



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO

LUIZ FELIPE DE OLIVEIRA SILVA

**TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE ESTUDANTES HOMOSSEXUAIS EM
ESCOLAS DE REFERÊNCIA DO ENSINO MÉDIO (EREMs) DE
CARUARU/PE**

Caruaru

2023

LUIZ FELIPE DE OLIVEIRA SILVA

**TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE ESTUDANTES HOMOSSEXUAIS EM
ESCOLAS DE REFERÊNCIA DO ENSINO MÉDIO (EREMs) DE
CARUARU/PE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação Contemporânea

Área de concentração: Educação

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda

Caruaru

2023

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Nasaré Oliveira - CRB/4 - 2309

S586t Silva, Luiz Felipe de Oliveira.
Trajetórias escolares de estudantes homossexuais em escolas de referência do ensino médio (EREMs) de Caruaru/PE. / Luiz Felipe de Oliveira Silva. – 2023.
117 f.; il.: 30 cm.

Orientador: Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós- Graduação em Educação Contemporânea, 2023.
Inclui Referências.

1. Homossexuais - Estudantes. 2. Desempenho escolar. 3. Estratégias de aprendizagem. 4. Minorias sexuais. I. Miranda, Marcelo Henrique Gonçalves (Orientador). II. Título.

CDD 370 (23. ed.) UFPE (CAA 2023-021)

LUIZ FELIPE DE OLIVEIRA SILVA

**TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE ESTUDANTES HOMOSSEXUAIS EM
ESCOLAS DE REFERÊNCIA DO ENSINO MÉDIO (EREMs) DE
CARUARU/PE**

Dissertação de mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação
Contemporânea da Universidade Federal de
Pernambuco como requisito parcial para
obtenção do título de mestra/mestre em
Educação Contemporânea

Área de concentração: Educação

Aprovada em: 02/03/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Carla Patrícia Acioli Lins Guaraná (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Fernando Seffner (Examinador Externo)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

AGRADECIMENTOS

Ao fim da construção de uma dissertação, é difícil não se emocionar ao relembrar os momentos vividos durante esses dois anos de mestrado, agravado pela pandemia de COVID-19. Foram dois anos complicados, mas de muito aprendizado. Tenho certeza que a trajetória até aqui não se fez de forma individual, mas construída com a ajuda de muitos que cruzam meu caminho de vida.

Queria agradecer primeiramente a Deus, pelo dom da vida e por ter feito meu caminho ser tão único.

Queria agradecer a FACEPE que acreditou no meu projeto e concedeu a bolsa de mestrado durante esses dois anos. Em tempos turbulentos de ataques à educação, não teria sido fácil sem o apoio da fundação.

Queria agradecer ao meu orientador Marcelo Miranda, que desde a graduação esteve comigo e nunca largou minha mão, me apoiando e acreditando no meu potencial. Quando muitas das vezes eu achava que não era capaz, o senhor estava lá me incentivando e mostrando o sentido de eu estar ali. Obrigado por tanto!

Obrigado aos meus pais, Luciana e Jadiel, por todo amor depositado em mim. Eu tenho plena convicção que não teria chegado até aqui sem o apoio de vocês. Lembro das dificuldades que já enfrentamos e mesmo assim vocês nunca deixaram de apostar na minha educação. Amo muito vocês e tenho certeza que em um futuro não tão distante a gente vai estar comemorando mais conquistas que virão.

Queria agradecer meu irmão Matheus que sempre esteve comigo, me apoiando e me incentivando. Muitas das vezes quando eu estava triste ou angustiado, era a você que eu recorria e suas palavras sempre me deixaram mais fortes. Obrigado por me entender sempre.

Queria agradecer ao meu melhor amigo Lucas que, apesar de não ser de sangue, é meu irmão de coração. Amigo, nós sabemos que a gente não chegaria até aqui se não fosse pelo apoio incondicional que um tem pelo outro. Quando tenho um dia turbulento, suas palavras me acalutam. Obrigado por sempre me entender e ser sempre compreensivo, tenho certeza de que eu não seria nada sem você.

Queria agradecer a Paulo e Fábio pelo carinho, amor e confiança depositado em mim. Desde quando conheci vocês, vi que eu não estava errado em muita das coisas que eu penso. Obrigado por serem únicos, do jeito de vocês. Ter vocês em minha vida é algo

inexplicável e eu só tenho a celebrar por cada momento que estamos juntos. Sei que vocês serão eternos em minha vida.

Queria agradecer a minha vó Maria que torce por cada conquista minha. Sei que a senhora não chegará a ler isto, mas sei que a senhora ficará toda feliz quando souber que terminei a dissertação. Obrigado vó por me fazer me sentir tão especial quando estou contigo.

Queria agradecer às minhas tias, primos e outros parentes e amigos que sei que também torcem por cada conquista minha. Nunca esquecerei de cada abraço, eles estão guardados para sempre em minha memória. Obrigado por fazer nossa família ser tão única;

Também gostaria de agradecer e de fazer uma dedicação especial a minha vó Maria e meu avô José, já falecidos. Sinto vocês todo dia comigo e prometo que enquanto eu estiver por aqui a memória de vocês viverá. Obrigado por tudo que fizeram por mim enquanto estavam vivos, prometo que honrarei toda a confiança depositada em mim.

A violência, que jamais foi até hoje, na história, deflagrada pelos oprimidos. Como poderiam os oprimidos dar início à violência, se eles são o resultado de uma violência? Como poderiam ser os promotores de algo que, ao instaurar-se objetivamente, os constitui? (FREIRE, 2013)

RESUMO

As práticas discursivas que atestam as concepções sobre a sexualidade são fortemente sustentadas por um sistema binário cisheteronormativo que subalterniza corpos. Nesse sentido, essa dissertação aborda a constituição das trajetórias escolares de pessoas que se autodeclaram pertencentes à comunidade LGBTQIA+, evidenciando os elementos sociais perpassados até o fim do ciclo no ensino médio. Nessa direção, como objetivo geral, buscamos compreender, a partir do contexto da diversidade sexual, os desafios enfrentados e as estratégias utilizadas por estudantes homossexuais em suas trajetórias escolares em Escolas de Referência do Ensino Médio (EREMs) de Caruaru/PE. Com efeito, utilizamos como referencial teórico os ideais de Bourdieu (1970, 1982, 1987, 1989, 1983, 1992, 1994, 1998, 2001, 2003) e Lahire (1997, 2001, 2002, 2004, 2014) no que tange a uma reflexão que vai do *habitus* de classe aos patrimônios individuais de disposições e uma discussão, a partir das questões de gênero e sexualidade, utilizando autores como Foucault (2002, 1988), Louro, Butler (2003, 2014) e Scott (1995) de uma escola que funciona como uma importante instituição social que é produtora e reprodutora de cultura. Como percurso metodológico, além da análise documental, nos apoiamos nos retratos sociológicos e nas entrevistas narrativas. Constatamos que, atuando como um dispositivo de poder e controle, a sexualidade foi uma variável de impacto nas trajetórias desses estudantes e, além disso, através de discursos e/ou práticas, a família e escola tiveram significativa relevância em seus percursos escolares.

Palavras-chaves: trajetórias escolares; desafios; estratégias; estudantes homossexuais.

ABSTRACT

The discursive practices that attest to the conceptions about sexuality are strongly supported by a cisheteronormative binary system that subordinates bodies. In this sense, this dissertation addresses the constitution of the school trajectories of people who declare themselves to belong to the LGBTQIA+ community, highlighting the social elements permeated until the end of the high school cycle. In this direction, as a general objective, we seek to understand, from the context of sexual diversity, the challenges faced and the strategies used by homosexual students in their school trajectories in the Escolas de Referência do Ensino Médio (EREMs) in Caruaru/PE. Indeed, we use as a theoretical reference the ideals of Bourdieu (1970, 1982, 1987, 1989, 1983, 1992, 1994, 1998, 2001, 2003) and Lahire (1997, 2001, 2002, 2004, 2014) regarding a reflection that goes from class habitus to individual assets of provisions and a discussion, based on gender and sexuality issues, using authors such as Foucault (2002, 1988), Louro, Butler (2003, 2014) and Scott (1995) in a school that works as an important social institution that is a producer and producer of culture. As a methodological path, in addition to document analysis, we rely on sociological portraits and interviews in the narratives. We found that, as a device of power and control, sexuality was an impact variable in the trajectories of these students and, in addition, through discourses and/or practices, the family and the school had a significant conversion in their school trajectories.

Keywords: school trajectories; challenges; strategies; homosexual students.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas analisadas	17
Quadro 2 – Fases da entrevista narrativa	65
Quadro 3 – Roteiro de entrevista relacionado ao espaço socializador 1 (família)	69
Quadro 4 – Roteiro de entrevista relacionado ao espaço socializador 2 (escola)	69
Quadro 5 – Perfil das pessoas entrevistadas	77
Quadro 6 – Ensino fundamental: o início da construção do percurso escolar	82
Quadro 7 – Família: o capital cultural adquirido	84
Quadro 8 – O estímulo a aprendizagem: incentivo familiar	87
Quadro 9 – O ensino médio: trajetórias escolares	90
Quadro 10 – Escola: seu papel reprodutor e transgressor	93
Quadro 11 – Sexualidade: repercussão no contexto social	98

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
1.1	O estado da arte sobre trajetórias educacionais	17
1.2	Da estruturação do estudo	22
2	A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO DE PIERRE BOURDIEU	24
2.1	Principais conceitos bourdieusianos e a educação	25
3	BERNARD LAHIRE: UMA SOCIOLOGIA À UMA ESCALA INDIVIDUAL	39
3.1	As dimensões para uma leitura macrossociológica	43
3.2	Retratos sociológicos: uma proposta investigativa	45
4	ENTRE REPRODUZIR E PRODUZIR: A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA PARA A DESESTABILIZAÇÃO DA LGBTFOBIA	48
4.1	A cultura escolar como possibilidades de resistências e desestabilizações da cisheteronormatividade	57
5	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	61
5.1	Campo, sujeitos da pesquisa e método de análise	67
5.2	O questionário	68
5.3	A construção das entrevistas	68
6	RESULTADOS E DISCUSSÕES	72
6.1	Gênero e sexualidade no ensino médio: o que se propõe os documentos que norteiam as EREMs e o que está posto em prática?	73
6.2	Trajetórias escolares de estudantes homossexuais	76
<i>6.2.1</i>	<i>Algumas considerações sobre os perfis das pessoas participantes</i>	<i>77</i>
<i>6.2.2</i>	<i>O ensino fundamental</i>	<i>81</i>
<i>6.2.3</i>	<i>Família</i>	<i>84</i>
<i>6.2.4</i>	<i>O estímulo a aprendizagem</i>	<i>86</i>
<i>6.2.5</i>	<i>Ensino Médio</i>	<i>90</i>
<i>6.2.6</i>	<i>Escola</i>	<i>93</i>
<i>6.2.7</i>	<i>Sexualidade</i>	<i>98</i>
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
	REFERÊNCIAS	107
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO	115
	APÊNDICE B – TERMO DE RESPONSABILIDADE	116

1 INTRODUÇÃO

Em todas as suas vertentes de ensino, com o intuito de democratização do conhecimento, foi delegada à escola a formação das novas gerações em termos de acesso à cultura, de formação do cidadão e da constituição do sujeito social (BUENO, 2001). Devido a esta importância, o desafio de incorporar um ensino de qualidade na educação básica brasileira vem sendo alvo de pesquisas e discussões massivas nos últimos anos e, o debate sobre uma cultura escolar inclusiva faz-se necessário para disseminar para toda sociedade o desafio coletivo de conduzir a promoção de uma maior equidade educacional. Entretanto, com o passar do tempo, a escola tornou-se um instrumento idôneo para o controle social, com o intuito de dar forma aos comportamentos da população, principalmente a população subalternizada (FORQUIN, 1993).

Dentro dessa conjuntura, essa pesquisa tem como objetivo geral compreender, a partir do contexto da diversidade sexual, os desafios enfrentados e as estratégias utilizadas por estudantes homossexuais em suas trajetórias escolares em Escolas de Referência do Ensino Médio (EREMs)¹ de Caruaru/PE. Com tal propósito, no campo da sociologia da educação, esta pesquisa tem como problema de pesquisa: quais os desafios enfrentados e as estratégias utilizadas por estudantes homossexuais em suas trajetórias escolares nas Escolas de Referência do Ensino Médio (EREMs) de Caruaru/PE?

Quando se trata em refletir o atual sistema educacional brasileiro, é consensual que o ensino médio é o nível em que há intensos debates, seja pela qualidade da educação oferecida ou até pelos problemas de acesso e permanência, representando assim um grande desafio para se repensar as políticas públicas educacionais (KRAWCZYK, 2011). Para se entender a realidade do Brasil, cursar esse nível de ensino foi um privilégio para poucos, já que apenas em 2009, com a emenda constitucional nº 59, ocorreu a garantia do ensino médio para toda a população (BRASIL, 2009). Antes mesmo da pandemia de Covid-19, havia uma grande preocupação com a evasão no ensino médio, visto que é na faixa etária entre 15 e 17 anos que mais ocorre o abandono escolar. No Brasil, em 2019, mais de 2 milhões de estudantes foram reprovados, mais de 620 mil abandonaram a escola e mais de 6 milhões estavam em situação de distorção idade-série (UNICEF, 2021).

¹ A educação em tempo integral em Pernambuco funciona na concepção de educação interdimensional, sendo o protagonismo estudantil estratégia imprescindível para a formação do jovem autônomo, competente, solidário e produtivo. O tempo escolar numa EREM é organizado de modo a atender os estudantes em jornada ampliada de aprendizagem, buscando a ampliação de experiências educativas, culturais, esportivas e artísticas dos estudantes.

Além disso, o perfil dos estudantes brasileiros afetados por este fenômeno é bastante conhecido, já que em sua maioria esse fato se agrava se considerarmos os sujeitos em condições de subalternidade, tendo em vista as questões de gênero, sexualidade, raça/etnia, camada social, regionalidade, entre outros.

Em nosso país, no que tange ao contexto da orientação sexual, segundo as comissões de Relações Exteriores e de Direitos Humanos e Minorias da Câmara dos Deputados, em pesquisa realizada em 2017, 73% dos estudantes brasileiros sofrem *bullying* homofóbico; 60% se sentem inseguros nas escolas; e 37% já sofreram violência física². Assim, ainda que muitas vezes a discriminação aconteça de forma silenciosa, nota-se que grande parte do ambiente escolar não está preparado para lidar com a diversidade, tornando a permanência de estudantes LGBTQIA+³ nas escolas um verdadeiro ato de resistência.

Dessa maneira, as dificuldades de aprendizagem, as reprovações, o baixo rendimento e o abandono escolar é algo constante nesse grupo específico e na atual conjuntura educacional brasileira, produzindo situações de exclusão e privilegiando jovens pertencentes a camadas socialmente favorecidas. Logo, o sentido de uma escola plural e democrática é deturpado se levarmos em consideração os contextos existentes, visto que cursar o ensino médio para aqueles pertencentes a camadas culturalmente privilegiadas é tido como algo natural, pois o diploma e o acesso ao ensino superior fazem parte de um capital cultural herdado (BOURDIEU; PASSERON, 1970).

Ainda nesse contexto, no âmbito escolar, a homossexualidade é vista como anormalidade e a LGBTfobia se manifesta como um dispositivo de vigilância de gênero e sexualidades, como violência simbólica da dominação masculina, ou modo de constituição do masculino e produção da cultura por meio de lógicas heterossexistas (BORILLO, 2001; BOURDIEU, 1998).

Diante desse cenário que invisibiliza gênero e sexualidades dissidentes, os estudantes LGBTQIA+ se veem obrigados a apresentar resultados compensatórios, na tentativa de uma aceitação dentro do sistema educacional. A LGBTfobia nas escolas produz no estudante um efeito de privação de direitos e consequentemente, incide nas trajetórias escolares e nos processos de construção identitária de sexualidade e gênero.

² Pesquisa realizada pela internet com 1016 adolescentes. Informações disponíveis em: <https://www.camara.leg.br/noticias/> Acesso em: 30 de ago. de 2021

³ LGBTQIA+ é o movimento político e social que defende a diversidade e busca representatividade para L (Lésbicas), G (Gays), B (Bissexuais), T (transgêneros), Q (Queers), I (Intersexo), A (assexuais) e outras identidades de gênero e orientação sexual.

Perante o exposto, a fim de identificar o contexto das condições socioeconômicas e culturais que interpelam estes estudantes, é necessário investigar e acompanhar os seus percursos escolares para se compreender os impactos desses marcadores sociais na vida escolar. Estudos como o nosso visam problematizar as desigualdades presentes no âmbito escolar e os processos de construção das trajetórias escolares no ensino médio, tendo em vista que a estruturação dessas trajetórias deriva de vários fatores como anteriormente expostos. Isso implica também em analisar a permanência desses jovens considerando a orientação sexual como uma variável relevante, visto que, a escola permanece sendo um ambiente regulatório sobre uma sexualidade hegemônica.

No Brasil, motivadas pelo significativo aumento de casos excepcionais nas universidades, as pesquisas em torno das desigualdades se iniciaram na década de 1990, com os estudos de Portes (1993) e Viana (1998). Nesse sentido, Viana (2011) afirma que a construção desse objeto de estudo em nosso país inspirou-se na literatura francesa, apontada como produtora de “investigações empíricas pioneiras e de porte” (LAACHER, 1990; LAHIRE, 1997; LAURENS, 1992; TERRAIL, 1990).

Dessa forma, para dar sustentação teórica à pesquisa, utilizamos como referência autores franceses tais como Pierre Bourdieu (1979, 1983, 1989, 1992, 1994, 1998, 2001, 2004, 2013) e Bernard Lahire (1997, 2001, 2002, 2004, 2005, 2014). Além disso, nos debruçamos sobre o conceito de cultura escolar e sua importância para reflexão da produção e reprodução da norma hegemônica, visto que a escola é um lugar de desenvolvimento de habilidades e, para além disso, um local que transmite “hierarquias, valores, princípios de ordem e classificação, representações mentais e, como tal, linguagens, significados simbólicos ou reais mais ou menos evidentes” (VIÑAO FRAGO, 2005, p. 18)

Bourdieu e Passeron (1970) buscaram compreender as desigualdades escolares articulando-as com os marcadores sociais de subalternidade. No início da década de 1960, destacaram a importância que a bagagem cultural exercia sobre o desempenho escolar e o papel da escola diante do enfrentamento das desigualdades sociais. Os autores consideraram a influência das questões referentes ao gênero, sexualidade e outros fatores, mas focou-se na questão socioeconômica, evidenciando a importância da família para um melhor desempenho escolar.

Bernard Lahire (1997) problematizou a questão da macrosociologia proposta por Bourdieu para a compressão do social, já que nenhum sujeito se reduz especificamente

às características de um determinado grupo. Através de sua leitura microsociológica, o autor propõe uma análise empírica mais detalhada dos processos de construção das disposições individuais em contextos específicos, verificando como exemplo,

[...] que razões sociológicas poderiam ser apontadas para compreender o eventual sucesso escolar? Seriam essas crianças simplesmente excepcionais ou estaria seu sucesso condicionado por outros elementos de sua experiência social que não tem espaço na análise de Bourdieu? (LAHIRE, 1997 apud MASSI; LIMA, 2015, p. 560)

O referido sucesso acima mencionado é materializado via trajetórias escolares. Nota-se que as trajetórias escolares são um fenômeno de natureza multifatorial e interdependente, uma vez que as dinâmicas construídas no interior das relações sociais que compõem o indivíduo são colocadas em xeque. Isso significa que não podemos entender o percurso educacional dos estudantes homossexuais sem compreender as diversas instâncias que o permeiam.

A esse respeito, no que tange aos estudos de gênero e sexualidades, Foucault (1988), a partir do século IX, salienta que a sexualidade passa a ser utilizada como forma de controle social de indivíduos e populações. Cria-se uma separação entre o aceito e não aceito socialmente, entre o “normal” e “anormal”. Ainda para o autor, o sexo e as práticas sexuais faziam parte do chamado dispositivo da sexualidade e, esse é uma estratégia potente sobre o gerenciamento e controle de corpos e subjetividades, estabelecendo uma rede de saber/poder na produção de normatizações. Nessa direção, as sexualidades consideradas não normativas deveriam ocupar o lugar das margens, em contrapartida, o sexo e a sexualidade considerado “normal” eram a heterossexualidade. Cria-se, então, a patologização da homossexualidade.

No entanto, não só o sexo e a sexualidade passam a ser normatizados e patologizados em normas sociais, como também o gênero, como aponta Butler (2003). Assim o sexo, o gênero como a sexualidade interpelados pelas relações normativas de poder que ganha materialidade por meio da cisheteronormatividade⁴, ou da cisheterossexualidade compulsória. Estas são ditadas socialmente como o modelo “natural” a ser seguido.

⁴ Produzindo efeitos que são naturalizados em nossa cultura, a perspectiva cisheteronormativa parte do pressuposto em que a matriz heterossexual é dada como norma na sociedade e a matriz cisgênero é quem organiza as experiências das identidades de gênero.

Nesse caminho, a cisheteronormatividade, para Foster (2010), se dá pela reprodução de códigos e práticas heterossexuais, sustentadas pelo casamento monogâmico, pelo amor romântico, pela fidelidade conjugal e pela constituição da família.

Nessa direção, no que se refere à contribuição da escola para a normatização e controle dos corpos, de gênero e das sexualidades, Louro (2004) aponta que os sujeitos que, por algum motivo, escapam da norma heterossexual apontando um deslocamento na sequência sexo/gênero/sexualidade serão colocados diretamente à margem das preocupações de um currículo ou de uma educação que se pretenda para a continuação da norma, apontada como a ordem da “maioria”. No entanto, paradoxalmente, os sujeitos considerados “anormais” ou marginalizados continuam sendo necessários, pois servem para sustentar a norma dos sujeitos considerados normais. Isto é, esses sujeitos categorizados como “anormais” complementam os sentidos dos sujeitos “normais”, cisheterossexuais.

Além disso, é visível que o acesso e a permanência de estudantes no ensino médio brasileiro são mais prováveis para aqueles que possuem um capital cultural familiar, sobretudo porque a escola continua a reproduzir o que é produzido pela cultura dominante, ou seja, a (re)produção de uma heterossexualidade compulsória e/ou normativa, muitas vezes entrecruzada com camada social e cultural. Porém, isso não significa que estudantes homossexuais oriundos de camadas socialmente desfavorecidas não possam desenvolver estratégias no enfrentamento dos desafios no cotidiano escolar. De acordo com Oliveira e Nogueira (2019, p. 3):

As investigações brasileiras em torno da longevidade escolar de alunos de camadas populares contribuíram no sentido de desmistificarem a leitura de que o sucesso escolar desses alunos seria consequência de dons naturais ou acasos, trazendo para a discussão, principalmente, as particularidades da atuação das famílias dos estratos populares, no que diz respeito à escolarização de seus filhos.

Como destacado, percebe-se que, apesar dos avanços nos últimos anos, a educação formal continua a privilegiar sujeitos que já dispõem dos capitais (econômico, sociais, culturais, sexuais) que lhes assegurarão a manutenção de posições privilegiadas na sociedade, evidenciando, assim, como as escolas ainda permanecem sendo (re)produtoras de desigualdades econômicas, culturais, étnico-raciais, de gênero e sexualidades.

Portanto, apoiado nesse cenário, este estudo surge, como anteriormente exposto, da necessidade de se compreender, a partir do contexto da diversidade sexual, os desafios enfrentados e as estratégias utilizadas por estudantes homossexuais em suas trajetórias escolares em Escolas de Referência do Ensino Médio (EREMs) de Caruaru/PE. Especificamente, buscamos: a) Mapear, através da matriz curricular das escolas, a forma de abordagem da temática da diversidade sexual; b) Caracterizar os estudantes com relação ao perfil familiar, social e econômico, através dos retratos sociológicos; c) Identificar as ações e/ou estratégias que influenciaram nas trajetórias escolares de estudantes homossexuais das EREMs de Caruaru/PE e; d) Verificar os métodos utilizados pelas escolas no enfrentamento a LGBTfobia.

Dessa forma, a construção da pesquisa emerge da problemática trazida, bem como da minha história de vida pessoal e do meu percurso escolar. Natural de Caruaru/PE, sou filho de uma mãe dona de casa e um pai motorista, ambos com ensino fundamental incompleto. Em meu ensino fundamental, apesar das dificuldades financeiras, meus pais renunciaram a alguns gastos para custear uma escola privada. No ensino médio, concorri a uma bolsa de estudos em uma escola da rede privada de Caruaru (PE) e fui selecionado em primeiro lugar, porém, durante todo o percurso, tive bastante dificuldade em permanecer visto os gastos existentes com transporte, alimentação, material, entre outros.

No ensino superior, cursei Licenciatura em Matemática no Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, mas durante toda a trajetória tive que trabalhar para conseguir permanecer na universidade, além do valor que a bolsa permanência oferecida através dos programas de fomento do governo federal. Consequentemente, acredito ser um exemplo que rompe padrões, visto que sou um dos primeiros da família a concluir um curso de graduação numa universidade federal e estar em um curso de mestrado acadêmico.

Além do mais, como sujeito homossexual, por presenciar uma escola altamente repressora em relação às sexualidades dissidentes, enfatizo que durante todo meu percurso acadêmico me privei de diversas coisas com medo de sofrer homofobia. Nesse sentido, poder compreender as trajetórias de pessoas que assim como eu, estão expostas a ambientes heteronormativos, me motivou para buscar responder perguntas e trazer questionamentos para o contexto atual da educação brasileira.

1.1 O estado da arte sobre trajetórias educacionais

Movidos pelo sentimento de perceber o atual estado da arte em que se encontra o tema da presente pesquisa, sem a pretensão de esgotá-lo, foram selecionadas cinco estudos (RANIERRY, 2017; LAGE; PRADO, 2018; RIOS; DIAS; BRAZÃO, 2019; BARROSO; CABRAL, 2020; SILVA; MIRANDA; FRANCO, 2020) para situar o leitor acerca de como vem sendo construídas as investigações e como os autores analisam e descrevem as particularidades das trajetórias escolares de discentes pertencentes a camadas socialmente desfavorecidas e homossexuais.

Dessa forma, foi promovido um levantamento bibliográfico no âmbito das plataformas Google Acadêmico e Periódicos Capes, utilizando como parâmetro de busca estudos compreendidos entre 2017 e 2020. Vale ressaltar que o referido recorte temporal foi decorrente de um crescimento neoconservador na sociedade brasileira em relação aos direitos sexuais e reprodutivos (BIROLI; MACHADO; VAGGIONE, 2020).

Quadro 1 – Pesquisas Analisadas

AUTOR (A)	TÍTULO	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS
RANNIERY (2017)	Currículo, normatividade e políticas de reconhecimento o a partir trajetórias escolares de “meninos gays”.	Explorar as relações imbricadas entre normatividade e políticas de reconhecimento operadas por discursos curriculares a partir de trajetórias escolares de três “meninos gays”	Análise crítica e entrevistas	Se currículos se constituem num instrumento de sujeição, esses também podem funcionar como rede de relações na qual a inteligibilidade se produz, contribuindo para que “meninos gays” possam interagir com as condições históricas do presente
LAGE e PRADO (2018)	Quero um futuro melhor: trajetórias de jovens do ensino médio	Mapear e analisar as trajetórias escolares de jovens estudantes de ensino médio de uma escola pública carioca	Observação participante e entrevistas	Por um lado, revelaram a presença de sentimentos de desmotivação e insegurança diante do avanço escolar, expressos nos conflitos e desacordos cotidianos. Por outro, deparamo-

				nos com jovens que idealizam um futuro de sucesso a partir do investimento de suas “fichas” na escola em que estudam.
RIOS; DIAS; BRAZÃO (2019)	“Lembro-me de querer andar durinho, como se diz que homem deve ser”: a construção do corpo gay na escola	Refletir acerca da construção de masculinidades/homossexualidades nas trajetórias de professores gays, egressos dos cursos de licenciatura em Pedagogia, Matemática e Biologia do Campus VII, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB	Descritiva, interpretativa e (auto)biográfica	Os corpos gays impõem-se ao problematizarem questões não passíveis de discussão. Os sujeitos desenvolveram estratégias de enfrentamento das normas heterossexistas. Isso resultou numa nova concepção do que é ser estudante, assumindo uma postura queer.
BARROSO; CABRAL (2020)	Dissidências e insurgências nas trajetórias escolares do público LGBT+	Analisar as trajetórias escolares de pessoas que se autodeclararam pertencentes à comunidade LGBT+, partindo de seus depoimentos que resultaram no vídeo “Trajetória de pessoas LGBTs, do ensino básico à universidade”	Análise de conteúdo	A passar as discriminações e violências sofridas as participantes da pesquisa chegam ao ensino superior e utilizam esse espaço como forma de reafirmação de suas identidades e militância em pró da comunidade LGBT
SILVA, MIRANDA e FRANCO (2020)	Trajetórias educacionais de sucesso em contextos socialmente desfavoráveis: uma abordagem interseccional com licenciandos de Matemática	Analisar, a partir de uma abordagem interseccional, em que condições ocorre o êxito educacional de quatro estudantes de Licenciatura em Matemática	Entrevistas narrativas	Nota-se que os marcadores sociais ainda se constituem como forma de subordinação nas trajetórias educacionais. Ao analisar o processo por meio das interseccionalidades, identificou a necessidade da reflexão sobre o caráter produzido pelas identidades na qual categorizados.

Fonte: Elaboração nossa

O estudo de Ranniery (2017) intitulado “Currículo, normatividade e políticas de reconhecimento a partir trajetórias escolares de ‘meninos gays’” nos interessou porque aborda as relações de reconhecimento e normatividade produzidas pelos currículos escolares nas trajetórias escolares de três sujeitos homossexuais ou “meninos gays”. A partir dos conceitos de reconhecibilidade e reconhecimento de Butler, o autor analisa as trajetórias escolares dos meninos gays verificando que as normas curriculares de gênero e sexualidades são na verdade heterogêneas e na repetição dessas, os sujeitos não só reproduzem as normas, como também constroem a partir dos espaços fraturados a visibilidade para além do considerado abjeto.

Já a pesquisa de Lage e Padro (2018) sob o título de “Quero um futuro melhor: trajetórias de jovens do Ensino Médio”, buscando compreender os sentidos que os adolescentes dão à escola, à educação, à família e às suas perspectivas de futuro, tem como objetivo mapear e analisar as trajetórias escolares de jovens estudantes de Ensino Médio de uma escola pública carioca e as redes em que estão inseridos e que influenciam sua carreira estudantil. Através da observação participante, foram entrevistados 22 jovens brasileiros.

Nos resultados da pesquisa, as autoras destacam que estes adolescentes têm o desejo de estudar mais do que seus pais. Além disso, através da possibilidade de inserção no mercado de trabalho, eles têm planos diversos para o futuro próximo, que não necessariamente passam pelo ensino superior, sendo o ensino médio o final de uma trajetória. Muitos dos sonhos perpassam pela aquisição de bens materiais e simbólicos e para todos, a escola é vista como instrumento legítimo de ascensão social. Dessa forma, constata-se que as trajetórias escolares pesquisadas podem trazer subsídios para entender não só o *ethos* escolar como a vida social dos estudantes fora da escola.

Outro estudo que nos chamou a atenção foi ““Lembro-me de querer andar durinho, como se diz que homem deve ser”: a construção do corpo gay na escola”, que tem como objetivo refletir acerca da construção de masculinidades/homossexualidades nas trajetórias de professores gays, egressos dos cursos de licenciatura em Pedagogia, Matemática e Biologia do Campus VII, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB de autoria de Rios; Dias; Brazão (2019). A partir de entrevistas realizadas com seis professores gays foi possível perceber uma trajetória de gênero e sexualidades marcada pela heteronormatividade e normalização dos corpos, das cores, dos espaços das atividades e das brincadeiras. No entanto, por outro lado a pesquisa aponta que os corpos

gays impõem-se as normas heterossexistas construindo estratégias de enfrentamento resultando em novas formas de ser estudante na escola a partir de uma postura contestadora e queer.

A pesquisa de Barroso e Cabral (2020) intitulada de “Dissidências e insurgências nas trajetórias escolares do público LGBTQ+” teve por objetivo: analisar as trajetórias escolares de pessoas que se autodeclararam pertencentes à comunidade LGBTQ+, partindo de seus depoimentos que resultaram no vídeo “Trajetória de pessoas LGBTQs, do ensino básico à universidade”. A partir de entrevistas e análise realizadas com três estudantes do ensino superior, assim como as pesquisas anteriores essa também aponta para uma realidade marcada por normatividade e violências LGBTQfóbicas nas trajetórias escolares das participantes. Mesmo assim, essas pessoas chegam ao ensino superior em uma universidade pública e a partir da apropriação de suas identidades fazem de suas trajetórias espaço de militância política não só de cunho individual, mas também coletivo.

Por sua vez, a pesquisa de Silva⁵, Miranda e Franco (2020) intitulado “Trajetórias educacionais de sucesso em contextos socialmente desfavoráveis: uma abordagem interseccional com licenciandos de Matemática” objetivou analisar, a partir de uma abordagem interseccional, em que condições ocorre o sucesso escolar de quatro estudantes de Licenciatura em Matemática do Centro Acadêmico do Agreste da UFPE. O estudo surge a partir da necessidade de se evidenciar os caminhos percorridos pelos estudantes de camadas populares para refletir sobre como a escola vem repensando seu papel educador. Como metodologia, foi utilizado as entrevistas narrativas e a partir dos resultados obtidos, como forma de se entender melhor os processos que contribuíram para o sucesso escolar destes estudantes, destacam-se a importância da família, o incentivo ao estudo, a automotivação e a existência de uma figura de referência. Além disso, ficou evidenciado a importância de se atrelar o sucesso escolar como a interseccionalidade, visto que fatores como gênero, sexualidade e camada social fez reverberar preconceitos e violências que interferiram no processo escolar.

Portanto, no interior do campo da sociologia da educação, a partir das pesquisas apresentadas e também dentro de todo um mapeamento realizado, foi possível realizar algumas categorizações no que diz respeito à temática estudada.

⁵ Esta pesquisa é fruto de meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). A partir das diversas inquietações visto os resultados obtidos na pesquisa, essa dissertação surge com o propósito de explorar e ampliar ainda mais a temática estudada.

- **Objetivos:** Pode-se perceber que estes se entrelaçam no intuito de compreender os determinantes das trajetórias escolares e sexualidades dentro das problemáticas de pesquisa. A partir de cada temática, os autores buscaram analisar os impactos do capital social, econômico e cultural nas trajetórias escolares.
- **Metodologias:** Observou-se que são variados os métodos para a coleta de dados das pesquisas. A abordagem mais usual é a qualitativa, para se compreender os aspectos subjetivos de cada um dos perfis e o instrumento mais utilizado foram as entrevistas, sejam elas estruturadas ou não. O questionário também é bastante utilizado, visto que a partir dele é possível obter uma visão mais macro das realidades individuais. Além destes, dentro de um modelo mais quantitativo, utilizou-se também de uma análise estatística para categorizar os perfis dos estudantes;
- **Resultados:** Apesar de diversos fatores influenciarem nas trajetórias escolares, vemos que muitos indivíduos em contextos desfavorecidos alcançam um bom desempenho em suas trajetórias. Relevam-se desmotivação, insegurança e violência durante o percurso escolar, mas muitos veem a escola como o principal caminho para seus objetivos. No mais, fatores sociais, culturais e econômicos ainda se constituem como de extrema relevância para entendermos os desafios e dificuldades da trajetória escolar dos adolescentes.

Desse modo, esses trabalhos contribuíram para construção dessa pesquisa no sentido que nos fez compreender como está mapeado as investigações que circundam esta temática. De modo geral, as cinco pesquisas apresentadas descrevem as singularidades das trajetórias escolares dos estudantes subalternizados de camadas socialmente desfavorecidas, mas nota-se que ainda há uma lacuna em estudos que correlacionem os desafios e estratégias utilizados nas trajetórias escolares com a população LGBTQIA+. Tais pesquisas são urgentes e necessárias para se assimilar o contexto de um grupo historicamente discriminado, além do Brasil ser, segundo a Associação Internacional de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros e Intersexuais (ILGA), uma das sociedades em que mais se mata pessoas não heterossexuais no mundo e Pernambuco ser líder no país no registro de crimes contra a população LGBTQIA+⁶.

⁶ Pesquisa relatada no site Brasil de Fato por Maria Lígia Barros em 26 de julho de 2021. Disponível em: brasildefatope.com.br

Assim, a partir dos estudos apresentados, verifica-se as dificuldades de acesso e permanência dos estudantes de camadas populares, onde o contexto é marcado por muita luta e resistência de uma cultura que favorece aqueles socialmente privilegiados. Desse modo, compreender as trajetórias escolares da população LGBTQIA+, de forma geral, e de estudantes homossexuais, de maneira específica levando em consideração os fatores sociais, econômicos e culturais se fazem importantes para refletir como a educação brasileira vem sendo construída sob a ideologia de um grupo hegemônico historicamente já favorecido. Portanto, espera-se que a presente pesquisa contribua com a educação em geral e também com a educação no agreste pernambucano ao problematizar uma temática (diversidade sexual) que cresceu nos últimos anos, mas ainda não é suficientemente debatida, principalmente em nossa região, além de toda reação neoconservadora presentes nos últimos anos em nossa sociedade (BIROLI; MACHADO; VAGGIONE, 2020). É visível que a educação brasileira, ao invés de tentar promover a igualdade de oportunidades, ainda acaba reproduzindo e legitimando as desigualdades sociais, como referido anteriormente. Desse modo, não tendo a pretensão de esgotar o tema, mas trazer, a partir dos estudos sobre as trajetórias escolares sob a ótica da diversidade sexual, a reflexão de como a educação brasileira vem sendo construída nos últimos anos e a partir disso, (re)pensar políticas públicas e práticas educacionais que possibilitem uma relação mais equânime e democrática na escola e na sociedade.

1.2 Da estruturação do estudo

A partir das indagações apresentadas e tendo em vista a contextualização do tema e as indagações que foram abordadas ao longo desse capítulo, o segundo capítulo é dedicado a contextualização da sociologia da educação de Pierre Bourdieu, onde discutimos sua contribuição para uma sociologia que evidencia a educação como um componente fundamental dos processos de constituição do mundo social a partir de conceitos como *habitus*, campo, capital, violência simbólica e reprodução cultural. O pensamento bourdieusiano nos ofereceu um importante quadro macrosociológico de análise das relações entre o sistema de ensino e a estrutura social e contribuiu para o rompimento frontal da ideologia do dom (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

No quarto capítulo, apresentamos a sociologia à uma escala individual de Bernard Lahire que, a partir da ideia de um social incorporado sob a forma de disposições duráveis,

ênfatiza a pluralidade interna do sujeito. De fato, o foco direcionado a grandes grupos agora é redirecionado para casos mais individuais, onde é necessário analisar o modo pelo qual o sujeito age em diversos contextos sociais. A abordagem de Lahire evidencia os limites de validade das explicações macrosociológicas e apresenta um novo olhar em relação a diversidade de experiências socializadoras pelo qual um mesmo ator social é submetido, demonstrando as especificidades das realidades individuais.

No quinto capítulo, apresentamos a discussão de uma escola que pode ser reprodutivista da desigualdade social (BOURDIEU; PASSERON, 1982), mas que também pode atuar como desestabilizadora de normas hegemônicas. Nesse sentido, introduzimos o conceito de cultura escolar como possibilidade de resistência da cisheteronormatividade. Tal perspectiva se coloca como fundamental para uma prática educacional inclusiva, que evidencie as diferentes culturas existentes.

Em seguida, no sexto capítulo, apresentamos o delineamento metodológico com a explanação do desenho da pesquisa no que se refere ao método de pesquisa, aos instrumentos de coleta de dados e à análise das informações.

O sétimo capítulo, com o intuito de analisar as trajetórias escolares de estudantes homossexuais das EREMs de Caruaru/PE, é dedicado à apresentação e a interpretação dos dados colhidos nesse estudo, com a discussão dos resultados obtidos a partir das entrevistas realizadas.

2 A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO DE PIERRE BOURDIEU

No interior do campo sociológico, Pierre Bourdieu (1930-2002) foi sem dúvida um dos maiores intelectuais do século XX. Crítico dos mecanismos de reprodução das desigualdades sociais, Bourdieu, desde a década de 1960, dirige sua produção intelectual por uma diversidade de objetos de estudos. A partir de sua teoria, o sociólogo alega que a estrutura social é um sistema hierárquico de poder e privilégios, determinado tanto pelas relações econômicas, como pelas simbólicas e/ou culturais entre os sujeitos. Assim, os diversos arranjos formados tendo em vista os componentes sociais e as posições de (não)privilégio ocupadas por determinados grupos ou indivíduos é definido de acordo com os capitais incorporados durante suas trajetórias.

No campo da educação, a contribuição de Bourdieu é imensa. Em uma sociedade hierarquizada e desigual como a nossa, o sociólogo detectou que a cultura escolar seria similar à cultura de grupos sociais dominantes, legitimando a predominância cultural destes e reforçando a desigualdade já existente. Vale ressaltar que seus estudos foram sobre a sociedade francesa, mas suas análises foram e são profícuas para a atual sociedade brasileira. Em *Bourdieu & a Educação*, ao relatar sobre horizonte teórico no contexto educacional de Bourdieu, Nogueira e Nogueira (2013, p. 11) afirmam que:

Bourdieu teve o mérito de formular, a partir dos anos 1960, uma resposta original, abrangente e bem fundamentada, teórica e empiricamente, para o problema das desigualdades escolares. Essa resposta tornou-se um marco na história, não apenas da Sociologia da Educação, mas do pensamento e da prática educacional em todo mundo.

A escola se constituiu então, como foco principal de várias de suas obras (*Os Herdeiros*, 1964; *A Reprodução*, 1970; *Homo Academicus*, 1984; *A Nobreza de Estado*, 1989). Tendo em vista seu vasto campo teórico produzido, Bourdieu reafirmou propósito de “fornecer instrumentos de conhecimento que podem se voltar contra o próprio sujeito do conhecimento, não para destruir ou desacreditar o conhecimento (científico), mas para controlá-lo e reforçá-lo” (BOURDIEU, 2001b, p. 15-16).

De início, em meados dos anos 1960, adotou-se uma postura bastante pessimista com relação à concepção de escola e seu papel de ensino. A partir de pesquisas realizadas em solo francês, foi detectado que o desempenho escolar não dependia apenas de dons individuais, mas de fatores sociais que refletem sobre os estudantes. Além disso, um olhar de deslocamento sobre a visão educacional se deu tendo em vista o gradual sentimento de frustração dos discentes, visto o baixo retorno social e econômico alcançado na época.

Fundamentado nisso, Bourdieu alimentou uma crítica contundente aos sistemas de ensino e ofereceu um novo modo de interpretação de escola. Nesse contexto, Valle (2013, p. 417) reconhece que suas obras

Permitiram estabelecer importantes rupturas epistemológicas ao desvelarem interesses e objetivos dissimulados pela escola, pelos currículos, pelos saberes escolares, pela prática dos profissionais da educação, enfim, pelas estratégias dos agentes mais bem posicionados na hierarquia escolar. Essa visão implacável põe em xeque os projetos de democratização da educação e os princípios da escola republicana, apoiados e justificados na meritocracia escolar.

Dessa forma, Bourdieu oferece uma visão moderna acerca da educação e contesta o papel de equidade e democratização a qual lhe fora atribuído, passando a instituição escolar a ser vista como um ambiente que legitima os privilégios sociais e reforça as desigualdades.

a. Principais conceitos bourdieusianos e a educação

Nesse tópico, abordaremos os conceitos de *habitus*, campo social, capital e suas implicações na análise da educação. Seguindo a perspectiva de Bourdieu, de início trataremos da noção de *habitus*, que se constitui como produto da atividade socialmente construída e das experiências acumuladas e opera como uma incorporação de disposições que levam o indivíduo a agir de acordo com o histórico de seu grupo social. Logo em seguida, traremos a ideia de campo social que, dotado de mecanismos próprios, funciona como um espaço estruturado onde dominantes e dominados lutam pela manutenção e/ou obtenção de determinados lugares na estrutura social. Ainda, a noção de capital de Bourdieu enfatiza que os aspectos econômicos, sociais e culturais determinam a diferente localização de um indivíduo na estrutura social, que reproduz e consolida a hierarquia. Por fim, a partir desses conceitos, Bourdieu mostra que o sistema escolar reproduz e consolida as desigualdades existentes e, sua teoria, ao evidenciar mecanismos muitas vezes ocultos presentes no cotidiano escolar, contribui para a reflexão e reestruturação das práticas educativas.

- ***Habitus***

Bourdieu (1983a) entende que há três modos de se conhecer o mundo social: a) o conhecimento fenomenológico; b) o conhecimento objetivista e c) o conhecimento

praxiológico. A discussão do *habitus* se encontraria no nível praxiológico da compreensão social, onde este seria a oposição entre os hegemônicos e quase excludentes outros dois modos. Para o autor, o conhecimento fenomenológico tem como objetivo captar a experiência do ator social, isto é, “explicitaria a experiência de familiaridade com o meio familiar, apreensão do mundo social como mundo natural e evidente, sobre o qual, por definição, não se pensa e que se exclui a questão de suas próprias condições de possibilidade” (BOURDIEU, 1983, p. 46). Além disso, o conhecimento objetivista funciona como uma ruptura para a construção de relações objetivas que estruturam as práticas e as representações das práticas colocando em xeque as condições que tornam verídica a experiência social para assim explicar as estruturas do mundo social.

Nesse contexto, Bourdieu vem dizer que o conhecimento fenomenológico (subjativista) não explicaria as condições de possibilidade da experiência já que o comportamento individual de cada sujeito se dá de dentro para fora e não o inverso. Da mesma forma, o conhecimento objetivista não articularia a questão das condições de possibilidade da experiência, não fornecendo instrumentos para se compreender a mediação entre estrutura e prática.

Portanto, o conhecimento praxiológico é defendido por Bourdieu (1994) como uma forma de se superar o embate entre o subjativismo e o objetivismo⁷, constituindo-se a partir da relação dialética desses dois modos de conhecimento. Na teoria bourdieusiana:

O conhecimento que podemos chamar de praxiológico tem como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade: este conhecimento supõe uma ruptura com o modo de conhecimento objetivista, quer dizer um questionamento das questões de possibilidade e, por aí, dos limites do ponto de vista objetivo e objetivante que apreende as práticas de fora, enquanto fato acabado, em lugar de construir seu princípio gerador, situando-se no próprio movimento de sua efetivação (BOURDIEU; 1994, p. 47).

É a partir deste conceito que Bourdieu lança a praxiologia como um modo de conhecimento teórico do mundo social, buscando investigar como as estruturas objetivas externas aos indivíduos encontram-se interiorizadas nos sujeitos e se constituem um

⁷ O subjativismo seria superado na medida em que as práticas dos sujeitos, suas atitudes e seus comportamentos deixam de ser compreendidos como algo definido autônoma, consciente e arbitrariamente pelos próprios sujeitos e passam a ser interpretados como algo produzido segundo um conjunto de disposições incorporadas. O objetivismo seria superado porque as estruturas sociais deixariam de ser vistas como produzindo comportamentos de forma mecânica (NOGUEIRA; NOGUEIRA; 2013, p.27)

conjunto estável de disposições estruturadas que, por sua vez, estruturam as práticas e as representações das práticas (NOGUEIRA; NOGUEIRA; 2013).

O *habitus* surge com a intenção de se compreender mais ampla e profundamente os complexos processos sociais, sendo uma mediação entre as dimensões objetivas e subjetivas do mundo social. Ele seria como um conjunto de ações incorporadas pelos indivíduos a partir das interações sociais e, nesse sentido, ele não é aprendido e nem consciente, já que surge pela vivência em sociedade e molda as formas de se agir e pensar. O *habitus* é então “uma subjetividade socializada” (BOURDIEU, 1992, p. 101).

Habitus é concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano. (SETTON, 2002, p. 4)

Dessa forma, a partir do conceito do *habitus*, o que Bourdieu argumenta é que cada sujeito, na sua singularidade, vivenciaria uma série de experiências que estruturaram sua subjetividade que orientam suas ações em suas trajetórias. Assim, como estrutura estruturante e estruturadora, o *habitus* desencadeia condutas que são sujeitas a permanente mudanças durante a experiência social, constituindo-se como um sistema aberto de disposições a partir de novas vivências.

Consequentemente, os indivíduos incorporam as experiências socioculturais de seu contexto, possibilitando a adoção das condutas práticas que melhor se ajustem à realidade existente a partir de interesses e capacidades. Do ponto de vista operacional, o conceito de *habitus* possibilita a investigação das condutas práticas dos agentes sociais que são resultado da assimilação e influências externas. Sendo assim, esta concepção oportuniza entender, por exemplo, as trajetórias sociais, familiares e escolares de estudantes e o que isso reflete na posição por eles ocupadas dentro do seio educacional.

Assim, por exemplo, o *habitus* adquirido na família está no princípio da estruturação das experiências escolares (e em particular, da recepção e da assimilação da mensagem propriamente pedagógica), o *habitus* transformado pela ação escolar, ela mesma diversificada, estando por sua vez no princípio da estruturação de todas as experiências ulteriores (por exemplo, da recepção e da assimilação das mensagens produzidas e difundidas pela indústria cultural ou das experiências profissionais) e assim por diante, de reestruturação em reestruturação. (...) As experiências...se integram na unidade de uma biografia sistemática que se organiza a partir da situação originária de classe, experimentada num tipo determinado de estrutura familiar” (BOURDIEU; 1983, p. 81).

À vista disso, de acordo com as formas de socialização, é passível a explicação de diferenciais níveis de desempenho escolar dentro de um mesmo núcleo, por exemplo. O *habitus* se constitui como necessidade incorporada, que adapta os agentes às mais diversas situações e, por conta do caráter individual e social, levando também em conta as experiências do passado e as condições do presente, o *habitus* produz ações e reproduz práticas, que é incorporado nas condutas dos sujeitos. Bourdieu (2013) ressalta que, dentro do sistema escolar, o *habitus* não só solidifica as diferenças culturais existentes entre os discentes como também torna mais potente essas diferenças em um sistema de disposições construídas a partir das estruturas sociais vigentes.

- ***O conceito de campo social***

O conceito de *campo* é construído por Bourdieu a partir de uma associação direta com o conceito de espaço. Para o autor, os campos são como microcosmos dentro do macrocosmo social e funcionam como o espaço comum de concorrência entre os agentes sociais. Dessa forma, “o campo social é um espaço determinado pelas pessoas que pertencem a ele e que possuem características e concordâncias às regras determinantes que regem este meio. O *habitus* é condição e condicionante do campo” (JANOWSKI, 2014, p. 3).

Em sua teoria, Bourdieu (2004) afirma que cada campo específico é dotado de uma ordem simbólica, onde esta ordem dá legitimidade para que os grupos dominantes exerçam seu poder e estabeleçam as regras. Assim, o campo também presume luta, poder, tensão pois, segundo o sociólogo, todo campo “é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças” (BOURDIEU, 2004, p. 22-23).

Na constituição da teoria geral dos campos, Bourdieu identifica algumas características universais: a) todo campo é definido por desafios específicos e regras vigentes; b) todo campo possui um senso comum que não é discutido; e c) todo campo possui seus capitais específicos que reforçam o privilégio de grupos hegemônicos.

Além disso, o campo é formado por agentes (indivíduos e/ou instituições), que criam os espaços e as relações de poder, existindo assim, no interior dos campos, uma disputa por controle e legitimação dos bens produzidos, visto que os agentes determinam as tomadas de decisão. Portanto, uma das atitudes possíveis se dá pela aceitação da estrutura hierárquica presente no campo e no reconhecimento da inferioridade; outra é o

que Bourdieu chama de movimentos heréticos, que seria a contestação das regras e subversão da estrutura estabelecida.

Assim, cada campo seria, entre dominantes e dominados, um palco de disputas relativas aos critérios de classificação adotados, e a existência de uma ordem simbólica dependeria da forma pela qual os dominantes exercem violência simbólica⁸ sobre os dominados, fazendo estes últimos aceitarem a posição subalterna que ocupam, mesmo que inconscientemente. Corroborando com a ideia, Araújo *et al* (2003, p. 36) afirma que:

Os campos, enquanto espaços estruturados e hierarquizados, são arenas onde são travadas lutas pela conquista de posições e de capital. Sua estrutura envolve lutas e tensões. O capital específico ao campo é desigualmente distribuído e acumulado, o que motiva os agentes que buscam a sua posse na elaboração de estratégias de luta. Os agentes que monopolizam a autoridade específica ao campo tendem a organizar estratégias de conservação, em oposição aos novatos, que detentores de menos capital procuram subverter a dominação, articulando estratégias de subversão.

A posição dos elementos do campo é definida, portanto, pela forma que as forças sociais atuantes dentro deste se relacionam entre si e suas variações são determinadas em função do volume e dos diversos tipos de capital, que alteram de acordo com a especificidade do campo. Nesse espaço social formado antes de tudo pelas relações hierárquicas, possibilita-se o entendimento dos mecanismos de dominação e a assimilação das práticas sociais em ambientes desiguais, como a escola, por exemplo. A função da ordem hierárquica é distinguir as diferenças entre os agentes com maiores capitais, já que quanto maior o capital, maior o reconhecimento no espaço social, consolidando os interesses de um grupo dominante que são impostos à coletividade.

Dentro de um campo, cada sujeito age socialmente a partir de seu *habitus* incorporado. Desse modo, a dinamização entre as estratégias utilizadas, os agentes sociais e o *habitus* revelam a estrutura do campo que orienta ações presentes e posteriores. Ao teorizar o campo tendo em vista a pluralidade dos aspectos que constitui a realidade do mundo social, Bourdieu (1989, p. 69) vem dizer que:

Compreender a gênese social de um campo e apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram, é explicar, tornar necessário, subtrair ao absurdo do arbitrário e do não motivado os atos dos produtores e as obras por eles produzidas.

⁸ Bourdieu define a violência simbólica como “a violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento” (BOURDIEU, 2003, p. 7-8).

O campo educacional, por exemplo, sofre extrema influência do campo social no que tange a questões de funcionamento e organização. Em vista disto, compreender o campo se faz importante pois pode-se perceber as dinâmicas sociais existentes para se compreender o comportamento do indivíduo subalterno a partir das diretrizes impostas.

- *As noções de capital para Bourdieu*

Na primeira metade do século XX, predominava uma visão em que o campo educacional seria responsável pela construção de uma sociedade aberta, justa e democrática onde a escola pública e gratuita proporcionaria aos estudantes a igualdade de oportunidades. A partir dessa perspectiva, Nogueira e Nogueira (2002, p. 16) refletem que:

Os indivíduos competiriam dentro do sistema de ensino, em condições iguais, e aqueles que se destacassem por seus dons individuais seriam levados, por uma questão de justiça, a avançar em suas carreiras escolares e, posteriormente, a ocupar as posições superiores na hierarquia social.

Entretanto, no contexto da democratização do acesso à escola e do prolongamento da escolaridade obrigatória ficou evidente entre os grupos sociais o problema da desigualdade. Assim, tendo o poder múltiplas fontes, a distribuição desigual destes poderes contribui para a reprodução e consolidação da hierarquia social ao longo do tempo.

Como destacado, Bourdieu (1989) enxerga o campo como um espaço de lutas no qual os agentes elaboram estratégias para melhorar ou manter sua posição social, estando estas habilidades relacionadas com os diferentes tipos de capitais utilizados. Em particular, tratando-se do campo educacional, os estudos de Bourdieu destacaram o fato que a origem social dos estudantes se constitui em desigualdade escolares e que essas desigualdades reproduzem a dinâmica de dominação. Desse modo, o termo capital foi utilizado por Bourdieu como metáfora para retratar as desvantagens que acometem indivíduos de camadas populares. Nesse caminho, apontaremos algumas características dos capitais econômico, simbólico, social e cultural.

O capital econômico é visto sob a forma de bens de produção e abrange os recursos materiais (terras, rendas, posses, patrimônio etc.). Este tipo de capital é ampliado e reproduzido por meio de planejamentos específicos de investimento econômico para a manutenção das posições sociais de privilégio que possibilitem também o

estabelecimento de vínculos economicamente úteis. Desse modo, o capital econômico é uma categoria importante pois abre possibilidades para indivíduos participarem de determinados grupos sociais e essa interação possibilita a ampliação do capital social e cultural, abrindo espaço para construção de novas relações e investimentos educacionais.

O capital simbólico é aquele que confere *status*, prestígio, privilégios sociais e está ligado à honra e ao reconhecimento. Segundo Bourdieu (1987, p. 164), o capital simbólico é, na verdade, “poder atribuído àqueles que obtiveram reconhecimento suficiente para ter condição de impor o reconhecimento”. Assim, seria uma força particular disponível para certos agentes sociais que exercem a violência simbólica, condicionando os indivíduos a uma estrutura hierárquica específica. Portanto, Bourdieu enfatiza que é a partir dos sistemas simbólicos que estes cumprem sua função de imposição/legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra e para a domesticação dos dominados (BOURDIEU, 1989).

O capital social⁹ refere-se, em resumo, aos recursos produzidos pelas interações sociais. Bourdieu (1998, p. 67) define o capital social como “um conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão vinculados a um grupo, por sua vez constituído por um conjunto de agentes que não só são dotados de propriedades comuns, mas também são unidos por relações permanentes e úteis”. Assim, o volume deste tipo de capital vai depender da extensão da rede de relações que o indivíduo pode efetivamente mobilizar e da dimensão dos outros tipos de capitais de cada membro pertencente ao grupo.

Na concepção de capital social de Bourdieu destacam-se três aspectos: a) os elementos constitutivos; b) os benefícios obtidos mediante as interações; e c) as formas de reprodução do capital social. Com relação ao primeiro, o sociólogo afirma que as relações firmadas entre indivíduos de um mesmo grupo se fundem também nas trocas materiais e simbólicas e que as redes sociais dão ao sujeito o sentimento de pertencimento. Tratando-se do segundo elemento, Bourdieu constata que a participação dos indivíduos em determinado grupo lhes permite apropriar-se dos benefícios que circulam entre os membros do grupo, assim o capital social tende a ser transformado em capital econômico e/ou cultural. Por fim, a reprodução do capital cultural é produto do trabalho para

⁹ O termo capital social foi utilizado pela primeira vez nos Estados Unidos em 1916 por Lyda Judson Hanifan para justificar a importância da comunidade para o sucesso escolar. Sendo utilizada por vários teóricos, a concepção de Hanifan foi reformulada e mais tarde, o termo ganhou mais atenção e desenvolvimento por meio dos trabalhos de Pierre Bourdieu e Robert Salisbury.

construção da rede de relações duráveis que podem conceder benefícios materiais e simbólicos (BONAMINO *et al*, 2010).

Sinteticamente, o capital social para Bourdieu é como um ativo individual que, a partir do capital econômico possuído, insere o sujeito em um grupo determinado através das redes de conhecimento e influências, gerando assim uma maior participação cívica já que permite sua inserção nas altas camadas de poder político, econômico e social e uma maior mobilidade social.

O capital cultural está ligado não só a noção do conhecimento e as diversas formas de compreendê-lo através da cultura, mas também está voltado para costumes, crenças e valores produzidos nos diversos contextos sociais. Nas palavras do sociólogo, capital cultural pode ser definido como:

Conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de interreconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis (BOURDIEU, 1998, p. 28).

Assim, capital cultural é responsável pelo rendimento dos agentes dentro de determinado grupo e este difere segundo a origem social de cada indivíduo, corroborando para desconstrução da ideia das habilidades inatas. Destaca-se que para o autor, o capital cultural pode ser encontrado em três formas: incorporado, objetivado e institucionalizado.

O capital cultural no estado incorporado diz respeito às disposições duráveis do organismo e tem como fatores principais de constituição o domínio sobre a língua culta, os gostos e as informações do mundo escolar. Bourdieu (1979, p. 75) afirma que esse tipo de capital “pode ser adquirido, de maneira totalmente dissimulada e inconsciente, e permanece marcado por suas condições primitivas de aquisição”. Desse modo, para que ocorra a acumulação deste capital é preciso que sua incorporação seja feita a partir de um trabalho de inculcação e assimilação, devendo ser realizado propriamente pelo agente já que exige tempo e investimento. Assim, a família possui grande poder neste tipo de capital, uma vez que as referências culturais e os conhecimentos considerados apropriados e legítimos se manifestam no indivíduo, facilitando o aprendizado dos conteúdos e dos códigos escolares.

O capital cultural no estado objetivado se manifesta na forma de bens culturais, tais como pinturas, livros etc. Este pode ser adquirido ao longo do tempo e pode ser

transferido de um indivíduo a outro. No entanto, para os bens materiais se tornarem apropriação é necessário um certo capital econômico. Além disso, é imprescindível o capital cultural no seu estado incorporado para que se possa ter instrumentos que facilitem decifrar os códigos essenciais para adaptação em determinado campo.

O capital cultural no estado institucionalizado se materializa por meio dos diplomas, já que este atua como uma comprovação de competência cultural. Para Bourdieu (1998), este capital permite estabelecer taxas de convertibilidade entre o capital cultural e o econômico, garantindo um valor monetário importante. Assim, o grau de investimento na carreira escolar dependeria do retorno provável pelo qual o título escolar proporcionaria.

Desse modo, como veremos abaixo, o conceito de capital criado por Bourdieu tem sua importância por desvelar não só as desigualdades sociais, mas também para questionar que os gostos culturais e os hábitos não seriam inatos e pessoais. O que Bourdieu propõe é que o repertório cultural dos indivíduos é resultado das relações de força entre os capitais que são operadas nos diversos campos sociais, tornando, dessa forma, os capitais, importantes instrumentos sociológicos para o questionamento do *status quo*.

- ***A sociologia de Bourdieu e as desigualdades escolares***

Ao longo da primeira metade do século XX, existia a visão predominante que a escola garantiria o acesso à educação e, conseqüentemente, a igualdade de oportunidades, como anteriormente mencionado. Entretanto, a partir do contexto da democratização do acesso à escola fundamental e do prolongamento da escolaridade obrigatória ficou evidente que, na verdade, a instituição escolar é, em sua maioria, reprodutora das desigualdades sociais. Foi a partir desse contexto que a categoria educação ganhou espaço nas obras de Bourdieu, tendo o autor formulado uma resposta original, abrangente e fundamentada (teórica e empiricamente) sobre o problema das desigualdades escolares.

Bourdieu estava convencido que o desempenho escolar estava diretamente ligado a contextos culturais, sociais e econômicos e, dessa forma, a escola tenderia a reproduzir a ideologia da classe dominante¹⁰, desmistificando a ideologia da meritocracia.

¹⁰ Nas sociedades atuais, Bourdieu argumenta que existem três tipos de classes sociais que são regidas a partir de uma hierarquia econômica, social e cultural. A elite (com amplas propriedades de capital

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuemos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da ‘escola libertadora’, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural [...] Um jovem da camada superior tem oitenta mais chances de entrar na Universidade que o filho de um assalariado agrícola (BOURDIEU, 1998, p. 41).

Na sociologia da educação de Bourdieu, o ator social é caracterizado em termos de uma bagagem socialmente herdada. Assim, embasado na influência da origem social, no capital econômico e cultural, constatou-se que a ausência desses capitais contribui diretamente para fortalecer o fracasso escolar. Portanto, para se garantir a igualdade de oportunidades não se deve apenas levar em consideração os dons inatos, mas trazer à tona todo o contexto social do estudante. A Sociologia da Educação de Bourdieu se notabiliza, justamente, por trazer o elemento da herança familiar como fator de impacto na definição do sucesso escolar.

A partir desse contexto, a posse do capital cultural contribuiria no desempenho escolar na medida em que este facilitaria a aprendizagem dos conteúdos que a escola veicula e ocasionando um melhor desempenho nos processos de avaliação, onde a educação escolar, no caso das crianças oriundas de meios culturalmente favorecidos, seria uma espécie de continuação da educação familiar, enquanto para outras crianças seria algo visto como distante e ameaçador (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004).

Dentro da realidade social existente e em função da posição social que os caracteriza na estrutura social, cada grupo específico, baseado também no histórico de experiência de desempenho, investiria suas chances a partir das probabilidades objetivas de retorno. Concretamente, isso indica que grupos sociais historicamente favorecidos tenderão a investir uma parcela maior de esforço na carreira escolar de seus filhos, enquanto aqueles grupos desfavorecidos não apostariam tão pesadamente na escolarização das crianças, pois o risco seria muito alto e, conseqüentemente, o sucesso escolar seria muito reduzido. Dessa forma, é importante ressaltar que Bourdieu distingue as disposições e estratégias de investimento escolar que seriam adotadas pelas camadas popular, média e da elite.

Primeiramente, a camada popular enxerga a lógica da necessidade, em que é desenvolvido um senso sobre o que é possível alcançar e o que é inacessível, evitando a

econômico, social e cultural), a classe média (indivíduos com propriedades de ascensão) e a classe baixa (sujeitos voltados à lógica de necessidades).

formulação de projetos inatingíveis e tendendo a encarar a ascensão social menos como acesso a altas posições sociais e mais como possibilidade de evitar trabalhos desgastantes. Em relação à conduta escolar, a percepção de que as chances de sucesso escolar são reduzidas, a ausência de recursos financeiros, sociais e culturais torna o retorno do investimento muito incerto e, diante disso, as aspirações escolares seriam moderadas.

Esperar-se-ia dos filhos que eles estudassem apenas o suficiente para se manter ou se elevar ligeiramente em relação ao nível socioeconômico alcançado pelos pais [...] não haveria uma cobrança intensiva em relação ao sucesso escolar dos filhos, e sua vida escolar não seria acompanhada de modo muito sistemático (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 72-73).

A camada média enxerga a partir da lógica da ascensão social e, assim, travaria uma luta constante para não serem confundidos com a classe mais popular, mas para diminuir de forma objetiva as distâncias que os separam das elites. Dessa forma, no que concerne às estratégias educativas, a classe média “tenderia a investir pesada e sistematicamente na escolarização dos filhos, já que as famílias desse grupo social já possuiriam volume razoável de capitais que lhes permitiria apostar no mercado escolar sem correr tantos riscos” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 76).

Para Bourdieu, as condutas da classe média podem ser entendidas como parte de um esforço amplo para se criar condições favoráveis para a escala social e, dentro deste esforço, destacam-se o ascetismo (onde os indivíduos renunciam aos prazeres imediatos em benefício de seu projeto de futuro), o malthusianismo (em que se reduziria o número de filhos por família para conter gastos e investir mais especificamente os recursos) e a boa vontade cultural (destacando a docilidade, o esforço e a tenacidade ao trabalho de aquisição da cultura dita legítima).

A elite, formada por sujeitos com forte capital cultural, social e econômico, é regida por um *habitus* que orienta suas disposições segundo o princípio da distinção, onde se há uma busca em se diferenciar das outras classes nas diversas esferas da vida social. Assim, tendo a classe superior um papel de comando da sociedade pelo fato de possuir elementos e instrumentos para continuar com a dominação, este grupo investiria na carreira escolar de forma mais descontraída, já que o sucesso escolar é tido como algo natural, que não depende de um grande esforço por parte da família. A classe superior, como já ocupa uma posição dominante na sociedade, estaria assim livre da busca por ascensão social, não dependendo socialmente do sucesso escolar dos filhos para melhorar a posição.

Nesse cenário, de acordo com a incorporação dos diversos tipos de capitais, através do acúmulo histórico do indivíduo e de sua posição social a partir de seu campo, cada sujeito ou grupo estabelecerá um conhecimento prático das estratégias de ação que seria mais seguro para cada um (SILVA, 2019).

Tratando-se de escola, em um contexto de rígida hierarquia e desigualdade entre grupos, Bourdieu e Passeron analisaram em *A Reprodução* (1970) os aspectos negligenciados sobre a educação. Para os autores, a escola legitima as desigualdades sociais e acaba por incorrer em injustiças, quando cobra de todos a familiaridade de uma cultura que apenas a classe dominante possui, sem levar em consideração as implicações da socialização do conhecimento.

A escola não seria uma instância neutra que transmitiria uma forma de conhecimento intrinsecamente superior às outras formas de conhecimento, e que avaliaria os alunos com base em critérios universalistas; mas, ao contrário, ela é concebida como uma instituição a serviço da reprodução e da legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes (NOGUEIRA; NOGUEIRA; 2004, p. 83).

A gênese do pensamento bourdieusiano em relação à escola se ampara na noção do arbitrário cultural, no sentido de que nenhuma cultura pode ser definida como superior a outra. Bourdieu identificou que o sistema de ensino exige de todos uma cultura superior e que o corpo escolar utiliza uma linguagem que favorece os socialmente favorecidos, legitimando as desigualdades sociais e exercendo sua função de reprodução, tornando a escola um instrumento oculto de dominação onde a cultura escolar é a cultura da classe dominante. Colaborando com o pensamento do sociólogo, Nogueira e Nogueira (2004, p. 86) afirmam que “tratando, formalmente, de modo igual, em direitos e deveres, quem é diferente, a escola privilegiária, dissimuladamente, quem, por sua bagagem familiar, já é privilegiado.”

Assim, Bourdieu afirma que, além da falta de uma bagagem cultural contribuir para a legitimação das desigualdades, destaca que a escola oferece dois modos de se relacionar com a cultura: um primeiro, onde é valorizado a figura do aluno esforçado e estudioso, que busca compensar a distância com relação a cultura dita legítima; e um segundo, representado pelo aluno tido como brilhante e talentoso, que atende às necessidades da escola sem muito esforço. Nesse contexto, as posições de destaque dentro do ambiente escolar tendem a ser ocupadas por sujeitos e/ou grupos socialmente dominantes (homens, brancos, heterossexuais etc.).

Ainda, no âmbito da composição dos conteúdos escolares e dos currículos, deve-se compreender que a escolha da instituição escolar por determinados temas orienta-se em função dos valores e conhecimentos que proporcionam o desenvolvimento das habilidades dos setores dominantes. Portanto, “toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica, pois é imposta por um poder arbitrário, resultante de um arbitrário cultural” (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 63). Assim, como citado anteriormente, o sistema educacional contribui para reproduzir a partir da violência simbólica relações de dominação.

Dessa forma, em resumo, a compreensão sociológica de que a escola não seria neutra foi uma das grandes contribuições de Bourdieu para a educação e que, ao destacar que a cultura escolar está associada à cultura dominante, sua teoria abre espaço para a discussão dos métodos pedagógicos utilizados.

Formalmente, a escola trataria a todos de modo igual, todos assistiriam às mesmas aulas, seriam submetidos às mesmas formas de avaliação, obedeceriam às mesmas regras e, portanto, supostamente, teriam as mesmas chances. Mas, o autor mostra que, na verdade, as chances são desiguais. Alguns estariam em condições mais favoráveis do que outros para atender às exigências, muitas vezes, implícitas, da escola. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 87)

Portanto, Bourdieu desenvolve sua teoria com base em uma visão crítica da escola, detectando a partir de sua investigação sociológica, um jogo de dominação e reprodução de valores. Se trazermos à tona a noção de campo de Bourdieu e pensarmos na escola, de que espaço estamos falando? Será que o ambiente escolar se estrutura a partir de um lugar de neutralidade? Será que os estudantes de sexualidades dissidentes se sentem pertencentes a esse campo? Nota-se que a escola, segundo teóricos críticos-reprodutivistas (BOURDIEU; PASSERON, 1970; ALTHUSSER, 1992), é uma das instituições responsáveis por perpetuar a estrutura capitalista a partir do convencimento, que ocorre de forma natural e dissimulada, visto que constrói conhecimentos socialmente valorizados. Além disso, como todo jogo de poder, os agentes se utilizam de estratégias para modificar ou manter sua posição dentro de um campo específico, almejando posições mais favoráveis. Dessa forma, quais seriam as estratégias utilizadas por estes estudantes a partir desse espaço de luta? Como são construídas suas trajetórias escolares nesse contexto?

Sabe-se que no Brasil a desigualdade é uma forma de dominação econômica, social e cultural, sendo a instituição escolar participante dessa conjuntura. Assim, como

forma de recurso e poder, a incorporação dos capitais, a depender da organização do sistema de ensino, determina a posição privilegiada de estudantes dentro da escola, onde as crianças que tiveram contato com a cultura dita legítima teriam vantagem sobre outras. Isto posto, como estão se saindo os estudantes de sexualidades dissidentes que são historicamente subalternizados? Aquilo que foi socialmente construído através de uma cultura heteronormativa influencia no desempenho escolar?

Desse modo, mesmo não evidenciando as questões de subalternidade, Bourdieu é, sem dúvida, um dos principais pensadores contemporâneos a pensar a questão educacional de forma tão relevante. À luz de sua teoria, podemos (re)pensar o real papel da educação nas sociedades modernas, principalmente no que concerne à reprodução das desigualdades escolares, assim como as relações de dominação no âmbito escolar, questionando a função da escola diante das exigências socioculturais.

3 BERNARD LAHIRE: UMA SOCIOLOGIA À ESCALA INDIVIDUAL

Bernard Lahire (1963, -) é professor e um dos mais reconhecidos sociólogos a trabalhar na tradição de Pierre Bourdieu. Para Lahire (2002, p. 11), Bourdieu oferece uma das orientações teóricas mais estimulantes e complexas nas ciências sociais, integrando o máximo de sutilezas teórico-metodológicas nas correntes da sociologia crítica. Dessa forma, em suas obras, o autor convoca, a partir de um pensamento crítico-reflexivo, a pensar com e contra Bourdieu, trazendo uma proposta pragmática baseada em uma sociologia à escala individual. Segundo Nogueira (2013, p. 1):

A Sociologia, em geral, e Bourdieu, em particular, tendem a evocar de maneira abstrata os processos de incorporação do passado pelos atores e de uso desse passado em situações práticas de ação, sem investigá-los empiricamente em toda sua complexidade. Para Lahire, os riscos dessa invocação abstrata dos processos de socialização e de uso do passado incorporado revelam-se, sobretudo, quando se passa da escala coletiva para a escala individual de análise.

Um dos principais legados da sociologia da educação de Bourdieu foi o de ter contribuído para o desenvolvimento de uma leitura praxiológica do mundo, mostrando que as práticas sociais refletem a incorporação do social no agente, que evidencia a questão dos dons e do mérito pessoal. No esquema descrito pelo sociólogo, atitudes individuais podem ser deduzidas a partir das condições de classe como a linguagem e os modos de se vestir e comer, por exemplo. Lahire, no entanto, chama atenção para essas “disposições” e apresenta que não há, nas obras de Bourdieu, uma explicação detalhada de como essas disposições funcionam na prática.

A herança do capital cultural serve para ilustrar como funcionaria a transmissão de disposições, que pode ocorrer com ou sem conhecimento do transmissor/receptor. Mas, para Lahire, a partir de um patrimônio de disposições, é mais provável encontrar atores sociais com disposições heterogêneas e divergentes do que com coerência e homogeneidade, já que “[...] vivemos experiências variadas, diferentes e, por vezes, contraditórias. Um ator plural é, portanto, o produto da experiência – muitas vezes precoce – de socialização em contextos sociais múltiplos” (LAHIRE, 2001, p. 46).

Assim, quando um determinado indivíduo é tratado como objeto sociológico, esse raramente será um representante puro de um grupo social. O esforço central de Lahire é o de revelar a amplitude da diversidade inter e intraindividual, mostrando que os modelos macrosociológicos são úteis por permitirem uma visão conjunta de sociedade, mas falhos por produzirem uma visão enganadora da realidade individual.

De fato, seu estudo sobre a teoria do *habitus*¹¹ (LAHIRE, 2001) o leva, a partir da escala do sujeito, a expor sua proposta de investigação do mundo social. Ao desenvolver empiricamente sua análise, o autor traz à tona uma reflexão sobre o lugar dos indivíduos nas ciências sociais e constata que “a prática dos atores podem ser pensadas como o resultado de uma equação cujas variáveis são o quadro contextual que pesa sobre aqueles envolvidos e as disposições socialmente constituídas” (MARQUES, 2016, p. 489).

Na obra *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*, Lahire analisou o caso de 27 crianças moradoras de um bairro periférico em Lyon, na França, que são oriundas de famílias com baixo capital cultural e econômico e constatou que, a partir de uma classificação feita das notas obtidas pelos estudantes e por uma série de entrevistas com pais e responsáveis, apesar das semelhanças, apenas 13 crianças se encontravam com bom desempenho escolar. A partir desse contexto, o autor evidencia as especificidades da realidade individual e reforça uma sociologia de pluralidade disposicional e contextual para que se desenvolva um equilíbrio entre as propriedades sociais incorporadas e aquelas objetivadas nos contextos de ação. Lahire (2003) fornece profícuos questionamentos ao aprofundar a proposta de tal sociologia:

Como é que o indivíduo vive a pluralidade do mundo social, bem como a sua própria pluralidade interna? O que é que esta pluralidade (interior e exterior) produz na economia psíquica, mental dos indivíduos que a vivem? Que disposições o indivíduo investe nos diferentes universos (no sentido lato do termo) que é levado a atravessar? Como distribuí ele a sua energia e o seu tempo entre esses mesmos universos? (LAHIRE, 2003, p. 13).

Percebe-se, então, que o autor demonstra uma preocupação acerca dos processos de socialização. O que ele procura enfaticamente explicitar é que o fato de se pertencer a determinada categoria é importante, mas se quisermos realizar uma análise sociológica dever-se-á construir uma abordagem bem mais complexa, como demonstraremos abaixo.

Inicialmente, a família terá atenção especial do sociólogo, já que é o espaço de socialização primária, onde começa a se estabelecer o patrimônio de disposições. Seria nesse ponto que a ideia de heranças materiais e imateriais repercute. Lahire (2001) ressalta que as heranças materiais vêm acompanhada de certa transmissão de conteúdos imateriais, como gostos e competências, por exemplo. A título de ilustração, pode-se imaginar uma criança que começa a frequentar espaços secundários de socialização, onde

¹¹ Em especial, na obra *O Homem Plural* (1988), Lahire sistematiza sua crítica ao conceito de *habitus* e apresenta sua sociologia à uma escala individual.

a experiência individual implicaria considerar o efeito sincrônico e diacrônico de múltiplas experiências sociais.

Outra problemática apontada por Lahire diz respeito a duas tendências seguidas pelos que tratam dos atores e das ações, em que: a) existe uma tendência de valorização da experiência passada e b) há a propensão de se ignorar o passado. O que o autor propõe é um diálogo entre as tendências, considerando a inter-relação entre o passado incorporado e o presente contextual.

Mais do que supor a sistemática influência do presente, dito por outras palavras, mais do que imaginar que todo o nosso passado, como um bloco ou uma síntese homogênea, persegue em cada momento todas as nossas situações vividas (as abordagens estatísticas, probabilísticas, ensinam-nos que o passado de um ator abre – e fecha – o seu campo dos possíveis presentes, mas não podem em nenhum caso descrever a relação passado-presente em termos de causalidade, por exemplo), o campo de investigação aqui proposto abre a questão das modalidades de desencadeamento dos esquemas de ação incorporados (produzidos ao longo do conjunto das experiências passadas) pelos elementos ou pela configuração da situação presente, isto é, a questão das maneiras como uma parte – e apenas uma parte – das experiências passadas é incorporada, convocada, despertada pela situação presente (LAHIRE, 2001, p. 67).

Em síntese, o passado incorporado não se converteria necessariamente em prática efetiva. O que Lahire sugere é uma análise mais empírica dos processos de constituição das disposições individuais e sua atualização em diversos contextos. Ter-se-ia que investigar minuciosamente as experiências vividas pelo indivíduo a partir do grau de coerência entre elas e também observar o modo pelo qual o sujeito age em diversos contextos sociais, buscando as regularidades em seu comportamento para interpretar a constituição, incorporação e atuação de determinadas disposições (NOGUEIRA, 2013).

Desse modo, Lahire (2014) afirma que a sociologia tem o dever de evidenciar toda a produção social do indivíduo e, a partir disso, reconstruir as práticas para se compreender suas ações. Diferente de uma tradição sociológica que relacionava os resultados escolares com a posição de classe, os estudos das trajetórias escolares desenvolvidos por Lahire apoiam-se, além das variáveis clássicas da sociologia (renda, escolarização dos pais, família), há outros elementos constitutivos desses percursos. Nesse sentido, uma trajetória escolar sadia e produtiva se dá considerando as interações que, a partir de uma configuração social, evidenciam como a circulação de saberes se configuram na vida dos indivíduos.

Assim, enxergando as realidades individuais como multidimensionais e trazendo todo um contexto social, cultural e econômico, como podemos então vislumbrar os

desafios e estratégias utilizados por estudantes de orientação homossexual do ensino médio de Caruaru/PE levando em consideração o nosso objeto de estudo?

Tendo em vista a problemática apresentada e a partir de um contexto que subalterniza determinados grupos sociais, é importante fazer uma reflexão acerca dos nossos sujeitos de pesquisa: Qual o lugar das práticas culturais na vida do indivíduo? Como será a relação do discente para com a família? Como será a relação da família com o meio acadêmico? Como será que a família enxerga a questão da sexualidade do adolescente? O estudante enfrenta discriminação? Será que a sexualidade interfere no processo educacional? Será que na escola é utilizado mecanismos de apoio para estes estudantes? Essas e outras questões são essenciais para construir uma abordagem mais complexa que evidencie as realidades microssociológicas do indivíduo.

Importante ressaltar que, a partir de nosso objetivo de estudo, a noção do que podemos entender por “trajetória escolar”, não tem uma definição única na sociologia da educação. Isso se dá tendo em vista a ampla gama de áreas do conhecimento que se apropriam do termo. Desde a linguagem cotidiana, trajetória é utilizada enquanto termo para designar a ideias de caminho, percurso ou trajeto. Já nos campos da geometria, meteorologia e astronáutica, o termo ganha o significado de linha, ou caminho percorrido por determinado objeto (NOGUEIRA; FORTES, 2004).

Para Nogueira e Fortes (2004, p. 59), sinteticamente os sentidos mais frequentes de trajetória apontam que, essa "supõe um ponto ou objeto que se move e um espaço em relação ao qual ocorre o deslocamento". Desta forma, partindo dessa compreensão é possível caracterizar trajetória em função da distância, direção percorrida, assim como também velocidade alcançada pelo objeto que se move em determinado espaço. Fazendo uma analogia a essa compreensão que caberia para qualquer campo de conhecimento e se aproximando da sociologia da educação, os autores trazem que no caso das trajetórias escolares o "objeto" que se move seria o/a aluno e o espaço em que esse aluno se move seria o sistema de ensino:

A noção de trajetória escolar diz respeito, então, aos percursos diferenciados que indivíduos ou grupos de indivíduos realizam no interior dos sistemas escolares. Esses percursos podem ser caracterizados em termos absolutos ou relativos, como mais ou menos bem-sucedidos (NOGUEIRA; FORTES, 2004, p. 59-60).

Desta forma, as trajetórias escolares tratam-se, então, de caracterizar a direção que é tomada, a distância percorrida, assim como o tempo gasto por diversos alunos para a

realização de seus trajetos escolares em um determinado sistema de ensino. Para serem consideradas como bem-sucedidas ou malsucedidas, a análise precisa ser feita levando em consideração outros fatores como, o tempo médios que os alunos levam para percorrer o sistema de ensino, fatores psicológicos, como doenças mentais e sociais como classe social, poder aquisitivo das famílias, assim como identidades individuais (NOGUEIRA; FORTES, 2004).

3.1 As dimensões para uma leitura macrossociológica

Por meio dos mediadores sociais e das formas de interação do sujeito, a teoria de Bernard Lahire indica que os mesmos processos de socialização podem promover efeitos distintos em cada indivíduo. Consequentemente, tanto a família como a escola podem ser consideradas redes de interdependência estruturadas por meio das relações sociais específicas a cada sujeito. Nesse sentido, considerando os aspectos da socialização familiar, o autor aponta cinco dimensões às quais as famílias se distinguem umas das outras e, a partir disso, provocam impactos na escolarização das crianças. Seriam elas: a) as formas familiares da cultura escrita; b) as condições e disposições econômicas; c) a ordem moral doméstica, d) as formas de autoridade familiar; e e) as formas familiares de investimento pedagógico.

Sendo a escrita um elemento central da cultura escolar, a) as formas familiares da cultura escrita podem conduzir o estudante a práticas de grande importância para o sucesso escolar. Já na infância, na relação afetiva com os pais, quando estes leem histórias escritas para as crianças, elas capitalizam as estruturas textuais que poderão contribuir para a sua experiência futura dentro de sala de aula. A partir das atividades, dos usos das abstrações, do cálculo e dos métodos avaliativos, a escola objetivaria em sua forma de organização uma base mais racional da realidade experienciada, visto que os hábitos de escrita oferecem meios de dominar simbolicamente aquilo que se domina de forma prática. Desse modo, estudantes “socializados em famílias em que há uma maior presença da cultura escrita tenderiam a ter maior facilidade na escola, não apenas no que se refere às atividades ligadas ao aprendizado, mas em relação ao conjunto de atitudes e comportamentos valorizados pela instituição” (NOGUEIRA, 2013, p. 8).

As condições e disposições econômicas dizem respeito a aspectos contingentes que fortalecem ou fragilizam as condições econômicas de existência específicas. De modo geral, divórcio, morte e situações de desemprego, por exemplo, podem acarretar

insegurança financeira e desestabilizar a gestão do cotidiano que facilitaria uma organização doméstica. Na perspectiva de Lahire (1997), essa organização racional do dia a dia tende a afetar os processos de socialização e, conseqüentemente, cria-se uma regularidade das atividades familiares e limites temporais estruturados e estruturantes. Assim, associado à vida escolar, essas disposições, através do cumprimento correto dos horários e do planejamento, contribuem para uma boa adaptação dos estudantes.

A ordem moral doméstica se concentra no aspecto moral das condutas infantis através da ordem material e afetiva nas relações familiares. Lahire observa que, apesar de famílias com baixo capital cultural, algumas delas colaboram para a escolarização dos filhos indiretamente por meio da criação de um ambiente onde impera o respeito, o reconhecimento da autoridade do professor, a ordenação de horários para realização de atividades, entre outros. Através dessas atitudes, essas famílias preparariam seus filhos para uma moral do bom comportamento, da conformidade às regras e a perseverança. Além disso, uma ordem moral doméstica é indissociavelmente, uma ordem cognitiva. O autor afirma que “a regularidade das atividades, dos horários, as regras de vida estritas e recorrentes, os ordenamentos, as disposições ou classificações domésticas produzem estruturas cognitivas ordenadas, capazes de pôr ordem, gerir, organizar os pensamentos” (LAHIRE, 1997, p. 26).

Lahire expõe também sobre as diferentes formas de exercício da autoridade familiar. Em algumas famílias, a autoridade se exerce por meio do diálogo de forma que a criança incorpore as normas de comportamento. Em outras, existe a sanção física e/ou verbal imediata. O autor ressalta que o primeiro tipo de família tenderia a propiciar a autodisciplina por parte das crianças e, como resultado, se adaptariam de forma mais rápida às exigências escolares. O segundo tipo de família, no entanto, teria mais dificuldade em entender o regime da escola, já que estes vivenciaram uma constante vigilância por partes dos pais que na maioria dos casos resulta diretamente em punição. Assim, é importante estar atento a fenômenos de dupla coerção em certos estudantes já que estes podem estar submetidos a regimes familiares totalmente opostos (LAHIRE, 1997).

Por fim, o autor também considera as formas familiares de investimento pedagógico. Ele argumenta que o bom desempenho não depende necessariamente da presença constante da família na escola, do monitoramento das atividades escolares e de uma cobrança constante de desempenho. Ou seja, esse comportamento pode contribuir

para o êxito escolar, mas Lahire se contrapõe à teoria de que o sucesso nos meios populares dependeria de um superinvestimento por parte dos pais. De certo modo, algumas famílias tendem a se comportar de forma mais discreta e assim seria necessário observar de que forma os meios adotados pelas famílias estimulam o comportamento dos filhos no meio escolar.

Portanto, a partir da análise dos casos particulares levando em consideração essas cinco dimensões (cultura escrita, condições e disposições econômicas, ordem moral doméstica, formas de autoridade familiar e formas familiares de investimento pedagógico) notar-se-ia os efeitos dessas no processo de escolarização. Lahire (1997) argumenta que essas dimensões devem ser observadas de maneira combinada já que nenhuma dimensão isolada é suficiente para garantir o sucesso escolar, mas todas juntas são indispensáveis para compreender o processo como um todo. Portanto:

Para compreender as relações que uma criança particular tem com a escola e os resultados que alcança na mesma, seria necessário investigar, com a maior riqueza de detalhes possível, os processos de socialização, sobretudo familiares, vividos por ela. [...] Cada criança seria submetida, assim, a um conjunto singular de experiências socializadoras, tornado possível pela configuração específica de relações sociais presentes em sua família em determinado momento e ao longo do tempo. Como produto dessas experiências e dessas relações sociais, a criança tenderia a incorporar um conjunto mais ou menos diferenciado ou mesmo contraditório de disposições. Conforme esse patrimônio de disposições incorporado, ela estaria mais ou menos apta a atender as exigências da instituição escolar (NOGUEIRA, 2013, p. 13).

Nesse sentido, o esforço de Lahire é para capturar a heterogeneidade dos indivíduos levando em conta a configuração familiar e a lógica socializadora a qual estes estão submetidos. É de fundamental importância aprofundar e entender, de forma não mecânica, as relações que vão de uma socialização primária à secundária para se compreender a construção das trajetórias escolares que são comumente não lineares.

3.2 Retratos sociológicos: uma proposta investigativa

Observa-se que o acesso e permanência de diversos indivíduos na escola tem se realizado em um cenário cheio de percalços e incertezas. No caso de nossa pesquisa, partimos da questão teórica apresentada e das autobiografias para refletir sobre a construção das subjetividades dos estudantes, compreendendo como se deu o percurso escolar levando em consideração a sexualidade.

Os retratos sociológicos¹², metodologia proposta pelo sociólogo francês Bernard Lahire (2004), são produto de uma pesquisa experimental com o objetivo de reconstruir as variações de comportamento em vários contextos sociais. Metodologicamente falando, os passos propostos pelo autor são: reconstruir/descrever as práticas, reconstruir/descrever as situações em que tais práticas se desenvolveram, reconstruir os elementos da história dos praticantes (sua trajetória, biografia, rotina etc.) que sejam (julguem ser) importantes (LAHIRE, 2001, p. 70).

Para Lahire (2004), o trabalho com os perfis sociológicos permite a observação de fatores nos percursos escolares que nem sempre ficam visíveis sem um árduo trabalho de pesquisa. Assim, esse método investigativo permite a problematização da importância dos mediadores sociais (família, escola, cultura, etc.) na vida dos estudantes, dando visibilidade às suas experiências, narrativas e histórias de vida. Seu principal objetivo com esse tipo de pesquisa é perceber como as práticas e comportamentos podem aludir diferentes memórias de momentos e espaços nos diferentes lugares de socialização. Desse modo,

Só um dispositivo metodológico desse tipo permitiria julgar em que medida algumas disposições sociais são ou não transferíveis de uma situação para outra e avaliar o grau de heterogeneidade ou homogeneidade do patrimônio de disposições incorporadas pelos atores durante suas socializações anteriores (LAHIRE, 2004, p. 32).

Primeiramente, o autor relata que é necessário captar os traços vindos de diversos ambientes pelo qual o indivíduo perpassou: família, amigos, escola, mercado de trabalho, instituições culturais, religiosas, políticas, movimentos de jovens etc. A partir disso, buscar-se-ia problematizar acerca da coerência dos fenômenos sociais advindos das relações afetivas.

Após esse primeiro momento, Lahire (2004) ressalta as formas pela qual cada bloco da entrevista será organizada, a fim de estabelecer limites sobre cada categoria estudada. Ele afirma que a categoria “família” abrange parte da infância até a eventual vida conjugal e maternidade/paternidade; a categoria “escola” engloba toda a carreira acadêmica; a categoria “trabalho” reconstrói toda a carreira profissional do entrevistado; a categoria “sociabilidade” abarca as amizades; a categoria “lazer/cultura” compreende os processos de socialização e tenta entender a origem das práticas de lazer e de cultura

¹² O livro *Retratos Sociológicos* (LAHIRE, 2004) constrói o retrato de 8 indivíduos, nos quais o autor, através de longas entrevistas, reforça a tese do homem plural, do estoque de disposições do sujeito e de sua relação com o contexto sociológico.

atuais e a categoria “corpo” diz respeito a como este se comporta ao longo de sua trajetória (LAHIRE, 2004).

Na construção desses perfis, destaca-se também a importância de se construir questionamentos com a finalidade de prover conteúdo suficiente para poder engendrar posteriormente maneiras de ver, sentir e agir resultantes da pesquisa. Para Davet e Venera (2021, p. 180) a aposta na metodologia dos retratos sociológicos

Confluiu para refletir acerca da utilização de métodos provenientes da Sociologia para se pensar na escala individual e coletiva, de modo em que ao apresentar o conceito de disposições a metodologia demonstra a possibilidade de se enxergar o que é construído e fortalecido nas redes de socialização as quais as pessoas são acometidas e de que forma esses aprendizados se tornam disposições e aparecem com mais força na escala individual.

Desse modo, nota-se que capturar os retratos sociológicos está intrinsecamente ligado com a percepção que os indivíduos subjetivam e constroem um conjunto de disposições por toda a vida. É a partir desses retratos que observamos o quanto o coletivo pode interferir no individual. Esse tipo de aporte metodológico se destaca como método possível para se refletir as trajetórias de vida e dá certa lucidez nas análises por trazer à tona os mínimos detalhes, facilitando a compreensão de quais fatores, elementos e características permeiam as trajetórias dos sujeitos da pesquisa.

Portanto, em uma análise puramente sociológica frente à uma escala individual, trabalhar com os retratos sociológicos de Lahire baseiam-se na tentativa de abranger várias dimensões da vida dos sujeitos da pesquisa através da noção de disposições para analisar e compreender o contexto econômico, social e cultural dos indivíduos. Sendo as experiências plurais, esse tipo de metodologia nos faz captar os microcontextos de suas vidas, inferindo a partir dos fatos que eles narram sobre suas próprias vidas.

4 ENTRE REPRODUZIR E PRODUZIR: A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA PARA A DESESTABILIZAÇÃO DA LGBTFOBIA

Como destaca Louro (2008, p. 17), gênero e sexualidade são “construídos através de inúmeras aprendizagens e práticas, empreendidas por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais, de modo explícito ou dissimulado, num processo sempre inacabado”. De fato, desde o final da década de 1940, quando da publicação do *O Segundo Sexo*, de Simone de Beauvoir, o fazer gênero e sexualidade se pluralizou, demonstrando que as suas construções acontecem ao longo de toda uma vida, constituindo-se em processos que ocorrem no âmbito cultural.

Como parte desse contexto, as discussões sobre identidades de gêneros e sexuais são centrais para o movimento feminista e LGBTQIA+. O gênero corresponde a uma categoria analítica que enfatiza a importância da dimensão cultural como força estruturante no processo de tornar-se homem ou mulher. Gênero é, dessa forma, uma ferramenta eminentemente política que evidencia a construção social e histórica produzida sobre essas características biológicas, tornando-se necessário observar, a partir dela, as posições de normalidade e diferença vista nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade e nas formas de representação (LOURO, 2014). Corroborando com o pensamento acima, Scott (1995, p. 86) aponta que gênero, para ela

[...] tem duas partes e dois subconjuntos, que estão interrelacionados, mas devem ser analiticamente diferenciados. O núcleo de definição repousa numa conexão integral entre duas proposições: (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações entre os sexos.

A utilização deste conceito oportunizou o afastamento da ideia de determinismo biológico relativa ao gênero. Assim, essa visão crítica com relação ao determinismo biológico e, a partir de um olhar mais amplo sobre a dimensão política presente nos processos identitários, possibilitaram a deslegitimação de práticas discriminatórias com relação ao gênero e a diversidade sexual.

Nesse contexto, o par sexo/gênero foi um dos pontos de partida da política feminista e, dentro desse cenário, Judith Butler surge com uma proposta que desloca a discussão das teorias de gênero para o campo das relações de poder. Butler (2003, 2008) problematiza que o conceito de gênero foi cunhado como oposição ao determinismo

biológico existente na ideia de sexo. O sexo seria, na prática, um corpo/biológico pela qual ocorreriam as manifestações socioculturais que produzem o gênero. Dessa forma,

O conceito de gênero como culturalmente construído, distinto do de sexo, como naturalmente adquirido, formaram o par sobre o qual as teorias feministas inicialmente se basearam para defender perspectivas “desnaturalizadoras” sob as quais se dava, no senso comum, a associação do feminino com fragilidade ou submissão, e que até hoje servem para justificar preconceitos. (RODRIGUES, 2005, p. 1)

Butler se contrapõe a metafísica do poder, que coloca gênero e sexo como entidades naturais e, assim, são problematizadas as bases argumentativas da separação do sexo, relativo a biologia, e do gênero, como construção social. Em sua obra *Problemas de Gênero*, Butler (2003) enfatiza que os conceitos de sexo e gênero surgem do que ela denomina de heterossexualidade compulsória. Segundo a autora, existem um conjunto de normas sociais que interpelam o sujeito e provocam determinadas práticas de gênero segundo uma episteme heterossexual, possuindo assim um efeito regulador que torna a normatividade heterossexual o modelo de regulamentação. Para Butler, “certos tipos de ‘identidade de gênero’ parecem ser meras falhas do desenvolvimento ou impossibilidades lógicas, precisamente porque não se conformaram às normas da inteligibilidade cultural” (BUTLER, 2003, p. 38-39), o que produz as chamadas matrizes rivais de gênero, onde os indivíduos que não seguem com a ordem sexo-gênero-desejo impostos pela heteronormatividade são deslocados e restringidos socialmente. O que Butler (2000) pretende deixar evidente é que o gênero é uma norma, ou seja, uma construção social histórica e contingente, que requer seu próprio regime regulatório e disciplinar. “O gênero é, portanto, uma norma regulatória, mas também é produzido ao serviço de outros tipos de regulamentos” (BUTLER, 2004, p.53). Nesse pressuposto, a desconstrução que a autora faz sobre essa separação entre sexo e gênero é significativo para desestabilizar a lógica dos pares binários antagônicos e hierarquizados (macho/fêmea, homem/mulher, heterossexual/homossexual). O gênero, assim, seria “performativamente produzido e imposto pelas práticas reguladoras da coerência de gênero” (BUTLER, 2003, p. 48).

Ao abordar o caráter performativo do gênero, a autora ressalta que a identidade e a divisão do gênero reforçam a si mesma dentro da norma reguladora imposta, dando uma impressão de coerência interna. Assim, o conceito de performatividade é fundamental para dar novos significados às práticas corporais e é nesse sentido que Butler (2014) pensa a resistência, não como uma transcendência as normas, mas como forma de encontrar-se meios para atribuição de reconhecimento dos corpos considerados abjetos, para que estes

possam viver de forma mais plena. Portanto, a teoria butleriana oferece um olhar que demonstra que não há precedência metafísica ou ontológica das identidades de gênero, uma vez que a performatividade de gênero são interpretações fundamentadas a partir de uma lógica heteronormativa.

Da mesma forma, assim como o gênero, a sexualidade é produto da história, da cultura e da sociedade pela qual o indivíduo está inserido e o seu processo de construção é bastante complexo já que, singular a cada indivíduo, envolve aspectos sociais, psíquicos e culturais que carregam historicidade e envolvem comportamentos e práticas. Para Foucault (1988, p. 100):

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

A sexualidade tornou-se função de controle entre indivíduos e populações, uma separação entre o aceito e não aceito socialmente, entre o “normal” e “anormal”. O autor explanou que o sexo e as práticas sexuais faziam parte do chamado dispositivo da sexualidade, onde este seria uma estratégia potente sobre o gerenciamento de corpos e subjetividades, estabelecendo uma rede de saber/poder na produção de normatizações. Dessa forma, as sexualidades não normativas deveriam ocupar o lugar das margens, sendo considerado educado e sadio o sexo com práticas heterossexuais, monogâmicas, reprodutivas e chanceladas pelo matrimônio.

Nesse sentido, sendo tanto o sexo, o gênero como a sexualidade interpelados pelas relações de poder, nasce a heteronormatividade, ditada socialmente como o modelo a ser seguido. Foster (2010) entende que a cisheteronormatividade¹³ é a reprodução de códigos e práticas heterossexuais, sustentadas pelo casamento monogâmico, pelo amor romântico, pela fidelidade conjugal e pela constituição da família. Compreende-se, então, que a cisheteronormatividade se comporta como uma imposição social para nos adequarmos aos papéis e às identidades estabelecidos de gênero, o que faz com que as sexualidades dissidentes tendam a ser invisibilizadas e marginalizadas. Assim, a ordem sexual exige que todos os indivíduos organizem suas vidas conforme o modelo “supostamente

¹³ Produzindo efeitos que são naturalizados em nossa cultura, a perspectiva cisheteronormativa parte do pressuposto onde a matriz heterossexual é dada como norma na sociedade e a matriz cisgênero é quem organiza as experiências das identidades de gênero.

coerente” da heterossexualidade. Hoje, assim como antes, nota-se que a sexualidade permanece como alvo de vigilância e controle das sociedades.

Faz-se importante ressaltar que o processo de construção de gênero e sexualidades é minucioso e sutil, que se dá através de aprendizagens e práticas e, como citado por Bourdieu, a família e a escola, espaços socializadores primários, se firmam como importantes instâncias nesse processo constitutivo e estruturante. O ambiente escolar, objeto de nosso estudo, é um dos principais lugares de construção dos saberes da criança e do adolescente e conseqüentemente, um dos primeiros em que estes se deparam com a diversidade. Assim, no cenário educacional contemporâneo, a história da sexualidade pode ser um espaço para que entendamos os mecanismos de produção, mas também de reprodução da norma.

A sexualidade começou a adentrar no seio educacional por volta da década de 1960, em que houve propostas do Estado para levar à escola a discussão a respeito da sexualidade, inicialmente sobre os aspectos biológicos. Entretanto, foi somente a partir dos anos 1990, enquanto necessidade da agenda educacional que estas propostas ganharam força, visto o recrudescimento da gravidez na adolescência e das doenças sexualmente transmissíveis (FIGUEIRÓ, 1998). Atualmente, o debate da sexualidade no ambiente escolar é uma prática garantida pelos documentos que regem a educação brasileira. De acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) ao tratar do tema Orientação Sexual busca-se

Considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa desde cedo no ser humano. Engloba o papel social do homem e da mulher, o respeito por si e pelo outro, as discriminações e os estereótipos atribuídos e vivenciados em seus relacionamentos, o avanço da AIDS e da gravidez indesejada na adolescência, entre outros, que são problemas atuais e preocupantes (BRASIL, 2000, p. 107).

Além dos PCNs, o *Programa Brasil Sem Homofobia*, o *Caderno Gênero e Diversidade Sexual na Escola* e o *Programa de Saúde na Escola* são outros documentos que auxiliam na realização de intervenções nas questões de gênero e diversidade sexual. O programa Brasil Sem Homofobia foi criado em 2004 com o intuito de “promover a cidadania GLBT a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação homofóbicas, respeitando a especificidade de cada um desses grupos populacionais” (BRASIL, 2004, p. 11). Lançado em 2007, o *Caderno Gênero e Diversidade Sexual na Escola* situa o gênero e a sexualidade no campo da ética e dos Direitos Humanos, buscando trabalhar perspectivas que rompam com a

heteronormatividade, além de afastar o caráter natural das atitudes repassadas pela cultura. Por fim, o Programa de Saúde na Escola evidencia a importância das ações que relacionam discussão sobre gênero e sexualidade com a promoção da saúde sexual e reprodutiva.

Nessa perspectiva, com a elaboração e incorporação destes documentos, o debate dessa temática nas escolas se tornou ainda mais oportuno, problematizando a reprodução de estereótipos, discriminações e preconceitos, desenvolvendo modalidades didáticas para incentivar uma horizontalidade nas relações de gênero e sexualidade (SANTOS; BRUNS, 2000). Porém, uma das características notáveis a partir do pleito eleitoral do ano de 2010 é que a política antigênero e a LGBTfobia, com destaque para o debate da criminalização do aborto e do casamento homossexual, foram tratados como moeda de troca para apoio e/ou rejeição de candidatos que concorriam naquele momento. Em especial, logo no primeiro ano de mandato da presidenta eleita Dilma Rousseff, é notório o fomento de discussões pleiteadas por neoliberais e neoconservadores daquilo que foi tratado pejorativamente de “kit gay” nas escolas e seu posterior desenvolvimento para o que seria chamado de “ideologia de gênero”. Essa bandeira foi capaz de se perpetuar até o pleito eleitoral do ano de 2018, que corroborou com a vitória do então candidato Jair Messias Bolsonaro, conhecido nacionalmente por sua posição conservadora e extremista. Nesse sentido, corroboramos com o pensamento de Butler (2015) de que determinados enquadramentos produzem sujeitos que são vistos como uma ameaça à sociedade. Esse é o caso das minorias sexuais, que veem seus direitos constantemente caçados e ameaçados.

O episódio do “kit gay”, ocorrido em 2011, que fazia parte do Programa Escola Sem Homofobia, proposto pelo Ministério de Educação, na época dirigido por Fernando Haddad, diz respeito a um conjunto de materiais que tinha como objetivo combater a LGBTfobia nas escolas brasileiras. Porém, o discurso que foi instaurado, mostrando que Bolsonaro e aliados próximos utilizavam-se de uma estratégia de manutenção do pânico moral, era que o material estimulava comportamentos homossexuais em crianças e que as tornaria mais suscetíveis a ataques de pedófilos (RÖTZSCH, 2011). Nesse contexto, o termo “ideologia de gênero” ganhou força em meio às tramitações do Plano Nacional da Educação de 2012 até sua aprovação em 2014. Como no caso da cartilha anti-LGBTfobia, o discurso era uma tentativa de sexualizar precocemente as crianças e fazer a homossexualidade uma prática natural. O destaque dado a essa discussão gerou a fundação de uma Comissão Especial do Plano Nacional de Educação, que resultaram na

supressão das diretrizes que propunham a superação de formas de discriminação sobre o gênero e a orientação sexual. Aragusuku (2020) sinaliza que o avanço das políticas no campo do gênero e sexualidade, especialmente nos dois primeiros mandatos do presidente Lula, provocou uma onda reacionária nas forças neoconservadores do Congresso Nacional, que intensificou a exaltação dos valores tradicionais. O governo Bolsonaro, muito além do campo discursivo, foi palco de um desmonte de políticas públicas da população LGBTQIA+ e, na educação, especialmente, o bolsonarismo, sob a égide da defesa da família e dos valores morais cristãos, se empenhou em barrar avanços nas políticas educacionais pró-diversidade. Além disso, movidos pelo tensionamento da “ideologia de gênero” e tendo também como frente a política antigênero e contrário a diversidade sexual, foi redigido em 2014, a pedido da família Bolsonaro, o projeto de lei sobre o “Programa Escola Sem Partido”, que defendeu em seu plano de governo para a eleição presidencial de 2018 um ensino “sem doutrinação e sexualização precoce” (BOLSONARO, 2018, p. 41). Assim como a “ideologia de gênero”, o movimento Escola Sem Partido articulou-se em torno de uma contrarreforma mais ampla da sociedade brasileira, tendo como base a organização familiar dita tradicional e a cisheteronormatividade.

Assim, o que notamos é que a produção discursiva do bolsonarismo a partir dessas pautas têm contribuído para a produção de violências e instauração do pânico moral na sociedade e, diante de toda essa discussão em torno da proibição do debate de gênero e sexualidade nas escolas, diversos coletivos organizaram uma nota em forma de repúdio com cinco motivos para ser abordada a temática em sala de aula, são eles:

1º Não existe uma ideologia de gênero, existe a discussão de gênero na escola. Gênero é uma categoria científica reconhecida mundialmente nas Universidades, escolas, governos e, inclusive, recomendada por organismos internacionais como a ONU.

2º Não se ensina a ser gay/lésbica, se ensina o respeito a todas as pessoas, independente de sexo e orientação sexual. Discutir gênero não é uma imposição a uma orientação sexual, é contribuir na desnaturalização das desigualdades entre homens e mulheres e na construção de uma cultura sem violência e ódio contra as minorias.

3º Não existe uma ditadura ou doutrinação ideológica de gênero, existe o papel da escola em formar cidadãos e cidadãs para a convivência com respeito na sociedade, exercendo seu papel social.

4º Não existe desrespeito ou tentativa de acabar com a família, existe o compromisso de integrar todos os modelos de famílias existentes na sociedade, sem discriminação. O Supremo Tribunal Federal reconhece todos os modelos de família.

5º Não existe desrespeito com a crença dos estudantes, existe muito preconceito na sociedade, e ele se reflete na escola. A defesa do estado laico é a garantia do exercício democrático de todas as crenças. Para tanto, nenhuma

religião pode interferir nas leis e instituições públicas, sob o risco de ferir outras crenças. Isso fere a Constituição.

Dessa forma, faz-se necessário defender a liberdade de gênero e livre expressão da orientação sexual e é essencial que isso ocorra também no âmbito da educação, uma vez que é preciso que esta cumpra seu papel de formar estudantes para o exercício da cidadania e é também o locus pelo qual pode se ocorrer a transformação da sociedade (FREIRE, 2006). Porém, o que vem se percebendo é que cada vez mais crianças e adolescentes ao expressar a não adequação aos padrões de gênero relacionados ao sexo pelo qual nasceram, encontram resistência para serem aceitas dentro do sistema heteronormativo da escola.

Lembremos que foi o dispositivo da sexualidade que instaurou o regime da heterossexualidade compulsória em todos os âmbitos da nossa vida e assim a escola, além de construir conhecimentos, atua como um aparelho disciplinador e mantenedor da norma, que legitima as relações de poder, hierarquias e processos de acumulação (JUNQUEIRA, 2009). Ao tratar sobre essas questões, Althusser (1970) constata que, a partir do momento que a escola atua como aparelhos ideológicos do Estado, ela populariza suas ideias oriundas de uma classe dominante, estimulando métodos educativos excludentes. Seffner (2009, p. 28) ressalta que “a escola pública brasileira foi, e ainda é, largamente utilizada como instrumento de exclusão da cidadania”.

Nesse contexto, no âmbito escolar a homossexualidade é encarada como anormalidade e a LGBTfobia se manifesta como um dispositivo de vigilância de gênero, como violência simbólica da dominação masculina (BOURDIEU, 1998) ou modo de constituição do masculino como produção da cultura por meio de lógicas heterossexistas (BORILLO, 2001). Diante desse cenário que invisibiliza sexualidades dissidentes, os estudantes LGBTQIA+ se veem obrigados a apresentar resultados compensatórios, na tentativa de uma aceitação por parte do ambiente escolar.

Sem obrigatoriamente perceber a internalização das exigências da pedagogia do armário, podem ser instados (as) a assumirem posturas voltadas a fazer deles (as): “o melhor amigo das meninas”, “a que dá cola para todos”, “um exímio contador de piadas”, “a mais veloz nadadora”, “o goleiro mais ágil”. Outros (as) podem dedicar-se a satisfazer e a estar sempre à altura das expectativas dos demais, chegando até a se mostrar dispostos (as) a imitar condutas ou atitudes atribuídas a heterossexuais. Trata-se, em suma, de esforços para angariar um salvo-conduto que possibilite uma inclusão consentida em um ambiente hostil, uma frágil acolhida, geralmente traduzida em algo como: “É gay, mas é gente fina”, que pode, sem dificuldade e a qualquer momento, se reverter em “É gente fina, mas é gay” (JUNQUEIRA, 2013, p. 489).

A LGBTfobia nas escolas provoca no estudante um efeito de privação de direitos e conseqüentemente, incide nas trajetórias escolares e nos processos de construção identitária de sexualidade e gênero. Sobre as decorrências causadas pela LGBTfobia no âmbito escolar, Junqueira (2009) afirma que a) afeta-lhes o bem-estar subjetivo; b) incide no padrão das relações sociais entre estudantes e destes com profissionais da educação; c) interfere nas expectativas quanto ao sucesso e ao rendimento escolar; d) produz intimidação, insegurança, estigmatização, segregação e isolamento; e) estimula a simulação para ocultar a diferença; f) gera desinteresse pela escola; g) produz distorção idade-série, abandono e evasão; h) prejudica a inserção no mercado de trabalho; i) enseja uma visibilidade distorcida; j) vulnerabiliza física e psicologicamente; k) tumultua o processo de configuração e expressão identitária; l) afeta a construção da autoestima; m) influencia a vida socioafetiva; n) dificulta a integração das famílias homoparentais e de pais e mães transgêneros na comunidade escolar e estigmatiza seus filhos/as.

É importante também ressaltar que o processo educacional tende a ser mais dificultoso se estes estudantes homossexuais pertencem a outros setores vulneráveis da sociedade levando em consideração interseccionalidades (SILVA, 2019; SILVA; MIRANDA; FRANCO, 2020). Dessa forma, o processo de invisibilização dos estudantes LGBTQIA+ dentro das escolas precisa ser desestabilizado. Essa invisibilidade configura-se como uma das formas de opressão mais potentes e sua exclusão passa, inclusive, pelo silenciamento curricular em torno dessas questões. Ao tratar sobre a temática da LGBTfobia nas escolas, Dinis (2011, p. 47) enfatiza que:

[...] essa ignorância sobre o tema, assim como a presunção assumida por professoras/es de que a escola só deva discutir assuntos universais, sendo somente a norma da heterossexualidade concebida como o natural e universal, exclui a sexualidade de estudantes LGBTTs e faz com que a diversidade sexual e de gênero seja um tema excluído do currículo, mesmo das aulas de educação sexual.

Tendo por auxílio um currículo heteronormativo (CARVALHAR, 2009) fazendo com a escola reforce desigualdades e diferenças, depreender-se das hierarquias de gênero e sexualidades dominantes, é fundamental para que esta comece a produzir diálogos emancipatórios. Ao trazer o gênero e sexualidade como categoria útil de análise, podemos questionar as categorias identitárias, além de reconstruir os significados dos corpos, desejos e prazeres (SCOTT, 1995). Assim, é possível formular novas epistemologias da sexualidade na escola, problematizando dentro de um contexto sociocultural a

interpelação da heteronormatividade nos discursos escolares que incide num currículo de matriz essencialmente masculino e heterossexual.

Evitar falar sobre uma temática tão importante é institucionalizar o preconceito, além de corroborar com a invisibilidade desses estudantes. “Ao não falar a respeito deles, talvez se pretenda eliminá-los, ou, se pretenda evitar que os alunos e as alunas ‘normais’ os/as conheçam e possam desejá-los/as. Aqui, o silenciamento – a ausência da fala – aparece como uma espécie de garantia da ‘norma’” (LOURO, 1997, p. 67). Nesse sentido, como as identidades não normativas podem ser problematizadas no âmbito escolar?

Ao ser não apenas consentida, mas também ensinada, a homofobia adquire nítidos contornos institucionais, tornando indispensáveis pesquisas que nos permitam conhecer a fundo as dinâmicas de sua produção e reprodução nas escolas, bem como os seus efeitos nas trajetórias escolares e nas vidas de todas as pessoas. Somos também desafiados a construir indicadores sociais de homofobia nos sistemas escolares para, entre outras coisas, formularmos, implementarmos e executarmos políticas educacionais inclusivas (JUNQUEIRA; 2009, p. 16).

É notório que as possibilidades de viver os gêneros e as sexualidades ampliaram-se. Nossa pesquisa se insere num campo onde problematizaremos essas trajetórias escolares considerando a sexualidade como categoria relevante para compreendermos todo o processo educativo. Como mencionado ao longo deste capítulo, sendo a escola um ambiente onde a norma hegemônica continua presente, de que forma se dá o percurso escolar destes estudantes dentro desse contexto e quais as estratégias utilizadas por estes para conseguir a conclusão do ensino médio? Quais as dificuldades encontradas? Estando a discriminação presente nessa trajetória, como superá-las?

Esses questionamentos são importantes para (re)pensarmos que escola brasileira está sendo construída ao longo do tempo. Evidenciar esses processos é denunciar, por um lado, os processos de exclusão vivenciados em nossa sociedade, mas, por outro, torna-se uma forma de identificar outras possibilidades de lidar com a diversidade, com a construção de uma cultura democrática em diferentes espaços da vida social, inclusive na escola. Concordando com o pensamento de Felipe (2007, p. 85) “o que nos compete, como educadores/as e/ou pesquisadores/as, no campo do gênero e da sexualidade, é desencadear o debate e, quem sabe, abalar um pouco as nossas próprias certezas”.

4.1 A cultura escolar como possibilidades de resistências e desestabilizações da cisheteronormatividade

Apesar da problemática trazida acerca da escola na reprodução dos mecanismos relativos para a manutenção da lógica cisheteronormativa, “é preciso não esquecer que ela é, ao mesmo tempo, elemento fundamental para contribuir para desmantelá-los” (JUNQUEIRA, 2009, p. 33). Como sabemos e explicitamos, a educação tende a contribuir para reproduzir uma estrutura social desigual, mas, ela também gera o novo e cria elementos que servem como resistência para questionar as posições dominantes dentro do campo escolar. Em suma, teoriza-se que a educação seria “produção e reprodução, inculcação e resistência, continuidade e descontinuidade, repetição e ruptura, manutenção e renovação” (SILVA, 1992, p. 59)

Em “*A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*”, com base nas teorias de Bourdieu e Passeron (1995) educação e a reprodução social fazem parte do mesmo processo, em que a escola existe como ferramenta de manutenção dos paradigmas sociais estabelecidos, de forma que a dominação simbólica reforça e legitima a dominação social. Assim, pensar em escola no momento atual e especialmente no mundo ocidental requer uma reflexão sobre sua importância em uma sociedade marcada pelas múltiplas complexidades e desigualdades como a brasileira. Uma escola deve ser capaz de pensar criticamente o presente e fomentar o pensamento e a postura indagativa de seu estudante. Como afirma Afonso (2005, p. 144), a escola é

O principal espaço e lugar onde a sociologia da educação, num eventual cruzamento com as pedagogias críticas, se confronta com as teorias da resistência e as teorias do inter/multiculturalismo, assumindo, também ela, uma linguagem da possibilidade inconformada com a denúncia e empenhada em construir alternativas concretas e inovadoras.

Nesse sentido, a partir do contexto apresentado e levando em conta a escola como um espaço hegemônico no que concerne às questões de gênero e sexualidade, refletimos: Como resistir a uma escola predominantemente cisheteronormativa? Quais estratégias utilizadas pelos estudantes de sexualidades dissidentes dentro do ambiente escolar?

Em suma, enxergamos que a escola deve se comportar como um espaço de acolhimento das diferenças socioculturais e funcionar como espaço social de produção do conhecimento e aprendizagem. Desse modo, faz-se importante pensar sobre a cultura escolar. Para Julia (2001, p. 13), o conceito de cultura escolar apresenta-se como

possibilidade para abrir “a caixa preta da escola, ao buscar compreender o que ocorre nesse espaço particular”. Assim, sendo a cultura escolar um conjunto de aspectos institucionalizados que caracterizam a escola como uma organização (VINÃO FRAGO, 1995), a habilidade da escola em produzir sua própria cultura deriva de sua habilidade de compreender sua dinâmica interna a partir dos discursos existentes e assim, consolidar e/ou fortalecer práticas ou criar condições de resistência a seus processos. É importante ressaltar que a cultura da escola assume seu papel de diferenciação, pois reconhece-se que as escolas possuem elementos que as diferenciam umas das outras. Ou seja, cada uma delas é detentora de uma identidade singular, que se relaciona com as subjetividades existentes.

Além de sua função pedagógica, a escola também assume um papel identitário e, a forma pela qual a vida escolar está estruturada influencia significativamente na formação da subjetividade dos indivíduos. Como relata McLaren (1992) a rotina escolar tem uma função fundamental na vida do estudante, uma vez que estes se relacionam simbolicamente às ideologias sociais e culturais da escola. Assim, as práticas identitárias instituídas contrastam com uma multiplicidade de referências socioculturais ali negociadas, que tornam o ambiente escolar extremamente rico para a compressão do indivíduo enquanto ser social. Como aponta Silva (2006), os elementos centrais que desenham essa cultura escolar são os atores sociais (famílias, alunos, professores, gestão e todos aqueles que compõem o corpo escolar), os discursos e as linguagens (modos de conversação e comunicação), as instituições (a organização escolar e o sistema educacional) e as práticas (mentalidades, atitudes, ações). É tendo como base o conhecimento construído nessa cultura que os atores sociais operacionalizam e, não existindo questionamentos sobre a cultura escolar, seus saberes se tornam hegemônicos, assumidos como verdades por aqueles que a vivenciam (MCLAREN, 1991).

Nesses termos, a função cultural da escola ganha uma essencial importância pois, sendo ela também um espaço de produção, é nestes espaços que se criam mecanismos de resistências às diferentes formas de hegemonia. No entanto, para desprender-se dessa hegemonia, seria necessário a criação e o desenvolvimento de uma nova cultura, tanto no que se refere aos valores e normas quanto à visão de homem e de mundo (SILVA; CARVALHO, 2006).

Baseado em cinco dimensões interligadas, Banks (1999) propõe um modelo de educação multicultural para servir de modelo na rotina escolar, com a finalidade de

favorecer que todos os estudantes desenvolvam habilidades necessárias para o bom desempenho educacional. São eles: a) *integração de conteúdo*, que visa as formas pelo quais os docentes se utilizam dos exemplos e conteúdos de diversas culturas; b) *processo de construção do conhecimento*, que propõe formas diversas dos professores estimularem a produção do conhecimento levando em conta os pressupostos culturais implícitos; c) *pedagogia da equidade*, que inclui a utilização de uma variedade de estilos de ensino coerentes com a diversidade cultural presente na escola de modo a facilitar o aproveitamento acadêmico dos alunos de diversos grupos sociais e culturais; d) *redução do preconceito*, por intermédio de métodos de diversos e inclusivos e, e) *uma cultura escolar e estrutura social que reforcem o empoderamento de diferentes grupos*, que promova um processo de reestruturação da organização escolar, de modo que diversos grupos sociais possam experimentar a equidade educacional e seu poder como indivíduo pertencente àquele local. Desse modo, cabe à escola, a construção de uma educação sensível às diferenças a partir de uma cultura escolar inclusiva.

Como mencionamos, gênero e sexualidade são inegavelmente, dispositivos de poder. Nesse sentido, o desafio que se impõe é fazer com os diferentes sujeitos pertencentes a escola questionem às relações de preconceito e discriminação existentes e construir coletivamente encaminhamentos metodológicos para essa questão. De acordo com Louro (1997, p. 194) a escola deve formular

[...] formas novas de dividir os grupos para os jogos ou para os trabalhos; promovendo discussões sobre as representações encontradas nos livros didáticos ou nos jornais, revistas e filmes consumidos pelas/os estudantes; produzindo novos textos, não-sexistas e não-racistas; investigando os grupos e os sujeitos ausentes nos relatos da História oficial, nos textos literários, nos modelos familiares; acolhendo no interior da sala de aula as culturas juvenis, especialmente em suas construções sobre gênero, sexualidade, etnia.

Diante desse contexto, no tocante às questões de gênero e sexualidade, uma cultura escolar inclusiva possibilita a construção de novas formas de produção das subjetividades e das estéticas da existência. O exercício dessa temática no cotidiano instrumentaliza a reflexão e desnaturaliza a exclusão social, possibilitando evitar as armadilhas reforçadas dentro do sistema cisheteronormativo.

Levando em consideração o que se vivencia na perspectiva do gênero e das sexualidades, para a maioria dos estudantes LGBTQIA+, a escola é um ambiente de vigilância e controle. Assim, faz-se necessário desestabilizar as ditas “verdades” sobre a temática dentro da instituição, visto a pluralidade de corpos, de gênero e de sexualidades

existentes. É importante a escola repensar o seu papel pois ela também funciona como espaço de acolhimento, de fabricação de sujeitos, de produção de conhecimento. É na escola que os indivíduos constroem suas primeiras redes de relação que são essenciais no seu processo de subjetivação e sendo assim, é um espaço privilegiado de desconstrução dos binarismos existentes, que (re)produzem e reforçam o preconceito.

Como conceito importante para o debate de gênero e sexualidade nas salas de aula, Seffner (2017) apresenta o *modus vivendi*, que caracteriza a escola não só como importante para a alfabetização científica, mas também na educação para as relações sociais, que implica nos processos de socialização e sociabilidade. “É na escola que se aprende o valor do respeito pelas garantias constitucionais da liberdade de crença, de consciência e de livre manifestação de ideias. É nela também que aprendemos a diferença entre liberdade de expressão e manifestação de discursos de ódio” (SEFFNER, 2020, p. 79). Certamente, cabe à escola cultivar um ambiente em que todos possam transitar livremente quaisquer que sejam seu gênero ou orientação sexual.

A escola tem (ou pelo menos deveria ter) como função desenvolver ações e atividades que estimulem o respeito às diferenças. É imprescindível pensar em um currículo, uma prática docente e um cotidiano escolar a partir de uma pedagogia da diferença, que problematizem a diversidade existente no seio educacional. É nesse contexto que surge a discussão de uma cultura escolar inclusiva, que visa uma proposta pedagógica que atenda a todos alunos(as) e traga para o centro discussões essenciais para a desestabilização das normas sociais. A cultura escolar é a principal via para a concretização e efetivação da inclusão.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Além de ser uma via de aperfeiçoamento e construção de novos conhecimentos, a pesquisa é base para o progresso não só científico, mas também cultural. Concordamos com Ramos e Ramos (2005b, p. 37), quando afirmam que “pesquisa é um conjunto de ações, propostas para encontrar a solução de um problema. A pesquisa se realiza quando temos um problema e não temos informações para solucioná-lo”.

Nesse caminho, a partir dos nossos objetivos gerais e específicos propostos e tendo em conta os questionamentos levantados neste estudo, esta pesquisa será de cunho qualitativo, visto que esta forma nos faz compreender a partir do contexto da diversidade sexual, os desafios enfrentados e as estratégias utilizadas por estudantes homossexuais em suas trajetórias escolares em Escolas de Referência do Ensino Médio (EREMs) de Caruaru/PE. Destacando a importância da pesquisa qualitativa, Paulilo (1999) afirma que:

[...] a investigação qualitativa trabalha com valores, crenças, hábitos, atitudes, representações, opiniões e adequa-se a aprofundar a complexidade de fatos e processos particulares e específicos a indivíduos e grupos. A abordagem qualitativa é empregada, portanto, para a compreensão de fenômenos caracterizados por um alto grau de complexidade interna (PAULILO, 1999, p. 135).

Entende-se que a abordagem qualitativa tem como foco interpretar um fenômeno em observação. Assim, pesquisar qualitativamente é não abrir mão de observar, analisar e descrever fatos a fim de interpretá-los e entender seu significado. A investigação, a partir desse método de análise, tem sua ênfase na compreensão das informações do entrevistado e atribui grande importância ao contexto do universo pesquisado.

Levando em consideração a metodologia qualitativa no contexto educacional, este instrumento é de suma importância na educação uma vez que cria um compromisso maior com as necessidades e as possibilidades socioeducacionais por meio de intervenções diretas nas realidades pesquisadas ou pelo envolvimento nos debates e na formulação das políticas educativas (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). Nesse sentido, analisar os desafios enfrentados e as estratégias utilizadas por estudantes homossexuais em suas trajetórias escolares trará para reflexão a forma como estes se comportam diante das exigências escolares, mas também como a escola age de forma a não criar um ambiente cisheteronormativo.

Tendo em conta a formatação da abordagem qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) apresentam cinco características que configuram essa abordagem de pesquisa: a) utiliza-

se do ambiente natural como fonte direta de coleta de dados e tem o pesquisador como instrumento fundamental para essa coleta; b) a investigação é de natureza descritiva em que os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo etc., a fim de “[...] analisar os dados em toda sua riqueza, respeitando tanto quanto possível, a forma em que estes foram registrados e transcritos [...]” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48); c) a investigação qualitativa se interessa mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados; d) uso do enfoque indutivo na análise dos dados; e e) o investigador se preocupa, essencialmente, com o significado que as pessoas dão às coisas e a sua vida. Dessa forma, é possível afirmar que nesse tipo de pesquisa o investigador está em contato direto com o sujeito da pesquisa com a intenção de compreender como este experimenta, vivência e interpreta o mundo em que vive.

Além disso, baseado nas experiências de Bogdan e Biklen (1994), Lüdke e André (1986) destacam que o conteúdo das observações deve envolver uma parte mais descritiva e outra mais reflexiva a fim de trazer uma maior riqueza para as anotações de campo. Na parte descritiva, que compreende um registro detalhado do campo, deve conter informações como a descrição dos sujeitos (aparência física, maneirismos, modo de vestir, e falar e de agir e os aspectos que os distinguem os diferenciam), a reconstrução dos diálogos, os comportamentos do observador, a descrição dos locais, de eventos especiais e de atividades. A parte reflexiva inclui observações pessoais do investigador como reflexões analíticas e metodológicas, dilemas e esclarecimentos necessários.

No que tange ao campo de estudo, nota-se que o estado de Pernambuco, a partir do Caderno de Orientações Pedagógicas para a Educação em Direitos Humanos, cria uma estrutura oficial para integralizar a educação em/para os Direitos Humanos ao currículo e aos projetos político-pedagógicos das escolas. O Caderno entende como um dos seus eixos estruturadores o fornecimento de educação de qualidade para todos, que promova a difusão dos conteúdos de formação cidadã (PERNAMBUCO, 2012). Assim, a partir do eixo temático 2, o documento tem como intuito estimular o debate da igualdade de gênero e da diversidade sexual, promovendo dentre outros intuítos, a discussão do enfrentamento da homofobia e da defesa da livre orientação sexual no cotidiano das escolas.

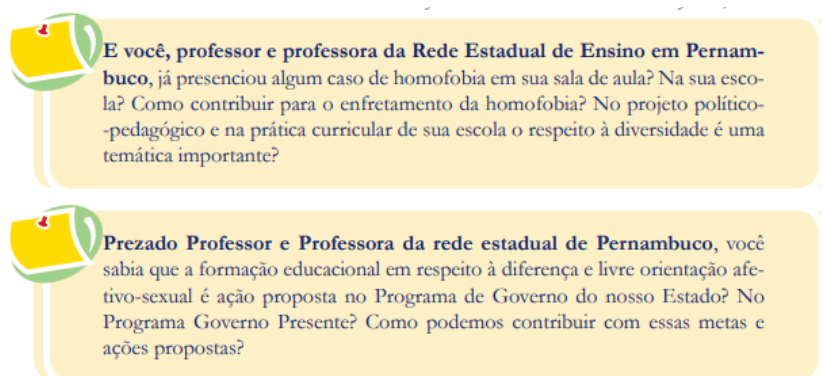


FIGURA 1: Indagações existentes no Caderno de Orientações Pedagógicas para a Educação em Direitos Humanos de Pernambuco, 2012.

Dessa forma, com o intuito de melhorar nossos resultados, selecionamos técnicas de pesquisas que possibilitaram respostas efetivas diante dos objetivos propostos. Gatti (2007, p. 62) afirma que “a pesquisa é um cerco em torno de um problema. É necessário escolher instrumentos para acessar a questão, vislumbrar e escolher trilhas a seguir [...]”. Nesse contexto, utilizamos como técnica de coleta de dados a análise documental, os retratos sociológicos e as entrevistas narrativas.

Buscando responder nosso primeiro objetivo específico (mapear, através das matrizes curriculares das escolas, a forma de abordagem da temática da diversidade sexual), optamos pela análise documental pois, a partir das análises dos documentos oficiais (as matrizes curriculares e o projeto político-pedagógico) que regem as escolas analisadas, podemos observar de que forma a temática da sexualidade é abordada dentro ambiente escolar. Esse método de pesquisa é muito pertinente quando se pretende apreender o máximo de conhecimento dinâmico sobre dada situação ou fenômeno (MINAYO; DESLANDES, 1998).

Além do exposto acima, a etapa documental pode complementar a pesquisa, subsidiando com dados que podem corroborar com a confiabilidade das informações (MARTINS; THEÓPHILO, 2009). Portanto, a pesquisa documental se mostra relevante para nossa pesquisa, pois possibilita não só uma maior riqueza de dados, mas uma maior proximidade do pesquisador com a contextualização do fenômeno, que contribuem para um melhor entendimento do objeto de estudo. Dessa forma, a análise documental se justifica pelo fato de vislumbrar compreender se a escola se utiliza dos documentos que a regem como ferramenta para a construção de um ambiente mais plural e diverso, valorizando as diferentes manifestações que emergem em seu contexto.

Porém, as fontes documentais também apresentam suas fragilidades e uma delas diz respeito a não representação da realidade. Segundo Gil (2002), as vulnerabilidades da análise documental podem ser reduzidas com a utilização de outras coletas de dados, possibilitando uma interlocução do que está nos documentos com a realidade estudada. Além do mais, uma vez que foram produzidos sem o propósito de fornecer dados, os documentos são amostras não-representativas de fenômenos pesquisados, podendo não traduzir informações reais (GUBA, LINCOLN; 1981)

Diante disso, nos apoiamos nos retratos sociológicos e nas entrevistas narrativas. Procurando responder nosso segundo objetivo específico (caracterizar os estudantes com relação ao perfil familiar, social e econômico através dos retratos sociológicos), o retrato sociológico é definido por Lima Júnior e Massi (2015, p. 566) como uma “abordagem metodológica que integra um dispositivo técnico baseado em uma teoria da prática”. Conforme expomos no capítulo 2, essa proposta metodológica foi apresentada pelo sociólogo Bernard Lahire. Segundo o autor, cada indivíduo é composto por disposições de pensamento, sentimento e ação, que são produto de experiências socializadoras múltiplas, em diversos grupos e em diferentes formas de relações sociais (LAHIRE, 2004).

Nesse sentido, utilizamos esse tipo de metodologia para subsidiar nossas análises a uma escala individual e partimos das questões teóricas das autobiografias para construir o retrato de vida do sujeito da pesquisa. A partir da elaboração do roteiro tentamos abarcar o máximo possível de questionamentos para tentar compreender os aspectos presentes na vida do sujeito da pesquisa tais como: trajetória pessoal (origem, estrutura familiar, relação com a família, rede de amigos, grupos sociais etc.), trajetória educacional (hábitos de estudo, relação da família com a escola, experiências escolares); e outros pontos que possam nos ajudar a responder nosso problema de pesquisa.

No mais, também nos apoiamos nas entrevistas narrativas. Em se tratando de pesquisas com métodos qualitativos, Ludke e André (1986) afirmam que

Parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral [...] são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível (LUDKE; ANDRÉ; 1986, p. 34).

As entrevistas narrativas se apresentam então como um importante instrumento na pesquisa qualitativa, visto que visa “a profundidade, de aspectos específicos, a partir

das quais emergem histórias de vida, tanto do entrevistado como das entrecruzadas no contexto situacional” (MUYLAERT *et al*, 2014).

Esse tipo de instrumento foi proposto, na década de 1980, por Fritz Schütze (1992a; 1992b) que acreditava que os modelos qualitativos vigentes não davam conta de representar, fidedignamente, os fenômenos sociais investigados, não se constituindo de uma base confiável para uma teorização sociológica. Nesse contexto, o autor alega que as entrevistas convencionais, estruturadas ou semiestruturadas, tendem a padronizar a resposta dos informantes, delimitando as possibilidades de resposta. Portanto, as entrevistas narrativas se propõem, *a priori*, dentro de um contexto sócio-histórico, a trabalhar com experiências individuais e coletivas, captando as histórias de vida de forma abrangente.

No Brasil, Jovchelovitch e Bauer (2000) se destacam como principais propagadores desse instrumento metodológico. Eles afirmam que:

[...] Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal (JOVCHELOVITCH; BAUER; 2000, p. 91).

Assim, como contar histórias é um ato universal, o participante tem a oportunidade de discorrer de maneira livre e natural, dentro do seu contexto social, acontecimentos marcantes em sua trajetória. Entendemos, desse modo, que esse tipo de entrevista contribui de forma mais apropriada para a construção de dados mais ricos em nossa pesquisa, visto que nos ajudou a compreender de forma significativa as trajetórias escolares e as pré-disposições que interpelam estes estudantes homossexuais.

À luz do pensamento de Schütze (1992a; 1992b), Jovchelovitch e Bauer (2000) consideram a seguinte estrutura para o desenvolvimento e obtenção das entrevistas narrativas:

Quadro 2 - Fases da entrevista narrativa

FASES	REGRAS
Preparação	Exploração do campo; Formular perguntas exmanentes (emergem dos objetivos da pesquisa)
Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração; Emprego de auxílios visuais (opcional)

Narração central	Não interromper; Motivar o prosseguimento da narração somente com encorajamentos não verbais
Fase de perguntas	Somente usar expressões como “Que aconteceu então?”; Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes; Não discutir sobre contradições; Não fazer perguntas do tipo “por quê?” Avançar de perguntas exmanentes para imanentes (emergem do relato do entrevistado).
Fala conclusiva	São permitidas perguntas do tipo “por quê?”; Fazer anotações imediatamente depois da entrevista.

Fonte: Jovchelovitch e Bauer (2000, p. 62).

A fase de preparação é dedicada à exploração do campo estudado para subsidiar o pesquisador dentro de critérios pré-estabelecidos. Tendo em vista estes elementos, avança-se para a fase de elaboração das perguntas, que os autores chamam de questões exmanentes, criadas a partir do nosso objeto de estudo.

A fase de iniciação tem como pressuposto a formulação de um tópico inicial, que foi elaborado na preparação da entrevista. Na concepção de Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 98), “o tópico inicial deve ser suficientemente amplo para permitir ao informante desenvolver uma história longa que, a partir de situações iniciais, passando por acontecimentos passados, leve à situação atual”. Para tanto, tendo criado os retratos sociológicos dos sujeitos da pesquisa, pensamos em iniciar com tópicos que ajudem o estudante a contar toda sua trajetória pessoal e escolar.

O momento da narração central não prevê interrupções por parte do entrevistador e na fase de questionamentos, o narrador elabora perguntas que possam ir de encontro aos seus problemas de pesquisa, caso o informante não tenha dialogado. O objetivo das perguntas é “gerar um material novo e adicional além do esquema autogerador da história” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2000, p. 64).

Na última fase, a chamada fase conclusiva, a gravação se encerra e o entrevistador faz o uso das notas de campo para registrar as informações consideradas relevantes. Nesse momento de conversa informal, é liberado o uso de “por que?” com o objetivo de elucidar questões que não ficaram claras durante as narrativas.

5.1 Campo, sujeitos da pesquisa e método de análise

Essa investigação foi delimitada ao município de Caruaru (PE)¹⁴, tendo nossos estudos focados nas Escolas de Referência do Ensino Médio da cidade. A partir de um levantamento feito, foram selecionadas duas escolas que estão localizadas na zona urbana de Caruaru e, por questões de ética, as escolas serão chamadas de E1 e E2. Vale ressaltar que as duas escolas foram selecionadas levando em consideração que ambas possuem oficialmente núcleo de gênero e também a partir de dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)¹⁵ que as colocou, segundo este indicador, entre as melhores de Caruaru/PE em qualidade de ensino.

A primeira (EREM E1), com 647 matrículas, segundo o Ideb, possui nota 5,3. A partir de dados do último Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)¹⁶ realizado (2019), na EREM E1 a maior parcela do grupo estudantil é composta por estudantes pardos (45%). A maioria dos discentes alegou que 31% das mães possuem ensino médio completo, seguido de 22% que possuem ensino fundamental incompleto. Em se tratando dos pais, 27% destes não concluíram o ensino fundamental, seguido de 22% que concluíram o ensino médio. Sobre a participação dos pais ou responsáveis nas atividades escolares, 49% informaram que apenas de vez em quando os pais conversam sobre o que ocorreu na escola e 43% ocasionalmente frequenta as reuniões escolares, mas, em contrapartida, 88% incentiva o estudo.

A EREM E2, com 544 matrículas, possui nota no IDEB de 5,1. Segundo também o Saeb de 2019, a maior porcentagem dos estudantes se autodeclarou parda (45%). A maioria dos entrevistados (31%) afirmou que o maior nível de escolaridade da mãe seria o ensino médio completo, seguido por ensino fundamental completo (22%). Com relação aos pais, a maior taxa (27%) possui ensino fundamental incompleto, seguido de 22% com ensino médio completo. Ainda sobre a pesquisa, 49% afirmam que apenas de vez em quando os pais costumam perguntar/conversar sobre o que acontece na escola, porém 88% dos pais incentivam os estudantes a frequentar a escola.

¹⁴ A escolha pela cidade de Caruaru é dada pela grande importância que a cidade exerce no agreste e interior pernambucano, exercendo papel centralizador e concentrando o principal polo acadêmico da região.

¹⁵ No Brasil, o Ideb é um dos principais indicadores da qualidade da educação básica. Estabelecendo uma média de 0 (zero) a 10 (dez), ele leva em consideração o desempenho dos estudantes e o fluxo escolar. Realizado pela última vez em 2021, a média nacional para o ensino médio foi de 4,2

¹⁶ O Saeb é um conjunto de avaliações externas que permite realizar um diagnóstico da educação brasileira e os fatores que podem interferir no desempenho do estudante.

Com relação aos estudantes, foi aplicado um questionário no 3º ano do ensino médio de ambas as escolas. O questionário teve como objetivo compreender de forma mais geral os contextos e, a partir disso, eleger os indivíduos que melhor se adequaram aos objetivos da pesquisa. Nesse sentido, a partir das percepções observadas nos questionários e de conversas com a gestão, professores e os próprios alunos, foram selecionados oito estudantes (quatro de cada escola) para constituir o corpus da pesquisa, sendo quatro meninos e quatro meninas.

5.2 O questionário

Para a coleta de dados, o questionário (APÊNDICE A) foi elaborado com questões abertas e fechadas. Gil (1999) destaca que esse tipo de instrumento pode buscar resposta para diversos aspectos da realidade, tendo como objetivo o conhecimento de opiniões, sentimentos, padrões de ação, situações vivenciadas, etc. Assim, o questionário pretendeu coletar dados iniciais sobre a origem social (dados pessoais, escolaridade, profissão dos pais, etc.), situação econômica (renda familiar, investimento pedagógico, etc.) e outros fatores (sexualidade, fatores culturais, etc.) que nos ajudaram a selecionar os estudantes participantes da pesquisa.

5.3 A construção das entrevistas

Cada uma das entrevistas constituiu de uma biografia em torno da vida familiar, vida escolar e/ou de outros espaços socializadores dos estudantes e esteve organizada em torno de três elementos básicos: a) cenários; b) personagens; e c) narrativas. Na descrição dos cenários, os entrevistados serão solicitados a comentar os espaços físicos em que a história se passa para traçar o patrimônio cultural e econômico dos discentes. Na descrição dos personagens, o objetivo é capturar o capital incorporado pelos indivíduos no que diz respeito às relações sociais. No momento das narrativas, nos concentramos em momentos-chave para a aquisição de disposições.

Assim, baseado nos pressupostos de Lahire (2004, p. 38-44) e tendo como referência a pesquisa de Agostini (2019), nos apoiamos nas seguintes exigências para construir o roteiro das entrevistas narrativas:

- Captar os efeitos causados pelas grandes matrizes socializadoras (família e escola) e por outras instituições que possam ter sido importantes para o sujeito;
- Não analisar as matrizes socializadoras de modo isolado e evitar homogeneizar a história do indivíduo de modo a perceber as pequenas influências e compreender as pluralidades;
- Compreender, a partir das perguntas, o contexto (onde? quando?), as pessoas envolvidas (com quem?) e a modalidade da prática (como?) para garantir uma variedade de exemplos e experiências vividas.

Dessa forma, o roteiro das entrevistas e a construção dos retratos sociológicos foram planejados segundo os critérios de uma análise à uma escala individual, como foi proposto por Lahire. O Quadro 2 e 3 apresentam uma lista de perguntas previamente elaboradas para as entrevistas com relação aos dois espaços socializadores primários (família e escola).

Quadro 3 - Roteiro de entrevista relacionado ao espaço socializador 1 (família)

ESCOPO	História familiar do sujeito da pesquisa
CENÁRIO	Em quantas residências diferentes você já morou com sua família? Como você as descreveria? Que bens da sua casa poderiam ser relacionados à escola? Quem os utilizava?
PERSONAGENS	Com quem você mora em sua residência? Quais os familiares que você tem mais proximidade? Com o que trabalha cada um de seus familiares? Qual a escolaridade de cada um? Entre seus familiares existe algum tipo de prática cultural? Como você descreveria a relação com seus familiares? Tem alguém na sua família em que você se espelha ou tem algum tipo de admiração/identificação?
NARRATIVAS	Como é sua vida diária com seus familiares? Existe algum acontecimento marcante na história de sua família? Existe algum tipo de tensão entre você e seus familiares? Eles incentivam você a estudar? Investem financeiramente em você? Ajuda ou ajudavam você nas atividades escolares? Você sente algum tipo de discriminação da parte deles? Acredita que sua sexualidade interfere na sua relação com eles?

Quadro 4 - Roteiro de entrevista relacionado ao espaço socializador 2 (escola)

ESCOPO	A história escolar do entrevistado (seu percurso até o 3º ano do ensino médio)
CENÁRIO	Em quais escolas você estudou antes dessa? Como era sua infraestrutura? Onde era sua localização?

PERSONAGENS	<p>Com relação às escolas, quais foram os personagens mais importantes no seu percurso e porque você as considera importantes?</p> <p>Como você descreve esses personagens que você considerou importante?</p> <p>O que vocês tinham em comum? Existia algo que eles faziam, mas você tinha resistência a fazer?</p>
NARRATIVAS	<p>Como era sua vida diária nas escolas estudadas? Quais atividades você realiza frequentemente? Quais acontecimentos mais marcantes na sua trajetória escolar?</p> <p>Que dificuldades você experimentou ao longo de sua trajetória e quando elas começaram? Você sofreu discriminação na escola? Acredita que a sexualidade influenciou no seu percurso?</p>

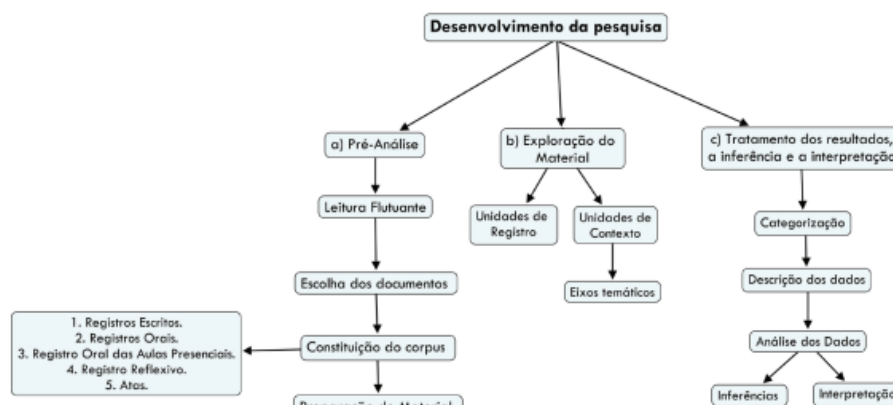
Nesse sentido, através desse suporte de perguntas, construir os retratos sociológicos se faz importante porque podemos reconstruir a variação dos contextos individuais nos contextos sociais (LAHIRE, 2004, p. 28). O apoio das entrevistas narrativas é essencial porque, através desse método, deixamos os sujeitos da pesquisa livre para narrar qualquer experiência que julgar considerável, já que a narrativa é a objetificação do pensamento externalizado em sua forma de relato oral, propiciando uma grande riqueza de detalhes e possibilitando um aprofundamento maior de questões individuais.

Por fim, tendo realizado as entrevistas e feito as transcrições, a análise dos dados será executado a partir da análise de conteúdo, técnica proposta por Laurence Bardin (1977). Segundo a autora, a análise de conteúdo é definida diretamente como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, p. 42).

A análise de conteúdo é uma técnica que analisará o que foi dito nas entrevistas ou observado pelo pesquisador, possibilitando identificar os diversos sentidos contidos no material em análise. A técnica de pesquisa defendida por Bardin (1997), conforme figura abaixo, se estrutura em três fases: a) pré-análise; b) exploração do material, categorização ou codificação; e c) tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

FIGURA 2 - Desenvolvimento da Análise de Conteúdo



Fonte: Bardin (1977 *apud* MENDES; MISKULIN, 2017)

Em resumo, a pré-análise é a etapa da organização do material e da sistematização das ideias utilizadas a partir do referencial teórico a fim de estabelecer indicadores para a interpretação das informações coletadas. Na segunda fase, temos a exploração do material, que consiste na categorização e/ou codificação do estudo. Nesta etapa, o texto das entrevistas é recortado em unidades de registro, sendo realizada a decodificação dos trechos analisados a partir dos eixos temáticos. Por fim, a última etapa diz respeito ao tratamento dos resultados, inferência e informações. Este é o momento da análise reflexiva e crítica, ressaltando os aspectos considerados importantes, que resalta a teoria abordada.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A escola precisa ter consciência da diversidade cultural e étnica de nossa sociedade. Uma escola consciente respeita e observa os direitos de seus alunos. Ao contrário, uma escola que não tem consciência do direito às identidades perpetua a exclusão e a discriminação (FELDMANN, 2009).

Introduzimos esse capítulo afirmando que construir uma pesquisa como esta não foi uma tarefa fácil. Ao delimitar o campo de produção desta dissertação e efetivar a investigação da mesma, sentimos uma grande resistência por parte de algumas instituições para sua realização. É importante ressaltar que, nestas instituições que não foi possível a condução da pesquisa, após a explicação da temática proposta para essa dissertação, os gestores escolares não deixaram evidente o motivo pelo qual a pesquisa não poderia ser realizada. Como mencionado no capítulo anterior, sabemos que a escola, sendo um espaço social, tem em sua natureza marcas de uma sociedade sexista e a questão da orientação sexual sempre foi uma questão polêmica no cenário educacional brasileiro. Possivelmente, deva ser este uma das razões pela qual a pesquisa não pôde ser realizada em quatro das seis escolas selecionadas.

Todavia, como instituição responsável pela aquisição do saber, as escolas devem atuar como espaços possíveis de resistência à normatização da sexualidade, já que uma visão crítica de seu papel abre espaços para ações educacionais que combatam o sexismo, a LGBTfobia e outras formas de opressão (JUNQUEIRA, 2007). Assim, pautada em seus objetivos, essa pesquisa buscou refletir as trajetórias escolares de estudantes homossexuais a partir do contexto escolar existente para (re)pensarmos estratégias que orientem os sistemas de ensino na elaboração, implantação e avaliação de diretrizes que combata qualquer forma de discriminação e violência.

Tendo em vista o que foi proposto levando em conta nosso percurso metodológico, das seis escolas possíveis para investigação, apenas duas concordaram com a sua realização. Ressaltamos que a primeira delas (que denominamos de EREM E1) é conhecida na cidade de Caruaru/PE como a “escola arco-íris” já que existe uma grande quantidade de estudantes LGBTQIA+ matriculados e é um espaço de acolhimento para esses discentes. A segunda (que nomeamos de EREM E2) é gerida por um homem cis homossexual. Esta inclusive foi reconhecida como “escola consciente” por promover a campanha de responsabilidade à conscientização sobre o *bullying* dos jovens e adolescentes de Caruaru e região. Ambos os fatores facilitaram a condução da pesquisa,

visto a compreensão por parte da gestão das escolas da importância de estudos como o nosso.

6.1 Gênero e sexualidade no ensino médio: o que se propõe os documentos que norteiam as EREMs e o que está posto em prática?

De acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), a riqueza de informações que pode ser extraída e resgatada dos documentos justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais, uma vez que possibilita ampliar o entendimento do objeto de estudo. Os documentos escolares são de fundamental importância para a manutenção da ordem, visão de mundo e do bom funcionamento da escola. Assim, nessa seção buscamos atingir nosso primeiro objetivo específico (i) mapear, através dos documentos oficiais que regem as escolas, a forma de abordagem da temática da diversidade sexual,

Um dos documentos que analisamos foi o Projeto Político Pedagógico (PPP)¹⁷. O PPP define a identidade de uma escola e indica caminhos para condução de um ensino comprometido com a qualidade, sendo formulado a partir de um diagnóstico interno. A partir do que observamos no PPP da EREM E1, constatamos que a mesma é comprometida com as discussões que envolvem gênero e sexualidade, afirmando que *“quer contribuir para a construção de uma sociedade solidificada nos valores éticos focando o respeito, a cultura, a crença, classe social e a diversidade, obtendo um olhar crítico e justo, universal e equânime”* (PPP Escola EREM E1; 2022, p. 8). Afirma também está atenta ao multiculturalismo e tem como valores a igualdade (como garantia pelas diferenças), a cidadania (como caminho para garantia da preservação dos direitos e deveres individuais e coletivos) e a solidariedade (como via de cooperação entre todos). Além disso, com relação ao currículo escolar, este *“procura atender à realidade social do estudante, com proposta voltada à diversidade, à interdisciplinaridade e aos temas transversais”* (PPP Escola EREM E1; 2002, p. 5). De fato, a partir da elaboração do PPP, vemos que a escola vem se empenhando para a solidificação de um espaço comprometido com as discussões que envolvam gênero e sexualidade. Como já mencionado, a escola contém um grande número de estudantes LGBTQIA+ matriculados e assim, vêm se

¹⁷ O projeto político pedagógico é um documento que garante a autonomia das instituições de ensino, sendo um instrumento balizador das práticas pedagógicas. É projeto porque reúne propostas de ação concreta para execução, é político por considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos e é pedagógico define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem (LOPES, 2010)

solidificando em abranger a temática progressivamente, visto a sua importância dentro do seu contexto. Vemos que, pensando em cumprir efetivamente sua função social, a EREM E1 objetiva-se em desenvolver uma escola participativa e democrática a partir de princípios pedagógicos que envolvam a diversidade, de forma a desenvolver habilidades e competências que nortearão a convivência dos discentes em sociedade. Com efeito, a partir da observação efetiva do campo, observamos que a escola tenta cumprir com o que está posto em seu projeto político pedagógico, mesmo que na prática caminhe de forma lenta na concretização do que se propõe. Com relação ao núcleo de gênero, por exemplo, apesar de sua existência, o mesmo está desativado porque no momento não há nenhum profissional capacitado que possa assumi-lo e, nas entrevistas com os estudantes que sucederão nossa análise em seguida, não há nenhuma menção de atividade proposta pela escola que envolva a temática da diversidade.

A escola EREM E2, dando ênfase aos Direitos Humanos, se define como lugar onde *“os indivíduos possam receber orientações, informações e conhecimentos que os contraponham ao modelo de sociedade geradora de desigualdades e de exclusão social”* (PPP Escola EREM E2; 2021, p. 2). Como visão, a escola propõe-se a se tornar cada vez mais inclusiva, prezando pela ética, empatia e respeito. Além disso, como resultado da diversidade e diferença inerentes a toda instituição de ensino,

A EREM E2 procura se alinhar a esse contexto e ao Currículo de Pernambuco e oferece, através da formação docente, temas transversais e integradores como possibilidades de refletir sobre discursos e atitudes preconceituosas. Dito isso, a EREM E2 conta com um núcleo de gênero ancorado nos temas “Direitos Humanos e Cidadania” e “Gênero e Sexualidade”. O núcleo conta com o projeto “Andanças” (mostra de cinema sobre gênero e sexualidade) da Secretaria de Educação e Esportes (PPP Escola EREM E2; 2021, p. 8).

De fato, a EREM E2 parece estar mais atenta às questões que envolvem gênero e sexualidade, promovendo discussões e projetos acerca da temática. O núcleo de gênero permanece ativo e é coordenado por uma professora da instituição. Vemos que a escola se apropria mais do discurso de acolhimento, sempre no sentido de mostrar-se como um ambiente formador de identidades dos sujeitos que nela vivem e convivem, sendo assim um espaço mais amplo de diálogo entre as mais diversas expressões de gênero e sexualidade. Observa-se também que, pelo fato de o gestor escolar ser um homem homossexual, ele demonstra estar atento às diversas formas de opressão que possam existir.

Ademais, as duas escolas utilizam-se como base para construção de suas matrizes curriculares, o Currículo de Pernambuco para o ensino médio¹⁸. Constatamos que nesse documento, a partir de uma busca pelo descritor gênero e sexualidade, que a temática deve ser tratada interdisciplinarmente e também pelos itinerários formativos¹⁹. No segundo ano do ensino médio, em que se priorizam estratégias de ensino que desenvolvam o início da produção de um projeto de vida, é proposto o itinerário formativo “vínculo social e historicidade”, que dentre os objetivos, visa “conhecer diferentes projetos individuais e de sociedade das juventudes de diferentes grupos sociais, políticos, regionais, espirituais, culturais, de relações étnico-raciais, gênero, sexualidade, entre outros” (PERNAMBUCO; 2021, p. 79). Além disso, gênero e sexualidade devem ser tratados em disciplinas como Educação Física, Arte, Filosofia, Sociologia e História, identificando práticas corporais, interesses e relações de poder em função dos marcadores sociais; em Matemática, através da interpretação e construção de gráfico de tabelas; e em Biologia, no que concerne a discussão dos desafios contemporâneos aos quais as juventudes estão expostas como as infecções sexualmente transmissíveis, puberdade e sexualidade.

Nesse contexto, testemunhamos, através de uma conversa com a gestão e alunos, que o itinerário formativo “vínculo social e historicidade” não está sendo ofertado em ambas as escolas. Os gestores afirmaram que sempre incentivam os professores a tentar trazer para discussão de suas respectivas disciplinas os marcadores sociais de subalternidade, mas os alunos alegam que esses assuntos raramente entram em pauta em sala de aula, se tornando uma temática praticamente inexistente. Constata-se assim, uma baixa correspondência entre os documentos que norteiam as EREMs e o que é feito de fato nas escolas públicas em questão.

Vemos então que os documentos estão preocupados em sistematizar essas temáticas dentro do ambiente escolar, porém as duas instituições ainda caminham

¹⁸ O Currículo de Pernambuco é um documento que visa sistematizar o ensino superando o caráter exclusivamente teórico da BNCC, trazendo diretrizes propositivas com o objetivo de ofertar um ensino de qualidade levando em consideração a realidade coletiva vivenciada no estado de Pernambuco e potencializando a formação humana (FELIPE; QUEIROZ, 2021)

¹⁹ Os itinerários formativos são um conjunto de disciplinas, projetos, oficinas e núcleos de estudo que os estudantes podem optar conforme seu interesse para ampliar aprendizagens em diversas áreas de conhecimento. Os itinerários formativos propostos por Pernambuco se organizam em unidades curriculares de Projeto de Vida e Eletivas. Vale a pena ressaltar que certas unidades curriculares como Projeto de Vida vêm materializando uma perspectiva neoliberal no contexto da sociedade brasileira que termina excluindo certos grupos sociais e (re)produzindo desigualdades. A esse respeito ver Costa, Miranda e Diógenes (2022), dentre outros autores.

lentamente na adequação dos mesmos no ambiente escolar, o que pode agravar o cenário das desigualdades, afetando, portanto, as trajetórias educacionais. Pensando nisso, indagamos: quais os desafios enfrentados e as estratégias utilizadas por sete estudantes homossexuais em suas trajetórias? Através dessa sistematização, de que forma estão sendo conduzidas suas trajetórias escolares?

As entrevistas que sucedem mostram como as trajetórias escolares desses estudantes são desenvolvidas levando em conta todo o contexto que os circundam. Apresentamos, a partir dos retratos sociológicos e das entrevistas narrativas, as marcas dos percursos de cada um destes levando em consideração a questão de suas orientações sexuais, configuradas a partir de uma sociedade LGBTfóbica.

6.2 Trajetórias escolares de estudantes homossexuais

Independentemente da orientação sexual dos indivíduos, a adolescência e juventude envolvem desafios que podem acarretar em vulnerabilidades, que são intensificadas nesse ciclo da vida uma vez que esses atores sociais estão mais expostos e sensíveis às situações oriundas de seu contexto social. No caso de jovens homossexuais, tendo em vista um sistema cisheteronormativo, a discriminação e o preconceito potencializam a vulnerabilidade a que eles normalmente estão expostos, que pode reverberar em violência, estigmatização social e consequentemente, dificuldade de acesso a bens como a educação, repercutindo em suas trajetórias educacionais (BORILLO, 2009).

Neste tópico, abordaremos os dados provenientes dos retratos sociológicos e das entrevistas realizadas com os estudantes autodeclarados homossexuais, vinculados às duas EREMs investigadas anteriormente. A partir de uma análise conjunta dos elementos trazidos pelos participantes da pesquisa, alinhadas às perspectivas teóricas já mencionadas no corpo deste estudo, pretendemos nos debruçar tanto sobre o objetivo geral da pesquisa (analisar, a partir do contexto da diversidade sexual, em quais condições se desenvolve as trajetórias escolares dos estudantes das EREMs de Caruaru/PE), bem como os objetivos específicos de b) Caracterizar os estudantes com relação ao perfil familiar, social e econômico, através dos retratos sociológicos; c) Identificar as ações e/ou estratégias que influenciaram nas trajetórias escolares de estudantes homossexuais das EREMs de Caruaru/PE e; d) Verificar os métodos utilizados pelas escolas no enfrentamento a LGBTfobia.

Conforme já exposto no capítulo destinado aos processos metodológicos, além da construção dos retratos sociológicos, optamos pela realização das entrevistas narrativas segundo a perspectiva de Jovchelovitch e Bauer (2000). Importante ressaltar que as entrevistas narrativas também contribuíram na construção dos retratos sociológicos. Assim, as entrevistas narrativas foram importantes porque fizeram o sujeito da pesquisa assimilar suas experiências de acordo com suas próprias vivências, evidenciando aspectos de sua realidade social a partir de discursos individuais. No total, foram realizadas sete entrevistas com os estudantes das duas EREMs, sendo quatro da EREM E1 e três da EREM E2. As interações com os participantes da pesquisa ocorreram no final do mês de novembro de 2022, próximo ao período das últimas provas do ano letivo. Importante ressaltar que, todos os entrevistados estavam em fase de conclusão do ensino médio e que, para preservação de suas identidades, todos os nomes utilizados nessas pesquisas serão fictícios.

6.2.1 *Algumas considerações sobre os perfis das pessoas participantes*

Em princípio, a partir da consolidação das entrevistas, elaboramos o seguinte quadro com o objetivo de melhor situar o leitor em termos das principais características dos participantes da pesquisa:

Quadro 5 - Perfil das pessoas entrevistadas

Escola	Pseudônimo	Idade	Orientação Sexual
EREM E1	Maria	18	Homossexual
EREM E1	João	18	Homossexual
EREM E1	Fábio	18	Homossexual
EREM E1	Paulo	19	Homossexual
EREM E2	Roberta	18	Homossexual
EREM E2	Carol	18	Homossexual
EREM E2	Lucas	18	Homossexual

Fonte: elaborado pelo autor

- *Maria*

Maria, 18 anos, natural e residente de Caruaru (PE), se entende como uma mulher cisgênero lésbica. Sempre estudante de escola pública, Maria atualmente se dedica apenas aos estudos. Solteira, ela reside com os pais e mais quatro irmãos em residência própria em um bairro de camada popular de Caruaru. Afirma que por ser a mais velha, assume o papel de cuidar de seus irmãos mais novos. Sua mãe é dona de casa, seu pai zelador e possuem uma renda familiar de aproximadamente dois salários-mínimos mensais. Maria relata que com relação aos estudos, seus pais sempre a incentivaram pois veem neste uma forma de ascensão social, mas não eram integralmente participativos em sua rotina estudantil, pois não tinham tempo suficiente para ajudá-la. Ela relata que os estudos são de extrema importância para ela pois almeja ingressar no ensino superior. Com relação à sua sexualidade, Maria afirma que sempre teve dificuldade de expressar seus sentimentos, mas que, com o passar do tempo, vem se descobrindo e aprendendo mais a lidar com sua orientação sexual.

- *João*

João, 18 anos, entende-se como um homem cisgênero homossexual. É natural de Recife (PE), mas atualmente reside em Caruaru (PE). Solteiro, João reside em casa cedida e sempre estudou em escola pública. Com renda familiar de aproximadamente um salário-mínimo mensal, João mora com sua mãe, que trabalha como secretária de consultório médico; seu pai, que é servente de pedreiro; e seus dois irmãos, uma de 24 anos, que atualmente é professora e o outro com 21 anos, que está em fase de conclusão do ensino médio e não trabalha. João menciona que seus pais sempre estimularam os estudos, mas também não eram muitos participativos visto que sua mãe estudou até a quarta série do ensino fundamental e seu pai, devido a rotina exaustiva de trabalho, não era muito presente. Ele relata que sua irmã professora o auxiliava nas atividades escolares quando era possível, mas que sua mãe era a pessoa mais presente pois, apesar da incapacidade de auxiliá-lo nas atividades visto sua baixa escolaridade, ela sempre buscava estar ao seu lado, incentivando-o na realização dos deveres escolares. Com relação à sexualidade, apesar de ser assumido desde cedo, ele afirma que é algo que afeta seu psicológico, visto que tem medo de sofrer preconceito.

- *Fábio*

Fábio, 18 anos, também entendendo-se como um homem cisgênero homossexual, é natural de Quipapá (PE), mas atualmente reside em Caruaru (PE). Solteiro, Fábio também sempre foi estudante de escola pública e reside no momento atual em casa alugada com sua mãe e padrasto, tendo renda familiar de aproximadamente dois salários-mínimos mensais. Ele conta que sua mãe é empregada doméstica e não concluiu o ensino fundamental, mas que sonha cursar enfermagem. Seu pai é autônomo e também não concluiu o ensino fundamental. Fábio tem atualmente quatro irmãos que também residem com ele, sendo ele o mais velho. Relata que seus pais são separados desde os seus quatro anos de idade e que por muitas vezes ele sentiu a falta da figura paterna em seu desenvolvimento, mas que isso não o afeta psicologicamente. Conta que, apesar de separados, seus pais sempre incentivaram e participaram ativamente da sua vida escolar, com visitas frequentes à escola, interação na realização de atividades e agora, em época de vestibulares, no investimento em cursos preparatórios. No que concerne à sua sexualidade, afirma que esse assunto nunca foi algo que o preocupou, pois ele possuía uma ótima rede de apoio em casa.

- *Paulo*

Paulo, 19 anos, é natural de Recife (PE), porém atualmente reside em Caruaru (PE). Entendendo-se como um homem cisgênero homossexual, Paulo é solteiro e mora em casa alugada. Estudou em escola privada em seu ensino fundamental, mas migrou para o ensino público em seu ensino médio. Residindo com sua mãe, técnica em Enfermagem, seu padrasto e mais dois irmãos, a renda familiar gira em torno de um salário-mínimo mensal. Paulo relata que seus pais são separados e que o divórcio foi bem estressante, visto que existiam diversos conflitos. Na contramão, com relação aos seus estudos, apesar de divergências que existiam em seu entorno familiar, Paulo constata que sua família sempre se esforçava e incentivava nas atividades escolares. Conta que sua mãe sempre foi a pessoa que mais participava de sua vida escolar, estando sempre presente nas reuniões escolares e o maior sonho dela é ver Paulo cursando o ensino superior. Com relação à sexualidade, Paulo afirma que sente discriminação por parte da família, mas que ele não tem tabus sobre o assunto.

- *Roberta*

Roberta, 18 anos, natural e residente em Caruaru (PE), entende-se como uma mulher cisgênero lésbica. Roberta foi a única participante da pesquisa que afirmou trabalhar, atuando como doceira. Reside apenas com sua mãe, visto que seus pais são separados. Sua mãe é formada em pedagogia, possui pós-graduação em psicopedagogia e trabalha atualmente como professora; seu pai é autônomo e a renda familiar gira em torno de três salários-mínimos. Roberta afirma que a separação dos seus pais foi um processo conturbado, mas que não teve influência em seu percurso escolar e que ambos participam igualmente e ativamente das questões relacionadas aos estudos, estando sempre presente nas reuniões e atividades escolares. Roberta relata que vê a mãe como uma figura de referência, visto que mesmo diante das dificuldades, sua mãe conseguiu construir uma carreira sólida em sua profissão. No que concerne à sexualidade, Roberta é um pouco tímida para falar sobre o assunto, mas afirma que, apesar de não ser assumida e bastante reservada, se sente constrangida com muitos comentários preconceituosos por parte de sua família e dos estudantes da escola em que estuda. Ela conta que sente que o momento de se assumir para sua família está próximo, mas que tem muito receio da reação principalmente da sua mãe.

- *Carol*

Carol, 18 anos, se considera uma mulher cisgênero lésbica. Natural e residente de Caruaru (PE), Carol é solteira, mora em casa própria e estudou em escola privada em seu ensino fundamental, mas se transferiu para uma pública no ensino médio. Sendo filha única, atualmente Carol reside com sua mãe, que é formada em pedagogia e atua como professora e seu pai, que concluiu apenas o ensino fundamental e não tem um trabalho fixo, não possuindo assim um salário. Além de residir com os pais, seus dois avós vivem na mesma casa. A renda da família gira em torno de dois salários-mínimos mensais. Carol relata que seus pais sempre incentivaram na questão dos estudos, mas que por muitas vezes a questão financeira atrapalhou seu desenvolvimento escolar, pois em certas ocasiões faltavam os materiais necessários para realização das obrigações escolares. Hoje, com relação ao incentivo, a pessoa que mais está presente é sua mãe, visto que a mesma é professora e entende a importância da educação na vida de sua filha. Com uma condição financeira um pouco melhor, Carol conta que atualmente a família consegue investir em

cursos pensando na aprovação em universidades. Ressaltamos que, assim como João, a educação em sua casa é concebida como forma de ascensão social. Em se tratando de sexualidade, Carol afirma que não é assumida, então ainda é um tema bastante complicado para ela.

- *Lucas*

Lucas, 18 anos, entende-se como um homem cisgênero homossexual. Natural e residente de Caruaru (PE), mora em casa própria com seus pais. Sua mãe possui ensino fundamental completo e trabalha como feirante e seu pai concluiu o ensino médio e atua como auxiliar de Tecnologia da Informação (TI). Lucas reside também com uma irmã, que tem 21 anos e já concluiu o ensino médio, porém ainda não trabalha. Ele afirma que desde sua infância seus pais sempre se esforçaram para auxiliá-lo nas atividades escolares e que a pessoa que mais se interessava nas questões relacionadas aos estudos era seu pai, participando das reuniões e das atividades e principalmente cobrando resultados. Lucas afirma ser um garoto tímido e que sua sexualidade não é algo que afeta seu cotidiano em casa nem na sociedade em geral, pois ele prefere ser mais reservado. Sobre sua sexualidade, Lucas afirma que é assumido para os pais, mas é bem reticente em falar sobre a temática com sua família, então ele fica mais reservado.

6.2.2 *O ensino fundamental*

Nesta categoria, foram reunidas as passagens de entrevistas que se relacionavam diretamente com a época pela qual os sujeitos da pesquisa cursavam o ensino fundamental. A escolha por essa categoria se dá pela importância da construção de seus percursos escolares desde o início da adolescência, fase esta marcada pelas descobertas e por novas experiências, que podem desencadear sentimentos de medo e insegurança. É importante ressaltar que, dentro de todas as categorias analíticas que sucedem, evidenciamos a seguir as falas que mais se destacaram dentre as sete entrevistas narrativas realizadas.

Quadro 6 - Análise de Conteúdo
Ensino fundamental: o início da construção do percurso escolar

Categoria analítica	Unidade de registro	Unidade de contexto
Ensino Fundamental	Formação Educacional	<p style="text-align: center;">Maria</p> <p>“No ensino fundamental eu tive muitos episódios de <i>bullying</i> por conta do meu corpo e isso afetou muito minha época do fundamental, porque eu era uma pessoa muito sozinha e eu ficava pensando se eu realmente queria estudar, se eu realmente quero tá nesse ambiente”</p> <p style="text-align: center;">Paulo</p> <p>“Eu ia ser expulso de uma escola por ser LGBT, aí foi no 9º ano e foi muito marcante para mim porque naquela época eu estava me descobrindo o que eu realmente era e eu não tive o apoio que eu realmente esperava nem da minha família, porque eu me assumi de uma forma que eu não tava esperando, porque quem me assumiu foi a escola. Que eu era uma coisa na escola e em casa eu era outra. Aí a escola ligou e eu me assumi pra minha mãe. Aí foi uma coisa bem conturbada e me marcou muito”.</p> <p style="text-align: center;">Fábio</p> <p>“O meu ensino fundamental foi bom apesar da minha sexualidade, porque desde o início ficou muito claro que eu era gay e eu sempre consegui construir muitas relações boas, até com meninos héteros. E no meu nono ano foi o ano que eu consegui expandir ainda mais essa minha questão”</p> <p style="text-align: center;">Carol</p> <p>“Eu tive um problema com a gestão da escola que frequentei do 7º ao 9º ano, era uma diretora mais conservadora e ela me disse coisas que me magoaram muito [...] Eu implorei pra minha mãe pra sair daquele lugar, porque não era um lugar bom. Acabou que eu fiquei lá, mas quando sai foi outra coisa”</p> <p style="text-align: center;">Lucas</p> <p>“No meu ensino fundamental eu era bastante estudioso, tinha o apoio do meu pai que cobrava resultados. Em questão de estudantes, eu tinha poucos amigos”</p>

Fonte: elaborado pelo autor

Quando narram sobre o período que se compreende o ensino fundamental, os sujeitos da pesquisa estruturam suas respostas com memórias da época que percorreram também na educação infantil. Imediatamente, o que observamos é que nesta fase da vida muitos dos entrevistados relatam que viviam isolados e com poucos amigos, como é reafirmado por Lucas. De fato, a manifestação da sexualidade na escola com suas várias possibilidades de identidade sexual e de gênero apresenta-se como um desafio para estes estudantes visto a possibilidade de exclusão e do cenário de heterossexualidade compulsória e ou heteronormativo que as escolas se apresentam. É comum para os estudantes LGBTQIA+ mascararem suas identidades para serem aceitos pelos diversos grupos sociais. Vemos a dificuldade de interação apresentada por Maria devido às questões relativas ao seu corpo, que resultou em discriminação, ou como por exemplo, a experiência vivida por Carol, que encontrou em sua escola uma gestora bastante conservadora, que reforçava estereótipos e ou exclusões. Como bem ressalta Louro (2011, p. 67)

Como bem sabemos, a homofobia circula pelos corredores e salas de aula, se insinua nos livros didáticos e aparece escancarada nos recreios e nos banheiros. Temos de aguçar nosso olhar e tentar ficar atentos para os processos que tecem as subordinações e hierarquias entre sujeitos e práticas sexuais, que admitem e excluem indivíduos e grupos sociais.

Conforme já apresentamos neste trabalho a partir dos estudos de Bourdieu (1998), dentro da realidade social que é a escola, a sexualidade estrutura este estudante em uma posição de subalternidade. A identidade e a orientação sexual constituem-se como fatores intrínsecos às condições de permanência no ensino, podendo a violência ampliar os riscos de abandono (ALVES; SILVA, 2016). A escola é lugar de mediar conflitos e superá-los. Entendemos que, eventos como o que ocorreu com Paulo, que sofreu LGBTfobia por parte do corpo escolar, devem ser tratados como uma espécie de modelo a não ser seguido para que as sexualidades dissidentes sejam reconhecidas e tenham seus espaços validados. Quando a escola se torna um ambiente hostil, isso reverbera diretamente nas trajetórias escolares. Dessa forma, a escola deve ser um acolhimento, comprometida com os Direitos Humanos e o combate à discriminação. Estando atenta a isso, esses jovens não tendem a ser marginalizados, criando um espaço aberto para que os estudantes desenvolvam suas habilidades num ambiente saudável.

6.2.3 Família

A família, como bem evidencia Bourdieu (1989), é um dos fatores que auxiliam na construção do saber da criança e do adolescente dentro da escola. Como destacamos, o capital cultural adquirido a partir da socialização familiar serve como disposição para determinadas práticas que são exigidas pelo ensino formal, tais como leitura, a capacidade de concentração e a disciplina, condições importantes para um bom desempenho escolar (LAHIRE, 1997). As falas que sucedem nos permitiram observar como essa cultura escolar se fazia presente dentro do seio familiar, culminando em investigar as estratégias utilizadas por esses estudantes em suas trajetórias.

Quadro 7 - Análise de Conteúdo
Família: o capital cultural adquirido

Categoria analítica	Unidade de registro	Unidade de contexto
Família	Capital cultural adquirido	<p>Maria</p> <p>“Meus pais me apoiavam muito, queriam que eu estudasse porque eles colocavam muita expectativa em mim, que eu seria a pessoa que melhoraria a família, que veio pra mudar”.</p> <p>Paulo</p> <p>“Meu pai participou pouco porque quando eu era criança eles se separaram, então essa parte da criação ficou toda por conta da minha mãe mesmo, mas ela também não me ajudava muito. Quando minha mãe começou a se relacionar com uma nova pessoa eu passei por situações bem desagradáveis, que me afetaram muito.”</p> <p>Carol</p> <p>“A relação com meu pai é um pouco conturbada porque ele é alcoólatra, então eu evito muito ir para casa por causa dele, mas com o resto é tranquilo. Mas, é muito constante briga na minha casa, o que atrapalha muito nos estudos.”</p> <p>Roberta</p> <p>“Minha mãe e minha tia sempre foram muito presentes. Cuidavam de mim, me levavam sempre pra escola, vinham resolver as broncas da escola, vinham assistir às apresentações.”</p>

Fonte: elaborado pelo autor

Enquanto elemento constitutivo do *habitus*, a família se constitui como categoria social objetiva (estrutura estruturada) e subjetiva (estrutura estruturante). Segundo

Charbonneau (2017), a família é um lugar de produção e reprodução das práticas sociais, servindo como disposição para determinadas práticas que os estudantes irão desenvolver durante suas trajetórias. Assim, a cultura familiar é importante caminho que evidencia as decisões de muitos desses discentes, visto a relevância dos pais e/ou responsáveis na vida destes.

[...] o conjunto de influências que cada ser humano sofre desde seu nascimento, como a aprendizagem da língua, dos costumes, das formas de convivência e tratamento entre as pessoas contribui para capacitar cada um de nós a ter nossas próprias ideias e atitudes práticas diante da realidade. (PRAXEDES, 2015, p. 14).

Assim, a sintonia do estudante com a família é um dos fatores que contribui consideravelmente para o alcance dos objetivos com relação à aprendizagem. Os trechos das falas acima demonstram, portanto, que no caso de Maria e Roberta, a família se faz presente durante suas trajetórias escolares e isso contribuía de forma significativa nos seus bons desempenhos escolares. Como bem ressalta Lahire (2014), a escola é uma estrutura instável para quem vive numa família instável. Na entrevista com Maria, observamos que a família, apesar da baixa escolaridade, sempre a incentivou porque acreditava em seu potencial e via nos estudos uma forma de ascensão social. No caso de Roberta, a mãe e a tia sempre foram figuras presentes. Sua mãe, pós-graduanda em psicopedagogia, sempre verbalizou para ela a importância dos estudos para uma carreira de sucesso. Sua tia, que era a pessoa mais presente quando sua mãe estava ausente, também participava das questões escolares. A incorporação e apropriação de bens simbólicos e dos diferentes tipos de capitais se dá desde o nascimento. Dessa forma, refletido através do capital cultural e social, conseguimos enxergar a importância do *habitus* (BOURDIEU, 1983) para a garantia de um bom desempenho escolar, evidenciando assim o peso dessa variável nas trajetórias escolares desses estudantes na passagem pelo ensino médio.

A partir de sua formação inicial em um ambiente social e familiar que corresponde a uma posição específica na estrutura social, os indivíduos incorporariam um conjunto de disposições para a ação típica dessa posição (um *habitus* familiar ou de classe) e que passaria a conduzi-los ao longo do tempo e nos mais variados ambientes de ação (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 20).

Quanto mais próxima a relação da família com a cultura escolar, maior a possibilidade de um estudante ser bem sucedido nos estudos. O *habitus*, sendo assim,

motivará as trajetórias escolares por meio do gosto pelos estudos e aprimoramento dos códigos escolares.

No caso de Paulo e Carol, observamos durante as entrevistas que, por possuírem certa dificuldade de relacionamento com a família, este fato refletiu diretamente no seu bom desempenho escolar e isso acarretou em dificuldades durante suas trajetórias. Como bem explicitamos em nosso referencial teórico levando em conta uma leitura macrossociológica proposta por Lahire (1997). Assim, um dos fatores que afetam diferentemente na performance dessas trajetórias escolar é a questão das condições e disposições econômicas. No caso de Paulo, essa situação foi afetada diretamente pela questão do divórcio dos seus pais, o que acarretou num distanciamento de ambos e, posteriormente, o novo relacionamento de sua mãe, que também propiciou momentos desagradáveis em sua adolescência. Ele relata que não tinha muita proximidade com o padrasto e que muitas das vezes, por conta das brigas, não queria voltar para casa para não ter que ficar ouvindo a discussão.

Em relação a Carol, destaca-se o fato de o pai ter sido alcoólatra, que a afastava cada vez mais de sua família e residência. Lahire (1997) salienta que uma situação mais estável dentro do seio familiar facilita a organização de um cotidiano familiar, que auxilia na construção de um ambiente mais saudável para o estudante desenvolver suas habilidades. Corroborando com a ideia, no estudo de Osborne *et al* (2012), os autores destacam que a consequência de um divórcio, a transição de um lar para outro ou perda de parentes são os fatores que mais afetam o desempenho dos alunos. Assim, visualizamos a importância de um bom suporte familiar para uma trajetória escolar mais tranquila e significativa. É por meio da construção dessa boa relação que o jovem consegue desenvolver suas habilidades práticas na escola, estimulando o desenvolvimento intelectual, moral e consequentemente a formação de uma rede de relacionamentos propícia dentro da cultura escolar.

6.2.4 *O estímulo a aprendizagem*

Os processos motivacionais podem afetar tanto na aprendizagem como no desenvolvimento de habilidades, resultando num fator relevante para compreendermos as trajetórias escolares. Nessa categoria, buscamos compreender de que forma era exercitado o estímulo à aprendizagem destes estudantes, analisando o papel da família como agente motivacional para o desempenho escolar destes.

Quadro 8 - Análise de Conteúdo
O estímulo a aprendizagem: incentivo familiar

Categoria analítica	Unidade de registro	Unidade de contexto
Estímulo a aprendizagem	Incentivo familiar	<p style="text-align: center;">Maria</p> <p>“Minha família me apoia muito nos estudos. Meus tios, minha avó, sempre estão lá pra apoiar porque sabem que eu gosto de estudar, eu gosto do ambiente escolar. Então se eu precisar de dinheiro eles ajudam, precisa de carona, eles dão.” “Minha mãe sempre perguntava como estavam minhas notas, como estavam minhas relações na escola.”</p> <p style="text-align: center;">Paulo</p> <p>“Minha mãe me apoia bastante financeiramente, pagou atualmente um curso para me ajudar no ENEM. Mas minha mãe dificilmente participou das minhas atividades. Eu lembro que às vezes ela fazia ditado em casa, me fazia escrever a tabuada.”</p> <p style="text-align: center;">João</p> <p>“Eu sou muito apegado à minha mãe. Por meu pai trabalhar muito, então ela a pessoa que ficava mais comigo, me ajudava nas lições de casa, me levava pra escola. E meu irmão sempre me levava e minha sempre me ajudava em tudo que eu tinha dificuldade, mas minha família foi muito presente na minha educação, principalmente minha mãe e minha irmã. Minha mãe banca tudo que eu preciso com relação à escola. Às vezes ela não tem, que eu entendo. Mas por toda minha vida sempre foi assim, minha mãe me ajudou em tudo. Então sempre tive apoio.”</p> <p style="text-align: center;">Fábio</p> <p>“Minha mãe incentiva muito. Ela paga cursos, manda eu estudar, me incentiva a fazer vestibulares, essas coisas. Na questão da faculdade eu vou tentar o ENEM, mas se eu não conseguir ela disse que paga uma faculdade privada [...] Meu pai às vezes, mas eu tenho uma tia que me ajudou muito. Minha avó também me ajudou, me levava pra escola embora fosse bastante longe, sempre procurava me incluir em tudo, se prontificou a pagar. É a figura que mais me marca.”</p> <p style="text-align: center;">Carol</p> <p>“Minha mãe é o que corre atrás de tudo, quer que eu faça faculdade, tá surtando com o ENEM. Minha mãe sempre me ajudou nas atividades escolares da forma que ela podia. Ela</p>

		<p>sempre me levava na escola, estava nas reuniões, fica no meu pé sempre. O sonho da vida dela é que eu faça faculdade.”</p> <p style="text-align: center;">Lucas</p> <p>“Meu pai principalmente me ajudava em provas externas e cobrava os resultados”</p>
--	--	---

Fonte: elaborado pelo autor

Observamos que nas setes entrevistas analisadas, em nenhuma das famílias a renda familiar superou os dois salários mínimos mensais. Esse fator é importante porque, como mencionamos, baseado no histórico de experiência familiar, cada grupo tende a investir na educação do estudante de acordo com as probabilidades objetivas de retorno. E, em famílias de camadas populares, que é o caso de todos os setes entrevistados, muitos contemplam os estudos como forma de ascensão social. Nos cinco trechos trazidos nesse bloco, vemos a importância da mãe para o bom desempenho escolar dos discentes. Em um dos seus trabalhos que avalia os fatores associados ao rendimento escolar.

Macedo (2004) concluiu que a presença da mãe é de fundamental importância no desenvolvimento educacional dos filhos, afetando significativamente seu desempenho. A autora evidencia também que tal resultado pode ser interligado ao altruísmo da mãe, geralmente engendrado na sociedade, que direciona seu bem-estar em torno do filho.

Ainda, observamos figuras importantes que ajudaram no desenvolvimento educacional dos estudantes. No caso de Maria, em sua entrevista ela ressalta a importância dos tios, mas principalmente da avó, que sempre se fez presente. Em relação a João, evidenciamos a presença forte de seus dois irmãos, que uma por ser professora o auxiliava nas atividades escolares e o outro, por ser mais velho e também estar estudando, era um suporte para o mesmo. No caso de Carol, ela menciona em sua entrevista a importância da avó, já falecida, em sua educação. Lembra que a ela sempre considerava muito necessário comparecer nas reuniões, na entrega de boletins e outras atividades mesmo que já estivesse um responsável atribuído para a função. Ressaltamos assim, mais uma vez, a importância do elo familiar de todos os estudantes entrevistados.

Além disso, como uma das categorias citadas por Lahire (1997) que impactam diretamente o desempenho escolar, destacamos as formas familiares de investimento pedagógico. Muitos dos pais se dedicam unicamente para dar conforto no quesito escolar para seus filhos e batalham para terem o necessário para cumprir suas obrigações escolares (LAHIRE, 1997, p. 28). Evidenciamos nas falas dos estudantes que a família,

mesmo com pouco poder econômico, as famílias tendem a investir na escolarização dos estudantes, pois acreditam ser uma forma de atingir aquilo que não conseguiram. Lahire (1997, p. 29) pontua que o investimento pedagógico dos pais também pode se materializar com o objetivo de que seus filhos “[...] saiam da condição sociofamiliar em que vivem”.

Observamos que, dos sete entrevistados, os que possuem familiares com curso superior completo são quatro (Paulo, Roberta, Carol e Lucas). Assim, ressaltamos a importância do capital cultural para uma melhor mobilidade social e familiaridade com uma cultura acadêmica (BOURDIEU, 1998) mas, a recorrência que percebemos nas falas de todos os entrevistados é que a família, independentemente do nível de escolaridade, sempre incentiva suas formações educacionais, seja através de discursos ou até mesmo investindo financeiramente. Vemos, nos casos de Maria e Fábio, por exemplo, que mesmo os familiares não possuindo grau elevado de capital cultural para ajudá-los nas obrigações escolares, eles os incentivam por meio do investimento em cursos e ou na valorização dos estudos. Certamente, através de uma presença constante da família, os estudantes são influenciados pelos elementos ao seu redor que implicam em suas concepções de mundo.

As mães ou, mais raramente, os pais cuidam da escolaridade, controlam as tarefas, explicam quando podem, fazem repetir em voz alta as lições, compram cadernos de exercícios nas férias escolares 41 de verão para que os filhos continuem a se exercitar. Também ficam atentos para que estes deitem cedo todas as noites que antecedem os dias de aulas e, algumas vezes, são extremamente prudentes com suas saídas e suas amizades. E o que dizer dos pais ou mães que batem nos filhos quando os resultados são ruins ou quando as cadernetas mostram que brincaram em aula? O que quer que se possa pensar da eficácia pedagógica dessa política disciplinar, tais fatos provam que os pais não são indiferentes [...] (LAHIRE, 1997, p. 334).

O que fica evidente nessas entrevistas é que a família, quando não consegue auxiliar pedagogicamente, recorre a estratégias que auxiliam no bom desenvolvimento do estudante. Podemos destacar também que, com base nas evidências teóricas aqui apresentadas, a importância de um [...] o olhar para os casos particulares, ou, melhor ainda, para a singularidade evidente de qualquer caso [...]” (LAHIRE, 1997, p. 32). Assim, o investimento pedagógico nesses casos se dá por meio da coexistência de esforços da família nos processos de socialização do estudante que resultam numa boa trajetória educacional. Apesar de famílias possuírem condições econômicas divergentes, todos os estudantes de alguma forma estão atingindo bom desempenho escolar. Vale ressaltar que o que tratamos sobre uma “boa trajetória escolar” e um “bom desempenho escolar” deriva de rendimentos considerados bons/ótimos obtidos através de notas

alcançadas por processos avaliativos diversos e também pelo desenvolvimento de habilidades durante todo o ensino médio.

6.2.5 *Ensino médio*

O ensino médio é uma etapa de muitas descobertas para os estudantes, visto que existe a possibilidade de desenvolvimento do autoconhecimento e o início da consciência das obrigações como um indivíduo adulto, que em breve estará nas universidades e/ou atuará no mercado de trabalho. Esse é um período de amadurecimento pessoal, que permite o fortalecimento das relações interpessoais com todo o corpo escolar além de ser uma fase em que os desejos e hormônios estão em pleno desenvolvimento. Assim, um ensino médio forte amplia as possibilidades educacionais dos discentes que oportuniza a formação de valores e a inserção na vida ativa. Nos trechos que sucedem, identificamos como se deu a passagem dos estudantes por essa etapa, levando em consideração todos os fatores que a interpelam.

Quadro 9 - Análise de Conteúdo
O ensino médio: trajetórias escolares

Categoria analítica	Unidade de registro	Unidade de contexto
Ensino médio	Trajetórias escolares	<p>Maria</p> <p>“Os professores parecem bem amigos, que buscam entender a mente jovem. A maioria das pessoas aqui da escola são LGBT, então todo mundo tem essa empatia de ter esse respeito, são raros os casos de discriminação”</p> <p>Paulo</p> <p>“O Ensino Médio foi bem conturbado porque foi na época da pandemia, mas no primeiro, quando não existia pandemia, eu tinha um bom relacionamento. Mas devido a pandemia eu tive dificuldade porque eu relaxei, eu nem assistia às aulas EAD [...] A gestão e os professores são muito legais”</p> <p>João</p> <p>“A pandemia complicou um pouco, eu tive que ficar em casa e não consegui muitas amizades [...] Eu tenho professores que quero levar pra minha vida, até dinheiro emprestado eu já peguei com eles. E acho legal que parece que eles conseguem compreender essas questões da minha sexualidade e sempre quando podem falam comigo sobre o assunto”</p>

		<p style="text-align: center;">Fábio</p> <p>“Minha relação aqui na escola é muito boa. A gestão é muito boa também. Uma grande dificuldade foi dar continuidade aos meus estudos com essa pandemia, isso me atrapalhou muito. Mas foi bom quando voltei pra escola porque tive vários amigos com quem pude conversar sobre minha sexualidade”</p>
		<p style="text-align: center;">Carol</p> <p>“A gestão aqui da escola é muito boa, mas eu sou um pouco afastada do pessoal da minha turma.”</p>
		<p style="text-align: center;">Roberta</p> <p>“A pandemia atrapalhou muito, mas agora que voltou eu criei vínculos legais. Mas eu tô bem apreensiva porque eu tenho bastante dificuldade e tô tentando me virar. É muito difícil, depois da pandemia eu não consigo me concentrar, fazer as coisas sozinha, aí eu sinto muita dificuldade. E eu tenho muita dificuldade de fazer amizades que possam me ajudar. [...] Mas a gestão é muito boa”</p>

Fonte: elaborado pelo autor

De início, um elemento que nos chamou bastante atenção e foi recorrente nas narrativas de todos os entrevistados deriva do fato da pandemia de COVID-19, com a interrupção das atividades escolares de caráter presencial, ter dificultado bastante o ensino e aprendizagem desses estudantes. Azevedo *et al* (2020) apresentam estudos que indicam quedas no nível educacional e consequentemente no aprendizado e no rendimento escolar. Além disso, a desigualdade fica ainda mais evidente quando os efeitos severos da pandemia afetam diretamente os grupos socioeconômicos mais vulneráveis.

Tendo a pandemia sido decretada em caráter emergencial em fevereiro de 2020, estes discentes tiveram que cursar todo o 1º e 2º ano do ensino médio de forma remota, retornando as atividades presenciais apenas no ano de 2022. Nessa triste realidade, além do impasse na construção de vínculos, observamos que a maioria desses estudantes tiveram dificuldades de aprendizagem durante o ensino remoto pois relatam problemas com a *internet*, adversidades na concentração devido a não existência de um ambiente propício para estudo, entre outros. Conforme já destaca Lahire (2004, p. 26) “a regularidade das atividades, dos horários, as regras de vida estritas e recorrentes, os ordenamentos, as disposições ou classificações domésticas produzem estruturas cognitivas ordenadas, capazes de pôr ordem, gerir, organizar os pensamentos”.

Durante a pandemia, na ausência de outros espaços educativos se não a família, muitos desses estudantes encontraram-se dispersos durante o processo educacional a distância. Além disso, a pandemia impactou as famílias de diversas maneiras, gerando instabilidades econômicas, psicológicas, sociais e de saúde. Trazendo à tona o caso de Roberta, por exemplo, no início de sua entrevista ela relata a dificuldade de convivência em casa com seu pai devido a sua sexualidade e posteriormente conta as dificuldades de estudo durante a pandemia, onde se encontrava isolada para aprender e não recebia apoio de nenhum familiar e, com isso, ficou bastante apreensiva em tentar recuperar as lacunas existentes após o retorno presencial.

É evidente que a pandemia de COVID-19 impactou de forma significativa a rotina educacional desses estudantes, como no relato de Paulo, a título de exemplo, ele evidencia que não conseguia assistir nem participar das aulas *on-line*. A partir disso, observamos que muitos foram os desafios encontrados tanto pela escola como pelos alunos nesse cenário pandêmico e que, apesar das voltas das aulas presenciais, estes estudantes ainda tentam recuperar muita dos espaços não preenchidos durante o ensino remoto.

Outro fator que nos chamou atenção durante o relato da trajetória do ensino médio desses estudantes emana da questão dos professores compreenderem e serem parceiros destes durante o percurso escolar nesta fase. A fala de João chama bastante atenção porque ele destaca um professor que se faz bem presente e que tenta ajudá-lo de diversas maneiras, como o fato citado de emprestar dinheiro, por exemplo. Silva (2001) salienta a importância do professor para que os estudantes se sintam mais seguros, criando, assim, um espaço de aprendizado tranquilo, já que pequenos gestos resultam em geradores fundamentais para a adaptação, a segurança, o conhecimento e o desenvolvimento do discente. Além disso, destacamos a questão de Maria citar que, por a escola possuir muitos estudantes LGBTQIA+, os professores em sua visão parecem estar mais atentos na compreensão de questões referentes à sexualidade. É importante lembrar que Maria, João, Fábio e Paulo são estudantes da escola EREM E1 e os quatro destacam a importância da gestão e dos professores em suas trajetórias escolares. Carol, Roberta e Lucas, estudantes da EREM E2 também comentam, porém de forma mais tímida, a participação do corpo escolar.

É imprescindível considerar a história de vida dos estudantes, suas expectativas com a escola e o contexto em que estão inseridos. Ressalta-se também que conhecer a realidade dos estudantes faz com que o processo de ensino-aprendizagem ocorra horizontalmente, reconhecendo o estudante como partícipe dessa ação (A ESCOLA..., 2015, p. 1).

Assim, a relação estabelecida entre gestão, professor e alunos é de total importância para o processo de ensino e aprendizagem. André (1999) relata em *Pedagogia das diferenças na sala de aula* que um dos possíveis fatores que atrapalham a *performance* do aluno e acarreta em dificuldades em suas trajetórias é a falta de afetividade do professor. Porém, observamos que as informações trazidas do contexto social desses estudantes serviram para que o corpo escolar ressignificasse o conhecimento tratado na escola, auxiliando na diminuição de lacunas no desempenho desses estudantes. A partir das falas, vemos que o corpo docente, diante da ampla diversidade presente em ambas as escolas, parece ter compreendido o seu papel de criar um ambiente satisfatório e motivar para os alunos desenvolverem suas habilidades de aprendizado.

6.2.6 Escola

A escola tem a função de abraçar as camadas populares e difundir o conhecimento, de modo que todos tenham uma formação social e técnico-científica, levando ao estudante uma formação que se baseia em diferentes culturas (LIBÂNEO, 2009). Assim, além da família, o ambiente escolar exerce um papel de fundamental importância na formação do cidadão, onde tem como função garantir a aprendizagem de conhecimentos, habilidades e valores necessários à socialização do indivíduo. É preciso repensar uma escola na produção e reprodução das desigualdades escolares e seus efeitos sociais, mas também uma escola e uma cultura escolar que pode e deve ser transgressora, promovendo a quebra de paradigmas, com desconstrução e rupturas. Nos trechos que sucedem, apresentamos a importância da escola nas trajetórias escolares dos entrevistados, evidenciando seu papel na construção da identidade do estudante.

Quadro 10 - Análise de Conteúdo
Escola: seu papel reprodutor e transgressor

Categoria analítica	Unidade de registro	Unidade de contexto
Escola	Seu papel reprodutor e transgressor	<p>Paulo</p> <p>“Na escola o pessoal é mais aberto, eu posso chegar e conversar sobre o assunto [homossexualidade] com qualquer pessoa aqui.”</p>

		<p style="text-align: center;">João</p> <p>“Eu sempre fui uma pessoa que sempre gostou de participar de tudo, pôr em casa eu não conseguir fazer muitas coisas, eu fazia muitas coisas na escola. Em casa eu não podia dançar, aí eu dançava na escola. Eu fazia teatro também. Por eu ser muito preso e minha família ser muito tradicional, então eu sempre tive esse sonho de ser livre e a escola que dava essa questão de liberdade [...]. Então, minha sexualidade influenciou em ser quem eu sou, como sou, como eu vou me comunicar com as outras pessoas.”</p> <p style="text-align: center;">Fábio</p> <p>“Um acontecimento marcante foi numa gincana das exatas que eu fui líder de torcida e eu pude ser quem eu sou. [...]”</p> <p style="text-align: center;">Carol</p> <p>“Ano passado (2021), fizemos um projeto que era sobre questão de gênero e sexualidade nas escolas e juntou 1º, 2º e 3º ano e dois professores coordenaram essa pesquisa. A gente fez um documentário com relatos de questões de homofobia nas escolas.”</p> <p style="text-align: center;">Roberta</p> <p>“Eu sinto minha discriminação por parte dos alunos. E eu não posso falar porque dizem que eu tô militando e que eu tô falando demais, mas eles sempre ficam com coisas que não são brincadeiras. [...] Eu já aguentei tanta coisa aqui na escola que é difícil até de falar.”</p> <p style="text-align: center;">Lucas</p> <p>“Teve um programa com os alunos que não eram héteros e era mais um diálogo entre eles, uma roda de conversa.”</p>
--	--	---

Fonte: elaborado pelo autor

Retornando aos estudos de Bourdieu (2002), é importante ressaltar que o autor, ao tratar do sistema escolar, afirma que, enquanto instituição, a escola legaliza e transmite uma cultura dominante, mantendo o conservadorismo escolar e a manutenção das desigualdades sociais. Assim, o denominado campo social, que é a escola, constrói e mantém os valores e costumes sociais, estruturando os estudantes de acordo com a posição social.

É provável por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência da legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural [...] Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. (BOURDIEU, 2002, p. 41-42).

A partir desse contexto, começamos a refletir a estrutura do sistema escolar. Percebemos, a título de exemplo que, quando fomos realizar a pesquisa de campo, houve certa desconfiança por parte do corpo estudantil com a proposta de pesquisa e, ficou evidente, enquanto aplicamos o questionário para a seleção de estudantes que participariam das entrevistas, certa resistência e até mesmo algumas piadas e comentários preconceituosos durante o processo. Além disso, falas como a de Roberta, que sente discriminação por parte dos alunos, foi recorrente durante as entrevistas de todos os estudantes.

Eles relatam que já sofreram, de diferentes formas, LGBTfobia nas escolas, seja através de falas, resistência de aproximação de outros alunos heterossexuais, entre outros. Sabemos que a LGBTfobia é um discurso institucionalizado que reverbera em exclusão e, no contexto escolar, como anteriormente mencionamos, ainda se encontra práticas pelas quais os adolescentes que não se enquadram nos padrões heteronormativos são estigmatizados, produzindo também contextos que interfiram diretamente nas trajetórias escolares. Porém, como observa Britzmann (1996), em vez de ver a questão da homossexualidade como sendo de interesse apenas de interesse de uma parcela da sociedade, devemos considerar a forma como os discursos dominantes da heterossexualidade produzem seu próprio conjunto de ignorâncias em toda a sociedade.

A escola deve ser um local de formação de cidadania e de respeito aos Direitos Humanos, assumindo a responsabilidade no combate a toda forma de discriminação que possa permear o espaço escolar. De modo prático, o que pudemos observar é que, em ambas as escolas, a educação surge como emancipadora, atuando como ato político da luta anti-LGBTfóbica. A escola é, em geral, uma das primeiras experiências de convívio com o pluralismo e ela não é mais o local de uma narrativa única, mas sim, de aprendizado de múltiplas narrativas.

A escola pública brasileira atualmente é o lugar onde um jovem senta ao lado de outros com diversos pertencimentos religiosos; uma multiplicidade de modos de viver seu gênero (a saber, seus modos de ser homem ou mulher); multiplicidade de modos de expressar sua orientação sexual (a sigla LGBTQI+)

é uma pálida amostra do que se verifica nas escolas, onde não binários se cruzam com outros que se declaram bissexuais, pansexuais etc.); diversidade na origem territorial (gente do campo e da cidade, do centro e da periferia urbana, de outras regiões do país e com a presença discreta e cada vez mais sensível de migrantes de outros países do mundo); grande diversidade de raça e etnia, somada a um crescimento das manifestações de autoestima da população negra, parda e indígena; diversidade de classe social; larga diversidade de arranjos familiares; leque amplo de posições políticas, valores morais e éticos, numa idade em que tais atributos se encontram em constante possibilidade de modificação; arranjos variados de projetos de futuro e de carreira profissional; presença de alunos com deficiência (surdez, deficiência visual, deficiências de ordem mental e cognitiva, cadeirantes) e disposição corporal variada (magros, gordos, altos, baixos, com diferentes modos de lidar com isso do ponto de vista estético), sem contar os fanáticos por tatuagens ao lado de quem não pensa em ter nada pintado em seu corpo; além de uma ampliação no escopo de geração, pois, em escolas que agregam Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, o gradiente vai de quatro a 18 anos de idade, se levarmos em conta que não ocorra distorção entre idade e série (SILVA; BONETTI, 2020, p. 19).

Acreditamos, a partir disso, na importância de uma cultura escolar inclusiva para o bom desempenho escolar dos estudantes LGBTQIA+. É preciso romper com o silêncio de uma cultura dominante para dar espaço a diversas culturas. A escola é o espaço de confronto de culturas pessoais – de crianças e adultos – e de culturas sociais – legítimas e não-legítimas (LAHIRE, 2006). Vemos, no caso de João, por exemplo, que, por ser oriundo de uma família extremamente conservadora, ele não sentia vontade de realizar certos tipos de atividades. Na escola, porém, ele dançava e realizava teatro, podendo ser quem verdadeiramente quer ser.

Em relação a Fábio, observamos também algo parecido. Ele relata que tinha muita vergonha de se expressar perto de sua família pois tinha muito medo de julgamentos, mas quando vai a escola ele se sente livre, tanto que ele conta que um dos momentos mais marcantes do seu ensino médio foi quando ele conseguiu ser líder de torcida na gincana de exatas do terceiro ano. Além deles, corroborando com o abordado, Paulo também salienta que sente que o corpo escolar é mais aberto ao diálogo e à compreensão. Assim, quanto menor for massificada a cultura escolar, certamente maior será a capacidade da escola em criar um espaço de diálogo entre as diversas culturas e também a competência de criar novas culturas ou, quem sabe, contraculturas (BARBOSA, 2007). A partir das narrativas, identificamos a importância da escola para estes estudantes no que concerne ao fato de, por ambas as escolas possuírem um caráter inclusivo, os discentes podem abertamente expressar sua sexualidade. Portanto, identificamos como estratégia desses estudantes a utilização da escola como espaço de acolhimento e de livre expressão da sexualidade. Através das entrevistas percebemos que muitos fora do ambiente escolar têm

medo de assumir suas respectivas identidades, mas é na escola que eles utilizam o ambiente como forma de ser quem são.

Atento a esse fato, vislumbramos na fala dos estudantes de que forma as escolas enfrentam a cisheteronormatividade e ou heterossexualidade compulsória existente. O que podemos observar é que, na fala de Carol, estudante da EREM E2, a escola realizou junto ao grupo de estudos de gênero uma amostra de documentários sobre LGBTfobia nas escolas e ela relata que o saldo foi bem positivo, visto que repercutiu durante um bom tempo. Ainda, na narrativa de Lucas, também estudante da EREM E2, ele conta que aconteceu, no ano de 2022, uma roda de conversa sobre gênero e sexualidade entre os estudantes do ensino médio. Em conversa com o gestor da EREM E2, ele afirma que sempre que possível solicita que os professores trabalhem a temática interdisciplinarmente ou a partir de diálogos, palestras e outras atividades.

Com relação a EREM E1, nenhum dos quatro entrevistados relatou qualquer tipo de atividade que tenha sido realizada que trabalhasse com gênero e sexualidade. Além de focar na construção de conhecimento, a escola é uma instituição que ajuda na interpelação dos indivíduos em sujeitos, identidades étnicas, de gênero, de sexualidade, de classe, entre outros (LOURO, 2003). É nesse contexto que entendemos a importância da escola como transgressora, de forma que os estudantes possam refletir sobre as relações de gênero e sexualidade no ambiente escolar e suas relações durante o cotidiano para enriquecerem suas práticas sociais como um todo. Através de Seffner (2020), vemos que a escola “é cada vez mais um importante lugar de educação para as relações sociais, aprendendo quais os melhores modos de estabelecer o convívio em meio a tantos marcadores identitários diferentes. Assim, outra estratégia que observamos é que os estudantes parecem compreender as normas do jogo institucional escolar, adequando-se quando necessário as exigências necessárias. Portanto, acreditamos que é importante ressaltar que o escopo das duas escolas que investigamos são, como citamos, de caráter inclusivo, não só por possuírem um número significativo de estudantes LGBTQIA+, mas por também possuírem caráter inclusivo. Será que as outras escolas da cidade de Caruaru/PE ou até mesmo aquelas que não aceitaram que nossa pesquisa fosse realizada também possuem esse caráter inclusivo e democrático? Vivemos em uma sociedade que é machista, sexista, LGBTfóbica e opressora e a escola precisa estar atenta a essas questões para que não se crie relações de poder no âmbito escolar.

6.2.7 Sexualidade

Através de um regime de verdades e olhares sobre o indivíduo, a sexualidade torna-se um dispositivo de controle sobre os corpos e os modos de existência (FOUCAULT, 1988). Em alguma medida, os discursos produzidos sobre a sexualidade transformam práticas sociais, tendo como ponto o exercício do poder. As sexualidades dissidentes produzem assim, dinâmicas de subalternização que reforçam práticas sociais instituídas, reforçando dicotomias e epistemologias que incidem sobre os corpos, identidade de gênero e sexualidades. Nessa categoria, analisamos de que forma a sexualidade incide sobre as trajetórias escolares, vislumbrando como ela afeta diretamente o desempenho escolar do estudante e sua relação com seu contexto social.

Quadro 11 - Análise de Conteúdo
Sexualidade: repercussão no contexto social

Categoria analítica	Unidade de registro	Unidade de contexto
Sexualidade	Repercussão no contexto social	<p>Maria</p> <p>“Minha relação com meus pais vem piorando porque recentemente me assumi para minha mãe e ela acha que é uma brincadeira minha, aí ela briga muito comigo, mas eu tô tentando levar, tentando conversar com minha família porque são pessoas muito conversadoras e muito fechadas. Meu pai é mais afastado e sinto que ele tenta falar comigo, mas eu não me sinto aberta de falar certos assuntos com ele [...] Então, eu não falava pra eles essa questão social da escola, até que eu era uma boa aluna, só que tinham essas outras coisas que afetavam um pouco”</p> <p>Paulo</p> <p>“Senti discriminação por parte da minha família. Quando eu falei, ela não acreditou e achou que era brincadeira. Na cabeça dela, ela ignora pra não ter que lidar com essa situação. Dá pra sentir um certo remorso com relação ao assunto. Eu fiquei muito admirado com a coragem de um primo meu que se assumiu trans e ele é abominado da família e quando ele se assumiu eu fiquei muito feliz e o pessoal não aceitou muito bem e falei pra ele que ia me assumir junto com ele só para o pessoal parar de encher o saco.”</p>

		<p style="text-align: center;">João</p> <p>“Senti preconceito de algumas pessoas, tanto pela parte de alguns estudantes como de professores, só que aí eu fui explicando mais sobre mim e hoje eu consigo que as pessoas me entendessem mais. Então, não sofro mais o que eu sofria no começo do ano. Então, minha sexualidade já interferiu muito com as minhas relações aqui na escola.”</p> <p style="text-align: center;">Carol</p> <p>“Por não ser assumida, acho que nunca sofri discriminação porque não é algo que eu comento. Mas eu sinto que as pessoas comentam muito.”</p> <p style="text-align: center;">Roberta</p> <p>“A relação com minha mãe não é tão boa. Com meu pai eu também brigo direto por conta da minha sexualidade, mas eu ignoro ele. Mas com meus irmãos é bem tranquilo.”</p>
--	--	--

Fonte: elaborado pelo autor

Sabe-se que a família se constitui como principal alicerce para que o sujeito possa revelar sua orientação sexual. Dessa forma, o primeiro ponto que observamos e foi recorrente durante as narrativas é quando os estudantes relatam sobre sexualidade e suas relações com a família, onde muitos encontraram dificuldade e até mesmo resistência de contar sobre sua sexualidade. Em um estudo realizado por Brandão (2004), a autora salienta que, quando se trata de sexualidade, os familiares têm pouca habilidade para diálogo e muitos ficam distantes ou não estão disponíveis na rotina dos filhos, o que dificulta a conversa sobre o tema. Ainda, quando abordado o assunto, raramente as famílias conseguem tratá-lo de forma direta.

No que tange a revelação da orientação sexual, notamos que foi um desafio para esses estudantes visto o receio da não aceitação por parte dos familiares e da sociedade. Pensa-se na frustração por não corresponder às expectativas tendo em vista que, de modo heteronormativo, a homossexualidade contraria a construção sociocultural a respeito de si mesmo e do homem e da mulher heterossexuais, na qual o esperado era a afirmação da continuação de uma sociedade patriarcal, racionalizadora, higienizada e preocupada de modo a não propagar qualquer tipo de ameaça de grupos minoritários que afetem a moral das famílias tradicionais (MISKOLCI *apud* NASCIMENTO; SCORSOLINI-COMIN, 2018).

Nas falas de Maria, Paulo e Roberta, por exemplo, depois de assumirem sua sexualidade, vemos a grande dificuldade de relacionamento destes com os pais e, ainda mais, pelo fato dos familiares tratarem o tema como brincadeira, o que evidenciou a falta de conhecimento destes com relação à homossexualidade. Assim, a orientação sexual, quando revelada, se tornou um grande problema na relação familiar. O que percebemos é que esse fato impactou diretamente em suas trajetórias escolares pois os estudantes afirmaram que os pais se fecharam para diálogo após a descoberta dos filhos, o que acarretou na dificuldade de interação com a família e dessa forma, devido a esse distanciamento, não puderam contar de forma integral com o auxílio dos pais na realização das obrigações escolares.

Além disso, importante mencionar a presença de um tio transsexual na vida de Paulo, o que de certa forma encorajou a assumir sua sexualidade. O estudo de Braga *et al* (2017) conclui que a rede de apoio é essencial para o enfrentamento da violência de jovens LGBTQIA+ e, quando esta rede completa sujeitos de diversos contextos, haverá uma tendência à minimização da vulnerabilidade à violência. O que também notamos é que, quando o suporte emocional da família não se fez presente na vida dos estudantes, muitos deles buscaram apoio nos amigos, evidenciando assim a importância destes na vida dos entrevistados. É comum nas falas dos entrevistados eles citarem alguma referência externa à família, seja amigos, professores, vizinhos e/ou conhecidos.

Assim, o que visualizamos a partir das entrevistas é que a sexualidade, atuando como dispositivo de poder, tem forte influência nas trajetórias escolares dos entrevistados. Segundo Foucault (1988), esse conjunto de dispositivos que sustentam a heteronormatividade, suprime a multiplicidade potencialmente subversiva da sexualidade. Assim, quando narra sobre sua vivência e repercussão de sua sexualidade em sua trajetória escolar, Maria ressalta que:

É algo psicológico. E quando a gente tá nesse ambiente com várias pessoas diferentes, influencia muito porque sempre vai ter alguém que não gosta de você só por suas escolhas de vida e isso influencia na escola e por dizer que aqui sempre vai ter alguém que abraça, sempre vai ter alguém, que não gosta, que repudia pessoas diferentes [...] Eu não quis mostrar o que eu sentia e acho que isso me afetou um pouco de ficar me fechando (Maria, 18 anos, estudante da EREM E1).

Esse tipo de narrativa é comum a todos os entrevistados, o quanto a sexualidade tem certo peso no psicólogo visto o medo do preconceito e discriminação. Além disso, outro fato que também podemos evidenciar é que os estudantes afirmaram que querem

ter uma carreira sólida para demonstrar que, independentemente da sexualidade, eles(as) podem exercer qualquer função com maestria. Identificamos aqui outra estratégia utilizada por esses estudantes, que se dedicam bastante aos estudos para conseguir se afirmar perante a sociedade. Zago (2006) as denomina de estratégias integradoras, que contrapõem o processo de exclusão social e quebra a noção que estudos de camadas subalternizadas não podem desenvolver trajetórias escolares tranquilas.

Assim, devido a essas questões, eles relatam que a orientação sexual tem interferência em suas trajetórias primeiramente porque a família não acolhe esse estudante em sua totalidade e posteriormente, na escola, lugar onde a maioria relata sentir-se mais acolhido, apesar de uma melhor recepção, muitos constataam resistência por parte do corpo discente. No caso de Carol, por exemplo, pelo fato de não ser assumida, a sua sexualidade influencia no seu emocional porque ela sente que as pessoas comentam muito sobre sua forma de agir, o que de certa forma a isola dos outros estudantes.

Pensando numa sociologia à uma escala individual, analisar os aspectos que caracterizam a identidade, o modo de agir e o ser social compreende um olhar atento a tudo que ele produz (LAHIRE, 2002). Como mencionamos, a sexualidade na juventude pode tender a reproduzir divisões sexualizadas, mas também pode produzir criatividade e singularidade. Percebemos que, apesar de todo esse contexto que envolve a relação familiar e escolar, todos esses estudantes estão tendo um bom desempenho escolar na escola, é lá que eles podem agir livremente de acordo com sua identidade sexual, seus desejos. Fábio pode ser o líder de torcida que sempre sonhou, João pode ser o dançarino e ator que sempre quis ser. Assim, ambas as escolas se consolidam como um espaço de escuta e de livre expressão

Dessa forma, o processo de construção da identidade sexual tem extrema importância para o desenvolvimento físico e emocional dos estudantes, que claramente tem relevância no desempenho escolar. Mas, notamos é que eles tentam que sua sexualidade não interfira em suas trajetórias, apesar de toda relação de poder que é imposta por toda a sociedade.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em seus percursos escolares, os atores sociais são interpelados a todo tempo pelos elementos e pelas condições ao seu redor que implicam diretamente em suas concepções de mundo, de ação e de decisão (LAHIRE, 1997). Assim, o presente estudo surgiu do interesse em explorar os desafios e estratégias utilizadas pelos estudantes homossexuais e os efeitos causados em suas trajetórias escolares. Uma questão em particular norteou nossa pesquisa: quais os desafios enfrentados e as estratégias utilizadas por estudantes homossexuais em suas trajetórias escolares Escolas de Referência do Ensino Médio (EREMs) de Caruaru/PE? Dessa forma, os objetivos a serem alcançados foram os de obter resultados de efeito a fim de verificar as estratégias que puderam estimular os percursos escolares desses estudantes considerando a sexualidade como uma variável relevante visto que, como referenciamos, historicamente “a educação formal materializa uma violência simbólica através do processo de inculcação das significações sociais enquanto legítimas dissimulando as relações de força e de poder nas relações sociais” (MIRANDA; OLIVEIRA, 2016, p. 354). Sendo assim, o que podemos verificar a partir da construção dos retratos sociológicos e das entrevistas narrativas com os alunos foi a diversidade de fatores intervenientes nessas trajetórias, que resultaram nas expectativas com relação ao desempenho e no destino social desses adolescentes.

De início, naquilo que Bourdieu (2002) relata sobre o êxito das exigências escolares originar da posse de competências culturais herdadas do capital cultural familiar, observamos que todos os estudantes, exceto Roberta, apesar de serem oriundos de familiar pouco favorecidas no nível educacional, apresentam uma trajetória escolar que tenta dar conta das expectativas intelectuais ao mesmo tempo em que desenvolve estratégias que materializa o carácter plural e democrático da escola. Além disso, percebemos que, para os estudantes, o núcleo familiar foi relevante para que um bom/ótimo desempenho se efetivasse. Lahire (1997) evidencia que para se justificar o desempenho escolar, é indispensável considerar as oportunidades de socialização que os estudantes têm no interior de suas famílias. Assim, apesar dos percalços derivados da baixa escolaridade dos pais e das dificuldades de relacionamento em alguns casos, a questão do incentivo e do fato de enxergar a educação como uma das formas para a ascensão social são fatores que impactaram positivamente os percursos escolares. Mesmo nos casos em que os pais não participavam efetivamente da vida escolar dos estudantes,

existiu na vida desses discentes um suporte advindo da família, como os dois irmãos, no caso de João, e da avó, no caso de Carol, por exemplo.

Com relação ao período que intercala do ensino infantil ao fundamental, compreendemos que essa fase foi marcada por fatos que reverberaram em todo o percurso escolar. Foi no ensino fundamental que alguns dos estudantes entrevistados assumiram sua sexualidade para as famílias, o que acarretou em insegurança em suas trajetórias, visto a não aceitação por parte do núcleo familiar em muitos dos casos. Maria, como exemplo, sofreu *bullying* durante o ensino fundamental por ter um corpo que não se adequava aos padrões culturalmente impostos; Paulo quase foi expulso da escola por ser homossexual e Carol teve problemas com a gestão escolar porque a diretora era muito conservadora. Assim, é importante considerar e ponderar os processos sociais e culturais que delineiam a construção das identidades desses adolescentes e o papel da escola como transgressora, mas também como reprodutivista.

Pensando junto com Bourdieu e Passeron (1982) que apresentam a escola como meio de reprodução cultural e conservação social, o que observamos é que, no contexto apresentado, as escolas se comportaram de forma a manter um padrão culturalmente pré-estabelecido, que valoriza os ensinamentos impostos pela burguesia dominante. Os conflitos que aconteceram no espaço escolar tiveram influência direta nas trajetórias desses estudantes, que refletiram em suas trajetórias. Ficou evidente que os discentes que foram vítimas de algum tipo de violência escolar encontraram dificuldades em seu processo de ensino e aprendizagem, fazendo com que os mesmos não atingissem seus objetivos em uma formação integral.

Em contrapartida, durante o ensino médio, notamos que as escolas caminharam de forma indissociável com estes estudantes, tornando-se, na medida do possível, um ambiente de acolhimento e inclusão. Como discutimos, apesar das escolas em alguns casos funcionar como reprodutivista da desigualdade social, elas também são locais privilegiados de transmissão cultural e de produção de sentido para diversas práticas culturais, funcionando como um fio condutor que orienta e exhibe todo um conjunto de referências para a construção da identidade do aluno com a possibilidade de novos sentidos serem engendrados no fortalecimento do caráter plural e democrático da escola. Destacamos aqui as falas de João, que se sentiu livre na escola para exibir seus dotes artísticos, e de Fábio, que conseguiu ser líder de torcida numa gincana de exatas na escola.

O que sentimos durante as suas entrevistas foi justamente essa sensação de pertencimento junto ao ambiente escolar.

É importante também mencionar a importância da figura do professor na vida desses alunos em que houve relatos significantes no que diz respeito à influência positiva dos docentes nessas trajetórias e no fato que estes sempre estavam atentos à realidade dos alunos, buscando compreender suas particularidades. Assim, apesar de ambas as escolas demonstrarem fragilidade no que tange ao cumprimento das exigências propostas pelos documentos oficiais que regem as escolas, na prática elas demonstram estar em sintonia com a vivência e as especificidades desses alunos. Foi comum aos entrevistados, independente da escola que fazem parte, que elas os acolhem da melhor forma possível. Portanto, como sujeito com identidade social, levar em conta a realidade desses alunos contribuiu para que estes pudessem trilhar seus caminhos durante seu percurso escolar no ensino médio de forma mais saudável.

Dessa forma, pensando especificamente no nosso objetivo específico que leva em conta mapear, através da matriz curricular das escolas, a forma de abordagem da temática da diversidade sexual, vemos que os documentos que regem as duas escolas analisadas contém diretrizes que estão em acordo com a promoção de uma escola plural e democrática, contemplando as temáticas de gênero e sexualidade, porém, quando nos voltamos para nosso quarto objetivo específico, que contempla verificar os métodos utilizados pelas escolas no enfrentamento a LGBTfobia, vemos que a EREM E2 parece estar mais empenhada em trazer para dentro da escola a discussão da temática, visto que durante o ensino médio desses estudantes houveram palestras, rodas de conversas e atividades promovidas pelo núcleo de gênero, o que não conseguimos visualizar na EREM E1 que, nas entrevistas com os estudantes, não houve nenhum relato de dinâmica promovida pela escola que levasse em consideração a discussão sobre gênero e sexualidade.

Além disso, é importante ressaltar que um fator comum a todos deriva do fato da pandemia de COVID-19 que, no contexto da crise sanitária instalada em um país continental onde as desigualdades se sobressaem, impactaram no ensino e aprendizagem dos estudantes. Os sete entrevistados evidenciaram que cursaram todo o primeiro e segundo ano do ensino médio de forma totalmente remota, o que acarretou dificuldades no que diz respeito a concentração e adaptação. Com efeito, a educação foi diretamente impactada pelo fechamento das escolas e o ensino remoto afetou significativamente as

trajetórias escolares dos discentes visto que, dentro do contexto escolar, ter-se-á mais oportunidades de ter acesso ao capital cultural no seu estado objetivado (BOURDIEU; 1998; SOBRINHO JUNIOR; MORAES, 2020).

Quando também verificamos a questão da sexualidade como fator de influência nas trajetórias escolares a partir do nosso terceiro objetivo específico, observamos que a dificuldade de aceitação por parte da família acabou por interferir no desenvolvimento desses adolescentes, visto o distanciamento por parte do núcleo familiar em muito dos casos. Os interlocutores de nosso estudo relataram constantemente as marcas negativas deixadas ao longo do tempo advindas de situações de discriminação e preconceito. Porém, é importante também ressaltar a presença de figuras de referência significativas no percurso desses estudantes que os estimularam, funcionando como uma rede de suporte e apoio. Além disso, em se tratando de escola, visualizamos que muitos se sentiram acuados devido o preconceito que sofreram, o que de certa forma acarretou em dificuldade de interação, aprendizagem etc.

O que constatamos é que a orientação sexual impactou de forma significativa nas trajetórias e nos desempenhos escolares desses estudantes homossexuais e atuou como um dispositivo de poder reprodutor de valores e discursos que exprimem as relações de poder hegemônicas (FOUCAULT, 2002). Assim, embora a sexualidade tenha interferido em grande parte de suas ações, todos os estudantes entrevistados apresentaram um bom desempenho escolar até a chegada do fim do ciclo do ensino médio. Vale ressaltar que esse bom desempenho foi mensurado a partir de conversas com a gestão escolar e com os próprios estudantes no que concerne as atividades e habilidades desenvolvidas, além das notas obtidas durante as avaliações. Além disso, foi importante perceber o papel da escola como desestabilizadora das práticas regulatórias, visto sua relevância no que concerne ao desenvolvimento pleno das identidades sexuais desses estudantes. A orientação sexual e a sua manifestação são direito de todo e qualquer cidadão e a escola é um espaço onde ainda é possível discutir, problematizar e desconstruir a LGBTfobia e a sua constituição. Infere-se assim, a constante necessidade de se promover espaços formativos que estimulem a discussão de uma educação sem discriminação, que respeite os indivíduos independentemente de sua orientação sexual.

Assim, a partir de nosso objetivo geral, entendemos o grande desafio que é para um estudante homossexual conseguir ter uma trajetória escolar que contemple suas subjetividades, visto as possibilidades apresentadas dentro do seio escolar. Percebemos

que a sexualidade se apresenta como um fator que dificulta, desde um bom relacionamento com a família visto a resistência por parte de aceitação da orientação sexual do filho(a), até as interações com os próprios discentes pertencentes a comunidade escolar. Portanto, compreender as trajetórias escolares de estudantes LGBTQIA+ em geral, e dos estudantes homossexuais, em específico, é dar visibilidade a um grupo historicamente desfavorecido numa sociedade regulatória e heteronormativa e, as narrativas desses discentes possibilitaram visualizar que tais discursos retratam situações advindas das diversas formas de violência nos espaços sociais. Assim, a presente dissertação não possui a intenção de esgotar em sua totalidade a realidade investigada, mas contribuir, através dos fragmentos apresentados, com a discussão acerca da temática e de seus significados existentes.

Nosso estudo evidenciou a necessidade da busca de ampliação das discussões de gênero e sexualidade para desconstrução de uma racionalidade que produz efeitos diversos de violência na vida das pessoas. Nesse contexto, ressaltamos a importância de políticas educacionais voltadas ao combate da LGBTfobia dentro e fora do espaço escolar para que os estudantes possam trilhar seus percursos escolares de forma sadia. Queremos também deixar evidente, a partir da proposta de uma sociologia à uma escala individual (LAHIRE, 2002), que não podemos homogeneizar as vivências escolares dos estudantes LGBTQIA+ uma vez que os sujeitos sociais vivenciam experiências múltiplas e diversas.

REFERÊNCIAS

A ESCOLA, sua aproximação com a realidade e o trabalho coletivo. Curitiba: 2015. Disponível em: < http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/set_2015/topico4.pdf. Acesso em: 05 jan. 2023.

AFONSO, A. J. A Sociologia da Educação em Portugal. Elementos para a configuração do “estado da arte”. In. TEODORO, A.; TORRES, C. A. (Orgs.). **Educação Crítica e Utopia: Perspectivas para o século XXI**. Porto: Afrontamento, 2005. p. 129-158.

ALVES, R. C. D. P; SILVA, E. L. S. **Universidade, gênero e sexualidade: experiências curriculares e formativas de estudantes não heterossexuais na UFRB.** GÊNERO, Niterói, v.17, n.1, p. 83-98, 2016.

AGOSTINI, G. **Trajetórias de professores de química: uma análise sociológica dos condicionantes sociais para as escolhas da docência como profissão.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Universidade Estadual Paulista, Bauru.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado: notas sobre os aparelhos ideológicos de estado.** 6.ed. Biblioteca de Ciências Sociais, 1992.

ARAGUSUKU, H. A. O percurso histórico da “ideologia de gênero” na Câmara dos Deputados: uma renovação das direitas nas políticas sexuais. **Agenda Política**, v. 8, n. 1, p. 106-130, 2020.

ARAÚJO, F. M; ALVES, E. M; DA CRUZ, M. P. Algumas reflexões em torno dos conceitos de campo e de habitus na obra de Pierre Bourdieu. **Revista Eletrônica Perspectivas da Ciência e Tecnologia-ISSN: 1984-5693**, v. 1, n. 1, p. 31-40, 2008.

AZEVEDO, J.P., HASAN, A., GOLDEMBERG, D., IQBAL, S.A.; GEVEN, K. **Simulating the potential impacts of COVID-19 school closures on schooling and learning outcomes: A set of global estimates**, 2020.

BANKS, J. **An introduction to multicultural education.** 2ª ed. Boston: Allyn and Bacon, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade.** Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BOLSONARO, J. **O CAMINHO DA PROSPERIDADE:** Proposta de Plano de Governo. 2018. Disponível em: < http://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta_1534284632231.pdf> Acesso em: 10 jan. 2023.

BIROLI, Flávia; VAGGIONE, Juan Marco; MACHADO, Maria das Dores Campos. **Gênero, neoconservadorismo e democracia: disputas e retrocessos na América Latina.** Boitempo Editorial, 2020.

BONAMINO, Al; *et al.* Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 487-499, 2010.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORILLO, Daniel. **Homofobia**. Espanha: Bellaterra, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **Choses dites**. Paris: Minuit, 1987.

_____. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

_____. **Os três estados do capital cultural**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1979. p. 73-79 (3. ed., 2001).

_____. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Science de la science et réflexivité**. Paris: Raisons d'Agir, 2001b.

_____. Esboço de uma Teoria da Prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). *A sociologia de Pierre Bourdieu*, São Paulo: Editora Ática, 1994, n. 39, p. 46-86. Coleção Grandes Cientistas Sociais.

_____. *Sociologia*. **Coleção Grandes Cientistas Sociais**. Organização de Renato Ortiz. São Paulo, Ática, 1983.

_____. *Pierre Bourdieu avec Löic Wacquant; réponses*. Paris: Seuil, 1992.

_____. **A dominação masculina**. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C; *La reproduction*. Eléments pour, 1970.

_____. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Reynaldo Bairão. 2.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BORILLO, D. Homofobia. In Lionço, T., & Diniz, D. (Orgs.), **Homofobia e educação**: um desafio ao silêncio (p. 15-46). Brasília: Letras Livres: EdUnB.

BRAGA, I. F., SILVA, J. L., SANTOS, Y. G. S., SANTOS, M. A., SILVA, M. A. Rede e apoio social para adolescentes e jovens homossexuais no enfrentamento à violência. **Psicologia Clínica**, 207, p. 297-318.

BRANDÃO, E. R. Iniciação sexual e afetiva: exercício da autonomia juvenil. In: HEILBORN, Maria Luiza (Org.). **Família e sexualidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004. p. 63-86.

BRASIL. Emenda constitucional no 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta §3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino... Diário Oficial da União, p. 8, 12 nov. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 30 ago. 2021.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL. **Conselho Nacional de Combate à Discriminação. Brasil sem homofobia: programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e de promoção da cidadania homossexual**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

BRITZMAN, Deborah. O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, pp. 71-96, jan/jun 1996.

BRUNS, M. A. T; GRASSI, M. V. F. C.; FRANÇA, C. Educação sexual numa visão mais abrangente. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, v.6, n.1, pp.60-66, 1995.

BUENO, José Geraldo Silveira. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. **Educar em Revista**, p. 101-110, 2001.

BUTLER, Judith. *Undoing Gender*. New York: Routledge, 2004.

_____. *Rethinking vulnerability and resistance*. Madrid, jun. 2014.

CASTRO, V. G. de; TAVARES, F. Jovens em contextos sociais desfavoráveis e sucesso escolar no ensino médio. **Educação & Realidade**, v. 41, p. 239-258, 2016.

CHARBONNEAU, P. E. **Educar**: problemas da juventude; diálogo de gerações. São Paulo: Círculo do Livro, 1973.

COSTA, Maria Fabiana da Silva; MIRANDA, Marcelo Henrique Gonçalves de; DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. Ataques à Escola Pública: Escola da Escolha e o Modelo Educativo da Terceira via na Formação para o Século XXI. **Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade**, v. 8, n. 1, pp. 19-35, 2022. Disponível em: <https://periodicoselétronicos.ufma.br/index.php/ricultsociedade/article/view/19703>. Acesso em: 01 de jan de 2023.

DAVET, E; VENERA, R. A. L. S. Retratar a si: os Retratos Sociológicos como uma metodologia interdisciplinar. **Revista Brasileira de Sociologia da Emoção**, v. 20, n. 58, pp. 173-181, abril de 2021.

FELDMANN, M. G. **Formação de Professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo, SP: Editora Senac, 2009.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

FORQUIN, J. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FRITSCH, R; VITELLI, R. F. Trajetórias Escolares de “Sucesso” de Estudantes do Ensino Médio em Escolas Públicas. **Revista Meta: Avaliação**, v. 11, n. 33, p. 664-693, 2019.

GATTI, B. A. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. **ECCOS–Revista Científica**, v. 1, n. 1, p. 63-80, 1999.

GATTI, B.A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GUBA, E.G; LINCOLN, Y.S. *Effective Evaluation*. São Francisco, Jossey-Bass, 1981.

JANOWSKI, D. A. A Teoria de Pierre Bourdieu: Habitus, campo social e capital cultural. In: **VIII Jornadas de Sociología de la UNLP; 3 al 5 de diciembre de 2014 Ensenada, Argentina**. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, 2014.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. **Entrevista narrativa**. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n.1, p.9-44, 2001.

JUNQUEIRA, R. **O reconhecimento da diversidade sexual e a problematização da homofobia no contexto escolar**. In: Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade: discutindo práticas educativas, 3., 2007. Anais. Rio Grande, RS: Ed. da FURG, 2007.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de pesquisa**, v. 41, p. 752-769, 2011.

LAACHER, S. *L'école et ses miracles* – Note sur les déterminants sociaux des trajectoires scolaires des enfants de familles immigrées. Politix, Paris, n. 12, p. 25-37, 1990.

LAGE, G. C; PRADO, A. P. do. Quero um futuro melhor: trajetórias de jovens do Ensino Médio. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 13, n. 26, p. 203-221, 2018.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável**. Editora Ética, 1997.

_____. **O homem plural: os determinantes da ação**. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2002.

_____. **O homem plural: as molas da ação**. Ed. Instituto Piaget, Lisboa, 2001.

_____. **Do habitus ao patrimônio individual de disposições: rumo a uma sociologia em escala individual**. 2003.

_____. **Retratos Sociológicos: disposições e variações individuais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu: dettes et critiques*. Paris, La Découverte, 2001.

_____. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da Sociologia? **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 45, n. 1, p. 45-61, 2014.

LAURENS, J. *I sur 500: la reussite scolaire em milieu populaire*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 1992.

LIBÂNEO, J. C. **A pedagogia crítica-social dos conteúdos**. In: Democratização da escola pública. 23. Ed. São Paulo: EDIÇÕES LOYOLA, 2009.

LIMA JUNIOR, P; MASSI, L. Retratos sociológicos: uma metodologia de investigação para a pesquisa em educação. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 21, p. 559-574, 2015.

LOURO, Guacira. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-posições**, v. 19, p. 17-23, 2008.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, A. C. B. Orientação sexual na escola. In: RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal (Org.). **Sexualidade e educação: aproximações necessárias**. São Paulo: Arte e Ciência, 2004. p. 154-179.

MARTINS, G. A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARQUES, P. E. M. Em defesa de uma sociologia em escala individual. **Contemporânea-Revista de Sociologia da UFSCar**, v. 6, n. 2, p. 487-487, 2016.

MCLAREN, P. **Rituais da escola:** em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Petrópolis: Vozes, 1992.

MINAYO, M. C. S; DESLANDES, S. F. A complexidade das relações entre drogas, álcool e violência. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 14, p. 35-42, 1998.

MIRANDA, M. H. G. de; OLIVEIRA, A. C. A. Os Limites das Categorias Heteronormativas no cotidiano escolar e a Pedagogia Queer: o caso do uso do banheiro. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 13, n. 32, p. 350-373, 2016.

MUYLAERT, C. J. et al. Entrevistas Narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, p. 193-199, 2014.

NASCIMENTO, G. C. M; SCORSOLINI-COMIN, F. A Revelação da homossexualidade na família: revisão integrativa da literatura científica. **Trends in Psychology**, v. 26, p. 1527-1541, 2018.

NOGUEIRA, C. M. M. **A abordagem de Bernard Lahire e suas contribuições para a Sociologia da Educação.** 36ª Reunião Nacional da ANPEd. Goiânia/GO, 2013.

NOGUEIRA, C. M.M; FORTES, M. F. A. A importância dos estudos sobre trajetórias escolares na sociologia da educação contemporânea. **Paidéia**, 2004.

NOGUEIRA, C. M. M; NOGUEIRA, Maria A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 15-35, 2002.

_____. **.. Bourdieu & a educação.** Autêntica, 2013.

NOTA PÚBLICA “**ESCOLA É PARA ENSINAR A RESPEITAR! VETA PREFEITO O PL 118/2015:** 5 motivos para se discutir gênero na escola”. Mossoró, 2015.

OSBORNE C; BERGER, L. M. MAGNUSON K. **Family structure transitions and changes in maternal resources and well-being.** *Demography*, v. 49, n. 1, p. 23-47, 2012.

OLIVEIRA, A. S. R. *et al.* Longevidade escolar em alunos de camadas populares: fatores explicativos do fenômeno em estudos brasileiros. **Educação em Perspectiva**, v. 10, p. e019034-e019034, 2019.

PAULILO, M. A. S A pesquisa qualitativa e a história de vida. **Serviço social em revista**, v. 2, n. 2, p. 135-148, 1999.

PRAXEDES, W. **A teoria sociológica de Pierre Bourdieu e a educação.** In: PRAXEDES, W. A educação reflexiva. São Paulo: Loyola, 2015. p.13-55.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Caderno de orientações pedagógicas para a educação em direitos humanos:** rede estadual de ensino de Pernambuco/ Secretaria de Educação; colaboradores Andréa Íris Maciel Cardim... [et al.]; coordenação

pedagógica do caderno Luciano Carlos Mendes de Freitas Filho ... [et al.]. – Recife : A Secretaria, 2012. 160p.

RAMOS, P.; RAMOS, M. M. **Como tornar-se um professor inesquecível**. Blumenau: Odorizzi, 2005a.

RODRIGUES, C. Butler e a desconstrução do gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, n. 13, v. 1, p.179-183, 2005.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**: Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995.

SEFFNER, F. “**Equívocos e armadilhas na articulação entre diversidade sexual e políticas de inclusão escolar**”. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada. Alfabetização e Diversidade. Brasília: UNESCO, 2009. p. 125-140.

SEFFNER, F. A escola e a construção de um “modus vivendi” de valorização da diversidade e de respeito aos diferentes modos de ser. **Diferenças e desigualdades no cotidiano da educação básica**. Campinas: Mercado de Letras, p. 227-256, 2017.

SEFFNER, F. Cultura escolar e questões em gênero e sexualidade: o delicado equilíbrio entre cumprir, transgredir e resistir. **Retratos da escola**. Brasília, DF. Vol. 14, n. 28 (jan./abr. 2020), p. 75-90, 2020.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, RS, Ano 1, n.1, Jul., 2009.

SETTON, M. G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista brasileira de Educação**, p. 60-70, 2002.

SCHÜTZE, F. 1992a. *Pressure and guilt: war experiences of a young German soldier and their biographical implications*, Parts 1 and 2, *International Sociology*, 7. p. 187-208, 347-67.

SCHÜTZE, F. 1992b. *Biography analysis on the empirical base of autobiographical narratives: how to analyse autobiographical narrative interviews – part 1*. Disponível online em: <http://www.unimagdeburg.de/zsm/projekt/biographical/1/B2.1.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2022.

SILVA, F. F; BONETTI, A. L. **Gênero, diferença e direitos humanos: é preciso esperar em tempos hostis**. 2020.

SILVA, F. C. T. Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006.

SILVA, M.L.F.S. **Análise das dimensões afetivas nas relações professor-aluno**. Campinas, Unicamp: FE 2001.

SILVA, L. F. O. **Trajetórias educacionais de sucesso em contextos socialmente desfavoráveis: uma abordagem interseccional com licenciandos de Matemática.** 2019. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal de Pernambuco, 76p, 2019.

SILVA, Luiz. F. O; MIRANDA, Marcelo. H. G. de; FRANCO, Maria Joselma N. Trajetórias educacionais de sucesso em contextos socialmente desfavoráveis. **Revista Educare**, v. 4, n. 2, p. 1-25, 2020.

SILVA, V. V. A. CAPITAL CULTURAL FAMILIAR E (IN) SUCESSO ESCOLAR. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 15, n. 34, p. 156-175, 2020.

SOBRINHO JUNIOR, J. F; MORAES, C. C. P. A COVID-19 e os reflexos sociais do fechamento das escolas. **Dialogia**, n. 36, p. 128-148, 2020.

TERRAIL, J. P. *Destins ouvriers*; la fin d'une classe? Paris: PUF, 1990.

UNICEF. **Cultura do fracasso escolar afeta milhões de estudantes e desigualdade se agrava na pandemia, alertam UNICEF e Instituto Claro.** Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/cultura-do-fracasso-escolar-afeta-milhoes-de-estudantes-e-desigualdade-se-agrava-na-pandemia>. Acesso em: 09. dez. 2021

VALLE, I. R. O lugar da educação (escolar) na sociologia de Pierre Bourdieu. **Revista Diálogo Educacional**, v. 13, n. 38, p. 411-437, 2013.

VIÑAO FRAGO, A. Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, p. 63-82. dez. 1995.



VIÑAO FRAGO, A. **Espaços, usos e funções**: a localização e disposição física da direção escolas na escola graduada. In: BENCOSTA, Marcus Levy Albino (coord.). História da educação, arquitetura e espaço escolar. São Paulo: Cortez, 2005.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no Ensino Superior: percursos de estudantes universitários de camadas de baixa renda. **Revista brasileira de educação**, Campinas, v.11, n.32, p.226-237, maio/ago. 2006.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

1. Nome:
2. Sexo: () Masculino () Feminino () Outro: _____
3. Orientação sexual:
4. Idade:
5. Cidade em que nasceu:
6. Você se considera: () Branco () Preto () Pardo () Outro: _____
7. Estado Civil:
8. Você tem filhos?
9. Quantas pessoas moram na sua casa e com quem você reside?
10. Qual a renda familiar em salários-mínimos?
11. Você cursou o ensino fundamental em escola pública?
12. Qual a escolarização dos seus pais?
13. Qual a profissão deles?
14. Você tem interesse em colaborar com a pesquisa? () Sim () Não

APÊNDICE B – TERMO DE RESPONSABILIDADE

		<p align="center">UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA (PPGEDUC/CAA/UFPE)</p>
---	---	---

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS)

Convidamos o(a) Sr(a) para participar como voluntário(a) da pesquisa: "Trajetórias escolares de estudantes LGBTQIA+: sucesso e fracasso em Escolas de Referência do Ensino Médio (EREMs) de Caruaru/PE". Esta pesquisa é de responsabilidade do(a) pesquisador(a) **Luiz Felipe de Oliveira Silva**, endereço: Av. Marielle Franco, s/n - Km 59 - Caruaru/PE, 55014-900, telefone: (81) 99372-8250, e-mail: luizfelipeos16@gmail.com

Você será esclarecido(a) sobre qualquer dúvida com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concordar com a realização do estudo, pedimos que rubricue as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via deste termo lhe será entregue para que seus pais ou responsáveis para que possam guardá-la e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Você estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu. Para participar deste estudo, um responsável por você deverá autorizar e assinar um Termo de Consentimento, podendo retirar esse consentimento ou interromper a sua participação em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- O objetivo principal da pesquisa é analisar, a partir do contexto da diversidade sexual, em quais condições ocorre o sucesso/fracasso escolar dos estudantes das Escolas de Referência do Ensino Médio (EREMs) de Caruaru/PE.
- Será realizada uma entrevista presencial e individualmente com você para compreendermos como se deu toda sua trajetória escolar até o fim do ensino médio.
- Nem você, nem seus pais ou responsáveis pagarão ou receberão nada para participar deste estudo, pois é voluntária. A participação neste estudo não tem objetivo de tratamento e será sem custo algum para você. Se houver necessidade, as despesas para a participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento com transporte e alimentação).
- A entrevista será realizada na instituição escolar que você estuda, em local privativo. Será gravada, com sua autorização, para fins da pesquisa.
- Caso apresente algum mal-estar diretamente decorrente da pesquisa, você receberá apoio profissional.
- Você tem a liberdade de desistir ou interromper a colaboração neste estudo no momento que desejar, sem necessidade de dar qualquer explicação. A desistência não lhe causará nenhum prejuízo e não interferirá no atendimento que você recebe na instituição.
- Todas as informações deste estudo são confidenciais. Seu nome, ou de seus pais/responsáveis ou qualquer dado que possam identificá-los não serão publicados na divulgação dos resultados. Pessoas que fazem parte da equipe da pesquisa poderão ter acesso aos seus registros. Esse acesso será utilizado para realizar, acompanhar a pesquisa e analisar os dados obtidos. As normas brasileiras que o protegem serão respeitadas.
- Os dados coletados nesta pesquisa através das entrevistas gravadas, ficarão armazenados em computador institucional sob a responsabilidade do pesquisador responsável, no endereço da UFPE, acima informado, pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.
- Caso deseje, poderá tomar conhecimento dos resultados ao final deste estudo.

Riscos: É possível que você sinta algum desconforto ou constrangimento ao falar sobre alguma das temáticas propostas no estudo, para evitar que ocorra qualquer trauma, adotaremos uma postura acolhedora e garantiremos a possibilidade de desistência do estudo.

Benefícios: Os potenciais benefícios da pesquisa para você estão na possibilidade de elevar sua autoestima, dada a importância de sua fala para as conclusões da pesquisa e para contribuir com propostas de políticas públicas, voltadas para a temática, e a promoção de equidade social e da democracia e pluralidade da instituição escolar.

Caso você concorde em participar, nós lhe daremos duas cópias iguais deste termo com seus dados pessoais. Você deverá rubricar todas as folhas e assinar no final, nós faremos o mesmo, você ficará com uma cópia e a outra ficará conosco.

Este Termo de Assentimento foi elaborado respeitando as regras da Resolução CNS nº 466/2012.

Este documento passou pela aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE que está no endereço: (Avenida da Engenharia s/n - 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-680, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br).

Assinatura do(a) pesquisador(a)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
(PPGEDUC/CAA/UFPE)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, fui suficientemente esclarecido a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo "Trajetórias escolares de estudantes LGBTQIA+: sucesso e fracasso em Escolas de Referência do Ensino Médio (EREMs) de Caruaru/PE" e não tenho dúvidas.

Eu conversei com o(a) pesquisador(a) sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os objetivos do estudo, o que vão fazer comigo, os desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade. Ficou claro também que minha participação não trará despesas e que nada será pago para mim ou para meus pais.

Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu atendimento ao tratamento que esteja realizando.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Local e Data: _____

Assinatura: _____

Presenciamos a solicitação de assentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do/a voluntário/a em participar. 02 testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____	Nome: _____
Assinatura: _____	Assinatura: _____