplo, a observação, a entrevista ou questionários (GATTI, 2005, p. 09).

Importa destacar que os grupos focais foram formados obedecendo alguns critérios para melhor produção de dados da pesquisa. Assim considerando, obtivemos três (03) formações diferentes composições:

- a) Um grupo formado por estudantes da 1ª série do Ensino Médio;
- b) Um grupo formado por estudantes da 2ª série do Ensino Médio;
- c) Um grupo formado por estudantes da 3ª série do Ensino Médio;

Inicialmente, pretendia-se organizar as/os participantes por critérios de gênero, tal aposta se fundamentaria no intuito de aferir as diferentes manifestações dos discentes considerando se haveria variáveis expressivas a partir de marcadores sociais de gênero. Essa possibilidade se revela válida ao levarmos em consideração a afirmação de Gatti (2005) sobre a composição dos grupos focais. A autora afirma que a composição do grupo focal deve privilegiar variações entre as/os participantes, no entanto, deve haver características em comum. “A característica comum pode ser

relativa a gênero, à idade, às condições socioeconômicas, ao tipo de trabalho, ao estado civil, ao lugar de residência, à frequência de uso de certo serviço público ou social, à escolaridade, ou outra” (GATTI, 2005, p. 18).

No entanto, diante da quantidade de aceites para participação da pesquisa e a logística de horários que as/os colaboradoras/es dispunham, tivemos que adaptar a pesquisa de acordo com essa realidade, organizando os encontros em horário de aula e nos momentos em que a escola poderia ceder o espaço.

Os registros dos encontros foram feitos com auxílio do gravador de voz do celular *Samsung Galaxy Note 10 Lite*, onde foram registradas as interações e falas dos sujeitos, e feita uma degravação na íntegra do conteúdo, de modo que, como é fundamental aos grupos focais haver a produção de um relatório, as gravações serviram de base para a produção dos dados pretendidos. De acordo com Gatti (2005, p. 24), “os participantes devem se encontrar face a face para que sua interlocução seja direta”.

A figura do moderador é outro elemento indispensável ao desenvolvimento de uma pesquisa que explora dos grupos focais como técnica de coleta de dados. Desse modo, o pesquisador atuou como moderador na intenção de direcionar os debates que acontecerão dentro dos grupos focais. Gatti (2005) aponta para a importância do moderador afirmando que ele

[...] precisa ser experiente, hábil, ter clareza de expressão, ser sensível, flexível e capaz de conduzir o grupo com segurança, lidando competentemente com as relações e interações que se desenvolvem e as situações que se criam no grupo em função das discussões (GATTI, 2005, p. 35).

A fim de obedecer a critérios éticos, a presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em 16/07/2021, com o parecer consubstanciado por meio do número 4.853.910. Com o propósito de compor o escopo da pesquisa, adotamos os seguintes procedimentos e etapas que se seguem:

- a) Na primeira etapa realizou-se a revisão bibliográfica da literatura existente a respeito das questões de gênero, sexualidade, educação, teoria *queer* e estudos *transviados*. Desta forma, ganham destaque os estudos de Miskolci (2007; 2009; 2011; 2020) sobre a teoria *queer*; as produções de Michel Foucault (2008; 2009; 2019) e Judith Butler (2017; 2019a; 2019b; 2019c; 2019d) sobre identidade e constituição do sujeito; utiliza-se as pesquisas de Bento (2014; 2017; 2011) sobre estudos/ativismos *transviados*; o ideal de

pós-identidade e os estudos da teoria *queer* e a educação de Louro (2001; 2014; 2020).

- b) Num segundo momento, é feita a verificação nos materiais didáticos disponíveis para a disciplina de Sociologia no Ensino Médio. Tal análise se dará com leituras e apontamentos críticos com o intuito de aferir as representações de gêneros, sexualidades e teoria *queer* no material. Sendo assim, são alvos dessa análise: os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio da disciplina de Sociologia; Orientações Curriculares para o Ensino Médio; Base Nacional Comum Curricular e Currículo do Estado do Espírito Santo.
- c) A terceira etapa da pesquisa, abordou-se professoras/es a fim de realizar entrevistas semi-estruturadas (apêndice A). Assim, realizou-se a identificação das concepções dos docentes, por meio de entrevistas semi-estruturadas, a respeito dos estudos dos gêneros e sexualidades, bem como, seu nível de entendimento sobre a teoria *queer*. Fazemos a ressalva de que uma das professoras abordadas afirmou não se sentir confortável numa entrevista e que preferia responder a um questionário. Para não perdermos dados organizamos um questionário por meio do *Google Forms* com as mesmas questões do roteiro da entrevista presente no apêndice A. Essas entrevistas foram feitas por web-conferências por meio do *Google Meet* e pessoalmente considerando os critérios sanitários. Para preservação das identidades das/o participante, adotamos os pseudônimos de *drag queens* famosas do Brasil: Silvetty Montilla, Márcia Pantera e Pablio Vittar;
- d) Em seguida, realizou-se a abordagem das/os estudantes nas escolas para composição dos grupos focais realizados presencialmente em salas cedidas pelas escolas. Dessa forma, foi feita a classificação das/os discentes sobre questões ligadas aos estudos *transviados* por meio de discussões efetivadas a partir de roteiros programados (apêndice B; apêndice C e apêndice D). A fim de preservar a identidade das/os participantes, adotamos a nomenclatura Aluna/o 01, 02, 03, 04...;
- e) De posse dos dados das entrevistas e dos grupos focais, foi feita a gravação em 15 laudas e compilação desses, com vistas a analisá-los, percebendo as percepções das/os sujeitas/os da pesquisa.

- f) Após a compilação e análise dos dados, elaboramos o material didático para proposição (*Vlog* – Canal no *YouTube*);
- g) Proposição do *Vlog* (Canal no *YouTube*) chamado “Pajubá Sociológico” com vídeos que abordam os temas ligados aos gêneros, sexualidades, e estudos *transviados* com contribuições ao ensino de Sociologia.

4 ENSINO DE SOCIOLOGIA: PERSPECTIVAS PELA NÃO NORMATIVIDADE

Para dar início às discussões deste capítulo, deve-se entender que aqui buscamos trazer uma análise de documentos norteadores para o ensino de Sociologia na Educação Básica. Desse modo, levamos em consideração o surgimento da Sociologia enquanto campo do saber; os marcos legais que a transformaram em componente curricular do Ensino Médio; os materiais didáticos disponíveis para o ensino de Sociologia na Educação Básica, bem como as menções às questões de gêneros e sexualidades, com ênfase ao currículo do estado do Espírito Santo, também chamado de Currículo Capixaba e, por fim, as tensões teóricas entre a Sociologia e a Teoria *Queer* e uma perspectiva para (re)pensar a Sociologia pela não normatividade.

Utilizamos no presente capítulo a ideia de (re)pensar como um duplo movimento: que consiste em analisar o ensino de Sociologia até aqui e também a possibilidade trazê-lo para uma nova perspectiva, mais especificamente, uma perspectiva *transviada* para, quem sabe, lançar uma Sociologia *transviada*.

4.1 SOCIOLOGIA ENQUANTO CIÊNCIA HUMANA: UMA GÊNESE

Embora a história não seja homogênea, apontaremos, como numa escala linear, alguns acontecimentos que fizeram com que a Sociologia se tornasse a ciência que é hoje. Há discursos, relações de poder por detrás dessa ciência. No entanto, acreditamos que esses eventos da forma como os colocaremos atende ao propósito de se buscar uma possível gênese.

A Sociologia é considerada uma ciência relativamente jovem se comparada a outras Ciências Humanas como a Filosofia. Os eventos históricos que culminaram em seu surgimento (Revolução Francesa e Revolução Industrial) eram o prelúdio de que algo estava acontecendo na sociedade e, portanto, as relações humanas mereciam uma atenção especial.

Esse período de “dupla revolução” (HOBBSAWN, 1977) marcou o início do Mundo Moderno, sob um ponto de vista cronológico, em meados do século XIX. Sendo assim, “[...] o Mundo Moderno depende da Sociologia para ser explicado, para compreender-se. Talvez se possa dizer que sem ela esse Mundo seria mais confuso, incógnito” (IANNI, 1989, p. 07).

A Sociologia torna-se contemporânea a Modernidade. Esse período ficou marcado pela forte expansão da industrialização da sociedade. O termo modernidade “[...] faz referência às intensas transformações das revoluções econômica, política e do conhecimento, nos séculos XVIII e XIX, que romperam com as condições históricas [...] nas quais predominavam os valores e as práticas fundamentados pela tradição” (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2016, p. 15).

As contribuições de outros intelectuais anteriores ao surgimento da Sociologia foram fundamentais para que ela se desenvolvesse enquanto campo do saber. De modo que, de acordo com Ianni (1989, p. 08)

O pensamento filosófico do século XVIII e começo do XIX compreende um conjunto de contribuições da maior importância para as ciências sociais em geral e a Sociologia em particular. O liberalismo, iluminismo, jacobinismo, conservantismo, romantismo e evolucionismo são algumas das principais manifestações do pensamento europeu desse tempo. São expressões da revolução cultural simbolizada nas obras de filósofos, cientistas e artistas como Rousseau, Kant e Hegel, Goethe, Beethoven e Schiller, Adam Smith, Ricardo, Herder e Condorcet, entre outros.

Nessa esteira, o primeiro autor a utilizar o termo Sociologia foi Auguste Comte, filósofo francês, responsável pela Filosofia Positivista. Na concepção comteana, “[...] a sociologia deveria orientar-se no sentido de conhecer e estabelecer [...] “leis imutáveis” da vida social” (MARTINS, 2006, p. 31 – grifos do autor).

Mais tarde, Émile Durkheim, por meio de sua obra *As regras do método sociológico*, define o objeto de estudo da Sociologia como sendo os Fatos Sociais, bem como suas regras de observação (DURKHEIM, 2001). Para o autor, os fatos sociais “[...] consistem em maneiras de agir, de pensar e de sentir exteriores ao indivíduo, e dotadas de um poder coercitivo em virtude do qual se lhe impõem” (DURKHEIM, 2001, p. 39).

Durkheim (2001) defende a necessidade de afastamento de “preocupações” e paixões no estudo dos fatos sociais, do mesmo modo que se deve estudá-los como coisas, como verdadeiros objetos. “Quando, portanto, o sociólogo empreende a exploração de uma qualquer ordem de factos sociais, deve esforçar-se por considerá-los sob um ângulo em que eles se apresentem isolados das suas manifestações individuais” (DURKHEIM, 2001, p. 76).

Consolidada no meio acadêmico-científico, a Sociologia foi ganhando espaço e outros sociólogos desenvolveram estudos sobre o fazer sociológico, como é o caso de Max Weber e Karl Marx. Embora Marx tenha sua obra situada na Filosofia, seus

estudos sobre a sociedade capitalista foram trazidos à Sociologia dada a sua importância para compreensão da sociedade, de modo que, ao lado de Durkheim e Weber, ele figura na tríade da Sociologia Clássica.

Anthony Giddens, sociólogo britânico, é considerado um dos mais importantes sociólogos da contemporaneidade, e traz em seus estudos uma definição para a Sociologia, ao afirmar que

A Sociologia é o estudo da vida social humana, grupos e sociedades. É uma tarefa fascinante e constrangedora, na medida em que o tema de estudo é o nosso próprio comportamento enquanto seres sociais. A esfera de ação do estudo sociológico é extremamente abrangente, podendo ir da análise de encontros casuais entre indivíduos que se cruzam na rua até à investigação de processos sociais globais (GIDDENS, 2001, p. 18).

Desde o seu surgimento e desenvolvimento, a Sociologia tem seu foco na vida social, de modo que a produção humana tem sua especial atenção. A maior preocupação dos primeiros sociólogos foi compreender os impasses causados pela sociedade capitalista, dita moderna. As implicações que o capital causa à vida dos indivíduos é alvo da Sociologia, tendo em vista que ele organizará as condições de vivência em sociedade em todos os termos, influenciando a política, economia, cultura e a educação.

4.2 SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: ENTRE IDAS E VINDAS

Falar do ensino da Sociologia é percebê-la enquanto um campo de estudos consolidado, mas, em constante debates científicos nos últimos anos com variadas interfaces. Tal afirmativa nos leva a mergulhar na forma como a Sociologia vem se desenvolvendo na Educação Básica e quais as possibilidades de (re)pensá-la. Nesses termos, devemos levar em consideração a intensa luta pela implantação da Sociologia no Ensino Médio brasileiro, com movimentos de idas e vindas sua permanência na Educação Básica sempre foi colocada em xeque.

A chegada da Sociologia à educação básica já passa de um século, entretanto, foi em 2008, por meio da Lei nº. 11.684, que alterou o artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº. 9.394/1996), ao dispor que “[...] serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio” (BRASIL, 2008), que a Sociologia ganha um pouco mais de segurança, pelo menos, momentaneamente.

A história da Sociologia na Educação Básica em solo brasileiro, remonta algumas décadas e em meio ao contexto de Brasil Império, a primeira ideia de trazer a Sociologia para a Educação Básica partiu do jurista Rui Barbosa, que enquanto deputado apresenta o projeto que tinha por objetivo reestruturar a educação. No projeto observava a intenção de incluir a Sociologia no curso secundário. Rui Barbosa “[...] propôs a existência de “Elementos de Sociologia” no ensino secundário, precedida pelas disciplinas “Noções de Economia Política” e “Noções da Vida Social” no primário” (GOMES, 2017, p. 24 – grifos do autor).

Com a Proclamação da República, fez surgir no palco das disputas sociais, econômicas e políticas, duas correntes divergentes: positivistas e intelectuais católicos (MEUCCI, 2000). Com isso, os militares responsáveis pela Proclamação, de linha positivista, já intentavam a possibilidade do ensino sociológico na educação brasileira.

De acordo com Santos (2002), em 1891, durante o Governo Provisório da República, foi promovida a Reforma Educacional coordenada por Benjamin Constant, que à época ocupava o cargo de Ministro da Instrução Pública, com o intuito de implantar ideais republicanos, como: a laicização dos currículos escolares e a gratuidade da escola primária, para entrar em consonância à Constituição.

A Reforma de Constant que criou diversos dispositivos legais que alteraram as estruturas da educação e trouxe a possibilidade do ensino sociológico para a educação básica brasileira, e foi consolidada pelo Decreto nº. 3.890 de 1901, por meio da chamada Reforma Epiácio Pessoa, e retirou oficialmente a Sociologia da educação básica antes que ela fosse ofertada efetivamente (GOMES, 2017).

Diferente de outros países, a Sociologia chegou ao Brasil por meio da Educação secundária, nas Escolas Normais. De acordo com Alves e Costa (2006), no Atheneu Sergipense, foram incluídas as disciplinas de Sociologia, noções de economia política, moral e direito pátrio. Nessa direção, a inserção da Sociologia nos currículos escolares como iniciativa estatal se deu somente na década de 1920 (ALVES; COSTA, 2006).

Com o propósito de atender aos interesses da elite paulistana, a Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo – ELSP e a Universidade de São Paulo – USP, foram criadas na década de 1930.

[...] a Escola de Sociologia e Política surgia como um centro de estudos voltados para a compreensão científica da realidade brasileira e que visava

formar quadro técnicos qualificados em ciências sociais para atuarem nas nascentes instituições públicas de planejamento econômico e desenvolvimento social (SIMÕES, 2009, p. 37).

O Governo de Getúlio Vargas inaugurou o chamado Estado Novo, que possuía uma natureza ditatorial e, desse modo, cresceu durante esse período um pensamento conservador católico que se opunha ao pensamento escolanovista, trazendo conflitos acerca da utilidade da disciplina de Sociologia para a Educação Básica (GOMES, 2017). Nesse período foi empreendida a Reforma Capanema, instituída pelo Decreto-lei nº. 4.244 de 1942, que muda as estruturas da educação brasileira.

A Reforma Capanema iniciada em 1942 refletiu essa nova correlação de forças e criou uma organização estrutural para educação média que perdurou por quase 30 anos. A reforma tinha como objetivos, desatrelar o ensino secundário do ensino superior e sua principal mudança foi a extinção dos cursos complementares que visavam à preparação para as carreiras superiores de Direito, Medicina e Engenharia (GOMES, 2017, p. 31).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº. 4.024 de 1961, não alterou a organização trazida pela Reforma Capanema, de modo que manteve a estrutural organizacional do Ensino Médio em ginásial e colegial, mas, dá aos Estados autonomia no que tange à organização dos conteúdos no que diz respeito ao ensino secundário.

No ano de 1962 foram publicados pelo Conselho Federal de Educação e o Ministério da Educação os “novos currículos para o Ensino Médio”. Importante destacar que a disciplina de Sociologia não aparece nem como disciplina obrigatória, complementar e nem optativa, entretanto, a Resolução nº 7, de 23 de dezembro de 1963 do Conselho Estadual de Educação de São Paulo propõe que a Sociologia seja incluída como disciplina optativa nos cursos clássicos, científicos e ecléticos (GOMES, 2017, p. 33).

Em meio ao contexto de ditadura militar, a Reforma Jarbas Passarinho ganhou destaque por trazer mudanças significativas, dentre elas, na escola a Sociologia foi substituída por disciplinas como Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira e em contexto de ensino superior passou a ser perseguida, dado seu caráter subversivo para a época (SIMÕES, 2009).

No contexto do regime militar, a Sociologia foi convertida numa espécie de conhecimento maldito. Um conhecimento maldito não é propriamente um saber inferior, que ocupe ou deva ocupar posições inferiores na hierarquia dos saberes. Ele é definido como um “conhecimento perigoso” que sequer deve integrar o quadro de conhecimentos e saberes reconhecidos (GOMES, 2017, p. 34).

A partir da década de 1980, com uma abertura à democracia, tivemos um avanço no que diz respeito ao ensino de Sociologia na Educação Básica. Os sociólogos atuantes na luta pelo reconhecimento da Sociologia enquanto componente curricular da Educação Básica tiveram vitória em 2008, com a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Antes disso, percebe-se um processo de idas e vindas da Sociologia na Educação Básica, onde havia uma preocupação com o pensamento crítico que ela poderia gerar.

Em 2016 por meio da Medida Provisória nº 746 editada pelo Governo Temer, a Sociologia foi novamente colocada em xeque pela possibilidade de sua saída do currículo do Ensino Médio. Assim, com a Lei nº. 13.415/2017, ficou a cargo dos currículos estaduais mantê-la enquanto componente curricular ou apenas como prática. Dado que o artigo 3º da referida lei, dispõe em seu §2º que “a Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia”.

O termo “estudos e práticas” deixa subtendido de que os conhecimentos sociológicos podem ser “diluídos” no novo currículo do Ensino Médio proposto pelos governos estaduais. Isso causa insegurança e incertezas quanto ao futuro da disciplina na Educação Básica, de modo que, não pretendendo compartimentar o conhecimento, mas, há competências e habilidades que devem ser tratadas de modo muito específico na e pela Sociologia.

4.3 O CURRÍCULO ESCOLAR: UM DOCUMENTO DE IDENTIDADES PARA A SOCIOLOGIA

O currículo compõe parte importante para os desdobramentos a que se destina a educação. Mais do que conteúdos e teoria, é por meio dele que se estabelecerá direções e caminhos nos quais se pretende trilhar. “O currículo seria um objeto que precederia a teoria, a qual só entraria em cena para descobri-lo, descrevê-lo, explicá-lo” (SILVA, 2005, p. 11).

Esse documento tão importante está envolvido em questões de poder e discurso e assim, desmembraram-se diversos estudos sobre o currículo e ao que ele se destina. Adotaremos aqui, a perspectiva pós-estruturalista e os estudos *queer* para analisar alguns documentos oficiais norteadores para o ensino de Sociologia no Ensino Médio.

Da perspectiva pós-estruturalista, podemos dizer que o currículo é também uma questão de poder e que as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder. Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder (SILVA, 2005, p. 16).

Nesses termos, passaremos a partir de agora à análise de documentos oficiais que guiam o ensino de Sociologia, além de outros documentos. Tomamos como objeto de estudo: Orientações Curriculares para o Ensino Médio e o Currículo do Estado do Espírito Santo.

Inicialmente, analisemos as Orientações Curriculares para o Ensino Médio de Ciências Humanas e suas tecnologias. O texto conta com orientações para as disciplinas de: História, Geografia, Filosofia e Sociologia, de modo que aborda um panorama geral do que se pretende nessas orientações ao descrever como o currículo tem o papel de formar sujeitos, tendo em vista que “preparar o jovem para participar de uma sociedade complexa como a atual, que requer aprendizagem autônoma e contínua ao longo da vida, é o desafio que temos pela frente” (BRASIL, 2006, p. 06).

No entanto, esse modelo de sujeito adotado pela teoria educacional crítica entrou em crise (SILVA, 2000). A medida em que avança a aurora de uma nova representação de sujeito que o ocupa um lugar de desconformidade nos currículos escolares. Esses documentos que ainda adotam a ideia de

[...] que existe algo como um núcleo essencial de subjetividade que pode ser pedagogicamente manipulado para fazer surgir o seu avatar crítico na figura do sujeito que vê a si próprio e à sociedade de forma inquestionavelmente transparente, adquirindo, no processo, a capacidade de contribuir para transformá-la (SILVA, 2000, p. 14).

Percebe-se que ainda é forte a presença desse modelo de sujeito, que embora crítico, deve possuir uma identidade estável, conformada e aprimorada, reforçando, mais uma vez a ideia de essencialidade do sujeito. As Orientações Curriculares reforçam ainda que é papel da área o “[...] aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado” (BRASIL, 2006, p. 07).

No que diz respeito a parte que trata especificamente sobre a Sociologia e seu ensino, as Orientações Curriculares apontam para dois importantes papéis do componente curricular ao afirmar que

[...] a Sociologia pode contribuir para a formação do jovem brasileiro: quer aproximando esse jovem de uma linguagem especial que a Sociologia oferece, quer sistematizando os debates em torno de temas de importância dados pela tradição ou pela contemporaneidade.

[...]

Um papel central que o pensamento sociológico realiza é a desnaturalização das concepções ou explicações dos fenômenos sociais. (BRASIL, 2006, p. 105).

Quanto ao processo de desnaturalização proposto nas Orientações, ele é profícuo para demonstrar como as identidades humanas são construídas, portanto, é um componente curricular que contribui para empreendermos, com auxílio dos estudos *transviados*, uma política pós-identitária para a Educação (LOURO, 2001). Tendo em vista que conforme Silva (2005, p. 107) nos alerta que “o *queer* se torna, assim, uma atitude epistemológica que não se restringe à identidade e ao conhecimento sexuais, mas que se estende para o conhecimento e a identidade de modo geral”.

É importante notar que as menções ao termo “gênero” no documento aparecem de modo muito superficial no documento como um todo. Seu aparecimento se dá de modo muito sutil nos conhecimentos destinados ao ensino de História. Em todas as páginas do documento, o termo aparece somente três vezes.

A primeira vez em que “gênero” é mencionado no documento nas orientações para o ensino de História para tratativas sobre o respeito às diferenças e nas diferentes formas de se produzir e organizar a vida.

Essas diferentes formas de produzir e organizar a vida individual e coletiva intercambiam-se com diversas perspectivas ou abordagens. Dentre elas podem-se destacar as de gênero (a participação das mulheres e dos homens nas relações entre trabalho formal, informal e doméstico) (BRASIL, 2006, p. 76).

Noutro momento, no “Quadro: Articulação entre conceitos, habilidades, atividades didáticas”, mais uma vez de modo sutil e bem diluído, o termo gênero aparece ligado a outros termos junto ao conceito básico de Cidadania. É necessário que se destaque o aparecimento do termo gênero em currículos tenha aparecido graças ao desenvolvimento da pedagogia feminista que promoveu uma reviravolta epistemológica para se pensar o currículo escolar (SILVA, 2005). Observemos a Figura 01.

Figura 01: Articulação entre conceitos, habilidades e atividades didáticas das OCN para o Ensino Médio.

Conceitos básicos da História	Habilidades para o trabalho com a História	Elaboração e condução das atividades didáticas
Cidadania	<ul style="list-style-type: none"> • Aprimorar atitudes e valores individuais e sociais. • Exercitar o conhecimento autônomo e crítico. • Sentir-se um sujeito responsável pela construção da História. • Praticar o respeito às diferenças culturais, étnicas, de gênero, religiosas, políticas. • Auxiliar na busca de soluções para os problemas da comunidade. • Indignar-se diante das injustiças. • Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produto destes. • Ter consciência da importância dos direitos pessoais e sociais e zelar pelo cumprimento dos deveres. • Incorporar os direitos sociais e humanos além dos direitos civis e políticos. • Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de 	ensino/aprendizagem.

Fonte: BRASIL, 2006.

A última menção ao termo gênero aparece já nas orientações destinadas ao componente curricular de Sociologia. De modo não diferente das outras menções, o termo está de modo brando em conjunto a outros termos e, também como assunto secundário, sem maiores especificações.

Outros temas que podem ser incluídos em um programa: questão racial, etnocentrismo, preconceito, violência, sexualidade, gênero, meio ambiente, cidadania, direitos humanos, religião e religiosidade, movimentos sociais, meios de comunicação de massa, etc (BRASIL, 2006, p. 121).

Quanto ao termo “sexualidade” também aparece apenas três vezes. A primeira e principal menção está nas orientações para a disciplina de Filosofia, fazendo referência à conciliação de valores éticos, políticos e estéticos:

[...] a Estética da Sensibilidade, que deverá substituir a da repetição e padronização, estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado e a afetividade, bem como facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver com a diversidade, valorizar a qualidade, a delicadeza, a sutileza, as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo e fazer do lazer, da sexualidade e da imaginação um exercício de liberdade responsável (BRASIL, 2006, p. 25).

Desse modo, percebe um não cuidado com a temática para a área de Ciências Humanas, dispensando-a enquanto parte fundamental da identidade do sujeito. Limitando a discussão mais abrangente para uma desnaturalização de conceitos calcados somente em termos biológicos e no senso comum.

Quando partimos para um estudo do Currículo do Estado do Espírito Santo, nos deparamos com menções mais expressas e preocupadas com o entendimento das Ciências Humanas sobre as manifestações das sexualidades e dos gêneros humanos. As orientações constantes no documento capixaba trazem especificidades quanto ao tratamento da temática em sala de aula.

Importa mencionar que em função da reforma do Ensino Médio, o currículo capixaba para o Ensino Médio está em fase implementação e promulgação. Desse modo, tomaremos para a análise o currículo vigente de 2009 e o texto preliminar de 2020, a fim de traçarmos um comparativo entre os documentos.

Num primeiro momento, retornamos à questão do sujeito para o currículo. A identidade já se mostrou elemento indispensável e, portanto, não apartada desse documento. Os pressupostos teóricos que norteiam o currículo capixaba de 2009 faz a seguinte menção: “ninguém nasce aluno, alguém se torna aluno” (ESPÍRITO SANTO, 2009, p.09), fazendo referência ao texto de Simone de Beauvoir, o currículo entende, desde o início, a identidade do estudante enquanto constructo.

Essas questões passam por uma política pós-identitária para a Educação, haja vista que a Teoria *Queer* – direcionadora desse processo – sustenta-se num ideal de sujeito moldável (MISKOLCI, 2007) buscando, também, nos estudos psicanalíticos ideais de identificação.

Lacan perturba qualquer certeza sobre o processo de identificação e de agência, ao afirmar que o sujeito nasce e cresce sob o olhar do outro, que ele só pode saber de si através do outro, ou melhor, que ele sempre se percebe e se constitui nos termos do outro (LOURO, 2001, p. 547).

Além disso, a Teoria *Queer* transcende a ideia de construção social da identidade; ela radicaliza essa possibilidade de um trânsito livre entre as fronteiras da

identidade, uma vez que nessa hipótese, a identidade acaba sendo fixada, estabilizada pela significação, pela linguagem, pelo discurso (SILVA, 2005). Esse sujeito contínuo e inacabado é percebido pelo documento capixaba, quando afirma-se que “as crianças de hoje não são exatamente iguais às do século passado, nem serão idênticas às que virão nos próximos séculos” (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 31).

No Currículo do Estado do Espírito Santo (2009), as tratativas sobre gênero e sexualidade estão mais explícitas e detalhadas à área de Ciências Humanas. Para o componente curricular de História, há uma menção bem específica para suas tratativas quando observamos o quadro de habilidades e competências, conforme a Figura 02.

Figura 02 – Habilidades e competência do Currículo do Espírito Santo.

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	TÓPICOS/CONTEÚDOS
		<p>2) Gênero e Sexualidade</p> <p>Saberes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O conceito de gênero. • O conceito de sexualidade. • A mulher na mitologia greco-romana. • A mulher nos grupos indígenas brasileiros. • A sexualidade como estratégia de poder. • Religiões e sexualidade. • Como a lei trata os sexos. • Movimentos feministas em todo o mundo. • Homossexualidade e direitos humanos. <p>Práticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gênero e sexualidade no cinema. • Gênero e sexualidade: registros antigos. <p>Sensibilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Juventude e papel sexual. • Sexualidade e gravidez. • Sexualidade e religião.

Fonte: ESPÍRITO SANTO, 2009.

Para o ensino de Sociologia, as menções são menos evidentes, de modo que aparece apenas como integrante de uma habilidade de forma sutil e esparsa, contextualizando a temática a outros temas.

Distinguir, considerar e reconhecer as diferentes manifestações, valores, interesses e experiências de grupos estigmatizados por questões de etnia, gênero, sexualidade, ocupação, região geopolítica, faixa etária e religião, agindo de modo a preservar o direito à diferença sociocultural e à igualdade econômica, enquanto princípio estético, político e ético que supera conflitos e tensões do mundo atual (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 97).

Quando trazemos as discussões para o Currículo do Espírito Santo (2020) em versão de texto preliminar, encontramos as categorias que conduzirão o documento como um todo. E, desse jeito, as questões de gênero são movimentadas como uma categoria para o currículo.

Nesta rearticulação, a categoria gênero possibilita maior amplitude para o conhecimento do indivíduo nas suas buscas de autoconhecimento quando envolve o diferente de si. É uma perspectiva que engloba o diverso na significância individual enquanto presença da/e na coletividade. Além disso, pode proporcionar a compreensão sobre as marcas autoritárias e conflituosas em relações hierarquizadas entre gêneros em distintas sociedades, sobretudo a brasileira e a capixaba, articulando com o contexto atual no qual os estudantes possam atuar para superação desses modelos de relações (ESPÍRITO SANTO, 2020, p. 04).

Com a nova organização curricular, impulsionada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define o ensino baseado em habilidades e competências, acrescentou-se o campo “Temas Integradores e Interdisciplinaridade”, aqui destacamos que o novo currículo capixaba adotou o tema integrador 16: “Gênero, Sexualidade, Poder e Sociedade”. Tal tema integrador passa por todo o currículo de Sociologia, além de direcionar habilidades específicas do componente curricular.

Devemos, ainda, observar que embora o a Lei nº 13.415/2017 tenha dado aos Estados a possibilidade de retirar a Sociologia como componente curricular obrigatório, o currículo capixaba a manteve e valorizou as questões de gênero e sexualidades.

O novo currículo capixaba abre espaços para uma pedagogia *queer*, que não necessariamente concentra seus esforços nas questões das sexualidades, mas, também estende sua compreensão e sua análise da identidade e da sexualidade para questões mais amplas do conhecimento (SILVA, 2005).

O currículo é um documento que lida com identidades e a Sociologia também lidará com as diferentes identidades, de modo que “o ‘sujeito’, mais do que originário e soberano, é derivado e dependente. O ‘sujeito’ que conhecemos como base e fundamento da ação é, na verdade, um produto da história” (SILVA, 2000, p. 15 – grifos do autor).

A educação e, nesse caso, a Sociologia têm como missão promover uma virada metodológica e epistemológica, apostando numa política pós-identitária e de desconstrução (LOURO, 2001). Os currículos ainda estão imbricados em conhecimentos estruturados pela cisheteronormatividade e, nesse âmbito, cabe à Sociologia (re)pensar um ensino que seja por uma política pós-identitária, que entenda o sujeito em constante construção, moldável, e atue pela não normatividade.

4.4 DA NORMATIVIDADE À DESNORMATIVIDADE: TRÂNSITOS E CRUZAMENTOS POSSÍVEIS ENTRE SOCIOLOGIA E TEORIA *QUEER*

As tensões teóricas e metodológicas que circundam a teoria *queer* e a Sociologia foram e são alvos de debates no domínio das Ciências Humanas e Sociais. Destacar o advento da teoria *queer* enquanto campo de produção científica, com metodologia e epistemologia próprias, é fundamental para pensarmos qual o possível diálogo dessa seara com os estudos sociológicos.

Esta sessão comunica de forma intencional ao seu título, para pensar a Sociologia enquanto disciplina que se utiliza de métodos rígidos com pouco abertura à desconstrução proposta pela Teoria *Queer*. A Sociologia surgiu com a intenção de ter uma metodologia clara, com regras bem estabelecidas desde os estudos de Comte (MARTINS, 2006).

A obra durkheimiana “*As regras do método sociológico*” tem em seu título a intenção maior da Sociologia: ter clareza quanto ao que estudará e, acima de tudo, como estudar. Ademais a obra de Durkheim vai estabelecer regras e leis gerais que padronizarão e definirão o que são fatos sociais. Dessa maneira, “[...] um fato social é normal, para um tipo social determinado, quando considerado numa determinada fase de seu desenvolvimento, desde que se apresente na média das sociedades da mesma categoria, e na mesma fase de sua evolução” (LAKATOS, 1990, p. 47).

Diante disso, entende-se que Durkheim (2001) estabelece uma generalização, pois acredita que ela é fundamental para a coesão social, também definirá o que é normal e o que é patológico, de modo que os fenômenos patológicos “[...] só o são à medida que ultrapassam uma taxa dita “normal”, em determinado momento, em sociedades de mesmo nível ou estágio de evolução” (LAKATOS, 1990, p. 47 – grifos da autora).

Essa obra é considerada uma de suas obras mais importantes, entendida como aquela que ajudou Durkheim levar a Sociologia para o ambiente acadêmico, inaugurando-a como campo do saber, reconhecido como Ciência, pois havia regras claras e bem definidas para estudo dos fatos sociais.

A desconstrução herdada de Derrida pela teoria *queer*, a coloca em posição de tensão com a Sociologia, embora esse não seja o único ponto que tenciona a relação entre esses dois campos. Também cabe esclarecer que os primeiros teóricos *queer*, rejeitavam certas análises sociológicas por entenderem que elas privilegiavam a ordem social heterossexual.

O diálogo entre a Teoria Queer e a Sociologia foi marcado pelo estranhamento, mas também pela afinidade na compreensão da sexualidade como construção social e histórica. O estranhamento queer com relação à teoria social derivava do fato de que, ao menos até a década de 1990, as ciências sociais tratavam a ordem social como sinônimo de heterossexualidade. O pressuposto heterossexista do pensamento sociológico era patente até nas investigações sobre sexualidades não-hegemônicas. A despeito de suas boas intenções, os estudos sobre minorias terminavam por manter e naturalizar a norma heterossexual (MISKOLCI, 2009, p. 151).

Devemos deixar claro que quando se empreende uma possível história da Teoria *Queer* é preciso fazê-la de um ponto de vista aberto, uma vez que corriqueiramente é apontado como seus movimentos criadores os Estudos Culturais e pós-estruturalismo francês, entretanto, algumas obras antecessoras a esses movimentos já traziam questionamentos sobre as sexualidades e os gêneros, como é o caso da obra “O desejo homossexual” de Guy Hocquenghem, publicado em 1972.

Esclarecido esse ponto, lembremos que a primeira menção à Teoria *Queer*, foi feita por Teresa de Lauretis em 1990, foi com o objetivo de questionar as análises sociológicas sobre as sexualidades e gêneros dissidentes (MISKOLCI, 2009). Portanto, a Teoria *Queer* tem em suas raízes a desconformidade, o que está à margem ou, em termos durkheimianos, é patológico, socialmente falando.

Embora pareçam ter apenas conflitos e tensões, a Teoria *Queer* e a Sociologia podem ser situadas em alguns pontos em comum. Tal como o entendimento da construção social da sexualidade, tanto pela Teoria *Queer* quanto pela Sociologia da Sexualidade. Essa última, foi um termo empregado pelo sociólogo francês Michel Bozon em sua obra “Sociologia da Sexualidade” (2004).

Em sua obra, Bozon (2004) afirma logo na introdução, com uma dose de ironia de que a “sociologia da sexualidade não existe”. Dessa maneira, o livro organiza e

problematiza a concepção que a Sociologia pode dar aos estudos das sexualidades enquanto categoria de análise social. No entanto, o campo não se institucionalizou na França, mas em solo brasileiro, encontramos produções sociológicas e antropológicas que cuidam da sexualidade enquanto objeto de estudo.⁸

A Sociologia Clássica nunca voltou a atenção para o entendimento dos desejos e das sexualidades, fazendo menção a essas questões de modo muito esparsa, como é o caso de Simmel, Weber e Elias, que a entendiam como um campo que não merecia atenção, devendo ficar à margem.

Do ponto de vista contemporâneo, localizamos os estudos de Bourdieu e Giddens que deram importantes contribuições aos estudos da sexualidade enquanto campo do saber nas Ciências Humanas. Com as obras “A dominação masculina” e “A transformação da intimidade: sexualidade, amor & erotismo nas sociedades modernas”, Bourdieu (2012) e Giddens (1993) respectivamente, contribuíram para mudar as tensões entre a Sociologia e a Teoria *Queer*.

A rigidez com que a Sociologia se formou, pode ser alvo de uma virada epistemológica e metodológica. Embora alguns insistam em coloca-las como opostas, o campo sociológico pode também dar abertura uma não normatividade, tangendo sua análise a uma possibilidade não cisheteronormativa, não patologizante do dissidente, do marginal. Nas palavras de Miskolci (2009, p. 171):

Suas críticas apontam para uma possível renovação do empreendimento sociológico por meio do desenvolvimento sistemático de uma orientação teórica que viabilize a criação conjunta de uma analítica da normalização. Desta forma, é possível interpretar o objetivo queer como integrador e interseccional, pois tende a difundir-se por todas as áreas da disciplina.

Se assim consideramos, a Teoria *Queer* resiste à normatividade e reconhece a necessidade de se perceber o abjeto ao investigar a interseccionalidade, podendo assim contribuir para os estudos sociológicos que ao realizar esse movimento pode compreender para além de identidades totalizantes ou conflituosas, mas, também interpelar a construção das diferenças no âmbito das identidades que não se normalizam ou não querem se normalizar.

⁸ No texto *Sexualidade, cultura e política: a trajetória da identidade homossexual masculina na antropologia brasileira*, Carrara e Simões (2007) exploram como as produções antropológicas brasileiras situavam as categorias e identidades sexuais, com ênfase na homossexualidade masculina, caracterizando-a como exótica, ou retardatária.

4.5 A URGÊNCIA DE UMA SOCIOLOGIA *TRANSVIADA*

É possível uma Sociologia *Transviada*? Uma Sociologia que ao invés de trabalhar sob uma perspectiva construcionista, trabalhe com um método desconstrucionista? São perguntas que caberiam um debate mais profundo e ainda mais demorado. Aqui, lançaremos algumas proposições que podem ser levadas em consideração para debates futuros e mais aprofundados. A Sociologia, muito canônica em sua origem vem passando por transformações expressivas nas últimas décadas, dando atenção maior à sexualidade, às questões de gênero enquanto objeto de estudo.

Pierre Bourdieu e Anthony Giddens já lançaram debates que ainda reverberam no campo sociológico até hoje. No entanto, devemos considerar outras perspectivas para além dessas já adotadas. A teoria *queer* ou, como aqui preferimos, os estudos *transviados* refletem sobre a experiência da abjeção enquanto possibilidade de produção teórica e atuação política (MISKOLCI, 2011).

Bento (2017) nos direciona para uma Sociologia das abjeções num ensaio, questionando e apontando que “estamos querendo demarcar novos campos temáticos para a Sociologia? Sabemos que entre o mundo da vida vivida e mundo acadêmico não há uma correspondência linear e imediata” (BENTO, 2017, p. 45).

Essas proposições de Bento que são sempre precedidas por questionamentos são fundamentais para (re)pensarmos a forma como a Sociologia também vem sendo guiada nas salas de aula. Compartilho do pensamento do pensamento da autora quando afirma que a dialética enquanto metodologia não dá conta das diferentes configurações sociais que se apresentam (BENTO, 2017). Para a autora “construir conceitos referenciados na binaridade e universalidade produz uma violência epistemológica sutil, porque contribui para reproduzir invisibilidades” (BENTO, 2017, p. 48).

Mais à frente Bento (2017, p. 50) assevera para a possibilidade de “[...] propor uma relação entre as condições de vida desumanizadoras das pessoas trans (sujeitos abjetados) e o silêncio da Sociologia em torno de suas existências”. Assim, segundo a autora, o silêncio da Sociologia seria uma forma de patologização dessas existências. Acredita, ainda, que há um lampejo de esperança numa Sociologia das abjeções, que “[...] teria como meta programática compreender o porquê dessa

proliferação dos que estão fora, invisibilizados, mas, de fato, estão presentes, como entes fantasmagóricos” (BENTO, 2017, p. 51).

Diante dessas considerações, vamos além, podemos considerar uma Sociologia *Transviada*. Uma Sociologia que não quer estabelecer tensão com os estudos *transviados*. Uma Sociologia que aposte numa nova epistemologia, talvez uma nova metodologia de atuação. Que busque na desconstrução, na anormalidade, na abjeção, na não normatividade, na pós-identidade uma forma de compreender as diferentes formas de existir em sociedade, que abra mão de reproduzir os valores da ordem social vigente.

5 UMA ANÁLISE *TRANSVIADA* DOS DADOS

A intenção desse capítulo é trazer as análises dos dados colhidos junto a professoras, professores, alunas e alunos, no período do mês de agosto de 2021. Nessa direção, cabe ressaltar que não detalharemos os espaços físicos escolares, tampouco a atuação da equipe escolar, visto que não era esse o objetivo da pesquisa. Portanto, as análises aqui propostas, concentram-se exclusivamente às falas e narrativas das e dos participantes do trabalho.

5.1 (RE)PENSANDO E *TRANSVIANDO*: PERCEPÇÕES DOCENTES

Para analisar os dados apresentados nesta seção, utilizo as narrativas de quatro docentes, dentre essas pessoas, encontram-se também minhas narrativas enquanto professor de Sociologia. Utilizo nomes de importantes *drag queens* do cenário brasileiro para nos referirmos às professoras e ao professor participantes do trabalho com o intuito de preservar seus nomes, sendo elas: *Pablo Vittar*, *Márcia Pantera* e *Silvetty Montilla*. Ao passo que analiso as falas dessas professoras e do professor confronto-as com as minhas experiências em sala de aula e vivências. Ademais, importa destacar que faço uso, também, dos dados colhidos a partir das conversas informais, que foram de extrema riqueza e importância para o desenvolver desse trabalho.

As tratativas sobre a temática *transviada* em sala de aula podem representar um assunto delicado e repleto de melindres para professoras e professores, dado o contexto em que vivemos. Conforme fala de *Pablo Vittar*, colhida em conversas informais: “em tempos de Gilvan da Federal, temos que nos resguardar”⁹. Tal fala demonstra desde já uma preocupação com o clima que se forma no ambiente e a forma como, muitas vezes, são recepcionadas essas temáticas na escola

Interessa, ainda, esclarecer que mesmo com um cenário pouco favorável ao debate das questões que lidem com sexualidades, gêneros e estudos *transviados*, docentes consideram importante as tratativas dessa temática em sala de aula. Uma vez que foram unânimes as respostas quando inquiridos sobre.

⁹ O professor faz menção a atuação do vereador do município de Vitória (ES), que recentemente tentou intimidar uma professora no exercício de seu trabalho, por trazer a temática LGBT para suas atividades no mês do Orgulho LGBT.

Pablo Vittar: *É importante esses espaços para debates, e a sala de aula é um local propício a estes aprofundamentos tão reprimidos e vistos como tabus. O conservadorismo social não permite esses debates e a Sociologia traz à tona a diversidade e a pluralidade social. Permitir um alargamento das ideias no contexto social é abrir novos horizontes e novas fronteiras para o respeito e o entendimento sobre a diversidade.*

Márcia Pantera: *Penso ser de suma importância, pois é um assunto pertinente à sociedade. E, principalmente, para trabalharmos o respeito às diferenças tão presente nas salas de aula.*

Silvetty Montilla: *Sim. Considero importante. A sala de aula é um espaço perfeito para tratarmos desse tema. A diversidade ganha pouco destaque na escola.¹⁰*

Reforço as falas dos colegas quando aludem sobre a sala de aula ser um ambiente propício ao debate dessas questões e, além disso, sobre as diferenças estarem presentes no dia a dia docente. Do mesmo modo, que Miskolci (2020) salienta que é na escola que descobrimos diferenças, é no reconhecimento das diferenças encontradas que podemos questionar a construção de identidades e binarismos linguísticos e conceituais (LOURO, 2001).

As experiências pessoais falam também da experiência docente. Em conversa informal com o professor *Pablo Vittar*, ele relata sobre sua vivência docente e sua experiência com um filho trans. Suas falas são repletas de emoções e orgulho da identidade do filho. *Pablo Vittar* relata que a sua presença ao lado do filho foi importante para sua vida: *“a minha presença ao lado dele foi muito importante, pois foi algo que construímos juntos essa nova identidade dele. Meu filho é lindo e inteligente”*. Continua sua fala relatando que muitos estudantes chegam com problemas de relacionamento familiar e discutir essa temática é uma forma de acolhimento.

As docentes *Márcia Pantera* e *Silvetty Montilla*, também discorreram que em suas vivências e experiências encontraram estudantes que buscavam junto a elas formas de *“se abrir”* por não encontrarem em casa para sanar dúvidas ou, até mesmo relatar acontecimentos pessoais.

Ao serem inquiridos sobre terem presenciado alguma cena de preconceito que envolvesse sexualidades e gêneros, *Pablo*, *Márcia* e *Silvetty* acenaram positivo, indicando que estudantes apresentam comportamentos discriminatórios, inclusive, destacando preocupação como essas questões são tratadas por colegas de outras áreas.

¹⁰ As falas aparecerão em destaque de itálico e alinhadas à esquerda para dar mais ênfase ao que foi dito no processo de coleta dos dados.

Pablo Vittar: *Sim, já presenciei algumas vezes. Inclusive, a ideia que professores de outras áreas tem sobre o tema é muito preocupante, a difusão deste tema se faz necessário na construção de uma sociedade mais justa.*

Márcia Pantera: *Infelizmente sim. Dentro da escola, alguns estudantes já se demonstraram preconceituosos fazendo piadas e brincadeiras de mau gosto.*

Silvetty Montilla: *Claro que sim. Diversas vezes, até mesmo por parte de colegas eu notei alguns comentários maldosos.*

Essa observação passa pelos olhos dos colegas e, inclusive pelos meus. Cotidianamente me deparo com comentários em relação ao comportamento de alunas e alunos sobre a especulação da sexualidade e da identidade de gênero desses. Desses comentários, extrai-se curiosidade e preconceito. Alguns querem reprimir comportamentos considerados desviantes, desejos dos alunos.

Trazendo para uma análise foucaultiana, conseguimos perceber como Foucault (2009; 2019a) assevera de modo certo que a escola produz e legitima discursos sobre regulação da sexualidade. Além disso, como Louro (2014) esclarece, o ambiente educacional “escolariza” corpos. Assim, compreende-se que por meio de piadas e comentários ofensivos, se reproduz discursos que vão interferir na sujeição e no modo como esses sujeitos [alunos] se reconhecem (BUTLER, 2019a; 2019c).

Quanto à forma como definiriam a homossexualidade, observa-se diferentes concepções por parte das entrevistadas e do entrevistado, vejamos como foram apresentadas as concepções:

Pablo Vittar: *Eu entendo como um conjunto de comportamento em busca da satisfação e das necessidades e dos desejos sexuais.*

Márcia Pantera: *Compreendo que seja uma condição única de cada ser humano.*

Silvetty Montilla: *Entendo como sendo o oposto da heterossexualidade.*

Perceber as diferentes apreensões a respeito da homossexualidade aqui elencadas, nos remete ao pensamento de Foucault (2019a) sobre como o sujeito homossexual, assim como o heterossexual, é uma categoria construída. Pensando nisso, entendo que a homossexualidade é também uma invenção recente e que a heterossexualidade foi inventada como uma instituição que regula toda a vida em sociedade, pautando, inclusive, os comportamentos de indivíduos que não comungam dessa prática, o que poderíamos chamar de heteronormatividade (MISKOLCI, 2007; SPARGO, 2019).

Ainda quanto à homossexualidade, foi perguntado as considerações das professoras e do professor a respeito da forma como algumas pessoas atribuíam à homossexualidade uma conotação de doença.

Pablo Vittar: *Eu percebo esses discursos na religião como fonte para justificar o preconceito, como desvio de conduta que atribui a uma doença que precisa ser curada. O puritanismo é uma característica da fé cristã para justificar a alienação de doutrinas extremistas de preconceito, incitando o ódio entre pessoas.*

Márcia Pantera: *Uma tremenda ignorância. Não há razões para definir a homossexualidade como doença. Eu acho um verdadeiro absurdo.*

Silvetty Montilla: *Para mim, parece loucura. Embora eu saiba que existem pessoas que pensam desse jeito. Não consigo entender como ainda hoje insistem em manter esse tipo de pensamento.*

Ainda que pareça algo absurdo, encontramos posicionamentos que colocam a homossexualidade em lugar de doença, transtorno, desvio de caráter ou algo do tipo. O sujeito homossexual foi alvo de diversos tipos de discursos: jurídicos, psiquiátricos, escolares, que buscavam explica-lo de alguma forma e, durante muito tempo, situava-o num local de doença (FOUCAULT, 2019a). Segundo Miskolci e Pelúcio (2006) a homossexualidade só passou por um período de alívio durante um curto espaço de tempo, principalmente durante o período de revolução sexual, sendo alvo novamente de discursos patologizantes em função da epidemia de HIV/Aids.

Questões e vivências práticas podem ser pensadas sob diversos pontos de vista. Desse modo, foi perguntado às participantes e ao participante sobre o que achariam se um aluno que nasceu com o sexo masculino se reconhece como mulher e anda vestido como mulher dentro da sala de aula.

Pablo Vittar: *Entendo que o indivíduo que não se identifica com sexo atribuído ao seu nascimento, vive um conflito de identidade. Há uma necessidade de se desconstruir e reconstruir todo este processo. Entretanto, o preconceito social é uma grande barreira, pois a repressão social produz uma rejeição aquilo que é o pecado e, produzindo um discurso estigmatizado e rotulado, produzindo uma marginalização social.*

Márcia Pantera: *Não me incomoda e nem tenho nada contra. Inclusive penso que nesse momento teríamos que pregar a questão do respeito as diferenças. Uma vez que é uma orientação dele.*

Silvetty Montilla: *Acho corajoso da parte dele e da família. Mas, não me afeta a escolha dele. Isso é uma individualidade e cabe apenas o respeito.*

Perceber que os estudantes possuem diferenças e particularidades implica respeitá-las e, acima de tudo, haver acolhimento quanto à forma como ela performa suas identidades ou não. Desse modo, comungo do pensamento dos colegas que direcionam sua atenção à necessidade de se desconstruir identidades e pensamento

calçados no senso comum, bem como entender que o trabalho em sala de aula parte do princípio do respeito às diferenças.

Tais percepções nos remetem aos estudos de Silva (2004) sobre o currículo *queer* que aqui se transforma num currículo *transviado*, ou seja, um currículo mais próximo àquele estranho à ordem hegemônica heteronormativa. Devendo nos colocar num lugar onde entenda-se também a desconstrução rumo à pós-identidade trazida por Louro (2001).

Além de perguntar sobre como se comportariam diante de uma situação como a relatada acima, fora perguntado a *Pablo Vittar*, *Márcia Pantera* e *Silvetty Montilla*, se entendiam a diferença entre gênero e sexualidade. As respostas surpreenderam pelas diferenças com que se apresentaram.

Pablo Vittar: O gênero diz respeito ao comportamento, inclusive interesses, vestimentas, já a sexualidade é a manifestação da sexualidade biológica no indivíduo.

Márcia Pantera: Compreendo a sexualidade como sua orientação. O gênero é dividido em feminino e masculino.

Silvetty Montilla: Sim. Entendo que gênero é o que nascemos homem ou mulher. A sexualidade como é construída socialmente.

Notamos, portanto, que o entendimento a respeito da sexualidade e do gênero têm diferentes frentes. De modo que em algumas falas, percebe-se uma concepção dos estudos feministas que dissociam sexo e gênero em fatores biológicos e sociais respectivamente. Desse mesmo modo, não há nas falas apresentadas qualquer menção à possibilidade de sexo e gênero terem a mesma conotação cultural, conforme esclarece Bulter (2019b). Inclusive, encontra-se falas de cunho essencialista, que acredita que se nasce homem e mulher.

Ao avançarmos nas discussões, buscou-se compreender outras apreensões das professoras e do professor ao perguntar pelo que o movimento LGBTQIA+ lutava. Não encontramos divergências, mas, encontramos respostas que poderíamos posicioná-las em diálogo.

Pablo Vittar: O movimento LGBT é um espaço de lutas pelo reconhecimento e representatividades. A necessidade de perceber as minorias é entender as lutas pelo reconhecimento da diversidade social e produção de políticas sociais de combate ao preconceito se faz urgente.

Márcia Pantera: Os membros lutam para serem respeitados e terem seus direitos garantidos na Constituição, prezando pela igualdade.

Silvetty Montilla: Lutam pela liberdade de serem quem são e pela liberdade de viverem sua sexualidade.

É interessante notar como extraímos dessas falas pontos que merecem atenção especial. Na primeira fala de *Pablo Vittar*, onde afirma que o movimento LGBT busca por reconhecimento, nos deparamos num questionamento (que não queremos aqui respondê-lo, mas, sim, provocar), poderíamos dizer que o movimento LGBT busca reconhecimento para que possa também se reconhecer? Faço esse questionamento com vistas ao pensamento de Butler (2019c) sobre como precisamos ser reconhecidos para nos reconhecermos como sujeitos.

Mas, por outro lado, não podemos cometer o equívoco de unificar o movimento LGBT, dada a pluralidade de manifestações que encontramos em meio ao cenário brasileiro. Onde, alguns gays não reivindicam a representatividade por parte do movimento, encontramos também choques entre o movimento e os estudos *transviados*. Uma vez que, em sua gênese (na teoria *queer*), questiona-se a noção de cidadania buscada por parte do movimento LGBT. “[...] Boa parte das pautas que mais nos mobilizaram nos últimos anos e em boa parte dos discursos de algum@s ativistas transparece a ideia de que o gay é normal, é igual ao heterossexual, quer casar, ter filhos, viver uma vida monogâmica” (COLLING, 2011, p. 12).

Buscamos em outro momento, entender o que as entrevistas e o entrevistado apreendiam no que concerne à luta do movimento feminista. Aqui destaco que a entrevistada *Silvety Montilla* apenas afirmou que saberia pelo que o movimento luta, no entanto, preferiu não explicá-lo, nem dar maiores detalhes sobre o seu pensamento.

Pablo Vittar: *O movimento feminista tem objetivos direitos iguais e uma forma de empoderamento da mulher sem a existência de padrões patriarcais impostos pela sociedade.*

Márcia Pantera: *Sim. Entendo ser um movimento que visa e presa pela igualdade e pelo respeito das mulheres pela sociedade.*

Para examinarmos essas falas, devemos ter a clareza de que o movimento feminista não se restringe a um movimento unívoco, homogêneo, com pautas em comum a todas as mulheres, portanto, seria correto afirmar a existência de feminismos. No entanto, para essa análise, devemos observar que as duas respostas trazidas dialogam com as feministas de cunho mais liberal. Quando se afirma, por exemplo, que as mulheres buscam empoderamento (no sentido dos movimentos sociais, porque segundo Foucault (2019a) ninguém detém o poder) e que querem igualdade.

Penso que isso seja comum nas aulas de Sociologia, a currículo escolar nos direciona trazer para dentro da sala apenas uma visão sobre o feminismo e dispensa, por exemplo, pensamentos feministas de cunho marxistas e *transviados*.

Sobre as apreensões e concepções das entrevistadas e entrevistado, buscamos ainda observar o que concebem por teoria *queer* e se tiveram contato com a temática durante o seu período de graduação. É interessante observar que a entrevistada *Márcia Pantera* assentiu dizendo que teve contato durante a graduação, mas não se aprofundou na fala, disse apenas: “*sim, tive contato*”.

Pablo Vittar: *Não tive contato. Mas, tenho lido algumas coisas o Leandro Colling, como ele se aprofunda sobre o tema gênero, orientação sexual, identidade sexual.*

Silvetty Montilla: *Embora eu tenha ouvido falar, não tive nenhum contato durante a graduação.*

A graduação em Ciências Sociais pode excluir o contato com esse tipo de temática, dado os conflitos metodológicos entre a Sociologia e os estudos *transviados*. De modo que, vagamente encontramos algumas menções durante os estudos em Antropologia. Durante minha graduação em Ciências Sociais encontrei poucas menções à temática, tendo maior contato com a Sociologia bourdieusiana nas menções às desigualdades de gênero e os estudos dessas relações sob um prisma sociológico.

Noutro momento inquiriu-se em relação à “ideologia de gênero”, se já ouviram falar, o que ouviram e se saberiam definir o que era e o que pensavam a respeito. As opiniões expressas foram bem variadas.

Pablo Vittar: *Sim, já ouvi falar... entendo que é uma das formas mais preconceituosas de entender sobre o que se prega... este termo aparece nas últimas eleições para descrever ou naturalizar o preconceito existente e fortalecer o discurso de ódio contra as minorias, é a forma mais perversa da nossa política contemporânea.*

Márcia Pantera: *Sim! Penso que ideologia de gênero seja um grupo de ideias onde se entende que cada um tem as suas diferenças de gênero e podem não se reconhecer no corpo em que nasceram.*

Silvetty Montilla: *Já sim. Não concordo que seja doutrinação, como pregam por aí, mas, acredito que a discussão fica pautada na questão religiosa e isso limita a discussão.*

As repostas demonstram as/o docentes possuem entendimento sobre a temática e se colocam na dianteira das discussões. Importa ainda mencionar, que o objetivo de se perguntar sobre “ideologia de gênero” era para contrastar com o que foi

perguntado sobre a teoria *queer* ou os estudos *transviados*, tendo em conta que o termo é uma referência pejorativa a esse campo.

Desse modo, embora tenha ganhado ênfase nos últimos anos, como palco político para candidatos moralistas e hipócritas, o termo surgiu quando o Papa João Paulo II emitiu um comunicado, chamado *Carta às famílias* (1994) denunciando o que chamara de “ideologia de gênero”. Desde então, o assunto tem virado, de modo apelativo, agenda política para algumas pessoas explorarem da homofobia social e da moral cristão fortemente enraizada na cultura brasileira. Segundo Junqueira (2019, p. 138) “aquilo que os “defensores da família” chamam pejorativamente de “ideologia de gênero” não encontra correspondência com o que o feminismo e os estudos de gênero fazem e defendem” (grifos do autor).

Além de suas percepções conceituais, foi também perguntado se tinham alguma dificuldade ou encontravam problemas para expor sobre sexualidade, gênero e estudos *transviados* em sala de aula, além de perguntar qual o maior problema encontrado para levar esse debate adiante em sala de aula, sobretudo, nas aulas de Sociologia.

Pablo Vittar: *Não, não tenho quaisquer dificuldades, pois uso de exemplos meus filhos. Tenho um filho transgênero e uma filha lésbica, que são pessoas fantásticas e seres humanos formidáveis, são meus filhos queridos. Acredito que o grande problema está no preconceito.*

Márcia Pantera: *Eu não tenho problemas para abordar essas temáticas em sala. Mas, eu acredito que um dos grandes problemas para se discutir sobre isso é a falta de respeito com as diferenças. Eu também vejo que, às vezes, não temos tanta autonomia por parte do sistema [educacional] para abordar tal tema.*

Silvetty Montilla: *Eu consigo discutir esse tema, mas, o debate sobre a temática não é incentivado pela grade [curricular]. Mas acho possível sim. O maior problema que eu vejo e encontro é o preconceito que ainda é muito presente entre a comunidade escolar.*

Algumas questões merecem ser analisadas aqui. *A priori*, a vivência do primeiro professor comunica com sua realidade: um filho trans e uma filha lésbica o coloca como um pai que vive a diversidade, antes de ser professor. Isso enriquece o trabalho em sala de aula e tem a possibilidade, inclusive, de gerar formas de acolhimento a estudantes que podem reconhecer nesse professor um ponto de segurança. Segundo, ambas as falas das professoras falam sobre um engessamento de trabalho pelo sistema educacional.

Concordo e ao mesmo tempo discordo das duas últimas colegas. As minhas percepções enquanto professor, são as de que os maiores problemas estão na

comunidade escolar, na microfísica do poder (FOUCAULT, 2019c) que atua para garantir que todos sejam docilizados.

Há escolas mais abertas e receptivas à temática e há outras que colocam meandros para tratativas da temática. Inclusive, durante o processo de desenvolvimento desse trabalho encontrei resistências em algumas escolas para efetuar a pesquisa, razão pela qual me fez repensar a metodologia do trabalho e ressituar o *locus* investigativo.

Cabe pensarmos ainda, como Louro (2001; 2014) fala sobre o papel da educação na “escolarização” de corpos e na produção de identidades. Esse engessamento do sistema educacional que respinga nas equipes escolares, faz parte de todo esse processo. Segundo Louro (2014, p. 63), “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 escolar”.

Ainda no contexto de suas experiências, foi perguntado se já presenciaram alguma cena de preconceito que poderia ser relatada na entrevista. *Vittar, Pantera e Montilla*, trouxeram diferentes experiências e vivências que ocorrem cotidianamente e que qualquer docente corre o risco de se deparar.

Pablo Vittar: *Sim. Quando um aluno relata que seu pai desejou sua morte. Esta talvez a mais difícil situação a ser administrada em sala de aula devido a frustração deste aluno com a não compreensão do país em relação a sua sexualidade.*

Márcia Pantera: *Já sim. Certa vez me deparei com uma cena de desrespeito ao nome social. Onde a estudante ainda não havia trocado seus documentos, e alguns colegas não queriam chamar ela pelo seu nome que ela gostaria de ser chamada.*

Silvetty Montilla: *Nossa! O tempo todo! Alguns alunos veem como xingamento ou motivo de deboche com outros colegas. Acho isso desrespeitoso. Sempre interfiro buscando não naturalizar essas situações.*

Desrespeito ao nome social, problemas de aceitação familiar, piadas que reproduzem estereótipos, são problemas muito delicado que também já vivenciei. Alunos que encontram dificuldades duplas: sexualidade e deficiência, alunas que vivem um desejo pela colega do mesmo gênero, alunas que sonham em adequar o corpo àquilo que sonham e se reconhecem. São inquietações do corpo discente que colocam em ênfase a era das confissões conforme mostra Foucault (2019a), e que merecem uma atenção especial pela educação, não com o intuito de formar identidades, mas, para pensarmos, novamente, numa pós-identidade (LOURO, 2001).

Ao final da entrevista, perguntou-se sobre a falta de material didático, se seria um impeditivo, um percalço para as tratativas em gênero, sexualidade, estudos *transviados*. Nesta pergunta *Márcia Pantera* somente assentiu dizendo que seria um impeditivo, mas não se aprofundou.

Pablo Vittar: *A falta de material didático é realmente um grande limitador para referências para aprofundamentos relevantes sobre o tema, em uma sociedade onde a exacerbação do preconceito é crescente.*

Silvetty Montilla: *Acredito que sim! Mas acredito também que embora seja um limitador, não pode ser impedido o debate, devemos buscar em outros meios.*

Material didático é um importante caminho para abrir espaços à discussão. Não apenas para denunciar violências ou desigualdades, para trabalharmos numa perspectiva desconstrutiva. Ocorre que a Sociologia escolar caminha como a Sociologia canônica, preocupada com um rigor acadêmico que estabiliza os debates e os pautam, exclusivamente sob uma perspectiva analítica.

5.2 (RE)PENSANDO E *TRANSVIANDO*: PERCEPÇÕES DISCENTES

Essa seção trata de analisar as percepções discentes. No entanto, esclareço que, para cada grupo focal analisado, contextualizarei quanto às/aos participantes: faixa etária, seriação e turno de estudo. Acredito que esses dados são relevantes, pois as falas apresentam variações expressivas e podem ajudar na interpretação.

O primeiro grupo focal com o qual trabalhamos, utilizamos o roteiro presente no apêndice B. A intenção era apreender as percepções das/dos estudantes a respeito de termos que para alguns podem soar como ofensa, no entanto, parte da comunidade LGBTQIA+ vem buscando subverter, como: viado, bicha, boiola, sapatão, traveco, além de apreender as percepções sobre a bicha afeminada e a sapatão caminhoneira.

O perfil das/dos estudantes que participaram da pesquisa é bem misto, o primeiro grupo que analisaremos inicialmente apresenta as seguintes características: estudam no turno noturno; têm entre 15 e 18 anos; todas/todos trabalham durante o dia; todas/todos são oriundas de bairros periféricos e cerca de 90% (noventa por cento) são negros (pretos e pardos). O grupo foi composto de 12 (doze) estudantes.

Inicialmente, cabe mencionar que a interação desse grupo foi pequena, mesmo diante das perguntas disparadoras, poucas/os interagiram ou responderam. Apenas

olhavam de modo muito desconfiado, alguns sorriam, sussurravam comentários com o colega ao lado.

Ao apresentar a proposta do vídeo, logo de cara nota-se que a maioria das/dos participantes riram bastante da personagem *Vera Verão*. Quando são apresentadas imagens de bichas afeminadas, alguns alunos comentam baixo entre si, riem disfarçadamente. Ao ser lançada a primeira questão disparadora: “*já tiveram contato com esse tipo de imagem na escola?*”, apenas um participante levanta a mão afirmando já ter visto, as/os outras/os participantes disseram não ter tido contato na escola.

Fora também perguntado se alguma professora ou professor já havia comentado sobre essas temáticas com os estudantes. Apenas um estudante levantou a mão e disse: “*Sim. Uma professora de história já falou alguma coisa*”. Os olhares do grupo eram sempre de muita desconfiança a cada pergunta disparadora feita e o silêncio predominava durante quase toda discussão.

Noutro momento, foi perguntado se conheciam o termo *queer*, todas/os as/os estudantes disseram que não conheciam e nunca tinham nem ouvido falar. Ao trazer os termos: bicha, viado, sapatão, boiola, maricona, bichona... alguns meninos riam dos termos e enquanto mencionava os termos, um estudante complementou: “*baitchola*”. Quando menciono o termo “*traveco*” alguns meninos riram bastante e, inclusive fizeram piadas (alguns inaudíveis) como: “*Aí, viado, falando de você aí!*”.

Essas piadas demonstram que os estudantes, principalmente aqueles que se reivindicam homens, entendem travestis como piada ou motivo para deboche, a ponto de ridicularizar o colega atribuindo-lhe o termo como apelido. Aqui, podemos rememorar o pensamento de Butler (2019d) sobre o abjeto, as mulheres trans e travestis ocupam lugar de abjeção em parte do imaginário estudantil, como já previu Bento (2014; 2017). Assim, foi perguntando se conheciam esses termos ou se já ouviram.

Aluno 01: *Nossa Senhora! Quase todos os dias! Com os amigos...*
Aluno 02: *Eu escuto muito isso no meu dia a dia... Tipo: “E aí, viado!”*
Aluna 03: *Eu mesmo falo isso no serviço...*

Importa notar que o termo *queer* tem pouco apelo aos *transviados* brasileiros (BENTO, 2014), no entanto, aqui observamos que o termo tem menos apelo ainda àqueles/as que não compõem ou não reivindicam uma identidade que pertença as

dissidências de gênero e sexuais. Isso demonstra a necessidade de olharmos com outros olhos para o termo e a forma como ele se coloca.

Dando continuidade à discussão, foi suscitada a possibilidade haver diferença entre os termos *viado* e *bicha*. E as respostas surpreenderam pela interpretação dada por certo aluno e comungada por todas/os presentes no encontro.

Aluno 04: *Viado tem outro sentido... Bicha quer dizer que o cara é homossexual, tá ligado? Viado é para cumprimentar os amigos, parceiros, saca?*

Quando o aluno mencionar essa frase, é interrompido por uma colega e outro complementa e começam especulações sobre os significados de outros termos mencionados antes num diálogo.

Aluna 03: *Bicha é uma palavra ofensiva...*

Aluno 02: *Bicha é quando é afeminado, uai... E sapatão é a mulher que pega mulher!*

Aluna 03: *Ah, depende... É a mulher que parece um pouco com homem, sei lá... eu penso assim, né?*

Aluno 04: *Traveco é aquele que ainda tem o negócio... né?*

Aluna 03: *Traveco é transexual que fala... que nasce tipo assim, no corpo de mulher, mas que tem um pau no meio das pernas.*

Aluno 04: *É homem que nasce com piru e se sente mulher, sei lá... alguma coisa, num é?*

As/os estudantes demonstram curiosidade a respeito do tema. No entanto, durante esse diálogo, foi possível observar o desconforto de algumas/ns participantes. Duas estudantes ficavam visivelmente incomodadas e, vez ou outras, faziam uma cara de que não estavam gostando. Aparentemente, o assunto que envolve abjeção não lhes era confortável.

No decorrer do diálogo percebemos que as/os participantes têm noções peculiares sobre essas identidades, comungam de discursos que embora possam diferir em determinados pontos, percebe-se o discurso de tratar essas identidades como “anormais”. De acordo com Foucault (2009), o sujeito é efeito das relações dos discursos construídos nas relações de poder, mas, não significa que se tem um porvir inevitável. Vale trazer à tona o pensamento de Butler (2019a) que afirma que o poder é a condição de ação e surgimento do sujeito e, desse modo, ao agir, o sujeito assume o poder.

Assumir o poder não consiste na fácil tarefa de retirá-lo de um lugar, transferi-lo intacto e imediatamente se apropriar dele; o ato de apropriação pode envolver uma alteração do poder, de modo que o poder assumido ou

apropriado atue contra o poder que lhe possibilitou ser assumido (BUTLER, 2019a, p. 21).

Durante a discussão, o *Aluno 02*, me faz a seguinte pergunta: “*Professor, o que esse negócio de parada do orgulho LGBT, o que é essa sigla?*”. Faço uma breve explicação do significado da sigla e o que significa a parada LGBT e o aluno continua sua fala: “*Oh, professor... eu acho que tem muito termo pra tanto negócio, tipo... tem gente que fala: “ah, eu sou homossexual, mas não gosto de nada...”.* *Aí eles criam uma sigla só pra isso, eu acho isso muito exagerado.*” Vários estudantes concordam a fala do colega e este continua proferindo a seguinte fala: “*O pessoal faz até meme falando: “aaah, 2019 existia só gay, em 2021 tem gay, sapatão, num sei o quê... não sei o quê... não sei o quê... 2025 vai ter: eu quero ser um avião”.* *Um parada assim, vei [sic].*” Outros colegas também concordaram com as falas apontando que há muitos memes¹¹ mesmo.

Ao analisar essas falas, me ocorrem os seguintes questionamentos: há a necessidade de se vocacionar uma identidade para o sujeito? Sabendo que, conforme Foucault (1995; 2009; 2019a), as identidades são “naturalizadas” nos saberes e Butler (2017; 2019b) propõe uma liberdade para as identidades, ainda se revela possível definir pessoas? Se Louro (2001) afirma que as identidades podem restringir formas de viver, onde a educação tem atuado na pós-identidade?

A pergunta disparadora que inquiria a respeito do que as/os participantes consideravam sobre a possibilidade de tratar dessas temáticas em sala de aula, principalmente, em Sociologia, as respostas foram interessantes.

Aluna 03: *Super normal... é uma coisa que tem na sociedade e as pessoas precisam saber.*

Aluno 04: *Eu acho que é uma coisa que deveria tipo assim, ter, né... pra ir desaparecendo [sic] mais isso, entendeu?*

Aluna 03: *É... porque se não... isso não é um bicho de sete cabeças, né? O pessoal que trata assim... Mas tinha que ser uma coisa mais normal.*

Aluno 04: *Não vou falar que é uma coisa que eu sou a favor, nem contra, mas é uma coisa que...*

Aluna 03: *Do cotidiano, gente... acontece...*

Aluno 05: *Eu acho que é necessário, professor... porque, tipo assim, se os professor não comentar [sic]... parece que não, mas tem uma família ou outra que ensina os filhos a... andar com pessoas assim que pode influenciar e tal... eu acho que... não precisa ser sempre ser assim, mas... uma vez ou outra a escola ou... igual você tá fazendo aqui agora que é... tipo um debate, pra gente falar o que a gente acha... eu acho que vai ajudar*

¹¹ A expressão *meme* de Internet é utilizada para definir um conceito de imagem, vídeos, GIFs e/ou relacionados ao humor, que se espalha via Internet.

bastante pras próxima pessoas que tiver vindo num crescer... igual... com preconceito na cabeça, num tem?

Aluna 03: *A minha mãe falava isso comigo, fessor [sic]! já tive várias discussão [sic] com ela por conta disso. Hoje ela tá mais de boa.*

Embora apresentassem certa timidez ao responder esse questionamento, as/os participantes tinham e têm o desejo de aprender mais sobre essas temáticas. Nitidamente, o referido grupo apresenta desconhecimento em relação a alguns pontos no que diz respeito ao movimento LGBT e, até mesmo, em relação a termos que comumente fazem parte da memória social como: travesti, bicha, viado.

No que diz respeito ao segundo grupo focal, utilizamos o roteiro presente no apêndice C, para entendermos suas percepções sobre a transexualidade, no entanto, no decorrer dos diálogos, outras questões em torno do tema foram surgindo e ampliou o escopo da proposta. Salientamos que o grupo foi composto por oito membras/os, com faixa etária entre 17 e 19 anos, todos pertencentes à terceira série do Ensino Médio.

O grupo aparentava bastante euforia em participar da discussão e do trabalho, estavam sorridentes, com exceção de dois alunos que, inicialmente, estavam um pouco acanhados. Os meninos foram os que menos falaram. O início do trabalho se deu a partir de um vídeo que combinava diferentes depoimentos de pessoas trans de diversas idades. Após a apresentação do vídeo, foi feita a primeira pergunta disparadora: “O que vocês pensam sobre a transexualidade?”

Aluna 01: *Eu acho que vem de cada um... eu acho que vem da identificação da pessoa... quando ela se vê no espelho quem ela queria ser, quem ela realmente se vê, quem ela representa... No espelho pode estar mostrando um homem, mas, por dentro assim... é outra coisa, então...*

Aluna 02: *Como ela se identifica. É a liberdade, né? A pessoa se liberta, ela vai assumir o que ela realmente é.*

Aluna 01: *Se ela não assumir a sua transexualidade, ela tá fingindo ser alguém que ela não é. É se esconder, entendeu? E eu acho que hoje em dia está um pouco... melhor.*

Aluna 03: *Evoluiu um pouco.*

Aluna 02: *Eu acho que da nossa geração para frente é um pouco assim, mais fácil, mas também não, não, não, não totalmente... E nunca vai ser totalmente.*

Aluna 01: *Principalmente em questão de mudança de sexo, essa transição... Tá muito melhor... Nossa Senhora! Fazer uma cirurgia... É... tomar hormônio, tá muito mais evoluído isso. E é um pouco caro para fazer essa transformação.*

As alunas presentes no grupo tomaram a dianteira nas discussões. Ao observarmos as falas das jovens percebemos que no decorrer do diálogo apresentado, as estudantes têm uma noção de identidade, ainda que percebem a

identidade como algo dado, natural, que faz parte da essência. Isso contrasta com o pensamento de Foucault (2009) sobre identidade, ao perceber a construção do sujeito como fruto de discursos e relações de poder. Também, trazemos à tona o pensamento de Butler (2019a) que apresenta um sujeito contínuo, nunca acabado.

Nos vem à tona questionamentos: por que essas estudantes concebem identidade como algo dado? Por que essas estudantes entendem que é preciso confessar uma identidade para ser feliz? Mais ainda, por que é preciso enquadrar-se uma identidade para ser feliz? Seria uma forma de disciplinamento? Talvez Louro (2003) nos dê uma luz quanto a essas questões com respostas ainda não consensuais, ao afirmar que

O disciplinamento dos corpos acompanhou, historicamente, o disciplinamento das mentes. Todos os processos de escolarização sempre estiveram - e ainda estão - preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir os corpos de meninos e meninas, de jovens homens e mulheres (LOURO, 2003, p. 60).

Cabe ainda dizer que logo após a apreciação do vídeo, as/os participantes se mostraram tocados e mexidos com as imagens. Antes de se iniciar os debates e diálogos, disseram palavras de modo baixo e entre si: *“Foi bem forte!”*, *“Marcante!”*, *“Muito emocionante!”*. Mais adiante, no decorrer do diálogo, as estudantes se demonstram preocupadas com a formação do pensamento infantil, atentando para o fato de que os adultos têm ideais certos e dificilmente mudam de opinião, principalmente, em relação às questões ligadas aos gêneros e sexualidades dissidentes.

Aluna 02: *Está mais acessível, mas o pensamento das pessoas num... independente da época, não muda assim fácil.*

Aluna 01: *Para as crianças é mais fácil de mudar o pensamento. Os adultos já estão com o pensamento formado.*

Aluna 02: *Sim... só que as crianças são influenciadas pelos adultos. Então, se você tem um pai e uma mãe que te ensine que aquilo é errado, então a criança vai crescer pensando o quê? Que aquilo é errado.*

Aluna 01: *Se a criança fala uma frase preconceituosa, pode... certeza... É um adulto que ensinou ela.*

Ainda nessa direção, as estudantes percebem que as tratativas ligadas à sexualidade são essenciais na escola, com o objetivo de mitigar preconceitos ainda latentes na sociedade, no decorrer do diálogo elas se mantêm com falas muito firmes,

gesticulam muito demonstrando preocupação; as assertivas são sempre acompanhadas de muita firmeza e num tom algo e de empolgação.

Aluna 03: *Se você for ensinando uma criança e a criança crescer, virar um adulto responsável, que respeita, entendeu? Aí se tiver um filho, o filho vai ser criado assim, é uma evolução, você tem que... E inclusive, eu acho que tem que ter sexualidade nas escolas. Eu acho essencial.*

Aluna 01: *Eu acho essencial, essencial... isso a gente vê claramente que isso precisa acontecer...*

Aluna 02: *A escola, teoricamente, deveria pra gente aprender, né... tudo! Deveria pra gente aprender viver e isso faz parte da vida.*

Aluna 01: *Mas até hoje tem gente que acha que é tabu, que ideologia de gênero não é pra ser discutido em local de escola, mas, eu acho que isso...*

Aluna 02: *Se não for discutido na escola, vai ser discutido aonde? Em casa?*

Aluna 01 (rindo): *Seu pai, vai sentar e te explicar isso? Entendeu?*

Aluna 03: *Também! Mas não só...*

Aluna 01: *A maioria dos pais não tem esse conhecimento... Não tem essa... esse contato...*

Aluna 03: *Eles não entendem, né...*

Aluna 02: *Pra eles, se você nasceu de um jeito você vai ter ser daquele jeito.*

Aluna 03: *O preconceito é muito grande.*

Aluna 02: *O preconceito entre pessoas hétero é uma merda!*

Essa discussão nos coloca numa posição de análise que merece um olhar cuidadoso, delicado e atento. Retomamos à fala de Miskolci (2020) que afirma a escola enquanto um local de normatividade. Reivindicar um novo papel para escola implica entendê-la enquanto espaço de debate, mas, principalmente, tratar os gêneros e as sexualidades dissidentes como fruto de uma construção, responder aos anseios daqueles que se encontram interpelados a todo tempo pela necessidade de falar de suas identidades, sobretudo, identidades perpassadas pelo poder e pelo discurso (FOUCAULT, 2009; BUTLER, 2019a).

A segunda pergunta disparadora dizia respeito ao sentimento de estudar com algum/a colega trans, se haveriam algum tipo de incômodo ou constrangimento por parte delas/es e trouxe reflexões importantes por parte das/dos participantes. Os

meninos começaram a participar, mesmo que de forma bem tímida, e com frases curtas, sempre demonstrando estarem acanhados.

Aluna 01: *Incomodada não...*

Aluno 04: *A aprendizagem vem de cada um...*

Aluna 02: *E outra que, poxa... é uma pessoa diferente, ela tem experiências diferentes... ia ser até mais interessante.*

Aluna 01: *la ser muito mais interessante. Os diálogos... é outra coisa...*

Aluno 05: *O mesmo direito que todo mundo tem, ela tem...*

Aluna 03: *Ai, gente... tô amando vocês... podem continuar!*

Conviver com as diferenças é fundamental para perceber o ser humano numa dimensão completa e complexa. A escola deve ser o espaço de valorização das diferenças e, as/os estudantes notaram isso ao fazerem as afirmativas. Desse jeito, a educação pelas diferenças ou, em outras palavras, a educação *transviada* entende que as experiências dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem são importantes. Assim, ao analisarmos as falas das/dos participantes, percebemos que colocá-las/os em pé de diálogo com o diferente, anormal, estranho, com o abjeto, é um importante passo para “estranhar” a educação (LOURO, 2020).

A discussão se estende um pouco mais nas falas, quando são inquiridas/os sobre se já discutiram sobre essa temática em sala de aula. Percebe-se que há ainda mais um desejo pela discussão, quando calorosamente a Aluna 06 começa sua fala. Sua fala foi contundente e provocativa às/aos demais.

Aluna 06: *Infelizmente esse tema não é abordado na escola exatamente como deveria. Exatamente porque tem um monte de gente que acha que não deve ser ensinado para as crianças, ou até mesmo pra gente, adolescente... até mesmo não só sobre transexualidade, mas também sobre a sexualidade, eles acham que é algo que a gente não deve aprender na escola. O que eu sou muito contra, porque eu acho que a gente deve sim aprender.*

Aluna 02: *Eu acho que essa questão de trazer esse assunto para a escola é algo um pouco mais delicado porque, por exemplo, o ensino religioso... todo mundo aqui já teve ensino religioso, certo? O ensino religioso, teoricamente, deveria ser para te apresentar... a escola ela te ensina, ela te bota na porta e fala: é ali! É isso que você vai encontrar lá dentro, você vai se você quiser, é uma escolha sua, só que, por exemplo, o ensino religioso... até hoje eu não vi a matéria de ensino religioso dar certo. Porque o profissional tem que ser extremamente capacitado, tem que ser imparcial... da mesma forma a sexualidade deveria ser ensinada... o professor deveria chegar e te expor de forma imparcial... Só que as pessoas... essa é a nossa natureza humana, a gente tende a influenciar, não é escolha... então é realmente complicado...*

Aluna 01: *É um assunto muito necessário... Até os professores parecem que fogem desse debate.*

Aluna 03: *É um tabu! É um tabu!*

Aluna01: *É a mesma coisa de falar em política em sala de aula, os professores evitam... já desviam do assunto porque temem, né... É igual ensino religioso...*

Sobre as afirmativas feitas, devemos perceber que as alunas que interagem percebem que há uma patrulha ideológica por parte de alguns setores quando mencionam o fato de que algumas pessoas acreditam que não se deve discutir tais temáticas em sala de aula, mas, o que mais chama a atenção é a fala em que se diz que os professores fogem desse debate. Isso se deve ao fato de que há um silêncio por parte das/dos docentes ao tratarem (ou não) desse tema.

Quanto as questões pertinentes ao debate escolar ficaram evidentes preocupações com o que é falado e como é falado. Esse silenciamento se dá em virtude de um preconceito. A educação enquanto normativa (MISKOLCI, 2020), e escolarizadora de corpos e mentes (LOURO, 2014), não quer que bichas, viados, sapatões, travecos e outras dissidências sexuais e de gênero ganhem voz.

As estudantes apontaram ainda para o papel da escola em suas vidas e o que ela pode causar; sentem falta de discussões em sala de aula. Cabe aqui nos perguntarmos: até que ponto a escola tem atendido aos desejos daquelas/es que dela precisam? Até que ponto a escola tem sido palco de debates, discussões, diálogo? Até que ponto a escola tem limitado ou dando espaço à mínima liberdade ao pensamento?

Aluna 06: *A escola é a porta pra tudo. A gente tá aqui, aprende pra depois saber o que a gente vai fazer lá fora. Mas o problema é quando a gente não encontra na escola, porque não é apresentado pra gente.*

Aluna 02: *Porque se nunca tiver a opção, a gente nunca vai poder escolher, nunca vai saber o que a gente realmente quer pra vida.*

Aluna 01: *A maneira como o professor aborda esse tema, a gente leva para o resto da vida. Isso influencia demais a sua opinião pelo resto da sua vida.*

Aluna 03: *Por mais que a gente pense que o que o professor tá falando não influencia a gente, por mais que ele chega pra gente e fala: “gente, vocês têm o seu pensamento...”. A gente vai pegar um pouco...*

Aluna 02: *A gente vai pensar, mesmo que a gente não concorde. Eu pelo menos sou assim: se eu não concordo, eu posso até não concordar, mas, depois eu vou ficar pensando: “o que levou a pessoa a criar aquele ponto de vista?”. Porque ela não tirou aquilo do nada.*

Aluna 01: *Ela não tirou de trás da orelha.*

A urgência dos estudos *transviados* na educação é uma tônica que não deve e não vem sendo anulada. As/os professoras/es não podem mais se furtar desse debate. As falas aqui expostas demonstram que *queerizar, transviar, estranhar* currículos e práticas é um caminho sem possibilidade de retorno.

Essa urgência mencionada ganha maior ênfase no diálogo seguinte, onde mostra-se que é preciso falar, é preciso debater e mostrar diferentes perspectivas de vida afim de que possamos mudar a forma como viemos educando, pensar para além de uma identidade, uma política de pós-identidade, uma educação pautada na desconstrução (LOURO, 2001), que não apenas denuncie, que dê aos sujeitos possibilidades de pensar, desnaturalizar, *transviar*, estranhar, anormalizar sua própria identidade (ou não).

Aluna 02: *Tem que ter cuidado com o que vai ser falado, mas precisa falado. Até porque é a vida das pessoas, é a felicidade delas que tá em jogo. Isso influencia muito na felicidade das pessoas. A forma como eles falaram [pessoas do vídeo] que se libertaram, depois que descobriram quem eles realmente eram.*

Aluna 01: *E aquela menina? Tem mais maturidade que muito adulto por aí!*

Aluna 06: *Não só os professores têm que saber como abordar o tema, mas os pais também têm que aceitar. Por exemplo, isso daqui alguns tempos vai ser abordado dentro da escola. Mas, se os pais não aceitam, acharem que é errado, eles têm voz nas escolas, eles vão querer proibir isso. Eles acabam tendo influência.*

Aluna 02: *Sim! Mas, revoluções, grandes mudanças, sempre vai envolver uma briga, sempre vai envolver alguma coisa. Nunca um pensamento foi mudado, um movimento foi criado sem uma briga antes.*

Aluna 03: *Se ninguém fazer nada vai ficar na mesma!*

Aluna 02: *Se as pessoas se colocarem naquela zona de conforto... Não, chega, pra que brigar por causa disso? Não, deixa, a gente já viveu até hoje assim, vamo [sic.] levar! Nunca vai mudar!*

Aluna 06: *O tempo evoluiu! Eu acho que nossas mentes têm que ser mais abertas em relação a isso. Mas, ainda tem brigas e debates por uma coisa que é tão comum no mundo. Deveria ser mais aberto em relação a adolescentes e crianças que vão levar pra vida.*

Quanto ao próximo grupo focal com o qual trabalhamos adotamos um outro roteiro de abordagem, o roteiro presente no Apêndice D. O grupo foi composto por nove estudantes, onde a participação efetiva se deu, principalmente, por parte de seis. São estudantes da 2ª série do Ensino Médio noturno, estudantes trabalhadoras/es

com faixa etária entre 17-18 anos. A participação foi bem diversa e as respostas dadas eram sempre acompanhadas de muito acanhamento e falas desconfiadas, embora firmes.

Aluno 01: *Assim, pra mim, são dois casais normais, tá ligado? Não vejo assim... Nada de diferente... porque, tipo, eles basicamente são bem parecidos com casais hetero... né?*

Aluno 02: *Então, fessor [sic.], eu acho que são bem menos criticadas e mais aceitas hoje em dia, né... não vejo nenhum preconceito. Até porque são família sim...*

Aluna 03: *São famílias normais. Penso que toda forma de amor é válida, sendo de casal hétero, casal lésbico ou gay.*

Aluna 05: *Ah, pois eu acho lindo! Não só podem ser consideradas famílias, como também devem!*

Uma aluna (*Aluna 04*), visivelmente muito chateada com as imagens, revirou os olhos e bufou e preferiu não responder à pergunta disparadora, dizendo apenas: “*Olha, professor, eu sinceramente, eu prefiro não responder!*”. Enquanto isso, outra aluna (*Aluna 06*) deu uma resposta contrária às demais respostas que a precederam, afirmando: “*Pode até ser casal, fessor [sic.]... mas, família não considero.*” As duas alunas receberam olhares atravessados e risadas discretas das/os alunas/os, quando inquirida quanto ao motivo de não considerar família, ela preferiu se abster e não responder.

De primeiro momento, não ficou muito claro a razão pela qual as alunas terem dito tais falas, tendo em vista que essas preferiram não dar continuidade à fala e, nesse sentido, foi respeitado o direito dessas de permanecerem da forma como estavam.

Cabe, nesse momento, uma interessante observação. O *Aluno 01* e a *Aluna 03*, pontuaram quanto à “normalidade” desses arranjos familiares, porque se parecem com heterossexuais. Nesse sentido, percebemos que o imaginário desses estudantes também é permeado com a noção de normalidade pautada na heterossexualidade, ou seja, o normal consiste em duas pessoas se casarem, uma relação monogâmica, qualquer relação fora desses padrões, é anormal, patológica, abjeta.

Sobre isso, extraímos alguns conflitos apresentados entre os estudos *transviados* e o movimento LGBTQIA+. Essa noção de se casar, se parecer com um casal “normal” pressupõe uma adesão à heteronormatividade. O ativismo ou os estudos *transviados* busca romper com essas noções de cidadania heterossexual, afirmando um estilo de vida próprio daquelas/es que não comungam.

Os estudos *transviados* chegam ao Brasil por meio da academia e é necessário mencionar que “em termos políticos, a perspectiva *queer* constitui uma proposta que

se baseia na experiência subjetiva e social da abjeção como meio privilegiado para a construção de uma ética coletiva” (MISKOLCI, 2011, p. 39 – grifos do autor). Ou seja, o lugar de abjeto no qual viados, bichas, travestis, sapatões foram colocadas são utilizados como subsídio para formulação de questionamentos em relação à ordem social vigente, no caso, a heterossexualidade.

No decorrer das discussões, engajados pelas falas das colegas que se recusaram a responder ou não definir como família os arranjos familiares mostrados, engatou-se a definição de família por parte das/os participantes. Ao passo que deram diferentes conceitos de família e remetiam ao que era mostrado. Vejamos:

Aluno 02: *Eu posso tá até errado, sabe... Mas, eu acho que a família são pessoas que te apoiam, tá ligado? Te ajudam, te incentivam e, acima de tudo, te aceitam do jeito que você é. Igual tá ali nas fotos, né, fessor [sic.]? Tá todo mundo muito bem.*

Aluno 01: *Igual o (nome do estudante) falou, se você for olhar, a família é tudo aquilo e mais um pouco, num tem? Tipo assim, família é lealdade, família é ajudar quando você mais precisa, quando você tá na merda. Porque assim, oh, professor, família de sangue... Na maioria das vezes não são considerados família de verdade... Tem umas que só te dão traumas e traumas, depressão, crise de ansiedade, muita das vezes eles não te apoiam nos teus sonhos, muito das vezes eles são conservadores.*

Aluna 03: *Eu acho assim, que a família é a base de um lar seguro, confortável e aonde possa ser o porto seguro da gente, num tem? As fotos que tão [sic.] aí mostra isso, né... Que é um lar seguro... tá bem claro isso.*

Aluna 05: *Pra mim, família é apoio, respeito, amor...*

Aluna 04: *Olha... Tem gente que não concorda com isso, mas família é um casal de pessoas de sexo diferentes, unidas em matrimônio. Porque família é um projeto de Deus.*

Aluna 06: *A família é amor, amizade e confiança...*

As percepções e noções de família trazidas pelas/os participantes foram bem diversas. De modo que a *Aula 04* que anteriormente dizia que não gostaria de responder à pergunta, de certa forma deixou claro o motivo de não ter respondido, acredita que família são pessoas de sexos diferentes e unidas em matrimônio, além de mencionar que “*família é um projeto de Deus*”. Talvez a participante se deixe levar por questões religiosas e, por isso, tenha ficado incomodada com as imagens trazerem imagens de viados e sapatões se casando.

O fato de se parecerem com casais heterossexuais, casais de viados e sapatões ressitua-os fora da abjeção. Essa concepção demonstra que o processo de higienização imposta aos viados e sapatões, para que se comportem como famílias ditas normais serviu a um interesse e tem atendido ao que se pretendia. Segundo MacRae,

Para serem ouvidos e entendidos, pediam-lhes que higienizassem a homossexualidade, reduzindo seus praticantes à categoria mais facilmente assimilável de “grupo oprimido lutando por seus direitos”, conceptualmente não muito diferente de uma associação de favelados talvez lutando pela abertura de uma escola em seu bairro, para possibilitar a integração de seus filhos na estrutura social em uma posição mais vantajosa (MACRAE, 2011, p. 24).

É importante mencionar que o conceito e o ideal de família são transmitidos pela escola, inclusive, explorado pelo componente de Sociologia. Nessa direção, entendemos que uma educação *transviada* e pós-identitária deve cuidar da família sob uma perspectiva não normativa, um panorama que valorize a problematização da forma como a família se constituiu enquanto instituição familiar e, acima de tudo, monogâmica e heteronormativa.

Após isso, as discussões foram se esfriando, gerando a necessidade de trazer uma outra pergunta disparadora. Foi trazida à baila o questionamento sobre o que achavam da abordagem dessa temática em sala de aula.

Aluno 01: *Olha, fessor [sic.], a gente quase não vê isso na escola, né?... Então, assim, eu acho que seria muito interessante, na minha opinião...*

Aluna 03: *Eu, particularmente, acho bem inovador, sabe, professor... E ajudaria os jovens a compreender [sic.] mais ainda sobre suas escolhas sexuais... bom, eu penso isso...*

Aluno 02: *Acho importante, nosso mundo apesar de estar evoluído, ainda existem pessoas com a mente fechada e preconceituosas, inclusive a nossa volta.*

Aluna 06: *Eu prefiro não responder porque eu não tenho uma opinião definida.*

Aluna 04: *Falando sério, fessor [sic.]? Eu não vejo motivo para estudar sobre isso nas aulas.*

Aluna 05: *Já eu, acho extremamente necessário para acabar com o preconceito e falta de conhecimento!... Ajudaria a entender que nem todos têm que ser do sexo masculino ou feminino... E também a olhar com outros olhos essas pessoas com uma opção sexual diferente. Eu acho ótimo para as pessoas pararem de tanto preconceito, sabe?... Com esse tipo de gênero... porque todos somos pessoas e devemos conviver juntos e não ser excluídos da sociedade, é sobre isso.*

Essas últimas falas foram muito importantes perceber os olhares e gestos faciais das/dos participantes. Uma vez que, por exemplo, a *Aluna 04* fez uma cara de desdém, franziu sobrancelhas ao proferir sua fala, ao passo que os colegas que mencionavam sobre acabar com preconceito, direcionavam olhares em direção às *Alunas 04* e *06*, meio que como um gesto de intimidação.

O que se nota dessas falas é que, embora encontramos ideais de família abertos a arranjos familiares diferentes da ordem social vigente, encontramos normatividade

e resistência por parte de algumas pessoas dos grupos, quanto a questões que envolvam bichas, viados e sapatões.

6 DO PRODUTO EDUCACIONAL

Neste capítulo, apresento o produto educacional fruto deste trabalho, do mesmo modo, apresentarei as fases de desenvolvimento do produto, bem como a maneira como ele foi pensado e elaborado. Por se tratar de um Canal no *YouTube*, trarei o *link* para acesso ao canal e também, *prints* de como o canal se apresenta.

6.1 TRANSVIANDO E PRODUZINDO: O CANAL “PAJUBÁ SOCIOLOGICO”

A intenção de trazer um canal no *YouTube* como produto educacional parte de uma tentativa de fazer com o produto seja acessível ao maior número de pessoas possível. Tendo em vista que a rede mundial de computadores facilita o acesso a diversas informações, um canal na internet pode ser a ferramenta ideal para o desenvolvimento do produto. Alguns pontos devem ser considerados sobre a elaboração do canal.

Do nome

Primeiro, foi pensado o nome. A forma como o canal deveria ser nomeado deveria dialogar com os estudos *transviados*. Sendo assim, o nome deveria remeter à transgressão, a algo popular entre viados, sapatões, bichas e travestis e ao mesmo tempo estabelecer interlocução com a Sociologia. Nomeamos o canal de “Pajubá Sociológico”.

O “pajubá” é um dialeto utilizado pela comunidade LGBTQIA+ no Brasil, que toma emprestado das religiões de matriz africana termos e os atribui novos significados, para a comunicação entre aqueles que dominam o dialeto.

Da identidade visual do canal

A identidade visual do canal também é algo importante. Pensando nisso, decidimos elaborar a logo do canal de modo simples e ao mesmo tempo que tivesse semelhança com a proposta pretendida.

A *logo* foi desenvolvida e se apresenta da maneira que se segue.

Figura 03 – Logo do Canal “Pajubá Sociológico”



Fonte: Acervo pessoal.

A capa também foi pensada e criada para atender ao que pretende o canal.

Figura 04 – Capa do Canal “Pajubá Sociológico”



Fonte: Acervo pessoal.

Dessa maneira, a apresentação do canal encontra-se dessa forma abaixo.

Figura 05 – *Print* da tela inicial do Canal “Pajubá Sociológico”



Fonte: Acervo pessoal.

Do conteúdo do canal

Os conteúdos serão postados continuamente de modo semanal a fim de mantermos a manutenção do canal. Os vídeos abordarão temas como: desmistificação de temáticas ligadas aos gêneros e sexualidades e os estudos *transviados*, como, por exemplo, “ideologia de gênero”; apresentação de ideais de família sob uma perspectiva *transviada*; interlocução entre movimentos sociais e pautas conflituosas, etc.

Cabe ressaltar que os vídeos a serem disponibilizados serão de domínio público e podem ser utilizados por qualquer pessoa, desde que sejam dados os devidos créditos. Para acessar o canal, pode-se utilizar o link: <https://www.youtube.com/channel/UCOpfzfPSDUIv2RLk5Fytkng>.

7 UMA GUIA À CONCLUSÃO: *TRANSVIAMOS?*

A discussão em torno dos estudos *transviados* ou, para alguns, da teoria *queer*, ainda tem muito o que contribuir para a educação. Observamos a partir desse trabalho como há uma sede por aprender, discutir, conhecer e mudar por parte das/os estudantes. Apesar da configuração de um cenário hostil à defesa de pautas como as de gênero e sexualidade na educação, levar a diante um trabalho como esse nos mostrou que ainda temos muito que caminhar e perguntar, porque perguntar também é resistir, produzir e, quem sabe, libertar.

É impossível apresentar uma conclusão aqui. Afinal, para que concluir? Apresentar um possível fechamento ao trabalho seria contraditório se levarmos em consideração os estudos *transviados*. Mas, acreditamos que ao apontarmos essas contribuições ao ensino de Sociologia tenhamos nos direcionado rumo a discussões ainda mais calorosas.

Ao longo da pesquisa buscamos demonstrar, a partir das percepções de docentes e de estudantes, as possíveis contribuições dos estudos *transviados* ao ensino de Sociologia no Ensino Médio. Desse modo, verificamos junto aos materiais didáticos legais disponíveis para o ensino médio como se dá a abordagem das diferentes manifestações dos gêneros, sexualidades humanas e dos estudos *transviados*.

Os materiais analisados, Base Nacional Comum Curricular, Orientações Curriculares para o Ensino Médio e Currículo do Espírito Santo, demonstram que as questões ligadas aos estudos *transviados* ainda são tratadas de forma tímida, com exceção do Currículo Capixaba que adota uma postura mais acolhedora e receptiva em relação às temáticas dedicando, inclusive, uma parte do currículo com expressões diretas à temática. Quanto à Sociologia ainda se percebe uma postura engessada e pouco aberta às tratativas, cabendo às/aos docentes a responsabilidade de abrir espaço para a essa possibilidade.

Buscamos também identificar as concepções de docentes de Sociologia do município de Colatina sobre gêneros, sexualidades e estudos *transviados* em sala de aula e notamos algumas lacunas presentes na formação docentes, identificamos que as/o professoras que participaram dessa pesquisa têm conhecimentos um pouco limitados sobre a temática, mas não invalida a importância das discussões aqui postuladas.

Observamos como as/o docente(s) dessa pesquisa têm experiências tão únicas e ricas para o fazer educacional, mas ao mesmo tempo ainda percebemos que há o que fazer. A partir dessas experiências notamos que com “saberes localizados”, como diria Donna Haraway (1995), podemos ter uma visão ampla a partir do lugar particular onde nos encontramos: docência e abjeção.

A classificação das concepções de discentes nos acende um alerta para a necessidade e urgência de *transviar* a educação, dada as percepções das/os sujeitas/os apresentaram no decorrer dos diálogos. Embora entremos uma abertura ao novo, uma sede por conhecer e entender as diferenças humanas, ainda encontramos noções pré-existentes nesse imaginário.

Diante disso, ao propormos um material didático ao trabalho na disciplina de Sociologia, com base nessas demandas identificadas junto às/aos sujeitas/os da pesquisa atendemos ao intuito do trabalho. Considerando que os recursos tecnológicos podem contribuir ao fazer escolar, podem também compor e dar corpo a um material didático.

Pensar uma Sociologia *Transviada* que leve em conta as experiências do lugar de abjeção no qual são colocadas as sexualidades e os gêneros dissidentes, pode gerar uma ruptura que há muito se busca com Sociologia canônica. As narrativas aqui colhidas são experiências singulares das/os colaboradoras/es dessa pesquisa, ao passo que outras experiências podem nos trazer novas inquietações.

A compreensão das diferentes maneiras com que os sujeitos se formam nas relações de poder mediante a reiteração de práticas o torna um sujeito performativo e também discursivo, é um importante passo nessa jornada que são as manifestações dos gêneros e das sexualidades dissidentes. Uma jornada que é contínua, não acabada e que não pretende acabar, afinal, a vida é dinâmica e a sociedade também.

Há maneiras de se viver sem restrições que a identidade pode lhe impor? O poder nos cerca, nos produz, nos subordina, nos garante a possibilidade de existência. A educação pode ser uma trilha que desemboque numa encruzilhada que é a identidade, chegou a hora de (re)pensarmos a educação e, aqui, o ensino de Sociologia. É hora de produzir discursos que levem em consideração a pós-identidade.

Esta pesquisa nos abre a novos horizontes, ainda que tenhamos alguns pontos que não conseguimos atender aqui, a saber: poderíamos nos aprofundar em mais materiais didáticos disponíveis como livros didáticos, projetos pedagógicos das

escolas. Do mesmo modo que as poderíamos ter dividido os grupos focais por recortes de gêneros e com um corpo de discentes maior, no entanto, a configuração que nos impôs a pandemia, reduziu tal possibilidade.

A pesquisa ampliou e deu sustentação às futuras discussões acerca das bases metodológicas e epistemológicas para o ensino de Sociologia escolar, do mesmo modo que abre possibilidades de levar os estudos *transviados* para o fazer educacional de modo geral, lança sementes de uma educação que *transvie* e perceba que vivemos no tempo da pós-identidade.

Esse trabalho pretendeu *transviar*. Será que conseguimos? Como diria a minha aluna, colaboradora dessa pesquisa: “mas, revoluções, grandes mudanças, sempre vai envolver uma briga, sempre vai envolver alguma coisa” (K.C, 2021). Esperamos ter começado se não uma revolução, grandes mudanças, envolvendo muitas coisas.

*nós vamos destruir tudo que você ama
e tudo que c chama “amor”
nós vamos destruir
porque c chama “amor à pátria”
o que é racismo
c chama “amor a deus”
o que é fundamentalismo
c chama “amor pela família”
o que é sexismo homofóbico y
c chama transfobia de “amor à natureza”
c chama de “amor pela segurança”
o que é militarismo
y o capitalismo
c chama de “amor pelo trabalho”
o que c chama de “amor à humanidade”
é especismo, y esse seu “amor pela Palavra”
na real é só um caso histórico de má-tradução — que
conveniente, chamar deus de “ele”, mas se
liga: nós somos seu apocalipse
cuier. y o que c chama de
“amor pela liberdade”,
“pela justiça”, toda
essa sua ideia de “civilização” é
assassinato, é genocídio,
quer matar tudo*

*que ri, que goza, que dança,
quer matar a gente.
mas a gente vinga
que nem semente daninha:
a gente sobre
vive!
tá vendo? já começou!
sente a pulsação vibrando
o chão: é o beat do nosso coração!
porque a gente, que você amaldiçoa
em nome do seu amor doentio
normativo,
segregador,
a gente que é amante,
a gente é que vive y espalha
amor.*

(Apocalipse Queer ou Cuíer A.P. (ou oriki de Shiva). Tatiana Nascimento)

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Natália Cristina Sganzella de. **Gênero e Sociologia no Ensino Médio: entre ensinar e aprender**. Tese de Doutorado – Universidade Estadual Paulista – UNESP, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 156 p. 2019.
- ARAÚJO, Silvia Maria de. BRIDI, Maria Aparecida. MOTIM, Benilde Lenzi. **Sociologia**. 2ª ed. São Paulo: Scipione, 2016.
- BENTO, Berenice. **O que pode uma teoria?: estudos transviados e a despatologização das identidades trans**. *In: Revista Florestan*, nº. 2, ano 1, nov. p. 08-25, 2014.
- BENTO, Berenice. **É o queer tem pra hoje?: conversando as potencialidades e as apropriações da Teoria Queer ao Sul do Equador**. Entrevista de Felipe Padilha e Lara Facioli *In: Revista Áskesis*, vol. 04, nº. 1, jan-jun. p. 143-155, 2015.
- BENTO, Berenice. **Transviad@s: gênero, sexualidade e direitos humanos**. Salvador: EDUFBA, 2017.
- BOZON, Michel. **Sociologia da sexualidade**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 2004.
- BUTLER, Judith. **A vida psíquica do poder: teorias da sujeição**. Tradução de Rogério Bettoni. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019a.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. 18ª. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019b.
- BUTLER, Judith. **Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?**. Tradução de Sérgio Tadeu de Niemeyer Lamarão e Arnaldo Marques da Cunha. 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019c.
- BUTLER, Judith. **Corpos que importam: Os limites discursivos do “sexo”**. Tradução de Veronia Daminelli e Daniel Yago Françoli. 1ª. Ed. São Paulo: n1 edições, 2019d.
- COLLING, Leandro. **Stonewall 40 + o que no Brasil?**. Salvador, EDUFBA, 2011.
- COUTO JÚNIOR, Dilton Ribeiro do. **Gênero, sexualidade e a teoria queer na educação: colocando em questão a heteronormatividade**. *In: Revista Atos de Pesquisa em Educação*, vol. 11, nº. 1, jan.-abr. p. 250-270, 2016.
- DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. Tradução de Eduardo Lúcio Nogueira. 8ª Ed. Lisboa: Editorial Presença, 2001.
- FOUCAULT, Michel. **O Sujeito e o Poder**. *In: RABINOV, Paul; DREYFUS, Hubert. Michel Foucault: uma trajetória filosófica - para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Trad. Vera Porto Carrero. p.229-249. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos**: curso no Collège de France (1979-1980). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**: A vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 8ª Ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2019a.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 10ª. Ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Tradução de Alexandra Figueiredo, Ana Patrícia Duarte Baltazar, Catarina Lorga da Silva, Patrícia Matos e Vasco Gil. 6ª Ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

GOMES, Saulo A. **A sociologia no ensino médio brasileiro**: uma leitura de dissertações e teses defendidas entre 2000-2014. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual Paulista – UNESP, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2017.

IANNI, Octavio. **A sociologia e o mundo moderno**. Tempo Social, São Paulo, v. 1, n. 1, pp. 7- 27, 1989.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 16ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Org. Guacira Lopes Louro; Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 4ª. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

MACRAE, Edward. **Os respeitáveis militantes e as bichas loucas**. In: COLLING, Leandro (Org.). Stonewall 40 + o que no Brasil?. Salvador, EDUFBA, 2011.

MARTINS, Carlos Benedito. **O que é sociologia**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MEUCCI, Simone. **A Institucionalização da Sociologia no Brasil**: os primeiros manuais e cursos. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Campinas-SP: IFCHUNICAMP, 2000.

MISKOLCI, Richard. **A Teoria Queer e a Sociologia**: o desafio para uma analítica da normalização. In: Revista Sociologias, nº. 21, jan-jun, p. 150-182, 2009.

MISKOLCI, Richard. **Não somos, queremos:** reflexões queer sobre a política sexual brasileira contemporânea. *In:* COLLING, Leandro (Org.). *Stonewall 40 + o que no Brasil?*. Salvador, EDUFBA, 2011.

MISKOLCI, Richard. **Estranhando as Ciências Sociais:** notas introdutórias sobre teoria *queer*. *In:* Revista Florestan, nº. 2, ano 1, nov. p. 08-25, 2014.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer:** um aprendizado pelas diferenças. 3ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2020.

PEREIRA, Adriana Soares; SHITSUKA, Dorlivete Moreira; PARREIRA, Fábio José; SHITSUKA, Ricardo. **Metodologia da Pesquisa Científica.** Rio Grande do Sul: UFSM, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Monstros, ciborgues e clones:** os fantasmas da Pedagogia Crítica. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2ª. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Bianca Santos da; THIENGO, Edmar Reis; SOARES, Marcelo Chaves. **Corpos que importam:** o processo de redesignação sexual na vida de uma mulher trans. *In:* LÓPEZ, Laura Cecília; DOWBOR, Monika Weronika; RUSCHEINSKY, Aloísio (Orgs.). *Anais do VII Simpósio Internacional desigualdades, direitos e políticas públicas: saúde, corpos e poder na América Latina.* Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, vol. 01, p. 3869-3880, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – São Leopoldo, Casa Leiria, 2020.

SOARES, Marcelo Chaves; THIENGO, Edmar Reis; CARMO, Bougleux Bomjardim da Silva (Orgs.). **Manifestos pela educação:** práticas pedagógicas e políticas públicas no cenário brasileiro. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

SOARES, Marcelo Chaves. **Dos gêneros e sexualidades dissidentes à educação resistente:** humanidades, gêneros, sexualidades e a ascensão bolsonarista. *In:* SOARES, Marcelo Chaves; THIENGO, Edmar Reis; CARMO, Bougleux Bomjardim da Silva (Orgs.). *Manifestos pela educação: práticas pedagógicas e políticas públicas no cenário brasileiro.* São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

SIMÕES, J. A.. **Um ponto de vista sobre a trajetória da Escola de Sociologia e Política.** *In:* KANTOR, Iris; Débora Maciel; SIMÕES, Júlio Assis,. (Org.). *A Escola Livre de Sociologia e Política: anos de formação 1933-1953: depoimentos.* São Paulo: Escuta, 2009, p. 13-18.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da Pesquisa.** 2ª. Ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

SPARGO, Tamsin. **Foucault e a teoria queer:** seguido de *Ágape e êxtase: orientações pós-seculares.* Tradução de Heci Regina Candian. 1ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa; Revisão técnica de Gabriel Cohn - Brasília, DF : Editora Universidade de Brasília, 1999.

WEEKS, Jeffrey. **O corpo e a sexualidade**. *In*: LOURO, Guacira Lopes (Org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 4ª. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

ANEXOS

ANEXO A – PARECER DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA NAS ESCOLAS



GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL
ASSESSORIA DE APOIO CURRICULAR E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

PARECER

OBJETO: Autorização para desenvolver a pesquisa de mestrado “Gêneros, Sexualidades e Teoria Queer. (Re)pensando o ensino de Sociologia pelas diferenças” nas escolas da rede estadual no município de Colatina.

SOLICITANTE: Prof. Mestrando Marcelo Chaves Soares

1- ANÁLISE

Os materiais apresentados para análise e parecer foram: Relatório de Qualificação e a carta de apresentação da secretaria da Faculdade Vale do Cricaré do município de São Mateus.

A pesquisa intitulada “Gêneros, Sexualidades e Teoria Queer. (Re)pensando o ensino de Sociologia pelas diferenças” do professor Marcelo Chaves Soares mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré tem como objetivo geral demonstrar de que maneira podem ser abordadas as questões de gêneros, sexualidades e a Teoria Queer nas aulas de Sociologia. O objeto de pesquisa são os docentes de Sociologia das escolas da rede estadual no município de Colatina: EEEFM “Profª Néa Monteiro Costa”, EEEFM “Geraldo Vargas Nogueira”, EEEFM “Honório Fraga”, EEEFM “Rubens Rangel”, EEEFM “Professora Carolina Pichler”, CEETMI “Conde de Linhares”.

A pesquisa tem como objetivos específicos:

- Verificar nos materiais didáticos e legais disponíveis para o Ensino Médio do Espírito Santo, como se dá a abordagem das diferentes manifestações da sexualidade humana;
- Identificar as representações construídas por docentes e discentes de Sociologia do município de Colatina sobre gêneros, sexualidades e Teoria Queer em sala de aula;
- Propor material didático ao trabalho na disciplina de Sociologia, com base nas demandas identificadas junto aos sujeitos da pesquisa, com vistas a promover um trabalho transformador no Ensino Médio.

A metodologia proposta pelo mestrando se divide nas seguintes etapas:

- Observação do ambiente escolar, aqui, com foco nas atividades desenvolvidas pelos professores de Sociologia a fim de captar as tratativas de gêneros, sexualidades e Teoria Queer no decorrer das aulas dos professores, bem como a reação dos alunos.
- Realização de entrevistas semi-estruturadas direcionadas aos docentes de Sociologia a fim de apreender suas percepções a respeito dos estudos dos gêneros e sexualidades, bem como, seu nível de entendimento sobre a Teoria Queer
- Questionário fechado aos estudantes para aferir suas respectivas noções sobre gêneros, sexualidades e Teoria Queer, do mesmo modo, pretende-se saber, também, a opinião dos discentes a respeito da tratativa de tais temáticas em sala de aula.

Como produto educacional o professor mestrando propõe um guia didático com os temas ligados aos gêneros e sexualidades para (re)pensar o ensino de Sociologia nas escolas da rede estadual.

2- CONCLUSÃO

Considerando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da etapa do Ensino Médio (2018) que traz que “A BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia – propõe a

ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas até o 9º ano do Ensino Fundamental, sempre orientada para uma educação ética. Entendendo-se ética como juízo de apreciação da conduta humana, necessária para o viver em sociedade, e em cujas bases destacam-se as ideias de justiça, solidariedade e livre- -arbítrio, essa proposta tem como fundamento a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos.”(p.121).

Considerando o currículo vigente do Ensino Médio o Currículo Básico Escolas Estaduais (2010) que o currículo “[...] deve contemplar o ser humano em sua complexidade e dimensões que compõem sua realidade objetiva de vida – tanto dentro quanto fora da escola - destacando-se as questões ambientais, as relações étnico-raciais, a cultura da paz, os direitos humanos, a sexualidade, a ética e cidadania, dentre outras, como questões inerentes ao currículo escolar, contribuindo de fato para a formação humana” (p. 23).

Considerando o Currículo do Espírito Santo (2019) da educação infantil e ensino fundamental I e II que traz em sua concepção que o currículo “[...] não é algo estático, pronto e acabado [ele] se faz na prática e nas dinâmicas próprias do fazer e pensar o cotidiano escolar, onde perpassam desafios e decisões das mais diversas ordens [e] precisa ser flexível e aberto a revisões e atualizações, de modo que atenda às demandas escolares cotidianas e às novas necessidades da sociedade em que vivemos, e acompanhe as contínuas discussões e estudos que sustentam as ações educativas” (p.18).

Concluimos que os documentos curriculares enfatizam a necessidade de se pensar a educação para todos e que a sociedade está em constante mudança. Assim, a pesquisa acadêmica além de formular teorias, buscar respostas para problemas que afetam as relações humanas e também o meio, pode contribuir para que a escola reflita sobre sua prática e se está promovendo a inclusão, a equidade e a valorização das diferenças.

No entanto, é preciso que o professor mestrando estabeleça contato com a Superintendência Regional, que as escolas estão jurisdicionadas, e com seus gestores escolares para que se determinem o melhor momento de realização da pesquisa, tendo em vista o contexto da pandemia do COVID-19 e a dinâmica das escolas. Além disso, é necessário que o pesquisador consiga autorização dos

docentes e discentes para observação de aulas, entrevistas, bem como, aplicação dos questionários.

Aldete Maria Xavier
Técnica Educacional

Aleide Cristina de Camargo
Assessora de Apoio Curricular e Educação Ambiental

ASSINATURA

Documento original assinado eletronicamente, conforme MP 2200-2/2001, art. 10, § 2º, por:

ALDETE MARIA XAVIER

PROFESSOR B SEDU - AE11

assinado em 01/04/2021 14:06:21 -03:00



INFORMAÇÕES DO DOCUMENTO

Documento capturado em 01/04/2021 14:06:21 (HORÁRIO DE BRASÍLIA - UTC-3) por ALDETE MARIA XAVIER (PROFESSOR B - SEDU - AE11)

Valor Legal: ORIGINAL | Natureza: DOCUMENTO NATO-DIGITAL

ANEXO – B



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: GÊNEROS, SEXUALIDADES E TEORIA QUEER:
(RE)PENSANDO O ENSINO DE SOCIOLOGIA PELAS DIFERENÇAS

Pesquisador: MARCELO CHAVES SOARES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 49437820.7.0000.8207

Instituição Proponente: INSTITUTO VALE DO CRICARE LTDA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.853.910

Apresentação do Projeto:

O pesquisador apresenta como texto do projeto “O trabalho se configura como qualitativo, tem como lócus investigativo as escolas da Rede Estadual localizadas no município de Colatina, estado do Espírito Santo, e, portanto, adota como métodos investigativo: entrevistas semiestruturadas, aplicação de questionários aos sujeitos e observação participante” dessa forma, segundo o proponente “A pesquisa se trata de uma estudo sobre o ensino dos gêneros, sexualidades e Teoria Queer nas aulas de Sociologia no Ensino Médio”.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo primário da Pesquisa:

. Figura-se como objetivo principal demonstrar de que maneira podem ser abordadas as questões de gêneros, sexualidades e a Teoria Queer nas aulas de Sociologia.

Objetivo Secundário:

. Verificar nos materiais didáticos e legais disponíveis para o Ensino Médio, do Espírito Santo, como se dá a abordagem das diferentes manifestações da sexualidade humana;

. Identificar as representações construídas por docentes e discentes de Sociologia do município de Colatina sobre gêneros, sexualidades e Teoria Queer em sala de aula;

. Propor material didático ao trabalho na disciplina de Sociologia, com base nas demandas

Endereço: Rua Humberto de Almeida Franklin, nº 217

Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 29.933-415

UF: ES

Município: SAO MATEUS

Telefone: (27)3313-0000

E-mail: cep@ivc.br



Continuação do Parecer: 4.853.910

identificadas junto aos sujeitos da pesquisa, com vistas a promover um trabalho transformador no Ensino Médio.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Conforme o pesquisador “Quanto aos riscos, os sujeitos podem ser submetidos à invasão da privacidade; podem responder a perguntas sensíveis tais como atos ilegais, violência, gênero ou sexualidade; além de tomar o tempo ao responder ao questionário ou entrevistas; causar vergonha ao participante da pesquisa; revitimizar e perder o autocontrole e a integridade ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados”.

Benefícios: Conforme o pesquisador “A pesquisa trará como benefícios: contribuir para a melhoria da educação básica pública do Espírito Santo e brasileira; ajudar no processo de inclusão de sujeitos e da diversidade na educação básica; ampliar o repertório de professores da Rede Estadual do Espírito Santo sobre temáticas ligadas aos gênero, sexualidades e teoria Queer; contribuir para maximizar os debates em salas de aula sobre as temáticas da pesquisa: gênero, sexualidade, teoria Queer, ensino de Sociologia; potencializar a produção de material de didático para o Ensino Médio; alavancar o mapeamento das percepções de alunos e professores sobre as questões de gênero, sexualidade, teoria Queer e ensino de Sociologia.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto de caráter acadêmico, realizado para obtenção de título de mestrado profissional em Ciência, Tecnologia E Educação no Centro Universitário Vale do Cricaré. Os 355 participantes da pesquisa, sendo 05 professores e 350 alunos do Ensino Médio das escolas: EEEFM “Profª Néa Monteiro Costa”, EEEFM “Geraldo Vargas Nogueira”, EEEFM “Honório Fraga”, EEEFM “Rubens Rangel”, EEEFM “Professora Carolina Pichler”, CEETMI “Conde de Linhares”, da rede Estadual de Educação localizadas no município de Colatina, Espírito Santo. Apresenta um orçamento de R\$ 100,00. Conforme cronograma do projeto, o desenvolvimento das entrevistas e questionários terá início no dia 02 de agosto de 2021 com previsão de término em 30 de agosto de 2021.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo “Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações”

Endereço: Rua Humberto de Almeida Franklin, nº 217
Bairro: UNIVERSITARIO **CEP:** 29.933-415
UF: ES **Município:** SAO MATEUS
Telefone: (27)3313-0000 **E-mail:** cep@ivc.br



Continuação do Parecer: 4.853.910

Recomendações:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

. Foram devidamente apresentados enquanto documentos:

- _PB do projeto;
- _Projeto Detalhado;
- _Parecer de autorização da pesquisa assinado por técnica educacional da Secretaria do Estado;
- _TCLE – Docentes;
- _TCLE – Responsável legal;
- _TALE – Alunos;
- _ Roteiro de perguntas das entrevistas;
- _ Cronograma adequado.

. Portanto, encontra-se apto.

Considerações Finais a critério do CEP:

Ressalta-se que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios parciais e final da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo "relatório" para que sejam devidamente apreciadas no CEP, conforme Norma Operacional CNS nº 001/13, item XI 2.d.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1671597.pdf	27/06/2021 15:42:09		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	FVC_MARCELO_V04.docx	27/06/2021 15:41:42	MARCELO CHAVES SOARES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	PROFESSORES_ADULTOS_TERMOS_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESC_LARECIDO.docx	25/05/2021 16:45:59	MARCELO CHAVES SOARES	Aceito

Endereço: Rua Humberto de Almeida Franklin, nº 217
Bairro: UNIVERSITARIO **CEP:** 29.933-415
UF: ES **Município:** SAO MATEUS
Telefone: (27)3313-0000 **E-mail:** cep@ivc.br



Continuação do Parecer: 4.853.910

Ausência	PROFESSORES_ADULTOS_TERM DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESC LARECIDO.docx	25/05/2021 16:45:59	MARCELO CHAVES SOARES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	MENORES_TERMOS_DE_ASSENTIME NTO_LIVRE_E_ESCLAREC.doc	25/05/2021 16:45:40	MARCELO CHAVES SOARES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ADULTOS_TERMOS_DE_CONSENTIME NTO_LIVRE_E_ESCLARE.docx	25/05/2021 16:45:27	MARCELO CHAVES SOARES	Aceito
Outros	Parecer_sobre_solicitacao_de_pesquisa _nas_escolas_do_municipio_de_Colatin a.pdf	06/04/2021 19:43:48	MARCELO CHAVES SOARES	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_MARCELO.pdf	06/04/2021 19:40:10	MARCELO CHAVES SOARES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO MATEUS, 16 de Julho de 2021

Assinado por:

**José Roberto Gonçalves de Abreu
(Coordenador(a))**

Endereço: Rua Humberto de Almeida Franklin, nº 217
Bairro: UNIVERSITARIO **CEP:** 29.933-415
UF: ES **Município:** SAO MATEUS
Telefone: (27)3313-0000 **E-mail:** cep@ivc.br

APÊNDICES

APÊNDICE A – ENTREVISTA – PROFESSORES

1. Qual seu nome?
2. Qual gênero você se identifica?
3. Qual sua idade?
4. Há quanto tempo você leciona o componente curricular de Sociologia?
5. Qual sua graduação?
6. Você possui pós-graduação? *Lato ou Scritto Sensu?*
7. Você professa alguma religião?
8. Durante a sua graduação você teve alguma disciplina que discutisse questões de gênero, sexualidade e a Teoria *Queer*?
9. O que você pensa sobre a abordagem das questões de gênero e sexualidade em sala de aula, principalmente, na disciplina de Sociologia?
10. Você já presenciou alguma cena de preconceito por questões de sexualidade e de gênero?
11. Como você definiria a homossexualidade?
12. Qual a sua opinião sobre as pessoas que atribuem à homossexualidade uma conotação de doença?
13. Se um aluno que nasceu com o sexo masculino se reconhece como mulher e anda vestido como mulher dentro da sala de aula, o que você acha disso?
14. Você entende a diferença entre sexualidade e gênero? Saberia defini-la?
15. Você considera importante discutir sobre sexualidade e gênero na escola, em especial nas aulas de Sociologia?
16. Você tem alguma dificuldade em discutir sobre gênero e sexualidade na escola?
17. Qual o maior problema para se discutir gênero e sexualidade em sala de aula na sua visão?
18. Você já se deparou com alguma situação em sala de aula que envolvesse questões de gênero e sexualidade que você possa relatar?
19. Você sabe pelo que o movimento LGBTQIA+ luta?
20. Você saberia explicar o que seria o movimento feminista?
21. Você já ouviu falar sobre “Ideologia de gênero”? O que você pensa a respeito?

22. Sobre a Teoria *Queer*? Você chegou a ter contato durante o período de graduação?
23. Você acredita que a falta de material didático disponível para a temática é um impeditivo para as discussões e abordagem em sala de aula?

APÊNDICE B – PLANEJAMENTO DO GRUPO FOCAL 01

1º Encontro: *Sexualidade e performatividade de gênero*

OBJETIVO: Aprender as percepções dos estudantes o que compreendem como sexualidade e a performatividade de gênero, para dessa forma, compreender a maneira como elas e eles lidam com as diferenças existentes entre os diferentes termos: bicha, viado, sapatão, traveco, travesti.

METODOLOGIA:

- 1) Apresentação do moderador ao grupo e os direcionamentos para início do debate;
- 2) Primeiro momento apresentação do vídeo “Vera Verão arruma barraco no meio da praça” de 3min e 06seg.
- 3) Em seguida, apresentação de imagens de bichas consideradas afeminadas.



- 4) Questões disparadoras:
 - a) O que você pensa sobre as imagens, já tiveram contato na escola?
 - b) Você conhece o termo *queer*? E os termos: viado, sapatão, bicha, traveco...?
 - c) O que você pensa a respeito de estudar sobre essas pessoas na escola?

APÊNDICE C – PLANEJAMENTO DO GRUPO FOCAL 02

2º Encontro: *Diversidade de Gênero: discussões no ambiente escolar*

OBJETIVO: Apreender as percepções dos sujeitos sobre a diversidade de gêneros e como lidam com a abordagem dessa temática na escola e em diferentes ambientes.

METODOLOGIA:

- 1) Apresentação do vídeo “Transexualidade: da infância à terceira idade” (6min, 38seg);

- 1) Abertura para discussão sobre o vídeo com as seguintes perguntas direcionadoras:
 - a) O que você pensa sobre a transexualidade?

 - b) Você conhece alguma pessoa trans?

 - c) Se algum colega trans estivesse na mesma sala que você, você se sentiria incomodada ou incomodado?

 - d) Na escola a professora ou o professor de Sociologia já discutiu sobre isso com você?

 - e) Você considera importante essa discussão?

APÊNDICE D – PLANEJAMENTO GRUPO FOCAL 03

3º Encontro: *Diversidade Sexual: discussões no ambiente escolar*

OBJETIVO: Aprender as percepções dos sujeitos sobre a diversidade sexual e como lidam com a abordagem dessa temática na escola e em diferentes ambientes.

METODOLOGIA:

- 1) Apresentação das imagens abaixo aos alunos:



- 2) Abertura das discussões com as questões disparadoras:
 - a. O que você pensa sobre essas imagens? Podem ser consideradas famílias?
 - b. Como você define família?

- c. O que você pensa sobre estudar sobre isso nas aulas de Sociologia ou de outra disciplina?

APÊNDICE – E

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **GÊNEROS, SEXUALIDADES E TEORIA QUEER: (RE)PENSANDO O ENSINO DE SOCIOLOGIA PELAS DIFERENÇAS**, que tem como objetivos primário (geral) e secundários (específicos) demonstrar de que maneira podem ser abordadas as questões de gêneros, sexualidades e a Teoria *Queer* nas aulas de Sociologia, além de verificar nos materiais didáticos e legais disponíveis para o Ensino Médio, do Espírito Santo, como se dá a abordagem das diferentes manifestações da sexualidade humana; identificar as representações construídas por docentes e discentes de Sociologia do município de Colatina sobre gêneros, sexualidades e Teoria *Queer* em sala de aula e propor material didático ao trabalho na disciplina de Sociologia, com base nas demandas identificadas junto aos sujeitos da pesquisa, com vistas a promover um trabalho transformador no Ensino Médio.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto são os avanços da violência contra pessoas LGBTQIA+ no Brasil; as tentativas de censura contra professoras e professores de Ciências Humanas ao tratarem de temas que envolvem os gêneros e as sexualidades; as violências contra as diferenças na sociedade e, muitas vezes, no meio escolar. Além disso, nos leva a estudar esse assunto, temos pouco material didático como livros, sites, blogs e afins, voltados para a disciplina de Sociologia para trabalhar com esse tema.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): discussões por meio de grupos focais com outros colegas, entrevistas semi-estruturadas, questionários, análise documental.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar o TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE). Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. **A sua participação é voluntária e a recusa em participar NÃO acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões**

profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta os seguintes riscos e benefícios para você: pode haver invasão da privacidade; responder a perguntas sensíveis tais como atos ilegais, violência, gênero ou sexualidade; tomar o seu tempo ao responder ao questionário ou entrevistas; causar vergonha ao participante da pesquisa; revitimizar e perder o autocontrole e a integridade ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados.

Sua participação pode trazer diversos **benefícios**, tais como: contribuir para a melhoria da educação básica pública do Espírito Santo e brasileira; ajudar no processo de inclusão de sujeitos e da diversidade na educação básica; ampliar o repertório de professores da Rede Estadual do Espírito Santo sobre temáticas ligadas aos gênero, sexualidades e teoria *queer*; contribuir para maximizar os debates em salas de aula sobre as temáticas da pesquisa: gênero, sexualidade, teoria *queer*, ensino de Sociologia; potencializar a produção de material de didático para o Ensino Médio; alavancar o mapeamento das percepções de alunos e professores sobre as questões de gênero, sexualidade, teoria *queer* e ensino de Sociologia.

Você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Sendo assim, é importante que você saiba:

- a) haverá **ressarcimento** para eventuais despesas de participação, tais como: transporte e alimentação, etc.;
- b) **indenização** que se configura pela cobertura material para reparação a dano, causado pela pesquisa ao participante da pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando a pesquisa for finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos com auxílio de incineração (material impresso), deletado permanentemente (material on-line e digital). Este Termo de Assentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____ (se possuir documento), fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e minhas dúvidas foram esclarecidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas

informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste Termo de Assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Este termo possui duas vias de igual teor onde uma ficará com o pesquisando e outra com o pesquisador.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

CEP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - FVC

SÃO MATEUS (ES) - CEP: 29933-415

FONE: (27) 3313-0028 / E-MAIL: cep@ivc.br

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: MARCELO CHAVES SOARES

COLATINA (ES) – CEP: 29705-095

FONE: (27) 99760-1803/ E-MAIL: PROFMARCELOS.ADV@GMAIL.COM

São Mateus, ____ de _____ de 20____ .

Nome e assinatura do(a) participante

Nome e assinatura do(s) pesquisador(es)

APÊNDICE – F

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado (a/e) a participar, como voluntário (a/e), do estudo/pesquisa intitulado(a) **GÊNEROS, SEXUALIDADES E TEORIA QUEER: (RE)PENSANDO O ENSINO DE SOCIOLOGIA PELAS DIFERENÇAS**, conduzida por **Marcelo Chaves Soares**. Este estudo tem por objetivo demonstrar de que maneira podem ser abordadas as questões de gêneros, sexualidades e a Teoria *Queer* nas aulas de Sociologia, além de verificar nos materiais didáticos e legais disponíveis para o Ensino Médio, do Espírito Santo, como se dá a abordagem das diferentes manifestações da sexualidade humana; identificar as representações construídas por docentes e discentes de Sociologia do município de Colatina sobre gêneros, sexualidades e Teoria *Queer* em sala de aula e propor material didático ao trabalho na disciplina de Sociologia, com base nas demandas identificadas junto aos sujeitos da pesquisa, com vistas a promover um trabalho transformador no Ensino Médio.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder questionários e entrevistas pré-estruturadas pelo pesquisador Marcelo Chaves Soares. Tais questionários serão aplicados no âmbito da escola na qual você estuda ou trabalha, com duração máxima de 15-20 minutos, as entrevistas acontecerão de forma livre e em conjunto com outros colegas seus e professores, onde serão registradas em formato de áudio

Você foi selecionado (a/e) por ser professor da Rede Estadual de Ensino do Espírito. **Sua participação NÃO é obrigatória**. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Essa pesquisa contém os seguintes **riscos** para os (as/es) participantes: pode haver invasão da privacidade; responder a perguntas sensíveis tais como atos ilegais, violência, gênero ou sexualidade; tomar o seu tempo ao responder ao questionário ou entrevistas; causar vergonha ao participante da pesquisa; revitimizar e perder o autocontrole e a integridade ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados.

Sua participação nessa pesquisa pode trazer diversos **benefícios**, tais como: contribuir para a melhoria da educação básica pública do Espírito Santo e brasileira;

ajudar no processo de inclusão de sujeitos e da diversidade na educação básica; ampliar o repertório de professores da Rede Estadual do Espírito Santo sobre temáticas ligadas aos gênero, sexualidades e teoria *queer*; contribuir para maximizar os debates em salas de aula sobre as temáticas da pesquisa: gênero, sexualidade, teoria *queer*, ensino de Sociologia; potencializar a produção de material de didático para o Ensino Médio; alavancar o mapeamento das percepções de alunos e professores sobre as questões de gênero, sexualidade, teoria *queer* e ensino de Sociologia.

É importante que, ao aceitar participar da pesquisa, você saiba:

- a) a participação na pesquisa **não será remunerada nem implicará em gastos para os participantes;**
- b) haverá **ressarcimento** para eventuais despesas de participação, tais como: transporte e alimentação, etc.;
- c) **indenização** que se configura pela cobertura material para reparação a dano, causado pela pesquisa ao participante da pesquisa.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação.

O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos ou instituições participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa.

Eu declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação direta (ou indireta) na pesquisa e, adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos e benefícios deste estudo.

Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo. Estou consciente que posso deixar o projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Este termo possui duas vias de igual teor onde uma ficará com o pesquisando e outra com o pesquisador.

Nome

completo: _____

RG: _____ Data _____ de

Nascimento: ___/___/___ Telefone: _____

Endereço:

CEP: _____ Cidade: _____ Estado: _____

Assinatura: _____ Data: ___/___/_____

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

Assinatura pesquisador: Data: ___/___/_____

(ou seu representante)

Nome

completo: _____

Para todas as questões relativas ao estudo ou para se retirar do mesmo, poderão se comunicar com Marcelo Chaves Soares, via e-mail: profmarcelos.adv@gmail.com ou telefone: (27) 99760-1803.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

CEP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - FVC

SÃO MATEUS (ES) - CEP: 29933-415

FONE: (27) 3313-0028 / E-MAIL: cep@ivc.br

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: MARCELO CHAVES SOARES

COLATINA (ES) – CEP: 29705-095

FONE: (27) 99760-1803/ E-MAIL: PROFMARCELOS.ADV@GMAIL.COM