

A utilização de casos hipotéticos na/para pesquisas sobre corpo, gênero, sexualidades e educação

La utilización de casos hipotéticos en/para investigaciones sobre cuerpo, género, sexualidades y educación

Sandra Luiza Salgueiro Costa Gomes
Ana Paula Abrahamian de Souza
Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE/FUNDAJ)
Recife - Brasil

Resumo

O presente artigo busca problematizar os processos metodológicos que envolvem as pesquisas em educação, corpo, gênero e sexualidades. A discussão transcorrerá a partir da perspectiva decolonial e será amparado nos estudos de (SOUZA, 2021), (CASTRO-GÓMES, 2007), (MOHANTY, 2008), (DUSSEL, 2005) e (CURIEL, 2020), bem como nas reflexões pós-críticas de (GASTALDO, 2014). Para isso, este texto traz a utilização de casos hipotéticos que foram explorados em uma pesquisa (GOMES, 2021) para analisar a percepção docente acerca da diferença sexual e os processos de construção social que envolvem docentes, suas práticas de sala de aula, além do discurso heteronormativo normalizado no ambiente escolar.

Palavras-chave: Metodologia da Pesquisa; Estudos de Gênero; Educação

Resumen

El presente artículo busca problematizar los procesos metodológicos que involucran las investigaciones en educación, cuerpo, género y sexualidades. La discusión transcurrirá a partir de la perspectiva decolonial y será amparado en los estudios de (SOUZA, 2021), (CASTRO-GÓMES, 2007), (MOHANTY, 2008), (DUSSEL, 2005) y (CURIEL, 2020), así como en las reflexiones post-críticas de (GASTALDO, 2014). Para ello, este texto trae la utilización de casos hipotéticos que fueron explorados en una encuesta (GOMES, 2021) para analizar la percepción docente acerca de la diferencia sexual y los procesos de construcción social que involucran docentes, sus prácticas de aula, además del discurso heteronormativo normalizado en el entorno escolar.

Palabras clave: Metodología de la Investigación; Estudios de Género; Educación

Introdução

Como professoras de escola e universidade públicas, aprendemos que o cotidiano de nossos espaços de ensino e de aprendizagem é dinâmico e repleto de desafios, que nem sempre são superados ou administrados a partir das ações que planejamos. No “chão da escola”, nas salas de aula, na relação com e entre as/os estudantes, nos corredores somos constantemente desafiadas a apurar o olhar e ressignificar nossos planejamentos a partir de situações que emergem desses espaços de aprendizagem e de construção conhecimento.

E assim como a docência nos pede a capacidade de flexibilizar ações e recriar possibilidades, como pesquisadoras, somos constantemente interpeladas a buscar pistas metodológicas que nos possibilitem lentes mais apuradas para problematizarmos a complexidade dos temas que investigamos. Dito isto, ao nos defrontarmos com processos metodológicos que envolvem as pesquisas em educação, corpo, gênero e sexualidade, buscamos fugir das metodologias calcadas numa neutralidade inexistente (SOUZA, 2021; CASTRO-GÓMES, 2007), numa visão discursivamente colonizada (MOHANTY, 2008) e eurocentrada (DUSSEL, 2005). Assim, esse artigo pretende problematizar as formas de fazer pesquisa, a partir da utilização de casos hipotéticos para pensarmos pesquisas na e para educação com ênfase nas noções de corpo, gênero e sexualidades. A busca por pistas que nos conduzam a novas perspectivas metodológicas nos convoca a “sair do armário científico” (GASTALDO, 2014) para assumir, neste texto, a defesa por processos de invenção e criação em metodologias que nos possibilitem “navegar no mar da complexidade” (GASTALDO, 2014, p.9), problematizando o caráter normativo dos métodos de pesquisa tão replicados pela racionalidade tecno-científica moderna ainda presente nas universidades. Ao entendermos esse desafio, assumimos a necessidade de uma descolonização epistemológica, a qual passa por um processo de reconhecimento das estruturas hegemônicas que envolvem as instituições que produzem o conhecimento ocidental.

De acordo com Castro-Gómes (2007), a visão colonial está impregnada nas universidades: [...] “tanto en su pensamiento como en sus estructuras, la universidad se inscribe en lo que quisiera llamar la estructura triangular de la colonialidad: la colonialidad del ser, la colonialidad del poder y la colonialidad del saber” (CASTRO-GÓMES, 2007, p.79). Dessa forma, o que está por trás da suposta visão neutra, universal e objetiva, nominada pelo autor como o ponto zero de observação - sob a assertiva de que este é único modelo [...] “capaz de

traduzir e documentar com fidelidade as características de uma natureza e uma cultura exóticas” (CURIEL, 2020, p.128) – é uma grande construção discursiva que prioriza um centro geográfico e hierarquiza o fluxo do saber e do conhecimento no mundo:

Trata-se de um imaginário proposto de uma plataforma neutra, um ponto único, a partir do qual se observa o mundo social, que não poderia ser observado a partir de nenhum ponto, assim como fazem os deuses. A partir daí, cria-se uma grande narrativa universal na qual a Europa e os Estados Unidos são, simultaneamente, o centro geográfico e a culminação do movimento temporal do saber, onde se subvaloriza, ignora, exclui, silencia e invisibiliza conhecimentos de populações subalternizadas. A subalternidade aqui é a do outro, portanto, não é o homem heterossexual, pai, católico, letrado, com privilégios de raça e classe, nem muitas mulheres com esses privilégios. É essa outridade que é estudada, investigada, é tornada exótica, é explorada, desenvolvida e precisa de intervenção (CURIEL, 2020, p. 128).

Mas essa perspectiva dominante ainda se mantém pela própria permanência dos métodos e teorias replicadas com poucos avanços e criação de possibilidades metodológicas outras. A regra ainda são os aspectos canônicos nos mais diferentes currículos universitários. De acordo com Castro-Gómes (2007), quase todos os currículos universitários têm seu próprio cânone com autores que precisam ser lidos (os conhecidos clássicos de cada área), bem como um direcionamento para os tópicos mais relevantes e as obras que precisam ser estudadas por um estudante daquela disciplina.

Diante de um ambiente acadêmico tão hierarquizado, colonizado, eurocentrado, canônico e normatizado, resta a pesquisadores/as apenas dois caminhos: o da reprodução dos modelos já praticados ou o caminho da criação de novas possibilidades. É inegável que replicar o padrão é mais fácil e menos arriscado, talvez por isso ainda não seja frequente a adesão das acadêmicas/os aos movimentos de reelaboração, criação e deslocamento de saberes, mas já começam a circular pelo mundo acadêmico importantes estudos decoloniais e pós-críticos que trouxeram pertinentes contribuições teóricas e metodológicas que podem promover novos olhares para a construção do conhecimento:

[...] pode parecer uma má ideia utilizar um referencial teórico pouco conhecido fora do ambiente acadêmico, que quer desconstruir discursos e também métodos de produção do conhecimento se o desejo for o de promover transformações em prol da equidade educacional e social. Mas é justamente o que fazem as/ os pesquisadores/as pós-críticos/as. Eles e elas propõem-se a examinar o *status quo* para desnaturalizá-lo, o que significa envolver-se na ambiciosa tarefa de explorar modos alternativos de pensar, falar, e potencialmente fazer determinadas práticas sociais e, concomitantemente, remodelar as metodologias de pesquisa para que elas não se constituam como ferramentas de reprodução social (GASTALDO, 2014, p. 9 e 10).

Entretanto a adesão a novas práticas teóricas e metodológicas só se intensificará nas universidades quando houver o reconhecimento de que o saber ainda segue colonizado e que

A utilização de casos hipotéticos na/para pesquisas sobre corpo, gênero, sexualidades e educação

“el diálogo de saberes sólo es posible a través de la decolonización del conocimiento y de la decolonización de las instituciones productoras as administradoras del conocimiento. Decolonizar el conocimiento significa descender del punto cero y hacer evidente el lugar desde el cual se produce ese conocimiento” (CASTRO-GÓMES, 2007, p.88).

Ainda no fluxo das reflexões apresentadas por Gastaldo (2014), examinar o *status quo* e desnaturalizá-lo requer um envolvimento de práticas sociais e políticas, pois exige do/da pesquisador/a um olhar crítico e atento para a realidade. Nesse sentido estar assujeitado e distanciado como propôs Descartes, filósofo racionalista que influenciou fortemente o pensamento moderno - ao contrário do que defendia o racionalista - não permitirá uma análise fiel da realidade, mas uma análise incompleta e distanciada de contextos que interferem naquela realidade, pois a perspectiva cartesiana fragmenta o conhecimento e ignora as fronteiras e as conexões que envolvem o saber. Nesse sentido, buscar temas que atravessam o/a pesquisador/a e em que esta/este se posicione, mais do que politiza, humaniza os espaços acadêmicos e promove pesquisas em que a universidade toque a realidade social com mais potência, podendo entregar à sociedade conhecimentos que tensionem as estruturas hegemônicas de saber-poder:

Os estudos de questões não generalizáveis é, então, menos um limite e mais uma vantagem a ser explorada, uma vez que a produção do conhecimento está colada a contextos específicos, encharcada de complexidade, impedindo simplificações, mas oportunizando a transferência dos saberes para outros contextos de características semelhantes. É assim que a pesquisa qualitativa pós-crítica pode explicar sua relevância: como uma abordagem teórico-metodológica flexível, inserida em contextos específicos que falam das micropolíticas do cotidiano que constituem e são constituídas pelos discursos dominantes de nossa sociedade, na qual a subjetividade do/a pesquisador/a é uma ferramenta a serviço da investigação, um exercício simultaneamente rigoroso e político permeado pelas relações de poder que pretende estudar (GASTALDO, 2014, p. 12).

Ainda nessa direção, convém repensar o nosso papel enquanto pesquisador/a em educação, corpo, gênero e sexualidades, compreendendo e discutindo sobre como a estrutura colonizada do saber nas universidades cristaliza modelos, metodologias e processos de fazer pesquisas muito assentados a um racionalismo e a uma técnica que não dão conta de apreender a complexidade desses temas, seja por falta de alcance ou pelo engessamento conveniente das instituições que produzem o conhecimento. Nesse sentido, convém refletir juntamente com Ochy Curiel (2020) sobre como a proposta decolonial fissa a colonialidade do poder, do saber e do ser - discurso hegemônico da modernidade - e nos provoca a refletir sobre o reconhecimento e a legitimação de “outros” saberes

subalternizados que são produzidos *“a partir das experiências vividas e que contribuem com a proposição de mundos mais justos e humanos, fora da matriz liberal/colonial”* (CURIEL, 2020, p. 134).

Considerando os espaços acadêmicos como instituições que abrigam o saber-poder, Curiel (2020) atentou para como as feministas pós-coloniais inseridas nos espaços acadêmicos ainda se envolvem pouco em movimentos sociais, o que, na visão da autora, *“limita as possibilidades de descolonização do saber”*, pois não legitima as práticas políticas concebidas por diferentes mulheres que não gozavam de privilégios de raça, classe, sexualidade e geopolítica. Para Curiel, as propostas do feminismo pós-colonial muitas vezes *“permanecem em um giro linguístico pós estruturalista, que, ainda que abra portas para “outras” interpretações, reproduz a colonialidade discursiva do saber* (CURIEL, 2020, p. 125).

Essas reflexões corroboram com o que já problematizamos sobre a importância da posicionalidade do/da pesquisador/a como um sujeito que, atravessado pelo tema, torna-se *“uma ferramenta a serviço da investigação”*(GASTALDO, 2014, p. 12) que mobiliza e desloca saberes e práticas e promove a *“criação de outras categorias, conceitos e teorias que deem conta da complexidade das relações sociais, conquistando assim um desengajamento epistemológico e político na maneira como produzimos conhecimento”* (CURIEL, 2020, p. 130).

Pistas metodológicas a partir da construção de casos hipotéticos: uma proposta de despadronização de modelos metodológicos.

Em uma pesquisa produzida recentemente (GOMES, 2021) que teve como objetivo analisar as percepções de docentes sobre gênero com ênfase nas diferentes sexualidades a partir das discussões presentes na escola, observamos que trazer as questões da pesquisa apenas a partir da entrevista semiestruturada poderia alcançar apenas a superfície do que pretendíamos pesquisar. Assim, para dar possibilidades de falas espontâneas às/aos participantes, optamos pela construção de histórias baseadas na realidade das vivências de sala de aula.

Buscou-se, dessa forma, elaborar um conjunto de quatro casos que refletissem as realidades das/dos estudantes cujas sexualidades escapam aos padrões heteronormativos. O processo de construção desses casos contou com a participação de um professor de Sociologia, que – em diálogo com o referencial teórico desta pesquisa e a partir de nossas experiências enquanto docentes – construiu a base das histórias que compuseram a metodologia. Tal construção foi tecida num processo de idas e vindas em que também

A utilização de casos hipotéticos na/para pesquisas sobre corpo, gênero, sexualidades e educação

pudemos contar com a colaboração de duas colegas, igualmente professoras e pesquisadoras da temática de gênero. Ao final os contos estavam prontos com vistas a representar - da forma mais verossímil possível - a realidade que encontramos na escola. A apresentação dos quatro casos ao grupo de docentes seguiu sempre a mesma sequência com todas/todos as/os colaboradores.

De acordo com André (2008), tem sido comum a utilização de estudos de casos em diferentes áreas de conhecimento, tais como: sociologia, antropologia, medicina, psicologia, serviço social, direito, administração, a partir dos mais variados métodos e com diferentes finalidades. Os estudos de caso surgem na sociologia e antropologia aproximadamente ao final do século XIX e início do século XX e a principal finalidade desses estudos era destacar as características e atributos da vida social. Na medicina, na psicanálise, na psicologia e no serviço social projetavam estudar um caso, geralmente problemático, para diagnosticar tratamento ou acompanhamento. No direito, administração e medicina foram e ainda são usados como recurso didático, para ilustrar o uso de um procedimento, ou para estimular, em situação de ensino, o debate de um tema. É também muito popular o uso do método de *cases* na área de administração, que busca mostrar, por meio de um caso exemplar, como uma empresa ou organização pode se estruturar e resolver problemas.

O estudo de caso a partir da utilização de histórias análogas, deu-se a partir da construção de situações hipotéticas, mas verossímeis e que colocam o fenômeno estudado mais próximo de como ele se manifesta na realidade. Tal abordagem, bastante comum no campo da Psicologia, ainda é pouco utilizada nas pesquisas em educação. Essa escolha metodológica buscou construir um ambiente propício para compreender como as professoras e os professores constroem e compartilham suas percepções, assim como os territórios com os quais as/os docentes dialogam e constroem seus saberes sobre as sexualidades.

Durante a abordagem, procurou-se entender como a diferença entre gêneros e sexualidades é tratada na escola que foi *lócus* da pesquisa partir da percepção de cada docente ao mesmo tempo em que se buscou traçar um breve histórico que situasse a realidade social dos entrevistados, condição *sine qua non* para uma entrevista qualitativa (GASKELL, 2013), além de observar se o contato com a temática das sexualidades foi contemplado na formação acadêmica/continuada das/dos docentes; como eles lidavam com

a diferença sexual ao longo em sua prática educativa e como percebiam as ações do Núcleo de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra a Mulher da escola em relação ao tema. Nos limites deste texto, compartilhamos nas próximas sessões os casos produzidos para a pesquisa (GOMES, 2021) partindo do pressuposto de que eles possam ajudar pesquisadoras e pesquisadores na criação de novos casos.

CASO 01: Arthur, o “espalhafatoso”: produção de subjetividades generificadas na escola.

Caso 01

Na sala dos professores, no horário do intervalo, uma conversa ocupa a atenção da maioria dos presentes. Falam do aluno Artur Miguel, de como seu jeito afeminado durante as aulas é motivo de piada e desconforto para alguns, de como ele fala alto com uma voz fina, usa calças e blusas apertadas, maquiagem e pinta as unhas e, em boa parte das vezes, chega à sala de aula cantando ou esboçando alguma performance de dança. Alguns docentes argumentam que isso é bobagem, que muitos estudantes são assim hoje em dia. Outros dizem não gostar desse jeito, que isso é errado e que é uma inversão de papéis ou que ele precisa sempre estar no centro das atenções; outros ainda preferem não emitir opinião, só escutam. Uma professora diz que é necessário que a escola acolha os / os estudantes homossexuais, que isso é parte do trabalho educativo, inclusive ajudando-os a direcionar melhor as suas habilidades artísticas. A docente destaca que chamou a atenção de um grupo de estudantes que estavam fazendo chacota do Artur numa aula um dia antes e que notou o estudante muito tenso e reativo no último semestre, tendo inclusive apresentado menor desempenho escolar. Após esse relato, ela sugere que seja feita uma reunião com a coordenação pedagógica para tratar desse e de outros casos de alunas e alunos homossexuais na escola. Dois professores concordam. Um outro professor discorda dizendo que quem tem que ajudar e orientar Artur nesse jeito esquisito dele é a família e não a escola. Uma professora que acabou de chegar só para tomar água – teve necessidade de sair para ir na direção pegar um documento - diz para ninguém se importar com esse jeito dodói de Artur, que ele é um menino bom e que depois melhora. Um outro professor diz que dá aulas na turma dele porque é o jeito, mas que se sente incomodado e diz que muitos estudantes da turma de Artur também não gostam do jeito do colega, que ele poderia ser menos espalhafatoso.

No caso 1 procurou-se abordar as questões ligadas aos padrões heteronormativos e de como acontece quando estas normas começam a ser desestabilizadas pelas/pelos jovens dentro do ambiente escolar. A exibição desta narrativa trouxe muita identificação de acordo com a fala das/dos docentes como questões recorrentes no chão da escola, não apenas pelo perfil do adolescente protagonista do caso, mas também pela postura de uma parte do corpo docente no que se refere à lida cotidiana com esses corpos que transgridem as normas de gênero e que muitas vezes são vistos como excessivos e espalhafatosos.

A utilização de casos hipotéticos na/para pesquisas sobre corpo, gênero, sexualidades e educação

Sobre esse caso, as professoras e professores responderam duas questões que trouxeram suas percepções e a maneira como lidam com situações semelhantes em sua prática educativa, além de algumas/alguns docentes terem tecido comentários sobre a postura das/dos colegas. Quando questionados sobre como avaliam esse conflito no ambiente escolar e como lidam com ele em sala, obtivemos afirmações e formas diferentes de perceber e lidar com a questão: algumas/alguns docentes consideravam a presença de estudantes com o perfil de Arthur Miguel muito comum nas escolas. Entretanto, quando levamos o assunto para a vivência cotidiana com as/os estudantes, as reações foram as mais diversas: houve um grupo de docentes que manifestou um certo incômodo pela maneira de se expressar do estudante, mas nada que interferisse no seu trabalho; outras/outras manifestaram preocupação em relação à segurança física das/dos estudantes, em virtude do crescimento das forças conservadoras no país; houve um outro grupo que identificou uma maior resistência à diferença por parte das/dos docentes que por parte das/dos jovens; uma outra parte das professoras e professores consideram a relação com jovens que tragam a diferença sexual tranquila, agregando aprendizado, enquanto que outro grupo enxerga a situação como uma oportunidade para a escola revisar suas práticas pedagógicas e suas práticas de acolhimento.

CASO 2: Namorar nos intervalos: antes podia, agora está mudando? A escola e a sua interpelação sobre as sexualidades

Caso 02

Numa determinada escola da rede estadual de Pernambuco, localizada em Recife, há seis turmas de Ensino Médio em horário integral. Essas seis turmas se dividem em duas turmas de cada série do Ensino Médio. Durante os intervalos, é comum que muitos casais formados por estudantes andem de mãos dadas e troquem afetos. Casais como Júlia e Matheus, Marta e Luiz, Pedro e Antônio, Michele e Clara, Romero e Angela. Nos últimos meses, os casais formados por estudantes homossexuais, como Pedro e Antônio, e Michele e Clara, começaram a ocupar esses espaços também, coisa que não acontecia até o ano anterior. Surgiram então muitas queixas da comunidade escolar, afirmando que a escola não era espaço para namoros, mesmo que esses só acontecessem nos horários dos intervalos. Professores, apoio pedagógico e direção da escola têm que tomar uma decisão e determinar se os estudantes podem ou não namorar nos intervalos. Uma parte dos presentes na reunião afirma que isso deve acabar imediatamente. Outra parte diz que os estudantes podem ter alguma liberdade desde que isso não passe dos limites; há os que dizem ainda que essa conversa só está acontecendo porque os estudantes homossexuais resolveram expressar mais explicitamente seus afetos como fazem os casais heterossexuais. Uma terceira parte argumenta que tentar proibir os estudantes de namorarem no intervalo (independente da orientação sexual) é um recurso que não

vai funcionar, pois eles vão dar um jeito de continuar, e a direção da escola vai acabar perdendo autoridade por dar uma ordem que não vai ser cumprida.

O caso 02 foi criado a partir de vivências comuns na maioria das escolas e, na escola pesquisada, também que estavam ligadas às expressões de afeto no ambiente escolar. A partir dessa narrativa pretendeu-se perceber como as/os docentes lidam com as/os jovens quando estes demonstravam seus afetos e desejos no universo da escola. Quando questionadas/os sobre o que pensam sobre as trocas de afetos e carícias no ambiente escolar e se há alguma diferença ou desconforto quando os afetos e carícias vêm de casais homoafetivos, as/os docentes, em sua maioria, reconheceram a necessidade de estabelecer limites para as carícias no ambiente escolar. Uma parte das/dos docentes argumentou que a escola não é um espaço para namoros – de casais heterossexuais ou homoafetivo; uma outra parte considerou que não se deve proibir, mas que era importante estabelecer limites, uma terceira parte acredita que - com o diálogo - os limites vão se construindo; há ainda algumas/alguns docentes que defendem um diálogo mais aberto com mais espaço para a expressão das/dos jovens.

CASO 3: “Ele quer que seja Mário”: identidades de gênero postas em questão

Caso 03

Ao longo do 3º ano, Mário passou por um processo de assunção para sua atual identidade, deixando de ser a Bianca, nome com o qual foi matriculado na escola no 1º ano do Ensino Médio. Ao longo do ensino médio, ela foi se percebendo, deixando de ser ela até que, no começo do 3º ano, assumiu sua transexualidade, tornando-se finalmente Mário. Foi a partir do primeiro bimestre do 3º ano que ele solicitou às professoras e aos professores de sua turma que, no momento da chamada, fosse chamado por Mário, em vez de Bianca, como consta nos documentos oficiais, pois ele ainda não tinha conseguido o devido processo legal para mudança de nome, algo aliás que desejava muito. A maioria dos docentes aceitaram fazer a chamada por Mário, mas dois professores ainda insistem em chamá-lo de Bianca. O único argumento utilizado por esses dois professores é que eles só podem chamar alguém pelo nome que está no documento e nada mais. Mário apelou ainda duas vezes aos professores, mas desistiu, pois, percebeu que eles não cederiam. Sua forma de protesto foi parar de responder à chamada, e isso abriu espaço para que ele seja oficialmente reprovado por falta. Entre as turmas da escola, há muitos estudantes que concordam com a postura desses professores e muitos outros que discordam.

No caso 03, abordamos o processo de descoberta e assunção da identidade de gênero de um jovem que se matriculou na escola como uma estudante e foi se percebendo como um

A utilização de casos hipotéticos na/para pesquisas sobre corpo, gênero, sexualidades e educação

menino. Esse caso gerou muitos comentários contraditórios entre as colaboradoras e os colaboradores da pesquisa, inclusive por já ter acontecido, escola pesquisada, uma situação análoga em que estudantes, gestão e o corpo docente se viram na responsabilidade de tratar o conflito e o tratamento ter se dado de forma reativa, sem uma preparação e um debate em torno da temática, as decisões sobre a lida com o conflito foram sendo tomadas de forma individual e o constrangimento apareceu em alguns depoimentos em configurações diferentes. Após a apresentação do caso, vale salientar que a identificação não se deu por completo, havia, na situação vivenciada na escola, algumas peculiaridades que merecem ser devidamente explicadas. Diferente de Mário, o estudante desta escola não chegou a pedir oficialmente aos professores para ser chamado pelo nome masculino - ele se reconhecia assim entre as/os colegas e eram estas/estes que pediam às/aos docentes que o chamassem pelo nome que ele desejava para que se sentisse melhor. Havia uma defesa muito grande das amigas e dos amigos do jovem junto às professoras e aos professores, chegando inclusive a deixar algumas/alguns docentes chateadas/chateados porque o pedido não tinha partido do estudante, mas ainda assim, quando questionado, ele afirmava que queria sim ser chamado pelo nome social que havia escolhido. Outra diferença em relação à narrativa é que o estudante da escola não reagiu como Mário: ele não protestou, apesar de muitas vezes não responder à chamada, e nem por isso recebeu falta. Esse é o terceiro aspecto que difere da narrativa hipotética, pois, na escola, as/os docentes não deixam de colocar a presença se o aluno deixar de responder à chamada, elas/eles conferem se a/o jovem está presente e registram a presença na caderneta eletrônica.

Após trazer as semelhanças e diferenças entre a narrativa hipotética e o caso real, convém ainda salientar que o reconhecimento do nome social, dentro do processo legal, no registro do estudante foi argumento da maioria das/dos docentes para que Mário tivesse seu pedido atendido. Essa argumentação transcorreu ora permeada por certo desconforto, ora sob o melindre de opinar sobre a decisão das/dos colegas mais resistentes à solicitação do estudante.

Quando questionadas/questionados sobre como avaliam esse conflito no ambiente escolar e em sala de aula, as professoras e professores mostraram-se, em sua maioria, em contradição, especialmente pelo fato de Mário, ou Artur, não terem conseguido ainda modificar seu nome social nos registros oficiais.

Houve um grupo de docentes que inicialmente se posicionou contra a chamada pelo nome social, mantendo assim o nome feminino com o qual o estudante se matriculou na escola, o nome do registro. Para justificar tal decisão, algumas/alguns docentes argumentaram sobre a legalidade do processo e que, não tendo ainda acontecido o devido processo legal, não atenderiam à solicitação do estudante

CASO 04 “E agora, que banheiro ela vai usar?”: das demandas dos corpos dissidentes à lida com os espaços da/na escola

O caso 03 trata da chegada de uma adolescente trans no meio do ano letivo e no 2º ano do Ensino Médio e com situação do nome social já definida junto à secretaria da escola. Algum tempo depois de sua chegada, a adolescente começa usar o banheiro feminino, iniciativa que provoca posicionamentos diversos e uma polêmica em torno do uso do banheiro por pessoas trans. Neste caso, assim como o segundo, trazem as duas mais citadas situações de conflito por que passam estudantes trans em instituições de ensino no país.

Caso 04

Mylena é uma adolescente trans que chegou à escola na metade do ano letivo e no 2º ano do Ensino Médio. A sua chegada gerou muitos comentários em toda a comunidade escolar. A partir da terceira semana, uma polêmica em torno do uso do banheiro agitou a escola. Mylena começou a usar o banheiro feminino. A estudante passou as duas primeiras semanas sem ir ao banheiro enquanto estava na escola, sempre nos turnos da manhã. Mas isso lhe causava incômodo e ela não quis levar em frente tal esforço por achar injusto. Isso lhe impedia, por exemplo, de frequentar as aulas práticas de educação física, ou de escovar os dentes depois do lanche. A partir de então, as redes sociais da escola ficaram cheias de mensagens apoiando ou criticando o fato de Mylena ter começado a usar o banheiro feminino. Muitas meninas faziam questão de chamar Mylena para usá-lo. Outras se empenharam em deixar clara sua oposição a Mylena fazer tal uso. Entre os meninos também houve polarização acerca de qual sanitário Mylena deveria usar. Uns tantos meninos faziam piadas mandando-a tomar jeito de homem e usar o banheiro masculino, houve inclusive um deles que, na tentativa de assediá-la e ter recebido uma negativa, rasgou-lhe uma blusa. Outros alunos, numa tentativa um tanto ingênua e atrapalhada de mostrar solidariedade, disseram a Mylena que se ela quisesse poderia usar o banheiro masculino enquanto um grupo de voluntários se dispunha a vigiar a porta para ninguém entrar, e assim ela ter privacidade. Ela ficou muito agradecida, mas explicou que não poderia aceitar tal proposta, pois isso seria resolver uma situação delicada com uma ação paliativa, e que não encerrava a questão. Algumas mães e pais foram fazer queixa à direção da escola, e esta se viu obrigada a reunir o corpo docente e o apoio pedagógico para buscar uma solução.

Assim como o caso 03, a narrativa 04 também suscitou algumas posturas de contestações e contradições. As professoras e os professores, em sua maioria, relataram não ter experiência com uma situação análoga, com exceção de dois ou três docentes. Dessa

A utilização de casos hipotéticos na/para pesquisas sobre corpo, gênero, sexualidades e educação

forma, as percepções apresentadas pela maioria das/dos docentes se pautaram no plano hipotético, o que nesse aspecto, difere um pouco do caso anterior.

Quando questionadas/questionados sobre como perceberiam a repercussão da chegada de Mylena em sua escola ou como lidariam com a questão enquanto docentes, as percepções da maioria foi de que a repercussão seria boa e que a escola, especialmente por parte das/dos estudantes, promovia um ambiente acolhedor às diferenças. A maioria das/dos docentes, embalados pelos fluxos da narrativa 04, tenderam a antecipar as percepções sobre o uso do banheiro (assunto tratado nas perguntas seguintes)

No caso do nome social, existe o instrumento legalizado, existe o procedimento, mas não existe um debate aberto e franco sobre as demandas das pessoas trans e o respeito a seus direitos. Em 28 de abril de 2016, a então presidenta Dilma Rousseff sancionou o decreto nº 8.727 que dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, abrindo espaço para o reconhecimento desse direito em diferentes espaços sociais. Pernambuco já dispõe deste instrumento desde 2017 e para que uma/um estudante solicite essa mudança, ela/ele precisa baixar o requerimento no site da Secretaria de Educação de Pernambuco e levá-lo assinado até a gestão da escola. Em janeiro de 2018, uma portaria do MEC, autorizou o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares da educação básica. Em março de 2018, o STF, por unanimidade, decide pela importância de retirar a obrigatoriedade da cirurgia e a solicitação judicial para a retificação do nome.

Se a escola, desde cedo, admite sua função social de acolher e desenvolver a aprendizagem das pessoas que a ela cheguem, ela precisa também prever a chegada de pessoas trans e suas demandas. Mas o que de fato ocorre é que a escola só lida com as questões ligadas às diferentes expressões de gênero e sexualidade de forma reativa e sem realizar um diálogo isento de preconceitos ou julgamentos pautados, em boa medida pela trajetória individual das/dos docentes e demais profissionais de educação, especialmente no que se refere às questões ligadas às/ao estudantes transgêneros, travestis, intersexuais ou não-binárias/binários dentro da escola. Essas reações de desconforto e hesitação são sintomas de uma estrutura educacional que ainda reforça/prioriza padrões de gênero e sexualidade, mesmo que professem ideias de respeito à diversidade. É a vivência/experiência

se apresentando, desestabilizando as estruturas hegemônicas e colocando o discurso em defesa da diversidade à prova. De acordo com Miskolci (2017), é necessário superar a perspectiva da diversidade travestida de tolerância, pois tolerar é diferente de reconhecer o Outro em suas especificidades. O autor defende a política da diferença como alternativa para desestabilizar a cultura hegemônica e para isso faz-se necessário incorporar a diferença, indo além da tolerância e da inclusão, reconhecendo o Outro como parte da coletividade.

Assim, de acordo com Alves e Moreira (2015), *“a presença de estudantes com sexualidade dissidente da norma hegemônica heterossexual na escola produz ressonâncias nos mecanismos de produção de subjetividades, demandando novas concepções de gestão pública e novas políticas públicas educacionais”* (ALVES; MOREIRA, 2015, p. 60.). Nesse sentido, a escola é convocada a enxergar essas pessoas invisibilizadas tantas vezes desde o ambiente familiar até o convívio social, acolhê-las, compreendendo suas demandas e dando-lhes reconhecimento, voz e representação dentro do ambiente escolar

Conclusão

A partir produção dos casos hipotéticos como instrumento aglutinador para refletir questões que trouxemos envolvendo situações verossímeis que emergem da realidade docente da escola pesquisa, pôde-se perceber mais penetração de nossa abordagem e mais adesão das colaboradoras e dos colaboradores da pesquisa, uma vez que estas/estes conseguiram se enxergar nas situações apresentadas e, muitas vezes, recuperar experiências anteriores com reflexões para a prática docente.

O movimento provocado por nosso “escape metodológico” sintonizou desconfortos, dúvidas, inquietações e hesitações que poderiam ficar submersas enquanto, na superfície, pairam discursos em defesa da diversidade. As entrevistas – guiadas a partir de casos hipotéticos de situações que refletiam as realidades das/dos estudantes cujas sexualidades escapam aos padrões heteronormativos – transcorreram de maneira descontraída e dialogada e as professoras e os professores encontraram ressonância entre os casos apresentados e suas experiências enquanto docentes. A escolha pela abordagem de histórias análogas propiciou um olhar mais detido sobre os preconceitos e estereótipos ligados aos padrões de gênero e sexualidades tão frequentes na formação das pessoas e na estrutura da sociedade brasileira, os quais se manifestam mais livremente em situações reais dentro e fora da escola.

A utilização de casos hipotéticos na/para pesquisas sobre corpo, gênero, sexualidades e educação

A partir dessa conexão afinada, observou-se ainda que algumas professoras e alguns professores apresentaram maior conflito na lida com os corpos dissidentes, especialmente aqueles que, de alguma forma, expressam performances de gênero diferentes daquela determinada por seu sexo biológico, demonstrando mais aceitação para com as/os jovens homossexuais que não performavam um gênero distinto do sexo de nascimento, ou seja, os homossexuais sem trejeitos. No que se refere a essas divergências, algumas/alguns docentes - de perspectiva mais desconstruída em relação aos padrões de gênero e defensores das pautas das diferenças – demonstraram certo desconforto em chamar atenção das/dos colegas no tocante a posturas conservadoras manifestadas por estas/estes, ficando sempre na expectativa de algum novo evento ou formação que pudesse sensibilizar a equipe acerca da temática.

A abordagem por meio dos casos hipotéticos não somente nos fez mergulhar mais profundamente na realidade das questões que envolvem a temática estudada, como também provocou, no grupo de docentes, reflexões e inquietações sobre a prática da sala de aula, bem como acerca da convivência com as diferenças nos demais espaços da escola. Nesse sentido, assumir o risco do desengajamento epistemológico, recriando possibilidades a partir do uso de situações análogas à realidade, ressignificou nossas práticas metodológicas e reforçou nossa defesa pela descolonização das universidades e das práticas de produção do conhecimento.

Referências

ALVES, Cláudio; MOREIRA, Maria. Do uso do nome social ao uso do banheiro: (trans) subjetividades em escolas brasileiras. **Quaderns de Psicologia**. v. 17, n. 3, 2015, p. 59-69.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. [S.l: s.n.], 2005.

CASTRO-GÓMES, Santiago. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMES, Santiago; GROSGUÉL, Ramón (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: IESCO, 2007

CURIEL, Ochy. Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolo[1]nial. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque (org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decolonias** Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

DUSSEL, Henrique. Europa, modernidade e Eurocentrismo. In: DUSSEL, Henrique. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLASCO, 2005.

GOMES, Sandra Luiza Salgueiro Costa. **A percepção de docentes sobre a diferença sexual: das vivências à construção de um novo olhar.** 2021,183f. Dissertação (Mestrado em Educação Cultura e Identidades) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades (PPGECI – UFRPE/FUNDAJ) - PE, 2021.

MISKOLCI, Richard. **Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MOHANTY, Chandra. Bajo los ojos de occidente: academia feminista y discursos coloniales. In: NAVAZ, Lilian Suárez; HERNÁNDES, Aída (org.): **Descolonizando el Feminismo: Teorías y Prácticas desde los Márgenes.** MADRID: Ed. Cátedra, 2008.

Sobre as autoras

Sandra Luiza Salgueiro Costa Gomes

Mestra em Educação (UFRPE e FUNDAJ) e professora da Rede Estadual de Pernambuco. ORCID: ["https://orcid.org/0000-0001-8543-2686?lang=en"](https://orcid.org/0000-0001-8543-2686?lang=en)<https://orcid.org/0000-0001-8543-2686> E-mail: sandra.luxgomes@gmail.com

Ana Paula Abrahamian de Souza

Doutora em Educação (PPGE-UFPE). Atualmente é membro associado à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED e conselheira da Federação dos Arte-Educadores do Brasil - FAEB. Líder do Grupo de Pesquisa em Estudos Culturais e Arte/Educação (GPECAE-UFRPE) e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4321-3458>
E-mail: anapaula.souza@ufrpe.br

Recebido em: 17/03/2022

Aceito para publicação em: 11/07/2022