UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROPEG
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS – FAFIC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS - PPGCISH

BENÍCIA BRENDA BARBOSA DA SILVA

REPRESENTAÇÕES, PRÁTICAS E PERFORMATIVIDADE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO: ESTUDO EM UMA ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL TÉCNICA (ECIT) NO SERTÃO DA PARAÍBA

MOSSORÓ

2026

BENÍCIA BRENDA BARBOSA DA SILVA

REPRESENTAÇÕES, PRÁTICAS E PERFORMATIVIDADE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO: ESTUDO EM UMA ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL TÉCNICA (ECIT) NO SERTÃO DA PARAÍBA

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), como requisito para a obtenção do título de Mestre na área de concentração em sujeitos, saberes e práticas cotidianas, pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas (PPGCISH).

Orientador: Prof. Dr. Marcos Mariano Viana da Silva

MOSSORÓ

2026

BENÍCIA BRENDA BARBOSA DA SILVA

REPRESENTAÇÕES, PRÁTICAS E PERFORMATIVIDADE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO: ESTUDO EM UMA ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL TÉCNICA (ECIT) NO SERTÃO DA PARAÍBA

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre na área de concentração em sujeitos, saberes e práticas cotidianas, pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas (PPGCISH).

Orientador: Prof. Dr. Marcos Mariano Viana da Silva

A aluna obteve o conceito: _____

Data da avaliação: _____

Banca Examinadora

_____

Prof. Dr. Marcos Mariano Viana da Silva (Orientador)
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN

_____

Profª. Dra. Karlla Christine Araújo Souza
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN

_____

Profª. Dra. Mikelly Gomes da Silva
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Às pessoas que continuam existindo à sua própria maneira, mesmo quando o mundo insiste em lhes ensinar outros caminhos.

AGRADECIMENTOS

Nenhuma escrita nasce sozinha. Toda palavra é feita de muitos encontros, visíveis e invisíveis, ditos e silenciosos, que nos atravessam antes mesmo que percebamos. Até aqui, tive a felicidade de ser habitada por alguns deles, encontros bonitos e fundadores que agora se inscrevem como parte desta travessia.

Além das pessoas que me acompanharam e abriram portas no percurso acadêmico, há minha família, meus amigos e meus afetos. A eles devo o apoio e a própria possibilidade de existir neste caminho. Se cheguei até aqui, foi porque fui sustentada por presenças e gestos que, de diferentes formas, tornaram possível continuar.

Inicio agradecendo à minha avó, Raimunda Barbosa (in memoriam). Sua vida me ensinou que o lar não se limita a um espaço, mas pode se expandir até onde a nossa coragem alcança, desde que não esqueçamos de quem somos e não percamos a sensibilidade diante do outro. Foi ela quem me ensinou, a sua maneira, que existir também é um gesto ético, que envolve firmeza na própria existência sem renunciar à delicadeza no mundo. A ela devo a mulher que me tornei e a coragem de reivindicar meus desejos.

Aos meus pais, Giselda Barbosa e Benício Rocha, agradeço pelas formas simples com que me acompanharam ao longo do caminho. No silêncio que protege, no apoio que não exige justificativas e na constância da presença mesmo diante das incertezas, encontrei a base que me permitiu seguir. Sonhamos juntos e seguiremos construindo juntos.

À minha tia, Aparecida Barbosa, que tantas vezes ultrapassou o lugar da família e se tornou referência de cuidado e permanência. Em sua forma de estar no mundo, aprendi que os vínculos também constroem lugares simbólicos aos quais sempre se pode retornar.

À Viviane Pereira e a Matheus Lourenço, irmãos escolhidos pela vida, agradeço pelo colo oferecido nos momentos de fragilidade, pelos abraços que reorganizam o que estava disperso e pelas palavras que sustentam quando tudo parece suspenso.

Aos meus amigos Matheus Camilo e Jandilson Oliveira, agradeço por me lembrarem que a vida não se resume às exigências que tentam ocupar tudo. Ela também acontece nas pausas, nas risadas inesperadas e nos silêncios compartilhados que não pedem explicação. Agradeço ainda pela paciência em me escutarem tantas vezes falar desta pesquisa e por transformarem minhas inseguranças em ação.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Marcos Mariano, pela condução atenta e sensível deste percurso. Pela firmeza que também foi acolhimento, pela compreensão do meu ritmo e pelas

leituras e palavras que abriram caminhos. Por tornar possível uma escrita que é, ao mesmo tempo, técnica e permeada por pensamento e sensibilidade.

Aos estudantes, professores, coordenadores e gestores da escola onde esta pesquisa foi realizada, agradeço pela abertura ao encontro e pela disposição em participar de uma investigação que toca em temas muitas vezes evitados. Sem essa abertura, esta escrita não teria lugar.

À Profa. Me. Lúcia Temóteo, agradeço por ter acreditado em mim antes que eu pudesse fazê-lo. Por ter me ensinado os primeiros passos na pesquisa científica e, sobretudo, por me mostrar que é possível transformar incômodos em escrita acadêmica. Com ela e com os colegas do Núcleo Anayde Beiriz, compreendi que os debates sobre gênero e sexualidade também são formas de enfrentamento e produção de pensamento, ampliando minha maneira de ler o mundo.

Se estas linhas chegam ao fim, os encontros que a tornaram possível não chegam. Eles permanecem, de outras formas, habitando o que foi dito e também o que não coube dizer. E é por isso que nenhuma escrita se encerra de fato.

“O mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando”

(Rosa, 1994, p. 24 e 25)

RESUMO

Esta dissertação analisa as representações, práticas e performatividades de gênero no cotidiano de uma Escola Cidadã Integral Técnica (ECIT) localizada no alto sertão paraibano. O objetivo geral foi compreender como representações e práticas de gênero atravessam as experiências e performatividade dos estudantes no ambiente escolar, considerando mecanismos institucionais de regulação, negociações cotidianas, interpretações docentes e moralidades regionais, religiosas e culturais que incidem sobre pertencimento, reconhecimento e permanência. A pesquisa ancora-se teoricamente nas contribuições de Judith Butler sobre performatividade de gênero, Roger Chartier acerca das representações sociais e Durval Muniz de Albuquerque Júnior sobre a construção discursiva do Nordeste e do sertão, dialogando ainda com autoras e autores como Michel Foucault, Guacira Lopes Louro, Berenice Bento e bell hooks. Metodologicamente, adotou-se abordagem qualitativa de inspiração etnográfica, com observação participante, entrevistas semiestruturadas com professores e entrevistas projetivas com estudantes maiores de 18 anos, mediadas por recursos audiovisuais disparadores. O material produzido foi analisado por meio da análise de conteúdo, articulada ao referencial teórico da investigação. As análises evidenciaram que a escola constitui um território ambíguo, no qual coexistem abertura institucional ao diálogo, projetos pedagógicos voltados à diversidade, mecanismos sutis de vigilância, regulação normativa dos corpos e silenciamentos diante de experiências dissidentes de gênero e sexualidade. Constatou-se que normas de gênero operam por micropráticas cotidianas, como brincadeiras, olhares, comentários, ocupação dos espaços e formas seletivas de reconhecimento. As moralidades religiosas, familiares e regionais também atravessam as falas de estudantes e docentes, indicando que a escola não está isolada das dinâmicas sociais do território. O campo revelou fissuras produzidas por vínculos afetivos, redes silenciosas de cuidado e alianças entre estudantes e profissionais. Conclui-se que o gênero é abordado na escola mesmo quando não é nomeado diretamente, manifestando-se na organização dos espaços, na regulação dos afetos e na distribuição desigual do reconhecimento social. A pesquisa contribui para os campos da Educação, dos Estudos de Gênero e das Ciências Sociais e Humanas ao evidenciar a necessidade de práticas escolares concretas de acolhimento, proteção e legitimação das existências dissidentes.

Palavras-chave: gênero; performatividade; representações; educação; sertão; Paraíba.

ABSTRACT

This dissertation examines gender representations, practices, and performativities in the everyday life of a Citizen Integral Technical School (Escola Cidadã Integral Técnica – ECIT) located in the backlands region of the state of Paraíba, Northeastern Brazil. Its main objective was to understand how gender representations and practices shape students' experiences and performativity within the school environment, taking into account institutional mechanisms of regulation, everyday negotiations, teachers' interpretations, and the regional, religious, and cultural moralities that influence belonging, recognition, and permanence. The study is theoretically grounded in Judith Butler's contributions on gender performativity, Roger Chartier's discussions of social representations, and Durval Muniz de Albuquerque Júnior's analyses of the discursive construction of the Northeast and the backlands. It also engages with the works of scholars such as Michel Foucault, Guacira Lopes Louro, Berenice Bento, and bell hooks. Methodologically, the research adopted a qualitative approach inspired by ethnography, combining participant observation, semi-structured interviews with teachers, and projective interviews with students over the age of eighteen, mediated by audiovisual materials used as elicitation devices. The empirical material was analyzed through content analysis in dialogue with the theoretical framework of the investigation. The findings reveal that the school constitutes an ambiguous territory in which institutional openness to dialogue and pedagogical initiatives focused on diversity coexist with subtle mechanisms of surveillance, normative regulation of bodies, and forms of silence surrounding dissident experiences of gender and sexuality. The study found that gender norms operate through everyday micro-practices, including jokes, glances, comments, spatial occupation, and selective forms of recognition. Religious, familial, and regional moralities also permeate the narratives of both students and teachers, indicating that the school is not isolated from the broader social dynamics of its territory. At the same time, the fieldwork revealed fissures within these normative structures, produced through affective bonds, silent networks of care, and alliances between students and school professionals. The dissertation concludes that gender is addressed within the school even when it is not explicitly named, manifesting itself in the organization of spaces, the regulation of affects, and the unequal distribution of social recognition. This research contributes to the fields of Education, Gender Studies, and the Social Sciences and Humanities by highlighting the need for concrete school practices aimed at welcoming, protecting, and legitimizing dissident forms of existence.

Keywords: gender; performativity; representations; education; sertão; Paraíba.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Identificação de gênero dos professores participantes da pesquisa 61
Figura 2 Identificação de gênero dos estudantes participantes da pesquisa 63
Figura 3 Cartaz produzido pelos estudantes e expostos na entrada da escola investigada.....79
Figura 4 Cartaz produzido pelos estudantes sobre os desafios da escola investigada.....83

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Perfil dos docentes participantes da pesquisa 61
Tabela 2 Perfil dos estudantes participantes da pesquisa 63

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 14

2 O GÊNERO EM METAMORFOSE: TEORIAS, CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES 20

2.1 As engrenagens do gênero e a produção das desigualdades 21

2.2 Corpos em disputa entre sexo, sexualidade e performatividade 28

2.3 Entre normas, pertencimentos e formas de existir 35

2.4 Regionalidades, moralidades e pedagogias do gênero 43

3 PERCURSO METODOLÓGICO 52

3.1 Delineamento da pesquisa 57

3.2 Métodos e técnicas de coleta e análise de dados 58

3.2.1 A inspiração etnográfica e a inserção no campo 58

3.2.2 Procedimentos de coleta de dados 59

3.2.3 Procedimentos de análise dos dados 65

3.3 Contexto da pesquisa 67

3.4 Aspectos éticos da pesquisa 70

4 ANÁLISES E DISCUSSÕES DOS DADOS 72

4.1 Cotidiano escolar, sociabilidades e circulação das diferenças 72

4.2 Normas, vigilâncias e negociações das diferenças no cotidiano escolar 93

4.3 Permanências e fissuras: negociações do existir no cotidiano escolar 100

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 112

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 118

APÊNDICES 124

APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE 125

APÊNDICE B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE ÁUDIO 128

APÊNDICE C- DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR 129

APÊNDICE D- INSTRUMENTO DE COLETA – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ESTUDANTES DA ECIT 130

APÊNDICE E – INSTRUMENTO DE COLETA – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES 132

ANEXOS.....133
ANEXO A- CARTA DE ANUÊNCIA DA ECIT.....134
ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....135

1 INTRODUÇÃO

Nesta dissertação, a aproximação com as discussões sobre gênero e sexualidade não surge de um interesse exclusivamente teórico ou abstrato. Ela aflora das experiências acadêmicas, profissionais, políticas e existenciais construídas ao longo da vida, da atuação em projetos voltados às questões de gênero e sexualidade, assim como da experiência profissional como psicóloga social no Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS)[1]. O contato com situações de violência, exclusão, silenciamento e vulnerabilidade social evidenciou como normas de gênero e sexualidade interferem profundamente na vida de sujeitos dissidentes[2]. Nesse percurso, tornou-se impossível pensar essas questões de forma desvinculada das instituições sociais que participam da construção, manutenção e circulação dessas normas, entre elas, a escola.

A inserção no espaço escolar enquanto pesquisadora vinculada ao campo da Assistência Social e da Psicologia Social também se constitui como estratégia de aproximação crítica diante daquilo que se apresenta como desigual, excludente e resistente a mudanças. Pesquisar não é uma atividade neutra ou desinteressada. Pesquisar é um exercício atravessado por escolhas éticas, posicionamentos políticos, afetos e implicações sociais. Investigar as relações entre gênero, sexualidade e educação implica reconhecer que a produção do conhecimento ocorre em meio a discussões morais, culturais e políticas que atravessam o cotidiano escolar e influenciam diretamente os processos de socialização, pertencimento e reconhecimento dos sujeitos.

Nessa perspectiva, Araújo *et al.* (2021) destacam que não é possível analisar aspectos da formação humana sem considerar o papel central da escola, já que as experiências vividas nesse espaço ampliam as possibilidades de compreender o mundo e conviver com a diferença. Souza e Fialho (2020) acrescentam que a escola desempenha função significativa na construção de sujeitos mais abertos ao diálogo, à convivência coletiva e ao reconhecimento da pluralidade social. Entretanto, apesar dos avanços produzidos nas últimas décadas, preconceitos relacionados ao gênero e à sexualidade continuam atravessando as relações sociais e

[1] O CREAS integra a Proteção Social Especial de Média Complexidade do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), atendendo indivíduos e famílias em situação de violação de direitos, como violência, negligência, abuso, exploração e outras formas de vulnerabilidade social.

[2] O termo “dissidente” é utilizado para se referir a sujeitos cujas expressões de gênero, sexualidade ou modos de existência tensionam normas cisheteronormativas socialmente naturalizadas.

institucionais, alimentados por heranças históricas do patriarcado[3], pelas desigualdades sociais e por diferentes formas de exclusão que ainda estruturam a sociedade brasileira.

Historicamente, a escola participou da produção de normas relacionadas aos corpos, aos comportamentos e às formas consideradas legítimas de existência. As dinâmicas escolares organizam espaços, disciplinam condutas, regulam afetos e produzem expectativas distintas sobre masculinidades, feminilidades e sexualidades (Foucault, 2022). Conforme Louro (2014), a escola possui pedagogias de gênero e sexualidade que operam através de discursos, práticas institucionais, silenciamentos, brincadeiras, vigilâncias e expectativas dirigidas aos sujeitos.

As experiências escolares não podem ser compreendidas apenas pela lógica do disciplinamento. Elas também são atravessadas por afetos, ambiguidades, negociações e formas de resistência produzidas nas relações cotidianas. hooks (2013) afirma que os processos educativos não podem ser dissociados das formas pelas quais os sujeitos experienciam seus corpos, afetos e modos de existir. A escola constitui-se, assim, simultaneamente como espaço de controle, conflito, pertencimento e possibilidade.

Nas últimas décadas, os debates sobre gênero e sexualidade no campo educacional passaram a ocupar lugar de intensa disputa política e moral no Brasil. Em meio ao fortalecimento de discursos conservadores que buscam interditar essas discussões no ambiente escolar, temas relacionados às dissidências de gênero e sexualidade frequentemente passaram a ser tratados como ameaças à moralidade, à família ou à ordem social (Acceta, 2016). Isso evidencia o quanto a escola permanece atravessada por lutas relacionadas aos modos legítimos de existência e às formas socialmente reconhecidas de viver o gênero e a sexualidade.

No campo dos estudos sobre gênero, sexualidade e educação, observa-se uma produção acadêmica crescente voltada à análise crítica das práticas escolares. Ainda assim, permanecem reduzidas as pesquisas que articulam, de maneira mais específica, as categorias de gênero, performatividade e representações no contexto das Escolas Cidadãs Integrais Técnicas (ECIT)[4], especialmente em cidades do sertão paraibano. Durante o levantamento bibliográfico realizado para esta investigação, observou-se predominância de pesquisas desenvolvidas em contextos urbanos e metropolitanos, havendo menor atenção às experiências escolares situadas em cidades interioranas do Nordeste brasileiro.

---

[3] Neste trabalho, o patriarcado é compreendido na perspectiva de Saffioti (2015), como um sistema histórico de dominação que articula relações de gênero, poder e exploração, produzindo desigualdades estruturais entre homens e mulheres.

[4] As Escolas Cidadãs Integrais Técnicas integram a política de educação integral da Paraíba, articulando formação geral, educação profissional e permanência ampliada dos estudantes na instituição escolar.

Pesquisas recentes demonstram que experiências de discriminação relacionadas às dissidências de gênero e sexualidade continuam presentes no cotidiano escolar. Siqueira (2023), em estudo realizado com estudantes de Maceió, apresenta dados preocupantes: 29% dos alunos consideram o ambiente escolar insuportável, enquanto 31% afirmam não se sentir protegidos nesse espaço. Além disso, 23% relataram não se sentir confortáveis para denunciar situações de discriminação vivenciadas na escola. O estudo também aponta que 29% dos participantes afirmam que as instituições escolares nunca promovem atividades relacionadas a gênero e diversidade, enquanto 61% reconhecem falhas das escolas na promoção do respeito e da convivência diante dessas questões.

Entretanto, pensar o sertão exige cautela analítica para evitar leituras homogêneas ou estereotipadas sobre o Nordeste e suas dinâmicas socioculturais. Nesta pesquisa, o sertão não é compreendido como categoria fixa[5], mas como território atravessado por ambiguidades, conflitos, moralidades e múltiplas formas de sociabilidade. Assim, esta investigação não pretende produzir uma leitura generalizante sobre "o Nordeste" ou "o sertão", mas analisar uma experiência localizada em uma Escola Cidadã Integral Técnica do alto sertão paraibano, considerando as particularidades históricas, culturais, religiosas e sociais que produzem efeitos nesse contexto específico.

A presença de discursos religiosos e moralidades tradicionais no cotidiano local não é tomada aqui como característica absoluta ou universalizante. Parte-se do entendimento de que esses elementos participam da construção das relações sociais e das expectativas de gênero presentes no espaço escolar. A escolha do campo de pesquisa também emerge de inquietações produzidas pela observação de situações de desconforto, silenciamento e microviolências direcionadas a estudantes cujas expressões de gênero e sexualidade tensionavam expectativas normativas socialmente estabelecidas. Entre essas experiências, destacou-se a repercussão de conflitos relacionados ao reconhecimento de direitos de uma estudante trans no ambiente escolar, situação que evidenciou contendas em torno do pertencimento, do reconhecimento e da permanência na instituição.

[5] A compreensão de sertão adotada nesta pesquisa distancia-se de perspectivas que o tomam como categoria natural, geográfica ou culturalmente homogênea. Inspirada nas reflexões de Albuquerque Júnior (2011), parte-se do entendimento de que o sertão constitui uma invenção histórica e discursiva, produzida por relações de poder, representações sociais e disputas simbólicas que contribuíram para a construção de determinadas imagens sobre o Nordeste brasileiro. Dessa forma, o sertão é compreendido como território plural, atravessado por diferenças, contradições e múltiplas experiências sociais.

Diante dessas problematizações, a pergunta que orienta esta investigação é: como as representações e práticas de gênero presentes no cotidiano de uma Escola Cidadã Integral Técnica localizada no sertão paraibano atravessam as experiências e performances de gênero dos estudantes, considerando as normas, moralidades, práticas institucionais e formas de pertencimento produzidas no espaço escolar?

Partindo dessa questão, esta pesquisa analisou as dinâmicas de gênero presentes no cotidiano de uma Escola Cidadã Integral Técnica localizada no sertão paraibano, buscando compreender como representações e práticas relacionadas ao gênero atravessam as experiências e performances de gênero dos estudantes no ambiente escolar. Interessou, nesse percurso, observar de que maneira expectativas normativas são produzidas, negociadas, reiteradas ou tensionadas no interior da instituição, considerando também os elementos sociais, culturais, religiosos e regionais que constituem as trajetórias dos sujeitos envolvidos.

O objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar como representações e práticas de gênero presentes no cotidiano escolar atravessam as experiências e performances de gênero dos estudantes em uma Escola Cidadã Integral Técnica localizada no sertão paraibano. Como objetivos específicos, buscou-se: identificar práticas institucionais, discursos pedagógicos e mecanismos cotidianos de regulação relacionados às construções de gênero no espaço escolar; compreender como estudantes negociam, reproduzem ou tensionam expectativas de gênero em suas experiências cotidianas; examinar como docentes interpretam e lidam com questões de gênero e sexualidade no contexto escolar; e analisar como moralidades regionais, religiosas e culturais atravessam formas de pertencimento, reconhecimento e permanência na instituição.

Com isso, a pesquisa busca contribuir para os debates no campo da educação, dos estudos de gênero e das Ciências Sociais ao refletir sobre as relações entre escola, subjetividade e normatividade nas instituições contemporâneas. Além disso, procura compreender como discursos pedagógicos, mecanismos institucionais e formas de sociabilidade operam na produção de experiências marcadas por reconhecimento, pertencimento, vigilância, silenciamento ou exclusão.

Ao longo da investigação, tornou-se evidente que as experiências observadas não poderiam ser compreendidas apenas por categorias dicotômicas de acolhimento ou exclusão. O campo revelou ambiguidades, negociações, conflitos e fissuras que exigiram atenção às formas cotidianas pelas quais pertencimento, reconhecimento e permanência eram produzidos na escola. Essa complexidade demandou uma abordagem metodológica capaz de acompanhar os

discursos explícitos dos participantes, os gestos, silêncios, afetos e interações que compunham a vida escolar.

Para desenvolver essas discussões, a pesquisa adotou abordagem qualitativa de inspiração etnográfica, utilizando como procedimentos metodológicos a observação participante, entrevistas semiestruturadas e entrevistas projetivas. A investigação buscou apreender não apenas os discursos explícitos sobre gênero e sexualidade, mas também os gestos cotidianos, as negociações silenciosas, os conflitos, as ambiguidades, os afetos e as formas de convivência que organizavam a vida escolar.

A observação participante permitiu acompanhar a circulação cotidiana dos estudantes pela escola, os modos de ocupação dos espaços, as interações nos corredores, os silêncios, os gestos e as situações aparentemente banais por meio das quais normas de gênero eram reiteradas, negociadas ou tensionadas. As entrevistas semiestruturadas com professores possibilitaram compreender como os docentes interpretavam as questões de gênero e sexualidade, bem como os limites, receios e possibilidades percebidos pela instituição diante dessas demandas. Já as entrevistas projetivas com estudantes, realizadas a partir de recursos audiovisuais disparadores, permitiram acessar percepções, hesitações, conflitos e formas de significar experiências relacionadas ao gênero, à sexualidade e à convivência escolar. Por fim, a análise de conteúdo possibilitou organizar o material empírico em categorias interpretativas, articulando observação, entrevistas e referencial teórico.

No campo teórico, a pesquisa articula os estudos de gênero, especialmente as contribuições de Judith Butler acerca da performatividade de gênero, com as discussões sobre representações culturais desenvolvidas por Roger Chartier e os debates sobre regionalidade e construção discursiva do Nordeste presentes na obra de Durval Muniz de Albuquerque Júnior. Além disso, dialoga com autores que problematizam a escola enquanto espaço de disciplinamento, produção de subjetividades e pedagogias de gênero, como Michel Foucault, Guacira Lopes Louro, Berenice Bento e bell hooks.

O percurso analítico desta dissertação foi organizado em três capítulos articulados entre si. O primeiro reúne os fundamentos teóricos da investigação, discutindo as contribuições dos estudos de gênero, sexualidade, performatividade, representações e regionalidade para a compreensão das relações entre corpo, poder, identidade e normatividade. Em seguida, o segundo capítulo apresenta o percurso metodológico da pesquisa, explicitando a abordagem qualitativa de inspiração etnográfica, os procedimentos de produção e análise dos dados, o contexto investigado e os aspectos éticos que orientaram o trabalho de campo. O terceiro

capítulo reúne as análises produzidas a partir da observação participante e das entrevistas, explorando as formas pelas quais normas, vigilâncias, negociações, pertencimentos e fissuras atravessam o cotidiano escolar. Por fim, as considerações finais retomam os principais achados da investigação, suas contribuições para os campos da educação, dos estudos de gênero e das ciências sociais e humanas, bem como os limites da pesquisa e possibilidades para futuras investigações.

2 O GÊNERO EM METAMORFOSE: TEORIAS, CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES

As discussões sobre gênero são frutos dos conflitos produzidos em torno dos corpos, dos afetos, das sexualidades e das formas socialmente reconhecidas de existir. Falar sobre gênero implica adentrar um território atravessado por querelas históricas, morais, políticas e culturais que organizam relações de poder, definem pertencimentos e estabelecem quais experiências serão legitimadas ou empurradas para as margens da vida social.

Durante muito tempo, diferenças entre homens e mulheres foram interpretadas como consequências naturais da biologia, como se comportamentos, desejos, sensibilidades e posições sociais estivessem previamente inscritos nos corpos. Entretanto, os estudos feministas, os debates sobre sexualidade e as teorias críticas passaram a questionar essas interpretações, evidenciando que aquilo que frequentemente se apresenta como natural resulta, na realidade, de construções históricas e sociais continuamente produzidas e reiteradas.

Nesse deslocamento, o gênero deixa de operar apenas como categoria descritiva e passa a constituir importante ferramenta analítica para compreender os mecanismos através dos quais normas sociais regulam os corpos, organizam expectativas e produzem desigualdades. As discussões contemporâneas sobre performatividade, identidade, sexualidade e reconhecimento tornam visível que as normas de gênero não atuam apenas através de proibições explícitas ou instituições formais. Elas moldam práticas cotidianas, discursos, silenciamentos, relações afetivas e formas aparentemente comuns de convivência social.

O fato é que os corpos nunca respondem integralmente às expectativas que tentam organizá-los. Há experiências que escapam, tensionam e desestabilizam classificações rígidas sobre masculinidade, feminilidade e sexualidade. É justamente nessas fissuras que emergem dinâmicas de poder relacionadas ao pertencimento, ao reconhecimento e à legitimidade social das diferentes formas de existir.

Partindo dessas problematizações, este capítulo busca discutir as contribuições teóricas que fundamentam esta pesquisa, articulando os estudos de gênero, sexualidade, performatividade e regionalidade. Inicialmente, são abordadas as discussões sobre gênero enquanto categoria histórica e analítica vinculada à produção das desigualdades sociais. Em seguida, o debate avança para as relações entre sexo, sexualidade, identidade e performatividade, dialogando com autores que problematizam os processos de normatização dos corpos e das subjetividades.

Posteriormente, as reflexões feministas desenvolvidas por Simone de Beauvoir, Judith Butler e outras autoras permitem aprofundar as discussões sobre pertencimento, reconhecimento e construção social das identidades de gênero. Por fim, o capítulo desloca essas discussões para o contexto do sertão nordestino e do espaço escolar, buscando compreender como moralidades, discursos religiosos, práticas pedagógicas e representações regionais participam da produção das normas relacionadas ao gênero e à sexualidade.

Nos interessa apresentar conceitos e compreender como essas discussões possibilitam analisar os modos pelos quais determinadas vidas tornam-se mais reconhecíveis e legitimadas socialmente, enquanto outras seguem atravessadas por mecanismos de vigilância, silenciamento e exclusão. É nesse terreno instável que esta pesquisa se inscreve.

2.1 As engrenagens do gênero e a produção das desigualdades

A trajetória da humanidade também pode ser narrada pelas desigualdades que produziu, legitimou e sustentou ao longo do tempo. Entre as múltiplas formas de hierarquização social que marcaram diferentes épocas e sociedades, poucas demonstraram tanta capacidade de permanência quanto aquelas construídas em torno das diferenças atribuídas a homens e mulheres. Durante séculos, o acesso aos espaços de poder, autoridade e reconhecimento público foi distribuído de maneira desigual, favorecendo determinados sujeitos enquanto outros eram relegados a posições associadas ao cuidado, à domesticidade e à invisibilidade. Embora transformações significativas tenham ocorrido nas últimas décadas, essas desigualdades não desapareceram. Elas se reorganizam, assumem novas linguagens, adaptam-se às mudanças históricas e continuam produzindo efeitos concretos na vida cotidiana, muitas vezes sob discursos que aparentam neutralidade, modernidade ou igualdade.

Os dados contemporâneos ajudam a evidenciar essa permanência. Em 2022, as mulheres ultrapassaram os homens nos níveis mais elevados de escolaridade (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2024). À primeira vista, o dado poderia sugerir um cenário de maior equilíbrio entre homens e mulheres. No entanto, quando observadas outras dimensões da vida social, as desigualdades tornam-se novamente visíveis. No mesmo período, as mulheres receberam, em média, 21% menos que os homens no mercado de trabalho (Brasil, 2024). Além disso, dedicaram 21,3 horas semanais ao trabalho doméstico e de cuidados, enquanto os homens investiram 11,7 horas nas mesmas atividades. Quando somadas as jornadas remuneradas e não

remuneradas, elas acumularam uma carga média de 54,4 horas semanais, ao passo que os homens registraram 52,1 horas (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2024).

Mais do que números, esses dados revelam aspectos profundos da organização social contemporânea. Eles tornam visível aquilo que o cotidiano frequentemente aprende a tratar como natural. Mesmo diante da ampliação da presença feminina nos espaços educacionais e profissionais, continua recaindo sobre as mulheres a responsabilidade pelo trabalho do cuidado, pela manutenção da vida doméstica, pela administração dos afetos e pela absorção de sobrecargas que raramente são reconhecidas como trabalho legítimo. Trata-se de atividades indispensáveis para a reprodução da vida social, mas que permanecem envoltas por uma espécie de invisibilidade cotidiana. São tarefas que sustentam famílias, instituições e relações sociais, mas que frequentemente aparecem como extensões naturais do feminino, como se determinadas formas de dedicação, disponibilidade ou renúncia fossem características inerentes às mulheres e não resultados de processos históricos e culturais.

Talvez uma das maiores forças das desigualdades de gênero resida justamente nessa capacidade de converter construções históricas em evidências aparentemente naturais. Quando determinadas expectativas são reiteradas ao longo do tempo, deixam de ser percebidas como produtos de relações sociais específicas e passam a circular como verdades autoevidentes. Aos poucos, aquilo que foi construído socialmente assume a aparência de destino. É nesse movimento que muitas formas de dominação se tornam particularmente eficazes: não porque deixam de produzir efeitos, mas porque passam a ser vividas como parte normal da ordem das coisas.

Piscitelli (2009) demonstra que muitas das distinções atribuídas a homens e mulheres foram historicamente transformadas em supostas verdades biológicas. Diferenças produzidas socialmente passam a ser interpretadas como consequências inevitáveis dos corpos, como se comportamentos, habilidades, sensibilidades e modos de existir estivessem previamente determinados pelo sexo biológico. Dessa forma, relações historicamente construídas passam a ser justificadas como expressões da natureza, ocultando os processos sociais, culturais e políticos que participam da sua produção e manutenção.

> “Toda discriminação costuma ser justificada mediante a atribuição de qualidades e traços de temperamento diferentes a homens e mulheres, que são utilizados para delimitar seus espaços de atuação. Com frequência, esses traços são considerados como algo inato, com o qual se nasce, algo supostamente “natural”, decorrente das distinções corporais entre homens e mulheres, em especial daquelas associadas às suas diferentes capacidades reprodutivas”. (Piscitelli, 2009, p. 118)

A força dessas interpretações reside justamente na familiaridade que produzem. Quanto mais são repetidas, menos parecem construídas historicamente. Aos poucos, passam a circular como verdades evidentes, infiltrando-se nos modos de educar, amar, trabalhar, desejar e ocupar o mundo. Muitas formas de dominação permanecem eficazes exatamente porque aprenderam a agir sem precisar anunciar a si mesmas. Elas se manifestam nos gestos cotidianos, nas expectativas aparentemente banais, nas escolhas consideradas naturais e nos julgamentos que raramente são percebidos como formas de regulação. Quando isso acontece, a desigualdade deixa de aparecer como desigualdade e passa a ser vivida como parte da própria ordem social.

É nesse ponto que as contribuições de Saffioti (2015) tornam-se fundamentais. Ao discutir o patriarcado como uma estrutura histórica de dominação, a autora demonstra que as desigualdades de gênero não se restringem às relações familiares ou aos espaços privados da vida social. Elas atravessam instituições, práticas sociais, formas de educação, relações de trabalho e modos de organização da vida cotidiana. O patriarcado não se sustenta apenas pela imposição explícita da força ou pela restrição direta de direitos. Sua permanência também depende da capacidade de produzir valores, expectativas e comportamentos que passam a ser incorporados como parte do processo de socialização dos sujeitos.

Desde muito cedo, aprende-se que alguns corpos circulam com mais liberdade do que outros. Aprende-se quem pode ocupar determinados espaços sem grandes questionamentos e quem precisará administrar continuamente a própria presença. Aprende-se quem será reconhecido pela firmeza, pela autonomia e pela autoridade e quem será constantemente associado ao cuidado, à sensibilidade ou à disponibilidade emocional. Essas expectativas não recaem apenas sobre as mulheres. Elas também organizam formas específicas de masculinidade, delimitando comportamentos considerados adequados, expressões legítimas de virilidade e modos socialmente aceitáveis de demonstrar emoções. Muitas dessas aprendizagens acontecem antes mesmo que os sujeitos possuam repertório para questioná-las. Elas se incorporam ao cotidiano de maneira silenciosa, confundindo-se com aquilo que se convencionou chamar de normal, natural ou esperado.

É justamente nesse processo que a escola assume um papel central. Muito antes de ser apenas um espaço de transmissão de conteúdos, ela participa da produção de modos de existir e de compreender o mundo. Como argumenta Louro (2014), as instituições escolares colaboram ativamente para a construção e a manutenção das normas de gênero, ensinando formas consideradas adequadas de agir, ocupar os espaços, experimentar os corpos e estabelecer relações com o outro. Esses ensinamentos não se limitam ao currículo formal. Eles também se

expressam na organização dos ambientes, nos modos de disciplinamento, nas expectativas direcionadas aos estudantes, nos silenciamentos, nas brincadeiras aparentemente inofensivas e nas formas de vigilância que incidem sobre determinados corpos com maior intensidade do que sobre outros.

A escola, portanto, não apenas transmite conhecimentos. Ela também produz subjetividades, organiza diferenças e participa da definição das experiências consideradas legítimas em determinado contexto social. É nesse espaço que determinadas formas de masculinidade e feminilidade tendem a ser reconhecidas com maior facilidade, enquanto outras podem ser recebidas com estranhamento, desconfiança ou rejeição. Compreender a escola a partir dessa perspectiva significa reconhecê-la não apenas como cenário onde as desigualdades se manifestam, mas como uma das instituições que participam ativamente da sua produção, reprodução e, por vezes, também da sua contestação.

É nesse contexto que o conceito de gênero adquire centralidade nos debates feministas e nas teorias sociais, especialmente a partir da década de 1980 (Piscitelli, 2009). Mais do que uma nova categoria de análise, o gênero inaugura uma mudança profunda na forma de compreender as desigualdades sociais. Ao deslocar o olhar das diferenças consideradas naturais para os processos históricos e culturais que produzem e organizam essas diferenças, o conceito permite questionar aquilo que durante muito tempo foi tratado como evidente. O que antes aparecia como consequência inevitável dos corpos passa a ser compreendido como resultado de relações sociais, disputas simbólicas e mecanismos de poder que atravessam a vida cotidiana.

Nessa direção, as contribuições de Joan Scott (2019) tornam-se fundamentais. Para a autora, o gênero constitui uma forma primária de significar relações de poder. Essa formulação desloca o debate para além da simples distinção entre homens e mulheres e permite compreender o gênero como uma categoria capaz de revelar os processos pelos quais determinadas diferenças são produzidas, organizadas e hierarquizadas socialmente. Assim, aquilo que frequentemente se apresenta como natural, inevitável ou universal passa a ser interrogado em sua historicidade. Reconhecer isso significa compreender que os modos socialmente reconhecidos como legítimos de existir não surgem espontaneamente. Eles são produzidos por normas culturais, valores compartilhados e relações de poder que estabelecem quem será socialmente validado, quem será ouvido e quais experiências serão consideradas aceitáveis em determinado contexto social.

Embora inicialmente associado, sobretudo, às discussões sobre a condição social das mulheres, o conceito de gênero ampliou progressivamente seu campo de análise. As reflexões

passaram a abarcar também os modos pelos quais diferentes sociedades constroem expectativas sobre masculinidades, feminilidades, sexualidades e formas legítimas de existência. Nesse sentido, o gênero não se refere apenas às mulheres, mas ao conjunto de relações, classificações e hierarquias que organizam socialmente os corpos e os sujeitos. Mais do que descrever diferenças, ele permite compreender como essas diferenças são produzidas, interpretadas e transformadas em desigualdades.

Esse deslocamento provocou mudanças significativas nas formas de compreender a experiência humana. Ao questionar concepções fixas de sexo, corpo e identidade, os estudos de gênero abriram espaço para reconhecer a pluralidade das experiências sociais e dos processos de subjetivação. Gomes (2018) observa que essa perspectiva possibilita identificar mecanismos de exclusão que frequentemente permanecem ocultos sob a aparência da normalidade. O gênero deixa de funcionar apenas como uma categoria descritiva e passa a operar como ferramenta analítica capaz de evidenciar hierarquias, silenciamentos e formas de desigualdade que se incorporam às relações sociais de maneira, muitas vezes, quase imperceptível.

Isso também permite compreender que as normas de gênero não atuam apenas por meio de proibições explícitas. Frequentemente, elas operam através de expectativas compartilhadas, valores naturalizados e modos específicos de visibilidade social. Algumas experiências tornam-se inteligíveis e legítimas, enquanto outras são recebidas com estranhamento, desconfiança ou rejeição. É nesse processo que se produzem diferentes possibilidades de pertencimento, visibilidade e participação social.

Scott (2019) também chama atenção para outro deslocamento importante: a incorporação do gênero transformou os próprios modos de produção do conhecimento nas Ciências Humanas. Experiências historicamente consideradas secundárias passaram a ocupar posição central nas análises sociais, culturais e históricas. Os corpos, os afetos, as subjetividades e os acontecimentos cotidianos deixaram de ser tratados como elementos periféricos e passaram a constituir caminhos legítimos para compreender relações de poder, formas de pertencimento e processos de diferenciação social. Questões antes consideradas privadas ou individuais revelaram-se profundamente políticas, evidenciando como a vida cotidiana também é atravessada por disputas relacionadas à diferença, ao reconhecimento e à legitimidade.

Reconhecer esse movimento implica admitir que a produção do conhecimento nunca foi neutra. Os modos de interpretar, narrar e organizar o mundo sempre estiveram vinculados a relações sociais específicas e aos sujeitos que, em determinados contextos históricos, tiveram maior legitimidade para falar, representar e produzir verdades sobre a realidade. Nesse sentido,

os estudos de gênero não apenas ampliaram os objetos de investigação das Ciências Humanas, mas também contribuíram para questionar quem produz conhecimento, a partir de quais lugares e sobre quais experiências.

Nessa direção, as contribuições de Roger Chartier (2002) ampliam a compreensão dos processos pelos quais as desigualdades são produzidas, legitimadas e naturalizadas no interior da vida social. Para o autor, as representações não constituem simples reflexos da realidade, como se fossem imagens neutras de um mundo previamente dado. Elas participam ativamente da construção dessa realidade, organizando classificações, percepções, julgamentos e formas de legitimação social. Em outras palavras, as representações ajudam a produzir os sentidos através dos quais os sujeitos interpretam o mundo e a si mesmos. É justamente por meio desses sistemas de significação que determinadas formas de existência se tornam mais reconhecíveis e legítimas do que outras, produzindo classificações que orientam percepções, comportamentos e práticas sociais.

Essa perspectiva permite compreender que as desigualdades de gênero não se sustentam apenas por meio de estruturas institucionais, normas jurídicas ou condições materiais. Elas também dependem de sistemas simbólicos que definem quais comportamentos serão valorizados, quais corpos serão reconhecidos com maior facilidade e quais experiências serão recebidas com estranhamento, desconfiança ou rejeição. As representações participam da produção de fronteiras entre o aceitável e o inaceitável, entre aquilo que é percebido como legítimo e aquilo que tende a ser deslocado para as margens da vida social.

Contudo, as representações não operam de maneira abstrata ou desvinculada das experiências concretas. Elas ganham materialidade nas práticas cotidianas. Na perspectiva de Chartier (2002), as práticas correspondem aos modos pelos quais os sujeitos interpretam, incorporam, negociam e atribuem sentido às representações que circulam em determinado contexto histórico. Não se trata de uma simples reprodução mecânica das normas sociais. Os sujeitos se relacionam com essas normas de maneiras diversas, podendo reafirmá-las, reinterpretá-las ou mesmo produzir deslocamentos em relação a elas.

Pensar o gênero a partir da articulação entre representações e práticas permite compreender que as desigualdades não são produzidas apenas por grandes estruturas sociais, mas também pelas experiências aparentemente ordinárias do cotidiano. É nas interações diárias, nos modos de educar, nas expectativas dirigidas aos corpos, nos silenciamentos, nos comentários, nos olhares e nas formas de validação social que determinados sentidos sobre masculinidades, feminilidades e sexualidades são continuamente produzidos, reproduzidos e

negociados. Ao mesmo tempo, é também nesse cotidiano que surgem fissuras, resistências e possibilidades de deslocamento em relação às normas estabelecidas.

Essa atenção às representações e práticas torna-se particularmente relevante em contextos interioranos, onde relações de gênero, pertencimentos comunitários, moralidades religiosas e experiências territoriais frequentemente se entrelaçam na produção da vida social. Ao analisar uma instituição escolar situada no sertão paraibano, não interessa apenas compreender os discursos produzidos sobre gênero, mas também os modos pelos quais esses discursos são apropriados, vividos e disputados pelos sujeitos que compõem o cotidiano da escola. As representações permitem compreender os sentidos atribuídos às diferenças de gênero; as práticas possibilitam observar como esses sentidos se materializam nas relações sociais, nos conflitos, nas negociações e nas formas de pertencimento produzidas no ambiente escolar.

Entretanto, se o gênero constitui uma importante categoria para compreender as relações de poder, ele não atua isoladamente. As experiências sociais são atravessadas simultaneamente por diferentes marcadores que produzem posições distintas de privilégio e vulnerabilidade. As normas de gênero também são atravessadas por processos de regionalidade que participam da produção dos sentidos atribuídos aos corpos, às sexualidades e às formas de pertencimento. Nesse sentido, as contribuições de Crenshaw (1991) tornam-se fundamentais ao demonstrar que gênero, raça e classe não operam separadamente, mas se articulam continuamente na produção das desigualdades sociais. A autora evidencia que diferentes sistemas de opressão se cruzam e se reforçam mutuamente, produzindo experiências específicas que não podem ser compreendidas a partir de categorias isoladas.

Nessa mesma direção, Gomes (2018) observa que a perspectiva interseccional impede leituras homogêneas sobre os sujeitos e evidencia que privilégios e exclusões são produzidos por múltiplas formas de hierarquização que atuam simultaneamente. As desigualdades não atingem todos os indivíduos da mesma maneira. Existem corpos mais expostos à violência, ao silenciamento e à precarização do que outros. Existem sujeitos que precisam negociar continuamente sua presença nos espaços sociais, construir estratégias de pertencimento e administrar formas cotidianas de vigilância e exclusão. Compreender essas experiências exige reconhecer que gênero, raça, classe, território, religião e outros marcadores sociais não constituem dimensões independentes, mas processos que se entrelaçam na produção das possibilidades de reconhecimento, inserção social e permanência.

Ao deslocar o gênero do campo da natureza para o campo das relações históricas, culturais e políticas, os estudos feministas produziram uma transformação profunda na forma de compreender a experiência humana. As diferenças deixaram de ser tomadas como evidências naturais e passaram a ser interrogadas como efeitos de relações de poder, processos históricos e disputas em torno dos significados atribuídos aos corpos. Essa mudança de perspectiva permitiu deslocar o olhar para as experiências concretas dos sujeitos, evidenciando que as desigualdades não operam apenas no plano das estruturas sociais, mas também nos modos pelos quais os indivíduos aprendem a perceber a si mesmos, relacionar-se com os outros e construir sentidos sobre sua própria existência. Contudo, se o gênero é socialmente produzido, torna-se necessário compreender de que maneira essas normas se inscrevem nos sujeitos, regulam desejos, organizam identidades e delimitam formas possíveis de existência.

É justamente nesse ponto que as discussões sobre sexo, sexualidade e performatividade ganham centralidade. Mais do que categorias descritivas, elas permitem compreender os processos pelos quais determinados corpos se tornam inteligíveis e reconhecíveis socialmente, enquanto outros são posicionados em lugares de estranhamento, vigilância ou exclusão. Ao mesmo tempo, possibilitam perceber que as normas nunca operam de maneira absoluta. Nos próprios processos de regulação emergem negociações, deslocamentos e brechas que tornam possível a produção de outras formas de existência. É sobre essas questões que se debruça a próxima seção.

2.2 Corpos em disputa entre sexo, sexualidade e performatividade

Os conceitos de sexo, sexualidade, identidade, expressão e gênero foram, durante muito tempo, tratados como categorias naturais, estáveis e autoevidentes, utilizadas para organizar os corpos, os comportamentos e os modos socialmente reconhecidos de existência. Partia-se da premissa de que determinadas diferenças corporais seriam suficientes para definir destinos sociais, afetivos e subjetivos, como se masculinidades e feminilidades estivessem previamente inscritas na biologia. Contudo, as contribuições dos estudos de gênero, da teoria feminista e das pesquisas sobre sexualidade passaram a questionar essas certezas, evidenciando que aquilo que frequentemente se apresenta como natural resulta de processos históricos, culturais e discursivos atravessados por relações de poder.

O próprio conceito de sexo, frequentemente tratado como uma evidência biológica incontestável, possui uma história. Como demonstra Laqueur (2021), até o século XVIII

predominava na medicina ocidental o chamado modelo de sexo único, fortemente influenciado pela tradição neoplatônica e pelos estudos de Galeno. Nesse paradigma, homens e mulheres não eram compreendidos como corpos radicalmente distintos, mas como versões hierarquizadas de uma mesma estrutura corporal. O corpo masculino ocupava o lugar da completude e da perfeição, enquanto o corpo feminino era interpretado como sua forma incompleta e invertida. O útero era compreendido como um escroto interno; os ovários, como testículos não desenvolvidos; e a vagina, como um pênis voltado para dentro. O homem figurava como referência universal. A mulher aparecia como sua insuficiência, sua falta.

Foi somente a partir do final do século XVIII que o modelo binário dos dois sexos passou a se consolidar de forma mais intensa. Em um contexto marcado pelos ideais iluministas de igualdade e cidadania, tornou-se necessário justificar a permanência das desigualdades entre homens e mulheres. Como sustentar a exclusão feminina dos espaços políticos, intelectuais e públicos em uma sociedade que afirmava a igualdade como princípio universal? A resposta foi buscada no corpo. As diferenças biológicas passaram a ser mobilizadas como fundamento supostamente científico para legitimar hierarquias sociais já existentes (Laqueur, 2021).

O sexo deixou, então, de funcionar apenas como uma referência anatômica e passou a operar como mecanismo de organização social. Masculino e feminino foram transformados em categorias opostas, rígidas e hierarquizadas. A biologia converteu-se em argumento para distribuir espaços, funções, expectativas e possibilidades de existência. O que estava em jogo não era simplesmente a descrição dos corpos, mas a produção de sentidos capazes de sustentar relações de poder historicamente construídas.

Entretanto, a experiência humana insiste em produzir fissuras nos sistemas classificatórios que procuram organizá-la. A existência de pessoas intersexo[6], discutida por Piscitelli (2009), evidencia os limites das definições rígidas sobre masculino e feminino. Corpos que não correspondem integralmente às expectativas binárias desafiam a ideia de que existiriam apenas duas possibilidades naturais e estáveis de existência corporal. Essas experiências tornam visível que aquilo que costumamos interpretar como natural também depende de interpretações culturais, históricas e sociais.

Desde o nascimento, os corpos passam a ser lidos, classificados e organizados por expectativas normativas. Observam-se características físicas, definem-se categorias e, quase

[6] O termo intersexo refere-se a pessoas que apresentam características biológicas, cromossômicas, hormonais ou anatômicas que não se enquadram integralmente nas definições binárias convencionais de masculino e feminino. O uso do termo substitui nomenclaturas anteriormente consideradas patologizantes.

imediatamente, projetam-se destinos sociais: “é menino”; “é menina”. Antes mesmo da possibilidade de escolha ou elaboração subjetiva, o corpo já se encontra atravessado por expectativas relacionadas à aparência, ao comportamento, aos afetos e à sexualidade. Como observam Ferraz e Leite (2016), os sujeitos são inseridos desde cedo em estruturas simbólicas que transformam o corpo em destino socialmente esperado.

Essas classificações, contudo, não funcionam apenas como descrições da realidade. Elas operam como sistemas de significação que atribuem sentidos às diferenças e organizam expectativas sobre os modos considerados legítimos de existir. Em diálogo com as discussões de Chartier (2002), é possível compreender que tais representações não apenas refletem a realidade social, mas participam ativamente da sua produção, contribuindo para definir quais experiências serão reconhecidas como inteligíveis e quais serão percebidas como deslocamentos em relação às normas vigentes.

É nesse contexto que Butler (2020) questiona a ideia de que o sexo seria um dado puramente biológico e anterior à cultura. Para a autora, o próprio sexo é produzido discursivamente. Isso não significa negar a materialidade dos corpos, mas reconhecer que os significados atribuídos a eles são historicamente construídos. O sexo, assim como o gênero, encontra-se atravessado por normas culturais que organizam aquilo que será percebido como legítimo, inteligível ou aceitável em determinado contexto histórico.

Essas reflexões tornam-se ainda mais amplas quando articuladas às contribuições de Foucault (2022) sobre sexualidade. Para o autor, a sexualidade não deve ser compreendida como instinto puramente natural ou dimensão privada da vida humana. Ela constitui um dispositivo histórico de poder, atravessado por discursos, regulações e mecanismos de controle social. Ao longo da modernidade, diferentes instituições passaram a produzir saberes sobre os corpos, classificando práticas, desejos e comportamentos em categorias como normais, desviantes, saudáveis ou patológicas.

A sexualidade, portanto, não foi simplesmente reprimida. Ela foi produzida, observada, nomeada e regulada. Discursos médicos, religiosos, jurídicos e pedagógicos passaram a organizar formas consideradas legítimas de viver os afetos, os desejos e os corpos. Nesse processo, algumas experiências foram reconhecidas como naturais e desejáveis, enquanto outras passaram a ser marcadas pelo estranhamento, pela marginalização e, não raramente, pela violência simbólica. A heterossexualidade consolidou-se como referência normativa, convertendo outras possibilidades de existência em experiências frequentemente submetidas à vigilância, ao silenciamento ou à necessidade constante de justificativa.

Nessa direção, Wittig (2022) argumenta que a heterossexualidade opera não apenas como prática afetivo-sexual dominante, mas como regime político responsável por organizar categorias sociais, expectativas de gênero e relações de poder. Para a autora, as próprias categorias de “homem” e “mulher” são produzidas no interior desse sistema heteronormativo, que transforma a diferença sexual em fundamento para a organização da vida social. Nesse contexto, a heteronormatividade[7] consolida-se como mecanismo regulador das formas consideradas legítimas de desejo, afetividade e pertencimento social.

Esses mecanismos de normalização não operam apenas por proibições explícitas. Muitas vezes, atuam de maneira sutil, incorporando-se às práticas cotidianas, aos discursos institucionais e às expectativas sociais aparentemente comuns. Aprende-se quem pode demonstrar afeto publicamente sem constrangimento, quais corpos serão acolhidos com maior facilidade e quais experiências precisarão negociar continuamente sua permanência nos espaços sociais. Instituições como a escola participam ativamente desses processos, estabelecendo expectativas sobre comportamentos, corporalidades, afetividades e formas consideradas adequadas de viver o gênero e a sexualidade. No cotidiano escolar, essas regulações nem sempre se apresentam por meio de normas explícitas.

É nesse cenário que as discussões sobre identidade ganham força. Durante muito tempo, as identidades foram concebidas como estruturas fixas e estáveis, determinadas por características consideradas permanentes, como sexo, nacionalidade, raça ou classe social. Stuart Hall (2008), entretanto, demonstra que as identidades são construções históricas e culturais continuamente produzidas nas relações sociais. Elas não constituem essências imutáveis, mas processos em constante transformação.

As transformações sociais, culturais e políticas do século XX tornaram mais visíveis as múltiplas formas de pertencimento que afetam os sujeitos contemporâneos. Nesse contexto, as identidades deixam de ser percebidas como destinos fixos e passam a ser compreendidas como experiências produzidas nos encontros entre história, cultura, linguagem e poder. As contribuições de Hall (2008) permitem compreender que as identidades não correspondem a uma essência interior à espera de ser revelada. Elas são produzidas em processos históricos marcados por diferenças, disputas simbólicas e relações de poder. Nessa perspectiva, as identidades de gênero podem ser compreendidas como construções continuamente negociadas,

[7] Entende-se por heteronormatividade o conjunto de normas sociais e culturais que pressupõem a heterossexualidade como padrão legítimo e desejável de sexualidade, afetividade e organização das relações sociais.

atravessadas por experiências de pertencimento, exclusão, reconhecimento e resistência. Ainda assim, Hall (2008) alerta para a importância política das identidades. Para grupos historicamente marginalizados, afirmar identidades também pode significar construir estratégias de resistência, reivindicar reconhecimento social e disputar legitimidade nos espaços públicos.

As reflexões sobre identidade dialogam diretamente com as discussões sobre identidade e expressão de gênero. A identidade de gênero refere-se às formas pelas quais os sujeitos se percebem, se reconhecem e se posicionam em relação ao gênero, enquanto a expressão de gênero diz respeito aos modos pelos quais essa experiência se torna socialmente visível, seja por meio da linguagem, das roupas, dos gestos, das corporalidades, das formas de ocupar os espaços ou das maneiras de se relacionar com o mundo.

Entretanto, essas dimensões nem sempre correspondem às expectativas construídas em torno do sexo atribuído ao nascimento. Existem sujeitos cujas experiências atravessam, deslocam ou desafiam as fronteiras normativas do masculino e do feminino, evidenciando que os modos de viver o gênero são mais diversos do que os modelos tradicionalmente reconhecidos pelas convenções sociais. Essas experiências revelam que as identidades não se ajustam de forma automática às classificações disponíveis e que os corpos frequentemente excedem os limites das categorias criadas para organizá-los.

É nesse contexto que as contribuições de Butler (2020) adquirem centralidade. Para a autora, o gênero não constitui uma essência interior, fixa ou natural que precede a experiência social. Aquilo que entendemos como masculino ou feminino não emerge de uma verdade inscrita nos corpos, mas de processos contínuos de produção e regulação social. O gênero é produzido e reiterado por meio de discursos, práticas, expectativas e normas que orientam os modos pelos quais os sujeitos aprendem a reconhecer a si mesmos e aos outros.

A partir dessa perspectiva, Butler formula a noção de performatividade de gênero. Diferentemente da ideia de que o gênero expressaria uma identidade previamente existente, a autora argumenta que ele é continuamente produzido através da repetição de atos, gestos, comportamentos e práticas sociais reiteradas ao longo do tempo. São essas repetições que produzem a aparência de estabilidade e naturalidade do gênero. O que frequentemente parece essência é, na verdade, o efeito de normas que se repetem de forma tão constante que passam a ser percebidas como naturais.

Contudo, essa estabilidade nunca é absoluta. Ela depende da repetição contínua das normas que procuram sustentá-la. É justamente por isso que o gênero permanece sempre

vulnerável a deslocamentos, ambiguidades e reinterpretações. Os sujeitos não reproduzem as normas de maneira idêntica nem as incorporam passivamente. A própria repetição que produz estabilidade também cria possibilidades de diferença, negociação e transformação.

A performatividade, portanto, não deve ser compreendida como uma escolha individual totalmente livre ou como uma simples encenação voluntária. Os sujeitos não performam gênero fora das relações de poder. Pelo contrário, as performances de gênero acontecem em contextos atravessados por expectativas sociais, mecanismos de reconhecimento, regulações institucionais e normas culturais que delimitam quais formas de existência serão consideradas aceitáveis, legítimas ou inteligíveis.

É nesse ponto que Butler (2020) introduz a noção de inteligibilidade[8] de gênero. A inteligibilidade refere-se aos mecanismos sociais que tornam determinados corpos, identidades e experiências reconhecíveis dentro das normas vigentes. Algumas existências são facilmente compreendidas e legitimadas porque correspondem às expectativas socialmente estabelecidas. Outras, entretanto, passam a ocupar posições marcadas pelo estranhamento, pela vigilância e pela constante necessidade de explicação. A inteligibilidade não é distribuída igualmente entre os sujeitos; ela depende da proximidade entre as experiências vividas e as normas que organizam gênero e sexualidade em determinado contexto histórico.

Essa reflexão permite compreender que as normas não apenas regulam comportamentos, mas também produzem fronteiras entre aqueles que são prontamente reconhecidos e aqueles cuja existência é frequentemente colocada sob suspeita. Em muitos casos, a questão não se resume ao acesso formal a determinados espaços, mas envolve a possibilidade de circular, pertencer e ser reconhecido sem a necessidade permanente de justificar a própria presença.

É nesse cenário que emerge a discussão sobre os corpos abjetos. Butler (2020) chama atenção para a produção social de existências que passam a ocupar zonas de exclusão justamente por desafiarem os enquadramentos normativos de gênero e sexualidade. A abjeção não se manifesta apenas em processos explícitos de discriminação ou rejeição. Ela também se produz nas experiências cotidianas de estranhamento, ridicularização, silenciamento e desconforto que comunicam a determinados sujeitos que sua presença é percebida como inadequada ou fora de lugar.

Os corpos abjetos são aqueles cuja legitimidade social é constantemente questionada. São existências frequentemente atravessadas pela fragilização dos vínculos de pertencimento,

[8] A noção de inteligibilidade de gênero refere-se às condições sociais que permitem que determinados sujeitos sejam reconhecidos como compreensíveis e legítimos dentro das normas culturais vigentes.

pela necessidade contínua de negociação e pelo esforço permanente de justificar modos de ser que escapam às expectativas dominantes. Trata-se de sujeitos cujas vidas tornam visíveis os limites das classificações normativas e revelam o caráter historicamente construído das fronteiras que definem quem pode ser plenamente reconhecido e quem permanece à margem.

Ao discutir a inteligibilidade e a abjeção, Butler demonstra que o gênero opera como uma poderosa norma reguladora da vida social. Alguns corpos tornam-se mais facilmente percebidos como aceitáveis enquanto outros passam a ocupar posições marcadas pela vigilância, pelo desconforto ou pela exclusão. Compreender esses processos significa reconhecer que as desigualdades de gênero e sexualidade não se produzem apenas por meio de regras formais ou proibições explícitas, mas também através das formas cotidianas pelas quais reconhecimento, pertencimento e legitimidade são distribuídos de maneira desigual entre os sujeitos.

Contudo, se as normas produzem sujeição, elas jamais conseguem controlar completamente os modos de existência. A repetição das normas nunca ocorre de maneira absolutamente perfeita. Há deslocamentos, ambiguidades, falhas e reinterpretações que impedem qualquer estabilidade definitiva. É justamente nessa instabilidade que Butler (2020) identifica a possibilidade de resistência. Os sujeitos não existem apenas como efeitos passivos das normas; eles também as negociam, as deslocam e, por vezes, tornam visíveis seus limites. Os corpos que desafiam expectativas normativas expõem o caráter histórico e contingente das classificações que procuram definir quem pode existir de maneira legítima e quem deve permanecer à margem.

As contribuições de Butler permitem compreender que gênero, sexualidade e identidade não constituem realidades fixas ou essências imutáveis, mas processos continuamente produzidos nas relações sociais. Nesse deslocamento, torna-se impossível pensar os corpos como dados neutros ou naturais. Os corpos são permanentemente interpretados, regulados e significados por sistemas de normas que organizam os modos de pertencimento, reconhecimento e exclusão em cada contexto histórico. Ao mesmo tempo, são nesses mesmos processos que emergem possibilidades de contestação, reinvenção e produção de outras formas de existência.

Essa discussão aproxima-se das contribuições de Chartier (2002), especialmente quando se reconhece que as normas não operam de maneira abstrata, mas dependem de sistemas de representação que atribuem sentidos aos sujeitos e orientam práticas sociais concretas. As representações participam da construção dos modos pelos quais masculinidades, feminilidades

e sexualidades são percebidas, classificadas e avaliadas socialmente. As práticas, por sua vez, revelam como esses sentidos são apropriados, negociados e vividos no cotidiano. Nessa perspectiva, representações, práticas e performatividades não constituem dimensões separadas, mas processos articulados através dos quais o gênero é continuamente produzido, reconhecido e experimentado na vida social.

Ao evidenciar que sexo, sexualidade, identidade e gênero são atravessados por relações históricas de poder, essas reflexões contribuíram para deslocar o debate para além das explicações biologizantes que durante muito tempo sustentaram desigualdades e exclusões. Contudo, antes mesmo da formulação da teoria da performatividade, uma autora já havia produzido uma ruptura decisiva com as interpretações essencialistas sobre o feminino.

É nesse percurso que as reflexões de Simone de Beauvoir assumem papel fundamental. Ao afirmar que "não se nasce mulher, torna-se mulher", Beauvoir questiona a ideia de uma natureza feminina universal e inaugura um dos deslocamentos mais significativos para os estudos de gênero. Sua formulação abre caminho para compreender que aquilo que entendemos como feminino não decorre de um destino biológico, mas de processos históricos, sociais e culturais que produzem sujeitos, experiências e formas específicas de habitar o mundo. É a partir dessa ruptura que a próxima seção aprofundará as discussões sobre a produção histórica do feminino, os processos de subjetivação e as formas pelas quais gênero se articula às experiências concretas dos sujeitos.

2.3 Entre normas, pertencimentos e formas de existir

A crítica às desigualdades de gênero produziu uma das rupturas mais significativas das Ciências Humanas contemporâneas: a recusa em compreender a condição feminina como consequência inevitável da biologia. Durante muito tempo, diferenças corporais foram mobilizadas para justificar hierarquias sociais, delimitar espaços de pertencimento e estabelecer expectativas distintas sobre homens e mulheres. Ao feminino associaram-se atributos como delicadeza, cuidado, submissão e disponibilidade afetiva; ao masculino, racionalidade, autoridade e autonomia. Essas distinções ultrapassaram o plano simbólico e passaram a organizar a própria vida social, influenciando modos de educar, trabalhar, amar, ocupar os espaços públicos e interpretar os corpos.

Mais do que simples classificações, essas diferenciações participaram da construção de formas desiguais de reconhecimento e inserção social. Ao longo da história, homens e mulheres

não ocuparam posições equivalentes na organização da vida coletiva. Enquanto determinadas experiências foram legitimadas e associadas à universalidade, outras passaram a ser vinculadas à esfera privada, ao cuidado e à dependência. A naturalização dessas diferenças contribuiu para transformar relações historicamente construídas em aparentes evidências da ordem social, fazendo com que desigualdades produzidas culturalmente fossem frequentemente percebidas como decorrências naturais dos corpos.

É nesse contexto que as reflexões de Simone de Beauvoir assumem importância decisiva para os estudos feministas e para as discussões posteriores sobre gênero. Ao analisar historicamente a condição das mulheres, a autora demonstra que a desigualdade não pode ser compreendida como consequência natural das diferenças biológicas, mas como resultado de processos históricos, culturais e sociais produzidos ao longo do tempo. Sua contribuição inaugura um deslocamento fundamental ao questionar explicações biologizantes sobre a condição feminina e evidenciar que aquilo que se convencionou chamar de "natureza" também é atravessado por interpretações, valores e relações de poder historicamente situadas.

Mais do que denunciar desigualdades, Beauvoir contribui para revelar os mecanismos pelos quais elas são produzidas, legitimadas e reproduzidas socialmente. Sua análise permite compreender que a condição feminina não resulta de um destino biológico previamente definido, mas de processos contínuos de socialização, normatização e produção de sentidos que participam da construção das identidades e das formas de pertencimento social. É justamente essa perspectiva que tornará possível, posteriormente, o desenvolvimento das discussões sobre gênero, subjetividade e performatividade que atravessam o pensamento feminista contemporâneo.

> "[...] a mulher sempre foi, se não escrava do homem, ao menos sua vassala; os dois sexos nunca partilharam o mundo em igualdade de condições, e ainda hoje, embora sua condição esteja evoluindo, a mulher arca com um pesado *bandicap*. Mesmo quando os direitos lhe são abstratamente reconhecidos, um longo hábito impede que encontrem nos costumes sua expressão concreta [...] o presente envolve o passado, e no passado toda a história foi feita pelos homens. No momento em que as mulheres começam a tomar parte na elaboração do mundo, esse mundo ainda é um mundo que pertence aos homens. Eles bem o sabem, elas mal duvidam". (Beauvoir, 2019, p. 17)

A força dessa reflexão reside justamente em evidenciar que as desigualdades entre homens e mulheres não se sustentam apenas por meio de leis, proibições ou mecanismos explícitos de dominação. Elas também se reproduzem nos costumes, nas relações afetivas, nas práticas cotidianas e nas formas socialmente legitimadas de compreender o mundo. Mesmo

diante de avanços históricos importantes, muitas experiências femininas continuam atravessadas por obstáculos relacionados à autonomia, à participação social e ao acesso desigual a espaços de poder e decisão. As desigualdades persistem não apenas porque são institucionalizadas, mas porque se incorporam às formas de pensar, sentir e agir que organizam a vida social.

É a partir dessa crítica que Beauvoir produz uma das formulações mais influentes do pensamento feminista ao afirmar que “ninguém nasce mulher: torna-se mulher” (Beauvoir, 2019, p. 11). A célebre proposição desloca a compreensão do feminino do campo da natureza para o campo da história, evidenciando que a feminilidade não constitui uma essência fixa nem um destino biológico inevitável. Tornar-se mulher significa atravessar processos de socialização, expectativas culturais e relações de poder que produzem modos específicos de existir e ocupar o mundo.

A relevância dessa formulação não reside apenas na crítica ao determinismo biológico. Beauvoir também demonstra que a construção histórica da feminilidade ocorreu através da produção da mulher como “Outro”[9]. Enquanto o masculino foi frequentemente associado à universalidade, à racionalidade e à condição de sujeito, o feminino passou a ser definido por oposição, como diferença, complemento ou alteridade. A mulher não aparece como referência de si mesma, mas como aquilo que é compreendido em relação ao homem. Essa lógica contribuiu para naturalizar posições desiguais e legitimar formas persistentes de subordinação que ultrapassam o campo das relações entre homens e mulheres, alcançando os modos mais amplos de organização da vida social.

As diferenças corporais, embora existentes, não oferecem fundamentos suficientes para justificar posições de subordinação ou hierarquias sociais. Beauvoir demonstra que a biologia foi frequentemente mobilizada como instrumento de legitimação das desigualdades, sobretudo quando determinadas características físicas passaram a ser utilizadas para delimitar funções consideradas adequadas para homens e mulheres. A maternidade e a capacidade reprodutiva feminina, por exemplo, foram historicamente associadas ao espaço doméstico, ao cuidado e à responsabilidade pelos outros, enquanto os homens permaneceram mais fortemente vinculados à esfera pública, ao trabalho remunerado e aos lugares de autoridade.

[9] Em Beauvoir (2019), a noção de "Outro" refere-se ao processo histórico pelo qual as mulheres foram definidas em relação ao homem, que ocupa a posição de sujeito universal. O feminino passa a ser construído como alteridade, diferença ou complemento, e não como referência autônoma de si mesmo.

A própria produção dessas desigualdades começa muito antes da vida adulta, nos processos cotidianos através dos quais os sujeitos aprendem a reconhecer os limites e possibilidades socialmente atribuídos ao masculino e ao feminino. Ainda na infância, meninas e meninos aprendem formas distintas de ocupar os espaços, expressar emoções, relacionar-se com os próprios corpos e projetar expectativas sobre o futuro. Certos comportamentos são incentivados; outros passam a ser corrigidos, vigiados ou desencorajados. Aos poucos, valores sociais transformam-se em disposições incorporadas, moldando subjetividades e produzindo formas específicas de existir. Relações historicamente construídas passam, então, a ser percebidas como evidências naturais da diferença entre homens e mulheres.

As experiências femininas também são atravessadas por mecanismos persistentes de vigilância relacionados ao corpo, ao desejo e à sexualidade. Muitas mulheres aprendem desde cedo que sua existência social encontra-se condicionada à necessidade de corresponder a determinados padrões de feminilidade considerados adequados. A relação com o próprio corpo torna-se frequentemente marcada por julgamentos morais, expectativas afetivas e formas sutis de controle que delimitam possibilidades de participação social, pertencimento e valorização. Nesse processo, o corpo feminino deixa de ser apenas experiência vivida e passa a constituir também um território constantemente observado, interpretado e regulado por normas sociais que definem aquilo que pode ou não ser reconhecido como aceitável.

Instituições como o casamento e a maternidade desempenharam papel central na manutenção dessas estruturas. Contudo, elas não operaram apenas como instituições sociais. Durante muito tempo, constituíram importantes mecanismos de definição daquilo que se esperava das mulheres. A valorização da dedicação ao outro, da renúncia pessoal e da disponibilidade afetiva contribuiu para associar a experiência feminina à lógica do cuidado e da responsabilidade doméstica, restringindo possibilidades de autonomia econômica, política e subjetiva. Muitas mulheres aprenderam a construir valor social a partir da capacidade de atender às necessidades alheias, frequentemente em detrimento dos próprios projetos, desejos e aspirações.

Nesse contexto, o amor romântico também desempenhou papel relevante na produção dessas desigualdades. Longe de constituir apenas experiência afetiva individual, ele frequentemente operou como dispositivo cultural capaz de reforçar expectativas de dependência emocional, sacrifício e complementaridade feminina. A realização das mulheres foi, durante muito tempo, associada à capacidade de constituir família, exercer a maternidade e

dedicar-se ao cuidado dos outros, contribuindo para naturalizar formas específicas de organização das relações sociais.

As reflexões de Beauvoir abriram caminho para importantes deslocamentos nas discussões feministas ao longo do século XX. As desigualdades entre homens e mulheres deixaram de ser interpretadas como fenômenos individuais ou decorrências inevitáveis da natureza e passaram a ser compreendidas como parte da própria organização social. Questões relacionadas ao corpo, à sexualidade, ao trabalho doméstico, à maternidade e à violência passaram a integrar disputas políticas mais amplas, evidenciando que experiências historicamente tratadas como privadas também são atravessadas por relações de poder.

Os movimentos feministas, entretanto, nunca constituíram um campo homogêneo. Suas trajetórias foram marcadas por divergências, deslocamentos históricos e diferentes formas de compreender as desigualdades sociais. Ainda assim, um elemento comum atravessa essas experiências: a recusa em aceitar a subordinação das mulheres como consequência inevitável da biologia ou como expressão natural da diferença entre os sexos.

Esses deslocamentos produziram mudanças significativas nas Ciências Humanas ao questionarem interpretações centradas exclusivamente no biológico. O conceito de gênero passou a deslocar as análises das diferenças sexuais para o campo das relações sociais, permitindo compreender masculinidades e feminilidades como construções históricas atravessadas por relações de poder. Esses deslocamentos, para Scott (2019), produziram mudanças significativas nas Ciências Humanas ao questionarem interpretações centradas exclusivamente no biológico. O conceito de gênero passou a orientar análises voltadas para os processos históricos e sociais que produzem diferenças, hierarquias e formas de dominação

Entretanto, as próprias formulações feministas passaram a ser questionadas por mulheres que não se reconheciam nas perspectivas universalizantes produzidas sobretudo a partir das experiências de mulheres brancas, ocidentais e de classes médias. Feministas negras, latino-americanas e pós-coloniais evidenciaram que gênero jamais atua isoladamente. As desigualdades são produzidas no entrelaçamento de diferentes marcadores sociais, como raça, classe, sexualidade, território e geração, que operam simultaneamente na produção das experiências sociais.

Nessa direção, Lélia Gonzalez (2020) demonstra que as experiências das mulheres negras latino-americanas são atravessadas simultaneamente pelo racismo, pelo sexismo e pelas desigualdades econômicas. Suas contribuições evidenciam que não basta acrescentar a raça às discussões sobre gênero como uma categoria complementar. Trata-se de reconhecer que

diferentes formas de opressão se articulam historicamente, produzindo vulnerabilidades específicas, mas também formas particulares de resistência e elaboração da vida cotidiana.

Ao deslocar o olhar para a realidade latino-americana, Gonzalez(2020) também permite compreender por que essas discussões se tornam particularmente relevantes em pesquisas realizadas fora dos grandes centros urbanos., pois evidencia que as desigualdades assumem configurações específicas quando atravessadas por territorialidades, pertencimentos comunitários e heranças históricas locais. Gonzalez (2020) também chama atenção para os efeitos persistentes da colonização na produção das desigualdades contemporâneas. As experiências das mulheres negras não podem ser compreendidas separadamente das marcas deixadas pela escravidão, pelo racismo estrutural e pelos processos históricos que continuam produzindo exclusões e assimetrias sociais. Nesse sentido, suas reflexões contribuem para ampliar a compreensão das desigualdades de gênero, evidenciando que elas assumem configurações distintas quando atravessadas por diferentes posições sociais, raciais e territoriais.

As contribuições de Crenshaw (1991) aprofundam essa discussão ao formular a noção de interseccionalidade[10]. A autora demonstra que diferentes sistemas de dominação não operam separadamente, mas se cruzam na produção das experiências sociais. Mulheres negras, pobres ou dissidentes sexuais[11], por exemplo, vivenciam formas específicas de violência e exclusão que não podem ser compreendidas através de categorias isoladas. As desigualdades não resultam da ação de um único marcador social, mas do entrelaçamento de múltiplas relações de poder que produzem posições distintas de privilégio, vulnerabilidade e reconhecimento.

Essa perspectiva torna-se particularmente relevante em pesquisas realizadas em contextos interioranos, nos quais relações de gênero, moralidades religiosas, pertencimentos comunitários e desigualdades territoriais frequentemente se articulam na produção das experiências sociais. Nesses contextos, as normas que regulam os corpos, os afetos e as sexualidades não atuam de forma homogênea. Elas assumem configurações específicas, atravessadas por tradições culturais, dinâmicas locais de sociabilidade e formas particulares de organização da vida coletiva.

[10] O conceito de interseccionalidade foi formulado por Kimberlé Crenshaw (1991) para compreender como diferentes sistemas de opressão (como racismo, sexismo e desigualdades de classe) operam simultaneamente na produção das experiências sociais.

[11] Neste trabalho, a expressão refere-se a sujeitos cujas experiências de gênero e sexualidade desafiam normas heterocisnormativas socialmente estabelecidas.

As contribuições de Crenshaw também evidenciam que os sujeitos não experienciam gênero da mesma maneira. As possibilidades de pertencimento, participação social e reconhecimento são produzidas de forma desigual, dependendo das posições ocupadas pelos indivíduos em diferentes sistemas de classificação social. Essa compreensão amplia significativamente as formas de analisar as experiências humanas, afastando interpretações universalizantes e permitindo perceber a complexidade dos processos que produzem desigualdades e exclusões.

Esses deslocamentos transformaram profundamente as formas de compreender gênero e identidade. As experiências humanas passaram a ser percebidas não como expressões naturais e estáveis da biologia, mas como produções históricas atravessadas por normas culturais, relações de poder e processos de significação social. É nesse contexto que Judith Butler (2020) aprofunda a crítica às perspectivas essencialistas ao questionar a própria estabilidade das identidades de gênero.

Mais do que retomar a discussão sobre performatividade já apresentada anteriormente, interessa destacar que Butler desloca o olhar para os processos pelos quais as identidades são continuamente produzidas, reguladas e reconhecidas socialmente. Para a autora, gênero não corresponde a uma essência interior nem a uma verdade fixa sobre os sujeitos. Masculinidades e feminilidades deixam de ser compreendidas como realidades naturais anteriores à cultura e passam a ser analisadas como efeitos de práticas sociais, discursos e normas que organizam os modos de existência considerados legítimos em determinado contexto histórico.

Retomadas a partir de Butler, essas reflexões permitem compreender que determinadas formas de existência se tornam mais facilmente reconhecidas e valorizadas, enquanto outras passam a ocupar posições marcadas pelo estranhamento, pela vigilância ou pela exclusão. Normas relacionadas ao gênero e à sexualidade participam da definição dos corpos, comportamentos e afetividades considerados aceitáveis, inteligíveis e moralmente adequados em determinado contexto histórico. Ao mesmo tempo, experiências que desafiam essas expectativas tendem a ocupar posições marcadas pelo estranhamento, pela vigilância ou pela exclusão. As desigualdades não se produzem apenas através de proibições explícitas, mas também por meio dos mecanismos cotidianos que distribuem de forma desigual legitimidade, visibilidade e possibilidades de pertencimento.

Entretanto, as normas nunca conseguem controlar completamente os modos de existir. Há sujeitos que desafiam expectativas socialmente estabelecidas e produzem outras formas de viver os afetos, os corpos e as identidades. É justamente nessas fissuras que Butler identifica

possibilidades de resistência. As normas precisam ser constantemente reiteradas para se manterem eficazes e, nesse mesmo processo de repetição, tornam-se vulneráveis a deslocamentos, ambiguidades e reinterpretações. As identidades, portanto, não constituem estruturas fixas ou definitivas, mas processos continuamente negociados no interior das relações sociais.

Essas reflexões tornam-se especialmente relevantes para pensar os espaços educativos. As escolas não apenas transmitem conteúdos formais, mas também participam da produção de subjetividades, da circulação de valores sociais e da organização das diferenças. Desde as brincadeiras infantis até as formas de disciplinamento dos corpos e dos afetos, o ambiente escolar atua continuamente na reprodução de normas relacionadas ao gênero e à sexualidade. As expectativas dirigidas aos estudantes, os silenciamentos, os comentários aparentemente banais e as formas seletivas de acolhimento também participam da construção das experiências de pertencimento e exclusão vividas no cotidiano escolar.

Ao mesmo tempo, a escola pode constituir um espaço de questionamento dessas normas. Como observa hooks (2013, p. 51), “a sala de aula continua sendo o espaço de possibilidade”. A educação configura-se como território atravessado por disputas políticas, afetivas e culturais, podendo tanto reforçar mecanismos de exclusão quanto abrir caminhos para outras formas de reconhecimento, participação e existência. Pensar a escola a partir dessa perspectiva implica reconhecê-la não apenas como lugar onde as desigualdades se manifestam, mas também como espaço onde elas podem ser problematizadas, contestadas e transformadas.

Essas discussões tornam-se ainda mais complexas quando deslocadas para contextos atravessados por moralidades religiosas, estruturas patriarcais persistentes e expectativas normativas fortemente associadas ao gênero e à sexualidade, como ocorre em muitas localidades do interior nordestino. Entretanto, pensar o sertão exige cautela analítica para evitar interpretações homogêneas ou reducionistas. O sertão não constitui uma realidade fixa nem um território marcado por uma única forma de viver as relações sociais. Trata-se de um espaço atravessado por ambiguidades, conflitos, permanências, resistências e múltiplas formas de existir.

É justamente nesse terreno de disputas que determinadas experiências passam a ser mais intensamente observadas, reguladas ou questionadas, sobretudo quando desafiam normas historicamente consolidadas sobre gênero, sexualidade e pertencimento social. Compreender esses processos exige reconhecer que as relações de poder não operam de maneira uniforme, mas assumem configurações específicas em diferentes contextos históricos, culturais e

territoriais. É nesse horizonte que se insere a presente pesquisa, interessada em compreender como representações, práticas e performatividades de gênero são produzidas, negociadas e vividas no cotidiano de uma escola situada no sertão paraibano.

2.4 Regionalidades, moralidades e pedagogias do gênero

As normas relacionadas ao gênero e à sexualidade não operam de maneira abstrata, homogênea ou universal. Elas assumem configurações específicas nos diferentes territórios, atravessadas por experiências históricas, disputas culturais, valores compartilhados, referências religiosas e modos particulares de organização da vida social. Pensar gênero e sexualidade no sertão paraibano exige reconhecer que corpos, afetos e formas de existência são continuamente produzidos em meio a relações simbólicas que participam da definição social daquilo que pode — ou não — ser vivido, reconhecido e legitimado.

Nessa perspectiva, o Nordeste não pode ser compreendido apenas como uma delimitação geográfica. Albuquerque Júnior (2011) demonstra que a própria ideia de Nordeste foi historicamente produzida através de discursos, imagens, narrativas e práticas culturais que contribuíram para consolidar determinadas representações sobre a região e seus sujeitos. O sertão, em particular, passou a ocupar um lugar simbólico frequentemente associado à seca, à rusticidade, à religiosidade intensa, à resistência diante das adversidades e à valorização de modelos tradicionais de masculinidade, autoridade familiar e organização da vida comunitária.

Entretanto, essas imagens não constituem descrições neutras da realidade. Como argumenta Chartier (2002), as representações participam ativamente da construção do mundo social, organizando formas de percepção, classificação e reconhecimento coletivo. Elas contribuem para definir quais sujeitos serão mais facilmente reconhecidos, quais comportamentos serão percebidos como aceitáveis e quais experiências tenderão a ocupar posições marcadas pelo estranhamento, pela vigilância ou pela exclusão simbólica. Nesse processo, o sertão ultrapassa os limites do mapa e passa a existir também como experiência social, território simbólico e linguagem cultural através da qual determinados corpos, afetos e modos de vida se tornam inteligíveis.

Compreender o sertão dessa maneira é particularmente importante para a presente pesquisa. Mais do que o cenário onde a investigação acontece, o território participa da constituição das experiências observadas, influenciando expectativas relacionadas ao gênero, à

sexualidade, à família, à religiosidade e às formas socialmente legitimadas de pertencimento. O espaço não aparece apenas como pano de fundo das relações sociais, mas como dimensão ativa na produção dos sentidos que organizam a vida cotidiana.

Conforme observa Chartier (2002), as representações constituem formas socialmente produzidas de interpretar e organizar o mundo. Elas orientam percepções, julgamentos e práticas cotidianas, influenciando aquilo que os sujeitos consideram verdadeiro, desejável ou moralmente aceitável. Nesse sentido, as representações construídas sobre o sertão e seus habitantes não apenas descrevem uma realidade preexistente, mas participam da produção dos significados através dos quais essa realidade é percebida, experimentada e continuamente recriada pelos próprios sujeitos que a habitam.

Ao longo do tempo, diferentes discursos contribuíram para produzir uma ideia de nordestinidade profundamente atravessada por expectativas relacionadas à autoridade masculina, às estruturas patriarcais, aos valores religiosos e à valorização de determinados modelos familiares. Como demonstra Albuquerque Júnior (2011), a própria figura do homem nordestino foi historicamente construída em torno de atributos como virilidade, coragem, resistência física e autocontrole emocional. Mais do que características individuais, essas imagens constituem produções culturais que organizam sensibilidades, afetos e formas socialmente reconhecidas de existir.

A consolidação dessas representações ocorreu em meio aos processos de modernização do país e às disputas em torno da construção das identidades regionais. Conforme argumenta Albuquerque Júnior (2011), essas narrativas passaram a produzir expectativas sobre como os homens deveriam agir, sentir, relacionar-se e ocupar os espaços coletivos. Dessa forma, determinadas formas de masculinidade tornaram-se mais valorizadas socialmente do que outras, contribuindo para estabelecer padrões de reconhecimento e pertencimento que continuam produzindo efeitos no presente.

Nesse contexto, espera-se frequentemente do homem sertanejo firmeza, resistência, capacidade de liderança e heterossexualidade presumida. Em contrapartida, demonstrações associadas à fragilidade, à delicadeza, à vulnerabilidade emocional ou a experiências que desafiam os modelos tradicionais de masculinidade tendem a ser mais facilmente alvo de estranhamento, vigilância ou desaprovação social. Entretanto, tais expectativas não decorrem de características naturais dos sujeitos. Como discutido anteriormente a partir de Butler (2020), masculinidades e feminilidades não constituem expressões espontâneas da biologia, mas efeitos

produzidos e reiterados por normas sociais que regulam os modos considerados legítimos de existir.

A chamada masculinidade sertaneja pode, portanto, ser compreendida como uma construção histórica e cultural continuamente produzida nas relações sociais. Ela se reafirma nas experiências familiares, nos espaços religiosos, nos grupos comunitários e nas múltiplas pedagogias cotidianas que atravessam a vida nos territórios. Desde cedo, muitos meninos aprendem formas socialmente valorizadas de ocupar os espaços, controlar emoções, demonstrar força, relacionar-se afetivamente e administrar a própria presença diante do olhar coletivo.

Grande parte dessas aprendizagens não ocorre por meio de ensinamentos formais ou prescrições explícitas. Elas se fazem presentes nas conversas familiares, nos encontros religiosos, nas brincadeiras entre amigos, nos comentários aparentemente banais, nos silêncios carregados de significado e nas pequenas formas de vigilância que atravessam a vida comunitária. É nesse cotidiano, frequentemente percebido como natural, que os sujeitos aprendem quais comportamentos são valorizados, quais experiências tendem a ser reconhecidas e quais modos de existir podem provocar desconforto ou contestação. Em muitos casos, aprende-se gênero justamente naquilo que parece mais ordinário.

As mulheres, por sua vez, também foram historicamente posicionadas em lugares atravessados por expectativas específicas relacionadas ao cuidado, à religiosidade, à moralidade e à vida doméstica. Essas expectativas, contudo, nunca foram vividas de forma uniforme, sendo atravessadas por diferenças de classe, geração, raça e experiências territoriais. Como argumenta Saffioti (2015), as relações patriarcais produzem desigualdades que percorrem diferentes espaços sociais, organizando hierarquias relacionadas aos corpos, aos afetos, ao trabalho e às possibilidades de autonomia feminina. Em muitos contextos do interior nordestino, essas expectativas continuam associando valor social à figura da mulher cuidadora, religiosa, dedicada à família e moralmente respeitável, ainda que tais representações convivam, hoje, com experiências femininas cada vez mais diversas e marcadas por processos de transformação social.

Mais do que posições fixas ou identidades estáveis, masculinidades e feminilidades constituem experiências produzidas em meio a disputas, negociações e permanentes processos de construção social. Reconhecer isso permite compreender que as normas de gênero não operam de maneira uniforme nem são aceitas passivamente pelos sujeitos. Elas são continuamente reproduzidas, reinterpretadas, tensionadas e, por vezes, transformadas nas práticas cotidianas que compõem a vida social.

Essas expectativas também participaram da produção de imagens específicas sobre as mulheres no sertão. Frequentemente associadas à resistência diante das adversidades, ao trabalho intenso, ao cuidado familiar e à capacidade de sustentar a vida cotidiana em contextos marcados por dificuldades materiais, elas passaram a ocupar um lugar simbólico particular nas narrativas sobre a região. Contudo, essas representações nem sempre reconhecem a complexidade de suas experiências. Como observa Lira (2018), a figura da "mulher macho" emerge nesse contexto como uma construção simbólica que, embora atribua valor à força e à resistência femininas, frequentemente reforça expectativas normativas e obscurece a diversidade das trajetórias, desejos e formas de existência das mulheres sertanejas.

Reconhecer esse processo implica compreender que nenhuma identidade regional é homogênea ou definitiva. As experiências das mulheres no sertão não podem ser reduzidas a imagens cristalizadas de força, resignação ou sacrifício. Elas são atravessadas por diferenças geracionais, econômicas, raciais, religiosas e territoriais que produzem formas distintas de viver o gênero, construir pertencimentos e negociar expectativas sociais.

Ainda assim, compreender o sertão apenas através da lógica do conservadorismo significaria produzir outra simplificação igualmente problemática. O território também é espaço de deslocamentos, negociações e reinvenções. Ao lado das permanências patriarcais e dos referenciais tradicionais que organizam a vida social, emergem sujeitos, experiências e formas de existência que desafiam continuamente as convenções estabelecidas. Há mulheres que questionam papéis historicamente naturalizados, jovens que deslocam expectativas relacionadas ao gênero e sujeitos dissidentes que constroem estratégias de pertencimento mesmo em contextos atravessados por intensos mecanismos de vigilância social.

As próprias experiências religiosas presentes no sertão revelam essas ambiguidades. A religião ocupa lugar significativo na organização da vida comunitária, das relações familiares e das formas de sociabilidade, influenciando valores relacionados ao corpo, ao gênero, à sexualidade e às formas consideradas legítimas de existir. Entretanto, reduzir as experiências religiosas à lógica da repressão ou do controle moral impediria compreender sua complexidade simbólica e social. Como argumenta Geertz (2008), a religião pode ser compreendida como um sistema simbólico que produz sentidos sobre a realidade, organiza formas de pertencimento coletivo e orienta práticas sociais.

Nessa perspectiva, as crenças religiosas não operam apenas como um conjunto de doutrinas ou prescrições normativas. Elas oferecem esquemas interpretativos através dos quais os sujeitos atribuem significado às experiências cotidianas, elaboram julgamentos sobre o

mundo e constroem referências para orientar suas ações. Por essa razão, os universos religiosos podem influenciar diretamente as maneiras pelas quais gênero e sexualidade são compreendidos, acolhidos, problematizados ou rejeitados em diferentes contextos sociais.

Nas cidades do interior, esses referenciais atravessam conversas familiares, encontros após os cultos, celebrações comunitárias e formas cotidianas de interpretar comportamentos, afetos e modos de vida. Discursos religiosos participam continuamente da produção de expectativas relacionadas às masculinidades, feminilidades e formas socialmente aceitáveis de vivenciar a sexualidade. Em muitos casos, experiências associadas às dissidências de gênero e sexualidade passam a ser percebidas como ameaças aos valores compartilhados, tornando determinados corpos e afetos alvos privilegiados de julgamentos, tentativas de correção e processos de regulação social.

Essas regulações não operam apenas através de mecanismos institucionais explícitos. Elas atravessam relações familiares, grupos religiosos, espaços comunitários, conversas informais e práticas cotidianas de vigilância. Frequentemente, o controle não se manifesta através da violência aberta, mas no comentário aparentemente banal, no silêncio carregado de desaprovação, no riso coletivo ou no olhar que produz estranhamento diante da diferença. As normas tornam-se particularmente eficazes justamente porque passam a circular de forma naturalizada na vida cotidiana, confundindo-se com aquilo que é percebido como comum, esperado ou moralmente adequado.

O silêncio, nesse contexto, também opera como um importante mecanismo de regulação social. Determinados temas deixam de ser discutidos abertamente; certas experiências tornam-se difíceis de nomear; alguns sujeitos aprendem a administrar a própria existência através da cautela, da discrição e da negociação permanente com o olhar coletivo. Como observa Louro (2014), as pedagogias da sexualidade não atuam apenas por meio daquilo que é explicitamente ensinado. Elas também se manifestam naquilo que permanece interditado, silenciado ou deslocado para as margens do discurso considerado legítimo. O silêncio, portanto, não representa ausência de aprendizagem. Ele próprio ensina, orienta comportamentos, delimita possibilidades e participa da produção das normas que regulam os corpos, os afetos e as formas de pertencimento social.

Entretanto, as experiências religiosas presentes no sertão não podem ser compreendidas exclusivamente a partir das estruturas tradicionais de poder. O território também abriga práticas, saberes e formas de organização da vida comunitária que escapam, ao menos parcialmente, às lógicas institucionais dominantes. Em muitas localidades do interior nordestino, mulheres

ocupam posições centrais em práticas religiosas populares, como rezas, promessas, benzimentos e cuidados espirituais compartilhados. As rezadeiras[12], por exemplo, historicamente exerceram funções de acolhimento, escuta e mediação simbólica no interior das comunidades, produzindo formas de autoridade feminina frequentemente invisibilizadas pelas estruturas religiosas formalmente instituídas.

Essas experiências revelam que as relações entre gênero, religiosidade e poder são mais complexas do que aparentam à primeira vista. Ao mesmo tempo em que determinados discursos religiosos podem contribuir para a reprodução de hierarquias de gênero, os próprios espaços religiosos também podem constituir lugares de construção de vínculos, produção de reconhecimento comunitário e exercício de formas específicas de protagonismo feminino. O sertão, nesse sentido, não se reduz a um espaço de permanências. Ele também abriga ambiguidades, disputas, negociações e formas alternativas de organização do cuidado e da vida coletiva.

As relações de gênero produzidas nesses contextos, portanto, não podem ser compreendidas de maneira estática. Como argumenta Scott (1995), o gênero constitui uma categoria central para a interpretação das relações de poder justamente porque organiza formas de reconhecimento social, hierarquias simbólicas e modos historicamente construídos de pertencimento. As experiências relacionadas ao gênero permanecem continuamente atravessadas por disputas, deslocamentos e negociações que reorganizam as fronteiras entre aquilo que pode ser socialmente legitimado e aquilo que tende a ser empurrado para as margens.

Essas dinâmicas também atravessam os espaços educativos. A escola não se encontra separada da comunidade em que está inserida nem das relações sociais que estruturam a vida cotidiana do território. Ao contrário, ela é continuamente atravessada por valores culturais, referenciais religiosos, expectativas familiares e disputas simbólicas presentes na realidade local. Concepções tradicionais de família, normas relacionadas ao gênero e à sexualidade e diferentes formas de interpretar os comportamentos dos sujeitos frequentemente repercutem no cotidiano escolar, influenciando práticas pedagógicas, processos de socialização e formas de reconhecimento produzidas no interior da instituição.

Entretanto, compreender a escola apenas como espaço de reprodução desses valores seria tão reducionista quanto compreender o sertão exclusivamente a partir do conservadorismo. A instituição escolar também produz deslocamentos, questionamentos e

[12] Neste trabalho, o termo refere-se a mulheres que exercem práticas populares de cura, aconselhamento espiritual e mediação simbólica, historicamente presentes em diferentes comunidades do interior nordestino.

possibilidades de transformação. Por meio das práticas pedagógicas, das relações institucionais e dos encontros cotidianos que ocorrem em seu interior, a escola reelabora sentidos, tensiona certezas e cria oportunidades para que outras formas de convivência e reconhecimento possam emergir.

É justamente nessa dimensão contraditória que a escola se constitui simultaneamente como espaço de regulação e de possibilidade. Ao mesmo tempo em que participa da reprodução de normas sociais relacionadas ao gênero e à sexualidade, ela também pode abrir brechas para a problematização dessas normas, tornando-se um território privilegiado para observar como representações, práticas e performatividades são continuamente reproduzidas, negociadas e transformadas na vida cotidiana.

A escola funciona, portanto, como um importante espaço de pedagogização dos corpos, dos afetos e das diferenças. Como argumenta Louro (2014), os processos educativos ultrapassam a transmissão de conteúdos formais e participam continuamente da produção de modos socialmente reconhecidos de existir. A instituição escolar ensina formas consideradas adequadas de agir, falar, vestir-se, ocupar os espaços, expressar emoções e construir pertencimentos. Essas aprendizagens não se produzem apenas através dos currículos oficiais, mas também por meio das interações cotidianas, dos silêncios em sala de aula, das brincadeiras nos corredores, dos constrangimentos coletivos e das maneiras pelas quais determinados sujeitos passam a ser observados, acolhidos ou corrigidos no cotidiano escolar.

As regulações relacionadas ao gênero e à sexualidade frequentemente emergem através de comentários sobre a aparência, piadas, insultos, divisões espaciais, mecanismos de vigilância dos corpos e formas cotidianas de administração dos afetos. Muitas dessas experiências não se manifestam por meio de práticas institucionais formalizadas. Elas circulam nos corredores, nos grupos de amizade, nos olhares, nos silêncios e nos pequenos constrangimentos que atravessam a vida escolar. Trata-se de práticas frequentemente naturalizadas, mas que participam ativamente da produção de hierarquias, disciplinamentos e exclusões simbólicas.

Nesse contexto, estudantes que desafiam expectativas tradicionais relacionadas à masculinidade, à feminilidade ou à heterossexualidade frequentemente passam a experienciar formas sutis e, por vezes, explícitas, de vigilância e exclusão. Como observa Bento (2017), sujeitos dissidentes frequentemente precisam construir estratégias permanentes de negociação para sustentar sua presença em espaços organizados por normas relativamente rígidas. Permanecer nesses contextos implica aprender a administrar comentários, silenciamentos, olhares e diferentes formas de controle social que incidem sobre os corpos e os modos de existir.

Entretanto, reduzir a experiência escolar apenas aos mecanismos de regulação impediria compreender a complexidade das relações que se produzem em seu interior. A escola também constitui um espaço marcado por contradições, disputas e possibilidades de deslocamento. As normas que atravessam o cotidiano escolar nunca são reproduzidas de forma absoluta ou homogênea. Elas são continuamente interpretadas, negociadas e, por vezes, contestadas pelos próprios sujeitos que delas participam.

É nesse terreno de tensões que experiências de acolhimento, reconhecimento e construção de vínculos podem emergir. Relações de confiança entre estudantes e professores, alianças construídas entre colegas, práticas pedagógicas comprometidas com o respeito às diferenças e formas cotidianas de cuidado podem produzir brechas nos processos de exclusão e ampliar possibilidades de pertencimento. Como sugere hooks (2013), a educação pode constituir um espaço de possibilidade quando cria condições para que os sujeitos questionem hierarquias naturalizadas e reconheçam a legitimidade de experiências historicamente marginalizadas.

Compreender a escola a partir dessa perspectiva implica reconhecê-la como instituição profundamente conectada às dinâmicas sociais do território em que está inserida. As relações de gênero e sexualidade que atravessam o espaço escolar não são produzidas exclusivamente em seu interior. Elas dialogam continuamente com valores familiares, experiências religiosas, pertencimentos comunitários e representações culturais que circulam para além dos muros da escola, produzindo formas específicas de vivenciar as diferenças e de negociar os limites do que pode ser socialmente reconhecido.

É justamente nessa tensão entre permanências e deslocamentos que esta pesquisa se insere. Investigar gênero e sexualidade na escola implica também investigar os mecanismos através dos quais determinadas vidas se tornam socialmente reconhecíveis e legítimas, enquanto outras permanecem posicionadas em lugares marcados pelo estranhamento, pela vigilância e pela exclusão. Mais do que um espaço destinado à transmissão de conhecimentos, a escola revela-se um território profundamente atravessado por disputas relacionadas aos corpos, aos afetos, às formas de pertencimento e às possibilidades concretas de participação na vida coletiva. É nesse cotidiano, permeado por valores, silenciamentos, regulações e pequenas brechas de resistência, que os sujeitos aprendem continuamente quais formas de existir são acolhidas, quais são questionadas e quais permanecem relegadas às margens.

Compreender gênero e sexualidade no sertão paraibano exige reconhecer que normas sociais, representações culturais e práticas cotidianas não operam de maneira isolada. Elas se

articulam continuamente na produção de pertencimentos, reconhecimentos, hierarquias e exclusões. As representações construídas sobre o sertão, as práticas sociais produzidas nos territórios e as performatividades de gênero socialmente legitimadas constituem processos mutuamente implicados, que se entrelaçam na organização da vida cotidiana. É nesse cruzamento entre território, cultura, religiosidade, escola e relações de gênero que se inscrevem as experiências analisadas nesta pesquisa. Tornam-se visíveis, assim, não apenas os mecanismos de regulação que incidem sobre os sujeitos, mas também as possibilidades de negociação, resistência e reinvenção que emergem no interior das relações sociais e da própria vida escolar.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa de inspiração etnográfica, buscando compreender como representações e práticas de gênero atravessam o cotidiano de uma Escola Cidadã Integral Técnica localizada no sertão paraibano. A escolha metodológica partiu do entendimento de que as experiências relacionadas ao gênero e à sexualidade não poderiam ser apreendidas apenas por meio de dados quantitativos ou discursos formais produzidos institucionalmente. Tornava-se necessário acompanhar o cotidiano escolar, observar interações, permanências, silêncios, conflitos, gestos e modos de circulação produzidos pelos sujeitos no interior da escola.

Mais do que identificar opiniões explícitas sobre gênero e sexualidade, interessava compreender como normas, moralidades e formas de reconhecimento que se apresentam nas práticas da convivência cotidiana. Assim, a investigação voltou-se não apenas para aquilo que era dito de maneira direta pelos participantes, mas também para os pequenos acontecimentos, ambiguidades e microdinâmicas presentes nos corredores, nas salas de aula, nos intervalos e nas relações construídas ao longo da permanência no campo.

A abordagem qualitativa possibilita compreender experiências humanas a partir da interpretação dos significados produzidos pelos próprios sujeitos em seus contextos sociais e culturais (Minayo, 2014). A pesquisa buscou apreender dimensões subjetivas, simbólicas e relacionais presentes nas experiências escolares relacionadas ao gênero, à sexualidade e às formas de pertencimento produzidas no cotidiano institucional.

A inspiração etnográfica mostrou-se especialmente importante para esta investigação por permitir aproximação mais prolongada com o cotidiano da escola e com as relações produzidas entre os sujeitos. A etnografia não consiste apenas em observar comportamentos ou descrever ambientes. Trata-se de construir aproximação sensível com os modos de vida, as práticas sociais, os sentidos e as relações produzidas pelos sujeitos em determinado contexto (GEERTZ, 2008). Assim, o trabalho de campo exigiu atenção contínua não apenas às falas produzidas pelos participantes, mas também aos silêncios, às hesitações, aos afetos, às brincadeiras, aos olhares e às formas de circulação dos corpos pelo espaço escolar.

Geertz (2008) afirma que a etnografia se constrói a partir da produção de uma “descrição densa”, ou seja, de uma interpretação atenta das práticas sociais e dos significados que atravessam a vida cotidiana. Isso significa compreender que os acontecimentos observados no campo não podem ser reduzidos a simples fatos isolados ou comportamentos individuais.

Pequenos gestos, brincadeiras despretensiosas, silêncios compartilhados ou modos específicos de ocupar determinados espaços frequentemente revelam disputas simbólicas, relações de poder e formas socialmente produzidas de reconhecimento.

Ao longo da investigação, tornou-se evidente que muitas das tensões relacionadas ao gênero e à sexualidade não apareciam necessariamente em discursos explícitos ou situações de conflito aberto. Frequentemente, elas surgiam em comentários rápidos feitos nos corredores, em olhares trocados entre estudantes, em mudanças sutis de postura corporal, em brincadeiras produzidas entre colegas ou mesmo nos silêncios que atravessavam determinadas conversas. A inspiração etnográfica possibilitou acompanhar justamente essas dimensões mais sutis e cotidianas da experiência escolar.

Magnani (2002) destaca que a pesquisa etnográfica exige deslocamento do olhar do pesquisador para aquilo que, à primeira vista, pode parecer banal ou irrelevante. Muitas vezes, são precisamente as pequenas práticas do cotidiano que revelam os mecanismos de organização da vida social. No campo investigado, as dinâmicas relacionadas ao gênero apareciam justamente nesses detalhes: nos grupos que ocupavam determinados espaços do pátio, nos comentários feitos em tom de brincadeira, nas formas de circulação dos estudantes pela escola, nas aproximações entre alunos e professores e nas maneiras pelas quais determinados corpos pareciam mais observados do que outros.

A escolha da escola investigada relaciona-se tanto à experiência profissional da pesquisadora no município quanto às inquietações produzidas pela observação de situações relacionadas ao gênero e à sexualidade no contexto escolar local. A instituição investigada localiza-se no alto sertão paraibano e funciona em regime de ensino integral, característica que atravessa diretamente as experiências dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Os estudantes permanecem grande parte do dia na escola, compartilhando refeições, intervalos, aulas, conflitos, afetos e experiências de convivência que ultrapassam os limites formais do currículo escolar.

O ensino integral produz dinâmica específica de sociabilidade. A escola deixa de funcionar apenas como espaço de transmissão de conteúdos e passa a ocupar lugar central na organização da vida cotidiana dos estudantes. Muitos permanecem mais tempo na instituição do que em suas próprias casas durante a semana, especialmente aqueles provenientes da zona rural que dependem do transporte escolar para deslocar-se até a cidade. Essa permanência prolongada intensifica vínculos, conflitos, formas de observação mútua e negociações relacionadas ao pertencimento escolar.

A entrada no campo ocorreu após autorização institucional da gestão escolar e aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Desde os primeiros contatos, a escola demonstrou abertura para a realização da investigação, embora determinadas discussões relacionadas ao gênero e à sexualidade também fossem atravessadas por cautela, ambiguidades e silêncios produzidos pelas moralidades locais. A aproximação inicial aconteceu de maneira gradual, respeitando os ritmos da instituição e as relações já existentes entre estudantes, professores e equipe gestora.

A permanência prolongada no campo exigiu construção contínua de vínculos de confiança. Em muitos momentos, a presença da pesquisadora provocava alterações temporárias na dinâmica cotidiana das turmas. Alguns estudantes inicialmente demonstravam maior contenção nas falas ou modificavam comportamentos diante da observação. Professores também mencionaram mudanças pontuais na postura dos alunos durante o período das observações. Com o passar do tempo, entretanto, a presença da pesquisadora tornou-se progressivamente incorporada ao cotidiano da escola, permitindo maior espontaneidade nas interações observadas.

Foote-Whyte (2005), ao discutir sua experiência etnográfica em sociedades urbanas, demonstra que o pesquisador nunca ocupa posição completamente neutra no campo. A própria presença de quem pesquisa altera relações, produz deslocamentos e interfere, ainda que parcialmente, nas dinâmicas observadas. Reconhecer isso não enfraquece a investigação; ao contrário, fortalece sua dimensão ética e metodológica ao admitir que o conhecimento é produzido na relação entre pesquisador e campo.

Esta pesquisa não parte da ideia de neutralidade absoluta. As experiências acadêmicas, profissionais e pessoais da pesquisadora atravessam o olhar construído sobre o campo investigado. A aproximação prévia com debates relacionados ao gênero e à sexualidade, bem como a atuação profissional em políticas públicas voltadas à proteção social, influenciaram tanto as inquietações que deram origem à investigação quanto a própria sensibilidade diante das experiências observadas na escola. Entretanto, isso não significa redução da pesquisa a impressões subjetivas individuais. Pelo contrário, exigiu esforço contínuo de reflexividade crítica sobre os próprios posicionamentos, limites e implicações presentes no processo investigativo.

A observação participante constituiu um dos principais procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa. Durante o trabalho de campo, foram acompanhadas atividades em sala de aula, intervalos, circulação pelos corredores, momentos próximos à cantina, interações no

pátio e situações cotidianas envolvendo estudantes, professores e equipe escolar. O objetivo não era vigiar comportamentos individuais, mas compreender como práticas, normas e relações se organizavam no cotidiano institucional.

As observações eram registradas em diário de campo elaborado após a permanência na escola. Os registros buscavam contemplar descrições do ambiente, interações observadas, diálogos, percepções sobre a dinâmica escolar e reflexões produzidas ao longo da investigação. Em muitos momentos, detalhes aparentemente pequenos mostravam-se analiticamente relevantes: mudanças de tom de voz diante de determinados assuntos, silêncios produzidos durante entrevistas, brincadeiras recorrentes entre estudantes ou formas específicas de ocupação dos espaços escolares.

Além da observação participante, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores da instituição. As entrevistas possibilitaram compreender como os docentes percebiam as questões relacionadas ao gênero e à sexualidade no contexto escolar, quais desafios identificavam no cotidiano institucional e como avaliavam o papel da escola diante dessas demandas. O roteiro semiestruturado permitiu relativa flexibilidade na condução das conversas, possibilitando aprofundar temas que surgiam ao longo das entrevistas.

Também foram realizadas entrevistas projetivas com estudantes maiores de 18 anos matriculados no último ano do ensino médio. As entrevistas projetivas utilizaram recursos audiovisuais como disparadores para a conversa, permitindo que os participantes comentassem situações relacionadas ao gênero, à sexualidade, ao preconceito e à convivência escolar de maneira menos rígida e mais próxima das experiências cotidianas. Essa estratégia metodológica mostrou-se importante porque determinadas questões relacionadas às dissidências de gênero e sexualidade frequentemente produziam desconfortos, hesitações ou silêncios quando abordadas de maneira excessivamente direta.

Durante as entrevistas, tornou-se perceptível que certos temas eram atravessados por cautela. Em alguns momentos, estudantes diminuíam o tom de voz antes de comentar determinadas situações; em outros, trocavam olhares entre si ou permaneciam alguns segundos em silêncio antes de continuar a fala. Essas hesitações também passaram a compor o material analítico da pesquisa, uma vez que revelavam os limites, receios e ambiguidades presentes nas experiências relacionadas ao gênero e à sexualidade naquele contexto escolar.

O material produzido ao longo da investigação foi analisado por meio da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). A escolha desse procedimento metodológico relaciona-se à possibilidade de organizar, interpretar e categorizar o conjunto das informações produzidas

no campo sem reduzir a complexidade das experiências observadas. A análise de conteúdo possibilitou articular observações, entrevistas e referencial teórico, permitindo identificar regularidades, tensões, ambiguidades e categorias interpretativas relevantes para os objetivos da pesquisa.

O processo analítico ocorreu em diferentes etapas. Inicialmente, realizou-se leitura flutuante do material produzido durante o campo, buscando familiarização com os registros, entrevistas e anotações do diário de campo. Em seguida, foram identificados núcleos temáticos recorrentes relacionados às experiências de gênero, pertencimento, vigilância, cuidado, reconhecimento e permanência no cotidiano escolar. Posteriormente, esses elementos foram agrupados em categorias analíticas articuladas aos referenciais teóricos mobilizados na dissertação.

As categorias construídas ao longo da análise não surgiram de maneira completamente pré-definida antes do campo. Embora os referenciais teóricos tenham orientado o olhar investigativo, muitas questões emergiram diretamente das experiências observadas na escola. O próprio cotidiano da instituição produziu deslocamentos importantes nas hipóteses iniciais da pesquisa, revelando ambiguidades e fissuras que ultrapassavam interpretações simplificadoras sobre acolhimento ou exclusão escolar.

Do ponto de vista ético, a pesquisa seguiu os princípios estabelecidos para investigações envolvendo seres humanos. Todos os participantes foram informados acerca dos objetivos da pesquisa, das formas de utilização dos dados e do direito de desistirem da participação a qualquer momento sem qualquer prejuízo. Os nomes utilizados ao longo da dissertação são fictícios, buscando preservar a identidade dos sujeitos envolvidos e garantir confidencialidade das informações produzidas durante o campo.

A pesquisa também exigiu atenção ética específica diante das questões relacionadas ao gênero e à sexualidade. Em contextos marcados por moralidades conservadoras, determinadas experiências dissidentes podem expor estudantes a situações de vulnerabilidade, constrangimento ou violência simbólica. Assim, buscou-se evitar qualquer procedimento que pudesse produzir exposição indevida dos participantes ou amplificar situações de desconforto no interior da escola.

Reconhece-se, entretanto, que toda pesquisa possui limites. O tempo de permanência no campo, embora significativo, não permite apreender integralmente a complexidade das experiências escolares. Além disso, determinadas situações relacionadas ao gênero e à sexualidade podem não ter sido verbalizadas pelos participantes devido a receios,

silenciamentos ou estratégias de autopreservação construídas naquele contexto. A própria presença da pesquisadora também interferiu parcialmente nas dinâmicas observadas, produzindo alterações temporárias nos comportamentos de estudantes e professores.

Ainda assim, a combinação entre observação participante, entrevistas semiestruturadas, entrevistas projetivas e análise de conteúdo possibilitou construir aproximação consistente com o cotidiano escolar investigado. Mais do que buscar verdades definitivas sobre a escola ou sobre os sujeitos envolvidos, a pesquisa procurou compreender experiências, ambiguidades, disputas e formas de negociação produzidas nas relações cotidianas atravessadas pelo gênero, pela sexualidade e pelas moralidades presentes naquele contexto sertanejo.

3.1 Delineamento da pesquisa

Esta pesquisa caracterizou-se como básica, qualitativa, descritiva e exploratória. A investigação partiu do entendimento de que o conhecimento científico não se constrói de maneira definitiva ou encerrada, mas em permanente processo de problematização, deslocamento e aprofundamento teórico. Pesquisas de natureza básica contribuem para ampliar debates, tensionar interpretações cristalizadas e produzir novas possibilidades de leitura sobre fenômenos sociais (Moreira; Rizzatti, 2020).

A abordagem qualitativa foi escolhida por possibilitar maior aproximação com as experiências, percepções, subjetividades e significados produzidos pelos sujeitos em seus contextos sociais. Conforme observam Araújo, Oliveira e Rossato (2017), pesquisas qualitativas permitem compreender fenômenos complexos considerando dimensões simbólicas, culturais e relacionais que articulam-se na vida social. Mais do que quantificar comportamentos ou estabelecer generalizações estatísticas, a investigação buscou compreender como representações de gênero, normas sociais e práticas culturais atravessavam experiências concretas produzidas no cotidiano escolar.

Quanto aos objetivos, o estudo assumiu caráter descritivo e exploratório. Segundo Gil (2008), pesquisas descritivas procuram compreender características, relações e práticas presentes em determinado grupo social, enquanto pesquisas exploratórias favorecem maior aproximação com fenômenos ainda pouco investigados, ampliando possibilidades interpretativas sobre o objeto estudado. No contexto desta pesquisa, tal escolha metodológica permitiu acompanhar as formas através das quais gênero, sexualidade e diferença eram vividos, negociados e significados no interior da escola investigada.

3.2 Métodos e técnicas de coleta e análise de dados

3.2.1 A inspiração etnográfica e a inserção no campo

A pesquisa assumiu inspiração etnográfica ao buscar compreender as experiências produzidas no cotidiano escolar a partir da convivência prolongada da pesquisadora com os sujeitos e espaços investigados. Mais do que registrar respostas ou coletar falas isoladas, a investigação procurou acompanhar relações, tensões, silêncios, formas de sociabilidade, gestos cotidianos, práticas institucionais e modos de circulação das diferenças no interior da escola. O campo não foi compreendido apenas como espaço de coleta de dados, mas como território vivo de relações sociais, afetos, ambiguidades e disputas simbólicas.

Conforme argumenta Geertz (1989), a etnografia não consiste em produzir descrições superficiais dos acontecimentos observados, mas em construir “descrições densas” capazes de interpretar os significados culturais presentes nas práticas sociais. A permanência contínua na escola possibilitou perceber aspectos que dificilmente emergiriam apenas através das entrevistas formais, como olhares, brincadeiras, silêncios, risadas, modos de ocupar os espaços, formas de aproximação entre os estudantes e pequenas negociações produzidas na convivência cotidiana.

Ao longo do trabalho de campo, tornou-se perceptível que os processos educativos ultrapassavam os limites formais da sala de aula. Corredores, intervalos, espaços próximos à cantina, conversas informais entre professores e estudantes e momentos da rotina escolar revelavam formas contínuas de produção das diferenças, pertencimentos e relações de poder. A observação participante permitiu acompanhar não apenas discursos explícitos sobre gênero e sexualidade, mas também mecanismos mais sutis de regulação, acolhimento, silenciamento e convivência produzidos nas interações cotidianas.

Como destaca Whyte (2005), a inserção prolongada no campo favorece maior aproximação com as dinâmicas sociais investigadas, permitindo compreender experiências que nem sempre aparecem de maneira direta nos discursos dos participantes. O diário de campo ocupou lugar central na pesquisa, funcionando não apenas como instrumento de registro, mas como espaço de elaboração analítica das experiências observadas. Foram registrados diálogos,

cenas do cotidiano escolar, impressões produzidas pela convivência no campo, deslocamentos, tensões e situações relacionadas às formas de circulação das diferenças na escola.

A própria presença da pesquisadora também atravessou as experiências produzidas no campo. Em determinados momentos, estudantes demonstravam maior contenção nas falas ou modificavam temporariamente certas interações durante os períodos de observação. Alguns professores comentavam mudanças ocasionais no comportamento das turmas durante a realização da pesquisa. Essas experiências reforçam a compreensão de que o campo etnográfico não constitui espaço neutro ou estático, mas território continuamente atravessado pelas relações produzidas entre pesquisadora e participantes.

A inserção no campo também esteve atravessada pelas experiências profissionais e políticas da pesquisadora enquanto psicóloga social. O contato prévio com situações de violência simbólica, exclusão social e vulnerabilidade contribuiu para ampliar a sensibilidade diante das formas cotidianas através das quais gênero, sexualidade e diferença atravessavam as experiências escolares observadas durante a investigação. Assim, a pesquisa não buscou apagar completamente a presença da pesquisadora no processo investigativo, mas reconhecer que toda produção de conhecimento é situada, relacional e atravessada pelas experiências daqueles que pesquisam e daqueles que participam da pesquisa.

3.2.2 Procedimentos de coleta de dados

A pesquisa foi desenvolvida em etapas articuladas entre si, tendo como eixo central a observação participante. Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), sob parecer nº 8.070.854, e o início do calendário letivo da instituição, em março de 2026, teve início a etapa de observação participante.

As observações ocorreram entre os meses de março e maio de 2026, com frequência semanal, predominantemente às terças e quartas-feiras. Ao todo, foram realizadas 25 visitas à instituição, totalizando aproximadamente 48 horas de observação. A permanência no campo permitiu acompanhar diferentes momentos da rotina escolar, incluindo aulas, intervalos, circulação nos corredores, atividades pedagógicas, reuniões e interações informais entre estudantes, professores e equipe escolar.

Todas as observações foram registradas em diário de campo, buscando documentar situações, discursos, interações, formas de sociabilidade e práticas relacionadas às questões de

gênero e sexualidade no ambiente escolar. Conforme apontam Mónico *et al.* (2013), a observação participante oferece uma perspectiva "holística e natural" das experiências sociais, permitindo compreender aspectos que muitas vezes não emergem apenas através de entrevistas ou questionários.

A investigação foi desenvolvida em conformidade com a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2016), que regulamenta pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Todos os participantes foram previamente informados sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos metodológicos, o sigilo das informações e o direito de desistência em qualquer etapa da investigação. Após esses esclarecimentos, os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e também o Termo de Autorização para uso de áudio.

Como critérios de inclusão dos docentes, considerou-se: atuar na instituição há pelo menos um ano, exercer atividade docente no ensino médio e aceitar participar voluntariamente da pesquisa mediante assinatura do TCLE. Foram excluídos profissionais com tempo inferior a um ano na escola ou que, por qualquer razão, não se sentissem confortáveis em participar da investigação.

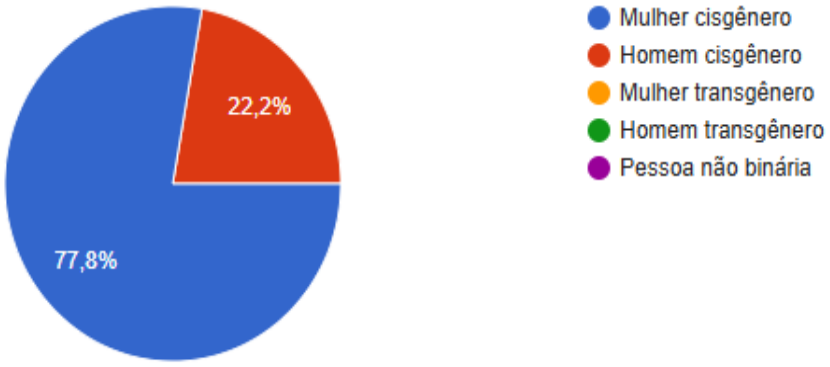
No caso dos estudantes, foram incluídos apenas participantes maiores de 18 anos, regularmente matriculados no último ano do ensino médio e que aceitaram participar voluntariamente da pesquisa. A escolha por estudantes maiores de idade relacionou-se às exigências éticas da investigação e à sensibilidade das temáticas abordadas, evitando exposição indevida de adolescentes menores em um contexto social marcado por forte circulação comunitária de informações.

Participaram da pesquisa nove professores da instituição, pertencentes a diferentes áreas de ensino, todos com atuação superior a um ano na escola, critério adotado para garantir maior familiaridade com as dinâmicas institucionais e o cotidiano escolar. Entre as questões presentes no roteiro das entrevistas semiestruturadas, incluiu-se também a identificação de gênero dos docentes participantes, buscando compreender quem eram os sujeitos que compunham o campo investigado e de que maneira diferentes experiências sociais atravessavam as percepções produzidas sobre gênero e sexualidade no ambiente escolar. Embora a pesquisa não tenha adotado abordagem quantitativa, a caracterização dos participantes contribui para situar o leitor quanto ao perfil dos colaboradores envolvidos na investigação.

A seguir, apresentam-se informações gerais sobre os participantes da pesquisa. A caracterização não possui finalidade estatística, mas busca situar socialmente os sujeitos que

compõem o corpus empírico da investigação, preservando suas identidades por meio da utilização de nomes fictícios e da organização de dados que não permitam identificação direta ou indireta.

Figura 1 Identificação de gênero dos professores participantes da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa (2026)

Conforme demonstrado na figura, a maior parte dos docentes participantes se identificou como mulher cisgênero, enquanto os demais se identificaram como homem cisgênero. Ainda que a pesquisa não possua caráter quantitativo, essa composição contribui para situar socialmente o grupo de colaboradores e compreender que as percepções docentes analisadas foram produzidas por sujeitos atravessados por diferentes experiências de gênero.

Tabela 1 Perfil dos docentes participantes da pesquisa

Participante	**Gênero**	**Faixa etária**	**Cor/raça**
Ana	Mulher	30 a 39 anos	Parda
Marta	Mulher	30 a 39 anos	Branca
Juliana	Mulher	40 a 49 anos	Parda
Carla	Mulher	40 a 49 anos	Branca
Helena	Mulher	50 a 59 anos	Parda
José	Homem	30 a 39 anos	Branco
Paulo	Homem	40 a 49 anos	Pardo
Ricardo	Homem	40 a 49 anos	Branco
Marcos	Homem	50 a 59 anos	Pardo

Fonte: Elaboração da autora (2026).

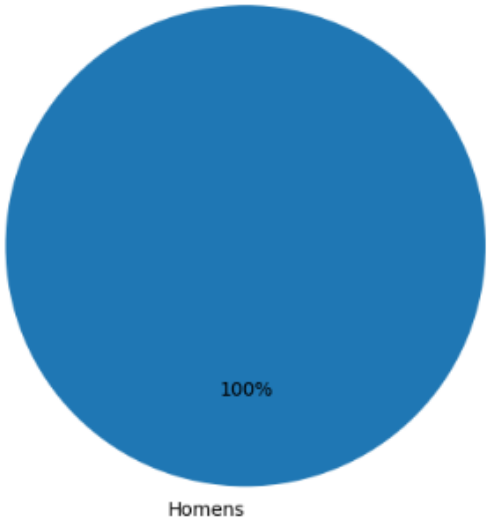
Todos os docentes participantes atuavam em turmas do 3º ano do Ensino Médio e possuíam vínculo com a instituição há mais de um ano, ainda que vinculados a diferentes áreas de conhecimento. Os nomes apresentados na tabela são fictícios e foram atribuídos com o objetivo de preservar a identidade dos participantes. As informações foram organizadas em faixas etárias, e não por idade exata, como estratégia de proteção ética, considerando o número reduzido de colaboradores e o contexto de proximidade comunitária em que a pesquisa foi realizada.

Também participaram da pesquisa três estudantes do último ano do ensino médio, todos homens, maiores de 18 anos e voluntários da investigação. A escolha dos estudantes considerou o interesse em participar da pesquisa, bem como o atendimento aos critérios éticos previamente estabelecidos.

O número reduzido de estudantes participantes não é compreendido como fragilidade em termos quantitativos, uma vez que a pesquisa não buscou representatividade estatística. Em uma abordagem qualitativa de inspiração etnográfica, a relevância do material produzido está relacionada à densidade interpretativa das narrativas, às experiências compartilhadas e à articulação dessas falas com a observação participante e o diário de campo. Ainda assim, reconhece-se que a participação exclusiva de estudantes homens constitui limite analítico da investigação, aspecto retomado nas considerações finais. A adesão reduzida também pode ser compreendida à luz da sensibilidade das temáticas abordadas e do contexto social investigado, marcado por forte circulação comunitária de informações e por moralidades que frequentemente tornam as discussões sobre gênero e sexualidade objeto de cautela entre os estudantes.

O roteiro das entrevistas projetivas também incluiu questões de caracterização, como idade, série, identificação de gênero e cor/raça autodeclarada, permitindo situar socialmente os estudantes participantes da pesquisa.

Figura 2 Identificação de gênero dos estudantes participantes da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa (2026)

Conforme demonstrado na figura acima, todos os estudantes participantes da pesquisa se identificaram como homens. Esse dado torna-se relevante na medida em que as discussões produzidas nas entrevistas projetivas partiram exclusivamente de experiências masculinas situadas em um contexto social atravessado por normas tradicionais de gênero e fortes referências culturais e religiosas presentes na região investigada.

Tabela 2 Perfil dos estudantes participantes da pesquisa

Nome fictício	**Idade**	**Série**	**Cor/raça autodeclarada**
Lucas	18 anos	3º ano	Pardo
Rafael	18 anos	3º ano	Branco
João	19 anos	3º ano	Negro

Fonte: Elaboração da autora (2026)

Os nomes dos estudantes também são fictícios, utilizados exclusivamente para preservar o anonimato dos participantes. A caracterização apresentada busca situar os sujeitos que participaram das entrevistas projetivas sem possibilitar sua identificação individual.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com os professores que se voluntariaram para participar da pesquisa. Conforme destacam Boni e Quaresma (2005), esse tipo de entrevista possibilita maior flexibilidade na condução das perguntas e favorece o

aprofundamento das discussões propostas, permitindo que novos questionamentos fossem incorporados ao longo do diálogo. O roteiro foi elaborado previamente, contendo perguntas abertas relacionadas às experiências docentes, às percepções sobre gênero e sexualidade e às práticas escolares desenvolvidas na instituição.

A escolha dessa técnica também considerou a sensibilidade das temáticas investigadas, bem como a necessidade de construir um ambiente de acolhimento e escuta. Além disso, levou-se em consideração a rotina de trabalho dos professores e a necessidade de maior flexibilidade quanto aos horários de realização das entrevistas. Os encontros ocorreram individualmente, em espaços reservados da escola e em horários previamente agendados, buscando garantir privacidade, segurança e liberdade para manifestação dos participantes.

As entrevistas tiveram duração média aproximada de 25 minutos, foram gravadas mediante autorização dos participantes e posteriormente transcritas para análise. O roteiro contemplou questões sobre práticas pedagógicas, percepção docente acerca das relações de gênero e sexualidade, situações de conflito ou acolhimento observadas na escola e limites institucionais percebidos diante dessas demandas.

Posteriormente, foram realizadas entrevistas projetivas com os estudantes. Segundo Boni e Quaresma (2005), essa técnica favorece a expressão de percepções e experiências a partir da utilização de recursos visuais e situações mediadoras de diálogo, auxiliando na exploração de pensamentos, posicionamentos e interpretações relacionadas a determinado tema.

As entrevistas projetivas foram realizadas em formato coletivo, com duração aproximada de 30 minutos. A utilização dos vídeos teve como objetivo produzir uma mediação sensível para temas potencialmente delicados, permitindo que os estudantes comentassem inicialmente as situações apresentadas nas produções audiovisuais para, posteriormente, aproximarem essas reflexões de suas próprias experiências escolares.

Como recurso disparador das discussões, foram utilizadas as produções audiovisuais *Acorda, Raimundo... Acorda!* [13]e *#Jeduca2022 – Pessoas trans no ambiente escolar*[14], ambas disponíveis na plataforma Youtube. O curta-metragem *Acorda, Raimundo... Acorda!* (1990), dirigido por Alfredo Alves, utiliza a inversão dos papéis sociais de gênero como estratégia

[13] Filme de curta-metragem dirigido por Alfredo Alves (1990), utilizado como recurso disparador nas entrevistas projetivas por problematizar normas sociais relacionadas aos papéis de gênero. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=HvQaqcYQyxU. Acesso em: 06 abr. 2025.

[14] Vídeo produzido pela Associação de Jornalistas de Educação (Jeduca), utilizado como recurso disparador nas entrevistas projetivas por abordar experiências de estudantes trans no ambiente escolar e problematizar processos de inclusão, reconhecimento e enfrentamento das desigualdades de gênero na educação. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=8Mo6MIFxcTI. Acesso em: 06 abr. 2025.

crítica para problematizar desigualdades historicamente naturalizadas. Já a produção *#Jeduca2022 – Pessoas trans no ambiente escolar* apresenta relatos de pessoas trans sobre experiências de exclusão, violência e permanência no ambiente escolar. A escolha dos materiais considerou sua capacidade de problematizar normas de gênero e experiências de dissidência sem exigir que os participantes partissem imediatamente de vivências pessoais, favorecendo um ambiente mais confortável para a produção das narrativas.

Os estudantes participantes foram convidados previamente para a atividade, realizada na sala de multimídia da instituição em horário agendado. Após a exibição dos vídeos, foram conduzidas as entrevistas projetivas, buscando compreender percepções, experiências e posicionamentos relacionados às questões de gênero, sexualidade, diversidade e convivência escolar.

3.2.3 Procedimentos de análise dos dados

As entrevistas com professores e estudantes foram registradas em gravador e posteriormente transcritas para análise. Os dados foram examinados a partir da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), metodologia que possibilita identificar sentidos, recorrências, temas e significados presentes nos discursos dos participantes. Conforme destaca a autora, a análise de conteúdo permite ultrapassar a dimensão mais imediata das falas, possibilitando compreender valores, representações e estruturas simbólicas presentes nos discursos.

Inicialmente, realizou-se a etapa de pré-análise, marcada pela organização do material, leitura flutuante das transcrições e aproximação inicial com os dados produzidos ao longo da pesquisa. Posteriormente, ocorreu a exploração do material, etapa em que foram identificadas unidades de sentido, recorrências discursivas e aproximações temáticas presentes nas entrevistas e nos registros do diário de campo. Em seguida, realizou-se o agrupamento dos dados em categorias analíticas construídas a partir do diálogo entre os objetivos da pesquisa, os referenciais teóricos adotados e os sentidos produzidos no material empírico.

Para isso, foi utilizada a Análise Categorial, procedimento descrito por Bardin (2011) como estratégia de agrupamento de elementos discursivos a partir de características comuns e recorrências temáticas. As categorias analíticas não foram definidas previamente de maneira rígida, mas construídas gradualmente ao longo do processo interpretativo, considerando as

experiências observadas no campo, as falas dos participantes e as questões centrais da investigação.

Desse processo, emergiram três eixos principais de análise: 1) cotidiano escolar, sociabilidades e circulação das diferenças; 2) normas, vigilâncias e negociações das diferenças no cotidiano escolar; e 3) permanências, fissuras e estratégias de pertencimento. Esses eixos foram construídos a partir da articulação entre os objetivos da pesquisa, os registros do diário de campo, as entrevistas com docentes e as entrevistas projetivas com estudantes.

A interpretação dos dados foi realizada em articulação com as discussões sobre performatividade de gênero, normas sociais, representações e práticas culturais, especialmente a partir das contribuições de Butler (2020), Chartier (2002), Louro (1997) e Bento (2017). O diálogo contínuo entre teoria e campo permitiu compreender como determinadas normas sociais circulam no cotidiano escolar, influenciando formas de pertencimento, reconhecimento, vigilância, silenciamento e circulação das diferenças no interior da instituição.

Os dados produzidos ao longo da pesquisa, incluindo registros em áudio, transcrições, diários de campo e demais materiais empíricos, serão armazenados em CD-ROM e acondicionados em caixa arquivo, permanecendo sob responsabilidade do professor orientador da pesquisa pelo período mínimo de cinco anos. O material ficará vinculado à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), instituição na qual o orientador coordena esta investigação, localizada na Avenida Professor Antônio Campos, BR-110, Bairro Presidente Costa e Silva, Mossoró/RN.

Essas medidas visam garantir a confidencialidade, a privacidade e a segurança das informações compartilhadas pelos participantes, assegurando proteção ética aos sujeitos envolvidos na pesquisa. A divulgação dos resultados ocorrerá de maneira a preservar integralmente as identidades dos participantes e da instituição investigada, evitando qualquer possibilidade de identificação direta ou indireta dos colaboradores da pesquisa.

O percurso metodológico construído ao longo desta investigação possibilitou acompanhar não apenas discursos formais sobre gênero e sexualidade, mas também experiências cotidianas, tensões, silenciamentos, ambiguidades e formas de convivência produzidas no interior da escola investigada. A articulação entre observação participante, entrevistas e análise de conteúdo permitiu compreender como normas sociais se fazem presentes no cotidiano escolar, influenciando formas de pertencimento, reconhecimento e circulação das diferenças. Mais do que produzir respostas definitivas, a pesquisa buscou construir aproximações interpretativas com experiências sociais complexas, reconhecendo que

o conhecimento nas Ciências Humanas e Sociais constitui sempre uma produção situada, relacional e atravessada pelas experiências do campo.

3.3 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma Escola Cidadã Integral Técnica (ECIT) localizada em um município de pequeno porte do alto sertão paraibano. Para preservar a identidade da instituição e dos participantes envolvidos na investigação, os nomes da escola, da cidade e dos sujeitos foram substituídos por referências fictícias ao longo do texto. A escolha pela preservação das identidades torna-se especialmente necessária em razão das características do próprio contexto investigado, marcado por relações comunitárias próximas, forte circulação de informações e vínculos sociais atravessados por reconhecimento mútuo entre os sujeitos que compartilham o cotidiano local.

Inserida em uma cidade sertaneja de pequeno porte, a escola ocupa posição significativa na dinâmica social do município. Mais do que espaço destinado exclusivamente à aprendizagem formal, a instituição funciona como importante território de convivência juvenil, circulação de afetos, construção de vínculos e produção cotidiana das relações sociais. Em muitos casos, os estudantes passam mais tempo na escola do que em outros espaços coletivos da cidade, compartilhando experiências que atravessam não apenas o campo educacional, mas também dimensões relacionadas à amizade, ao pertencimento, ao lazer, aos conflitos e à construção das identidades juvenis.

A instituição oferta cursos técnicos integrados ao ensino médio nas áreas de Agroecologia e Informática, funcionando em regime de ensino integral conforme as diretrizes estabelecidas pela Secretaria de Estado da Educação da Paraíba. O ensino integral reorganiza profundamente a experiência escolar dos estudantes, uma vez que a escola deixa de funcionar apenas como espaço de passagem cotidiana e passa a ocupar lugar central na organização da vida dos sujeitos que a frequentam. Os alunos chegam ainda nas primeiras horas da manhã e permanecem na instituição até o final da tarde, compartilhando refeições, intervalos, atividades pedagógicas, momentos de descanso, conflitos, brincadeiras e experiências que ultrapassam os limites formais do currículo escolar.

A estrutura física da escola é composta por salas de aula, laboratórios didáticos, biblioteca, auditório, sala de multimídia, quadra poliesportiva, refeitório e demais espaços destinados às atividades pedagógicas e à convivência escolar. Entretanto, mais do que a

descrição arquitetônica da instituição, interessou compreender como esses espaços eram vividos, ocupados e significados pelos sujeitos que circulavam cotidianamente pela escola. Corredores, pátios, áreas próximas à cantina, salas de aula e espaços de intervalo revelaram-se territórios importantes de sociabilidade, onde relações de amizade, pertencimento, vigilância, aproximação e diferenciação eram continuamente produzidas.

A escola atende estudantes provenientes tanto da zona urbana quanto da zona rural do município e de cidades circunvizinhas. Parte significativa dos alunos depende do transporte público para frequentar a instituição, chegando ainda antes da abertura oficial dos portões escolares. Muitos estudantes da zona rural possuem vínculos familiares com a agricultura, enquanto parte dos alunos residentes na zona urbana pertence a famílias ligadas ao comércio local, ao funcionalismo público ou a atividades autônomas desenvolvidas no município. Essas experiências sociais distintas atravessam o cotidiano escolar, produzindo diferentes formas de sociabilidade, pertencimento e circulação das experiências juvenis.

O estudo concentrou-se em professores e estudantes da instituição selecionados conforme critérios previamente estabelecidos. Participaram da pesquisa nove professores com atuação superior a um ano na escola, buscando garantir maior familiaridade dos participantes com as dinâmicas institucionais e com o cotidiano escolar investigado. Também participaram da investigação três estudantes do último ano do ensino médio, todos homens, maiores de 18 anos e voluntários da pesquisa. Ainda que numericamente reduzido, o grupo participante permitiu produzir reflexões significativas acerca das formas pelas quais representações de gênero, sexualidade e diferença atravessavam as experiências escolares naquele contexto específico.

Entretanto, compreender o cotidiano da escola exigia também olhar para o território social mais amplo no qual ela se encontra inserida. O município investigado apresenta forte presença de práticas religiosas e valores tradicionais que reverberam de maneira significativa a vida social da região. Catolicismo e igrejas evangélicas ocupam lugar central nas formas locais de sociabilidade, influenciando relações familiares, valores morais, experiências comunitárias e modos de compreender gênero, sexualidade e diferença. Referências religiosas aparecem constantemente nas falas cotidianas, nas festividades culturais, nos espaços públicos e nas relações comunitárias, participando ativamente da produção das moralidades locais. Embora essas referências exerçam influência significativa na vida comunitária, elas não são compreendidas nesta pesquisa de forma homogênea ou exclusivamente conservadora, uma vez que também produzem experiências de acolhimento, solidariedade e pertencimento

O sertão não pode ser compreendido como realidade homogênea, fixa ou presa exclusivamente a imagens cristalizadas de conservadorismo. Embora determinadas normas tradicionais exerçam influência significativa nas relações sociais, o território também é atravessado por disputas, deslocamentos, transformações e diferentes formas de experienciar gênero, sexualidade e pertencimento. A própria convivência escolar revelava constantemente essas ambiguidades. Enquanto determinados discursos reforçavam normas tradicionais relacionadas aos corpos, aos afetos e às identidades, outros movimentos indicavam pequenas fissuras, negociações e formas parciais de reconhecimento produzidas no cotidiano da instituição.

As relações sociais construídas em cidades pequenas também produzem formas específicas de vigilância e circulação moral. A proximidade entre famílias, estudantes, profissionais da educação e comunidade faz com que experiências consideradas “diferentes” frequentemente se tornem objeto de observação, comentários e julgamentos coletivos. Em contextos como esse, normas relacionadas ao gênero e à sexualidade não operam apenas através das instituições formais, mas também pelas relações cotidianas produzidas nas igrejas, nas famílias, nos grupos comunitários e nas formas locais de convivência social. Como argumenta Louro (1997), os processos educativos relacionados ao gênero ultrapassam os limites da escola e se espalham continuamente os diferentes espaços da vida social.

Nesse contexto, a escola constituiu espaço particularmente relevante para compreender como representações de gênero, discursos religiosos, práticas culturais e normas sociais atravessavam as experiências dos sujeitos, influenciando formas de convivência, pertencimento, reconhecimento e circulação das diferenças no cotidiano escolar. Mais do que observar debates explícitos sobre gênero e sexualidade, interessou compreender como essas questões apareciam inscritas nas práticas cotidianas, nos silêncios, nas brincadeiras, nos olhares, nas formas de ocupação dos espaços e nas pequenas negociações produzidas ao longo da convivência escolar.

Ao longo da pesquisa, tornou-se perceptível que a escola não poderia ser compreendida nem como espaço plenamente acolhedor, nem como instituição exclusivamente repressora. O campo revelava ambiguidades permanentes: determinadas experiências dissidentes continuavam atravessadas por desconfortos, vigilâncias e limites, mas também emergiam formas de aproximação, diálogo, reconhecimento parcial e construção de vínculos. O cotidiano escolar mostrou-se território vivo de disputas em torno das formas legítimas de existir, circular e pertencer naquele contexto social específico.

3.4 Aspectos éticos da pesquisa

Por abordar experiências relacionadas ao gênero, à sexualidade, às diferenças e às formas de convivência produzidas no ambiente escolar, esta pesquisa envolveu temáticas atravessadas por sensibilidades sociais, morais e afetivas que exigiram atenção ética contínua ao longo de todo o processo investigativo. Mais do que cumprir exigências institucionais formais, a dimensão ética da pesquisa constituiu compromisso permanente com o cuidado, a escuta e a preservação dos sujeitos envolvidos na investigação.

O contexto social no qual a pesquisa foi desenvolvida também tornou essas preocupações ainda mais relevantes. Em cidades de pequeno porte, marcadas por relações comunitárias próximas e intensa circulação de informações entre os sujeitos, experiências relacionadas às questões de gênero e sexualidade frequentemente tornam-se alvo de comentários, julgamentos e processos de vigilância moral. Nesse cenário, determinados posicionamentos, vivências ou formas de existir podem produzir constrangimentos, desconfortos e exposições sociais para os participantes. Assim, preservar identidades, proteger narrativas e evitar possibilidades de reconhecimento público constituiu preocupação central durante todas as etapas da pesquisa.

Considerando as características do campo investigado, foram adotadas medidas específicas voltadas à proteção dos participantes. Os nomes da escola, do município e dos sujeitos envolvidos foram substituídos por referências fictícias ao longo da dissertação, além da omissão de informações que pudessem possibilitar identificação direta ou indireta dos colaboradores da pesquisa. Essa preocupação mostrou-se especialmente necessária diante da forte proximidade comunitária característica do contexto investigado, onde pequenas informações poderiam tornar sujeitos reconhecíveis mesmo sem a utilização de nomes reais.

As entrevistas ocorreram em espaços reservados da escola, buscando garantir privacidade, segurança e liberdade para manifestação dos participantes. Durante a realização das entrevistas e observações, buscou-se construir uma relação de escuta ética e acolhimento diante de possíveis desconfortos produzidos pelas discussões relacionadas às experiências escolares, ao preconceito, às normas de gênero e às formas de exclusão social. Em alguns momentos, determinadas perguntas produziam pausas, silêncios prolongados, hesitações ou mudanças no tom das falas, especialmente quando os participantes abordavam experiências consideradas sensíveis naquele contexto social. Esses movimentos foram compreendidos não como obstáculos metodológicos, mas como parte constitutiva das experiências investigadas.

A atuação profissional da pesquisadora enquanto psicóloga social também exigiu atenção constante quanto aos limites entre pesquisa, escuta profissional e acolhimento institucional. Embora a investigação não tivesse caráter clínico ou terapêutico, a experiência profissional contribuiu para ampliar a sensibilidade diante de situações de sofrimento emocional, vulnerabilidade ou desconforto eventualmente manifestadas durante a realização da pesquisa. Caso necessário, os participantes poderiam ser orientados e encaminhados para acompanhamento psicológico especializado. Porém, não houve necessidade de encaminhamento dos participantes para acompanhamento especializado em decorrência da participação na pesquisa.

Além da proteção individual dos participantes, a pesquisa também assumiu compromisso ético-político com a produção de reflexões comprometidas com os direitos humanos, o enfrentamento das desigualdades e a ampliação das discussões sobre gênero e sexualidade no contexto escolar. Nesse sentido, a investigação não buscou apenas descrever experiências de preconceito, vigilância ou exclusão, mas compreender criticamente como determinadas normas sociais interferem no cotidiano escolar e influenciam formas de pertencimento, reconhecimento e circulação das diferenças.

Ao longo do campo, tornou-se evidente que pesquisar gênero e sexualidade em uma escola localizada no sertão paraibano exigia mais do que procedimentos técnicos de coleta de dados. Exigia cuidado ético diante das experiências compartilhadas, responsabilidade na construção das análises e atenção permanente às formas pelas quais determinadas narrativas poderiam impactar os sujeitos envolvidos. Assim, a ética da pesquisa não se restringiu ao cumprimento de protocolos institucionais, mas constituiu exercício contínuo de responsabilidade diante dos sujeitos, das experiências e das relações construídas ao longo do processo investigativo.

4 ANÁLISES E DISCUSSÕES DOS DADOS

O presente capítulo apresenta as análises produzidas a partir da observação participante realizada na escola, das entrevistas semiestruturadas com professores e das entrevistas projetivas desenvolvidas com estudantes maiores de 18 anos que se encontravam cursando o último ano do ensino médio. As análises foram construídas em diálogo com os objetivos da pesquisa e com o referencial teórico que sustenta esta dissertação, especialmente as contribuições de Judith Butler, Roger Chartier, Durval Muniz de Albuquerque Júnior.

Partiu-se do entendimento de que gênero e sexualidade não constituem dimensões naturais, fixas ou universais da experiência humana, mas construções sociais, históricas e culturais produzidas por meio de práticas, discursos, relações de poder e mecanismos de regulação social. Nesse sentido, mais do que identificar opiniões individuais sobre gênero e sexualidade, buscou-se compreender como normas, moralidades, representações e formas de pertencimento atravessam o cotidiano escolar e participam da produção dos modos considerados legítimos de existir.

A análise foi organizada em três eixos. O primeiro discute o cotidiano escolar, as sociabilidades e a circulação das diferenças na instituição investigada, atentando para os modos como os espaços, os cartazes, os corredores, as salas e os intervalos produziam sentidos sobre convivência, corpo e pertencimento. O segundo eixo analisa as normas, vigilâncias e negociações das diferenças no cotidiano escolar, observando como práticas as brincadeiras, silêncios, olhares e comentários participavam da regulação das performances de gênero. O terceiro eixo discute as permanências e fissuras produzidas nesse cotidiano, destacando vínculos afetivos, cuidado, reconhecimento parcial, trajetórias dissidentes e estratégias possíveis de existência no espaço escolar.

4.1 Cotidiano escolar, sociabilidades e circulação das diferenças

Permanecer grande parte do dia na escola altera profundamente as formas de convivência construídas entre aqueles que ocupam o espaço escolar. Na instituição investigada, os estudantes chegavam ainda nas primeiras horas da manhã e permaneciam até o final da tarde, compartilhando refeições, aulas, intervalos, conflitos, brincadeiras, afetos e experiências que ultrapassavam os limites formais do currículo. Nesse movimento, a escola deixava de funcionar

como espaço exclusivo de transmissão de conteúdos e passava a ocupar lugar central na organização da vida cotidiana dos sujeitos. A instituição transformava-se em espaço contínuo de convivência, observação mútua, produção de vínculos e negociação permanente das diferenças.

O primeiro contato institucional com a escola ocorreu antes mesmo do início das observações participantes. Ao apresentar a proposta da pesquisa à gestão escolar, a receptividade foi imediata. Em uma das mensagens trocadas nesse período, a gestora afirmou que "a escola está aberta para tudo que faça bem para quem a frequenta", sinalizando disposição institucional para o desenvolvimento da investigação. Ainda que gênero e sexualidade se apresentassem como temas atravessados por tensões no contexto local, a postura inicial da gestão revelava abertura ao diálogo e ao acompanhamento da pesquisa no cotidiano da instituição.

Essa percepção de abertura institucional também apareceu posteriormente nas falas dos docentes. Ao serem questionados sobre o papel da escola frente às questões de gênero e sexualidade, uma professora disse:

> "O local de maior abertura para que eles possam debater e discutir sobre esse tema que é tão complexo e cheio de tabus. É exatamente aqui que eles podem aprender sobre a realidade, já que as informações na internet, em casa ou na sociedade podem ser distorcidas... Você sabe como a sociedade é. Tem muita gente preconceituosa por aí que leva o próprio preconceito como verdade". (Ana, 2026)

Em direção semelhante, Marta compreendeu a escola como espaço "rico para tratar de orientação e educação para o respeito à diversidade", enquanto José destacou seu papel na conscientização contra diferentes formas de preconceito. Ele afirmou que "A escola tem um papel fundamental... Proporcionar oportunidades de diminuir preconceitos e valorizar ações voltadas para a empatia e respeito em geral... Ajudar no processo de compreensão do tema e quebra de tabus". Embora expressas de maneiras distintas, as falas convergem para uma compreensão compartilhada: a escola não se limita à transmissão de conteúdos curriculares, constituindo também espaço de convivência, formação cidadã e mediação das diferenças que atravessam a vida social.

As entrevistas projetivas realizadas com os alunos Lucas, Rafael e João caminham na mesma direção. Ao serem questionados sobre a forma como a escola lida com estudantes considerados diferentes dos padrões socialmente esperados, os participantes reconheceram a existência de projetos, palestras e discussões voltadas ao respeito às diferenças. Ainda que

apresentassem avaliações distintas sobre a efetividade dessas iniciativas, os três demonstraram perceber a escola como espaço onde tais temas circulam de maneira relativamente frequente, compondo parte da experiência cotidiana da instituição.

Entretanto, as entrevistas com os professores também evidenciaram que essa disposição para o diálogo convive com limites importantes. Marcos observou que “a escola ainda precisa mudar muito... precisa de maior formação para lidar com as questões de gênero e sexualidade”, enquanto Ricardo reconheceu que seriam necessários “mais conhecimento e formação continuada pra que todos pudessem se atualizar antes de qualquer coisa... pra tratar com seriedade e segurança”. Paulo, por sua vez, apontou que um dos principais desafios consiste em enfrentar “o preconceito e a questão do radicalismo religioso... tudo é oito ou oitenta, sem diálogo sério”. As falas indicam que a abertura institucional não elimina tensões, disputas e receios, evidenciando diferentes níveis de preparo dos profissionais para lidar com a temática.

A questão da formação apareceu de maneira ainda mais contundente quando os docentes foram questionados sobre sua trajetória profissional e se já haviam passado por alguma capacitação na área. Entre os nove participantes, apenas Marcos relatou ter participado de discussões relacionadas ao tema durante sua formação universitária. Todos os demais afirmaram não ter recebido capacitação específica sobre gênero e sexualidade ao longo da carreira docente.

> “Não. Mesmo com cinco anos de atuação... Isso mesmo! E a adolescência é descoberta de tudo, inclusive de gênero e sexualidade. Como vamos trabalhar com esse público sem uma base pra entender isso e saber como lidar com o que acontece com eles? Precisaria de mais conhecimento e formação continuada pra que todos pudessem se atualizar antes de qualquer coisa... pra tratar com seriedade e segurança. Os adolescentes de hoje possuem acesso à informação de várias formas, mas nem sempre de forma segura, fundamentada e real. Com o preconceito de hoje, muita coisa é falada por aí, aleatoriamente, sem cuidado, sem pesquisa e sem coerência. E isso propaga ainda mais o preconceito e a violência que a gente tenta quebrar”. (Ricardo, 2026)

A fala evidencia uma inquietação compartilhada por parte dos profissionais entrevistados. O reconhecimento da importância das discussões sobre gênero e sexualidade não é necessariamente acompanhado por condições formativas consideradas suficientes pelos próprios docentes. O trabalho com a temática envolve desafios que ultrapassam a boa vontade individual dos professores, exigindo processos contínuos de reflexão, atualização e suporte institucional.

Como observa Louro (2014), os espaços educativos constituem locais privilegiados de produção e negociação de normas sociais, razão pela qual os debates sobre diversidade

frequentemente despertam tensões, resistências e controvérsias. Nesse cenário, a formação docente assume papel fundamental para que a escola possa atuar para além da simples reprodução de valores sociais, criando condições para a construção de reflexões críticas sobre as desigualdades e diferenças que atravessam a vida coletiva.

As observações realizadas ao longo do trabalho de campo permitiram perceber que os discursos de acolhimento e respeito presentes nas falas docentes coexistiam com silêncios, desconfortos e formas mais sutis de regulação das diferenças no cotidiano escolar. Ainda que a diversidade fosse frequentemente reconhecida como valor institucional, determinadas experiências relacionadas ao gênero e à sexualidade permaneciam atravessadas por ambiguidades e negociações permanentes.

A escola revelava-se, assim, menos como espaço homogêneo e mais como território marcado pela coexistência entre acolhimento, vigilância e disputa de sentidos. Como observa Louro (2014), os espaços educativos participam continuamente da produção de normas, moralidades e formas socialmente reconhecidas de existência. Nesse sentido, compreender a dinâmica da instituição exigia ir além dos discursos oficiais e acompanhar os modos pelos quais as relações eram efetivamente produzidas no cotidiano, nos encontros, nas conversas informais, nos deslocamentos pelos corredores e nas formas de convivência construídas entre estudantes, professores e demais sujeitos que compunham a vida escolar.

Às 7h30 da manhã os portões da escola eram abertos, embora a movimentação começasse antes disso. Os estudantes da zona rural, que dependiam do transporte escolar para chegar até a cidade, costumavam ser os primeiros a ocupar os arredores da instituição. Alguns chegavam ainda sonolentos, carregando mochilas pesadas e garrafas térmicas nas mãos; outros permaneciam encostados nos muros externos enquanto aguardavam a abertura dos portões, protegendo o rosto do sol que rapidamente endurecia a manhã sertaneja. Aos poucos, o espaço diante da escola deixava de funcionar como área de passagem e transformava-se em ponto de encontro, retomada das conversas interrompidas no dia anterior e reorganização das sociabilidades juvenis.

Enquanto aguardavam a entrada, os estudantes formavam pequenos grupos, compartilhavam músicas nos celulares, gravavam vídeos para redes sociais e comentavam acontecimentos recentes. O silêncio inicial da manhã era lentamente substituído pelo aumento contínuo das vozes, pelos chamados entre colegas e pelos deslocamentos simultâneos que atravessavam os corredores antes mesmo do início das aulas. O cotidiano escolar começava antes do sinal; ele já se organizava nos encontros, nos gestos, nas brincadeiras e nas formas de

circulação produzidas na entrada da instituição. Eram nesses momentos aparentemente ordinários que também se tornavam visíveis determinadas formas de aproximação, afinidade e diferenciação entre os estudantes, revelando que a experiência escolar era construída continuamente nas interações cotidianas.

As entrevistas projetivas realizadas com Lucas, Rafael e João ajudam a compreender essa dimensão relacional da vida escolar. Ao descreverem o cotidiano da instituição, os estudantes frequentemente faziam referência às amizades construídas ao longo dos anos, às conversas nos intervalos, aos momentos compartilhados entre as aulas e às experiências produzidas para além do espaço formal da sala de aula. Suas falas sugeriam que a escola era percebida não apenas como lugar de estudo, mas como espaço significativo de convivência, produção de vínculos e construção de referências coletivas.

O calor, naquele contexto sertanejo, não aparecia apenas como condição climática, mas como elemento que organizava ritmos corporais, formas de circulação e experiências de permanência na escola. O próprio cansaço dos estudantes parecia atravessado pela relação entre ensino integral, longos deslocamentos vindos da zona rural e desgaste físico produzido pelas condições ambientais da região. Albuquerque Júnior (2011) demonstra que o sertão não constitui apenas um espaço geográfico, mas um território historicamente marcado por experiências específicas de sociabilidade, resistência e organização da vida cotidiana. Nesse contexto, o calor surgia como experiência social compartilhada, interferindo diretamente nos modos de ocupar os espaços, nos ritmos corporais e nas formas de convivência produzidas ao longo do dia escolar. Mais do que pano de fundo da pesquisa, o território participava ativamente da construção das experiências observadas, influenciando práticas, deslocamentos e formas de permanência na instituição.

Próximo ao horário do almoço, a dinâmica da escola transformava-se novamente. O barulho aumentava nos corredores e grupos de estudantes começavam a se concentrar próximos à cantina antes mesmo da liberação oficial. O cheiro da comida espalhava-se rapidamente pelo pátio, misturando-se ao som metálico dos pratos, às cadeiras sendo arrastadas e às conversas simultâneas que preenchiam o ambiente. Alguns estudantes demonstravam evidente cansaço após as aulas da manhã, apoiando a cabeça sobre as mesas ou permanecendo sentados no chão enquanto aguardavam o início das atividades da tarde.

Comentários como “ainda tem aula demais hoje” e “eu tô morto de sono” apareciam com frequência, sobretudo nos dias mais quentes, quando o calor parecia desacelerar os corpos e tornar ainda mais longa a experiência da permanência na escola. Mochilas frequentemente

serviam de travesseiros improvisados enquanto alguns estudantes permaneciam deitados sobre as mesas conversando em voz baixa até o reinício das aulas. À medida que a tarde avançava, o ritmo da escola parecia desacelerar lentamente. Alguns caminhavam mais devagar pelos corredores; outros buscavam espaços de sombra próximos ao pátio ou permaneciam em silêncio observando o movimento ao redor.

Essas cenas cotidianas evidenciavam que a experiência escolar extrapolava amplamente os processos formais de ensino-aprendizagem. A permanência prolongada na instituição produzia formas específicas de convivência, proximidade e compartilhamento da vida cotidiana, fazendo com que a escola ocupasse lugar central na organização das experiências juvenis. Mais do que espaço de escolarização, ela se constituía como território de relações sociais, afetos, negociações e construção de pertencimentos, dimensão particularmente relevante em uma modalidade de ensino integral na qual grande parte do dia dos estudantes é vivida no interior da instituição.

Durante as aulas da tarde, o desgaste provocado pela longa permanência tornava-se ainda mais perceptível. Alguns estudantes abanavam o rosto com folhas do caderno; outros levantavam repetidamente para beber água ou caminhar brevemente pelos corredores. Em certas salas, alunos permaneciam olhando fixamente para ventiladores barulhentos enquanto os professores conduziam a aula. Em outros momentos, apoiavam a cabeça sobre os braços durante explicações mais longas, e o silêncio da turma parecia menos relacionado à disciplina do que ao cansaço acumulado ao longo do dia.

A convivência prolongada produzida pelo ensino integral também apareceu nas falas dos docentes. Ana observou que os estudantes “passam mais tempo aqui do que em suas casas”, enquanto Juliana destacou os esforços da escola para acolher e incluir os diferentes sujeitos que compõem o ambiente escolar. Helena ressaltou que a instituição possui potencial para contribuir na formação de jovens mais conscientes acerca das diferenças existentes na sociedade, e Marcos recordou que, ao longo de sua trajetória profissional, observou estudantes em relacionamentos homoafetivos circulando com relativa tranquilidade nos momentos de convivência. As falas sugerem que a ampliação do tempo de permanência é estratégia pedagógica e oportunidade de fortalecimento das relações interpessoais e de construção de experiências coletivas de convivência.

Essa percepção também apareceu, ainda que de maneira distinta, nas entrevistas projetivas realizadas com os alunos Lucas, Rafael e João. Ao comentarem sobre o cotidiano da escola, os estudantes frequentemente faziam referência às amizades construídas no ambiente

escolar, aos momentos compartilhados nos intervalos e às experiências vividas para além das atividades formais de ensino. A escola surgia, em suas narrativas, como espaço de convivência cotidiana, no qual os vínculos construídos ao longo dos anos ocupavam lugar importante na experiência estudantil.

Diferentemente de muitas escolas do município, em que os professores circulam entre as salas, na instituição investigada cada docente possuía um espaço fixo. As salas frequentemente refletiam tanto características dos componentes curriculares quanto aspectos das relações construídas entre professores e estudantes. Na sala de Língua Inglesa, por exemplo, um mural reunia capas de livros clássicos e contemporâneos, incluindo *O Conto da Aia*, de Margaret Atwood, e *Mrs. Dalloway*, de Virgínia Woolf. Durante conversa informal realizada ao longo da observação participante, a professora responsável explicou que parte das obras já havia sido trabalhada anteriormente com os estudantes e que os demais livros seriam lidos ao longo do ano, funcionando como metas coletivas de leitura construídas junto às turmas. Segundo a docente, os próprios alunos participaram da seleção e organização das obras expostas no espaço.

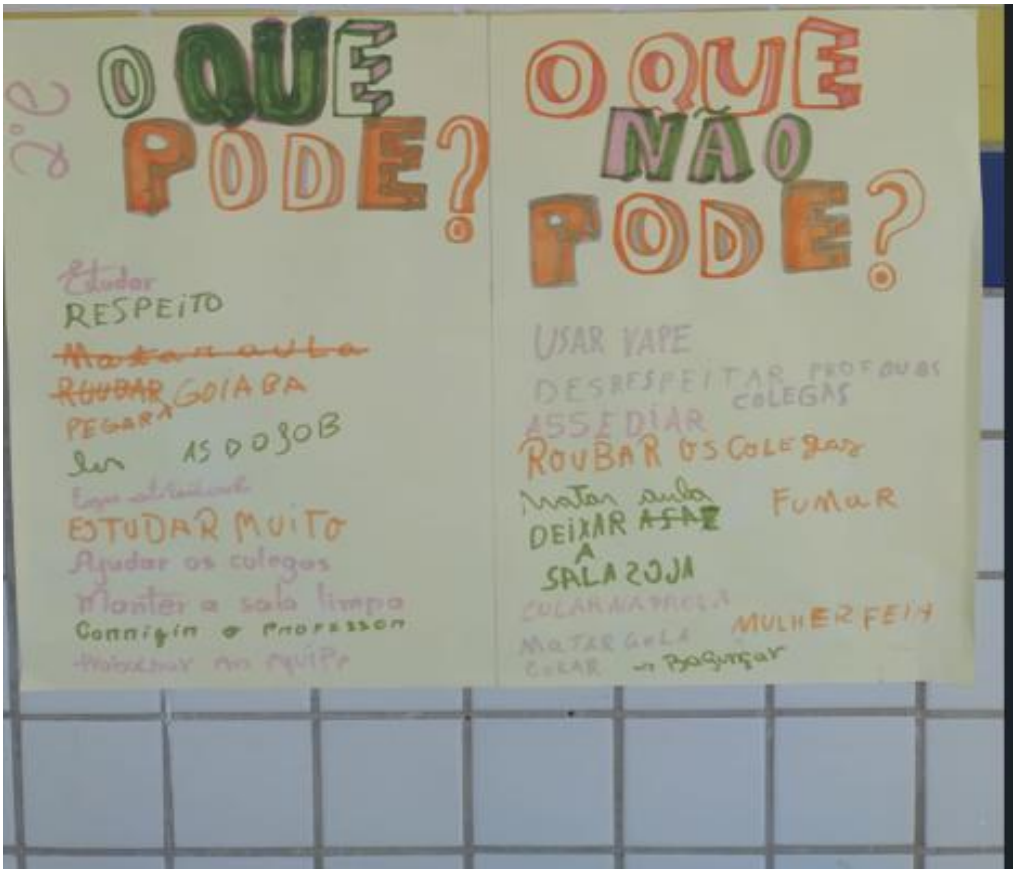
A própria organização estética da sala produzia uma atmosfera distinta das demais disciplinas. Os murais, livros e cartazes pareciam estimular formas específicas de circulação da leitura, da imaginação e da sensibilidade no cotidiano escolar. Em alguns momentos da observação participante, estudantes permaneciam observando os materiais mesmo fora do horário da aula, comentando títulos ou retomando personagens discutidos anteriormente. Ainda que nem todas as atividades desenvolvidas nesse espaço estivessem diretamente relacionadas às discussões sobre gênero e sexualidade, a valorização da leitura, da reflexão crítica e do contato com diferentes experiências humanas produzia condições favoráveis para o questionamento de desigualdades historicamente naturalizadas. Como argumenta hooks (2013), práticas pedagógicas implicadas com a experiência dos sujeitos podem produzir deslocamentos nas formas tradicionais de relação com o conhecimento. Ao mesmo tempo, permitem a circulação de representações alternativas sobre os sujeitos e o mundo social, aspecto particularmente relevante quando se considera o papel das narrativas na construção de modos de perceber e interpretar as diferenças (Chartier, 2002).

Em outro corredor, uma inscrição acima da porta anunciava “Mulheres na Ciência”, identificando uma disciplina eletiva voltada às experiências femininas nos campos científicos. Ainda que a disciplina não estivesse sendo ofertada durante o período da pesquisa, sua presença no espaço escolar revelava uma tentativa institucional de produzir visibilidade para mulheres

em áreas historicamente marcadas pela hegemonia masculina. A iniciativa coexistia com outras representações produzidas pelos próprios estudantes, tornando visível a circulação de diferentes discursos sobre gênero no interior da escola.

Logo na entrada da instituição, cartazes confeccionados pelos alunos encontravam-se espalhados pelos corredores. Alguns apresentavam listas do que "pode" e "não pode" existir naquele ambiente; outros abordavam os "Desafios da minha escola", reunindo percepções construídas pelos estudantes acerca das experiências vividas no cotidiano institucional. Mais do que simples elementos decorativos, esses materiais funcionavam como registros das formas pelas quais os jovens interpretavam, avaliavam e significavam o espaço escolar.

Figura 3 Cartaz produzido pelos estudantes e expostos na entrada da escola investigada



Fonte: acervo da pesquisa 2026

Entre as expressões registradas nos cartazes, algumas chamavam atenção pela maneira aparentemente descontraída com que referências relacionadas ao gênero e à sexualidade circulavam entre os estudantes. Na lista do que "não poderia" existir na escola, surgiam expressões como "fumar", "brigas" e "mulheres feias". Ainda que produzidas em tom

aparentemente humorístico, essas classificações também participavam da construção de expectativas relacionadas à feminilidade, à aparência e aos modos socialmente desejáveis de apresentação dos corpos. Butler (2020) demonstra que as normas de gênero não operam apenas por meio de proibições explícitas, mas também através da repetição cotidiana de discursos, práticas e representações que delimitam formas reconhecíveis de existência. Nesse sentido, o humor juvenil não constitui espaço neutro de expressão, mas um dos lugares através dos quais moralidades, desejos e classificações sociais continuam sendo produzidos e compartilhados.

As entrevistas projetivas realizadas com Lucas, Rafael e João permitiram aprofundar a compreensão dessas representações. Após a exibição do filme *Acorda, Raimundo... Acorda!*, os estudantes foram convidados a refletir sobre as desigualdades de gênero presentes na sociedade e a imaginar como seria viver as experiências socialmente atribuídas ao outro gênero. Lucas observou que "o vídeo traz a mulher reproduzindo aquilo que... aquilo que o homem faz. Aí, fala que o homem chega bêbado em casa e, geralmente, é grosseiro ou agressivo com a mulher". Rafael complementou afirmando que "seria complicado porque teriam aquelas regras do que se pode falar, que você tem que fazer isso e não pode aquilo... tem sempre alguém dizendo o que a mulher deve fazer". As falas revelam que os estudantes reconhecem a existência de expectativas diferenciadas dirigidas a homens e mulheres, especialmente em contextos familiares e sociais mais amplos.

Entretanto, quando a discussão foi deslocada para a realidade escolar, as respostas assumiram outro tom. João afirmou que, naquele contexto, "não haveria diferença, de fato", percepção prontamente compartilhada pelos demais participantes. A aparente ausência de desigualdades no espaço escolar é um dado relevante não porque confirme a inexistência de diferenças, mas porque revela a maneira como os próprios estudantes interpretam as relações vividas no cotidiano da instituição. A escola surgia, em suas narrativas, como ambiente relativamente distinto de outros espaços sociais nos quais as desigualdades de gênero apareciam de forma mais evidente.

Ainda que as respostas não assumissem um tom explicitamente crítico, elas evidenciavam o reconhecimento de que determinadas oportunidades, comportamentos e formas de circulação continuam sendo distribuídos de maneira desigual na sociedade. Ao mesmo tempo, sugeriam que os estudantes percebem a escola como espaço onde essas diferenças tendem a ser menos visíveis ou menos intensamente experimentadas. Tal percepção dialoga com as falas dos docentes, que frequentemente descreviam a instituição como ambiente marcado pelo respeito, pela convivência e pela valorização da diversidade.

As entrevistas também permitiram compreender que muitas dessas referências circulavam entre os estudantes de forma aparentemente banal, frequentemente associadas ao humor, às redes sociais e às interações cotidianas entre colegas. Entretanto, a naturalização de determinadas expressões não impedia que elas produzissem classificações e julgamentos relacionados aos corpos e às formas consideradas adequadas de masculinidade e feminilidade. Como argumenta Chartier (2002), as representações não apenas refletem a realidade social, mas participam ativamente da produção dos sentidos através dos quais os sujeitos interpretam, classificam e organizam o mundo.

Durante as observações participantes, tornou-se difícil atravessar a entrada da escola sem deter o olhar sobre aqueles cartazes. Entre frases escritas em letras grandes, palavras parcialmente apagadas pelo tempo e comentários produzidos em tom aparentemente descontraído, o mural reunia pequenas pistas das experiências, desconfortos e valores que atravessavam a convivência escolar. Os corredores transformavam-se, assim, em espaços onde demandas materiais, brincadeiras juvenis, julgamentos morais e formas de classificação social permaneciam visíveis ao olhar de quem circulava pela instituição.

O cartaz apresentado na Figura constitui apenas um entre os diversos materiais produzidos pelos estudantes que tornavam visíveis formas cotidianas de interpretação da realidade escolar. Nele apareciam reivindicações relacionadas ao conforto térmico e às condições materiais da instituição, mas também enunciados atravessados por julgamentos sobre os corpos e as aparências femininas. A coexistência desses elementos em um mesmo suporte evidencia como demandas estruturais, experiências cotidianas e representações sobre gênero circulavam simultaneamente no espaço escolar investigado, compondo uma paisagem marcada por múltiplos sentidos, negociações e formas de perceber o mundo social.

Ainda que esses enunciados circulassem em tom aparentemente humorístico, eles também revelavam modos cotidianos de produzir classificações relacionadas aos corpos, às feminilidades e às formas socialmente aceitáveis de existência. Pequenas frases espalhadas pelos corredores tornavam visíveis expectativas, julgamentos e representações que atravessavam o cotidiano escolar de maneira muitas vezes naturalizada, evidenciando como normas de gênero também se reproduzem nas interações diárias. As representações sociais, nesse contexto, não permanecem restritas ao plano abstrato das ideias, mas organizam práticas concretas, formas de convivência e modos de reconhecimento social (CHARTIER, 2002).

As entrevistas realizadas com Lucas, Rafael e João ajudam a compreender a circulação dessas representações no cotidiano escolar. Embora os estudantes tenham afirmado, em

diferentes momentos, que a escola trata todos de maneira semelhante, também reconheceram que determinadas características relacionadas à aparência, ao modo de vestir ou ao comportamento frequentemente se tornam alvo de comentários e brincadeiras entre os colegas. As falas sugerem que processos de classificação social nem sempre aparecem de forma explícita ou assumem a forma de conflitos abertos. Muitas vezes, eles se manifestam justamente em comentários aparentemente banais, piadas recorrentes ou observações naturalizadas que passam a compor o cotidiano das relações escolares.

No tocante aos cartazes sobre os "Desafios da minha escola", chamou atenção um painel em que apareciam repetidamente pedidos relacionados à climatização das salas de aula. Naquele contexto sertanejo, a demanda ultrapassava a dimensão de simples melhoria estrutural e relacionava-se diretamente às experiências corporais produzidas pela permanência prolongada na escola. O calor excessivo, frequentemente mencionado pelos estudantes durante as observações participantes e visível nos comentários sobre cansaço ao longo do dia, atravessava o cotidiano escolar, interferindo na concentração durante as aulas, nos ritmos corporais e nas formas de ocupação dos espaços da instituição.

Além da climatização, os cartazes mencionavam bullying, desrespeito aos professores, vandalismo, instabilidade elétrica e problemas relacionados à qualidade da água disponibilizada na escola. Algumas palavras apareciam parcialmente apagadas ou ilegíveis, mas, ainda assim, o conjunto das anotações revelava preocupações produzidas a partir das experiências concretas dos próprios estudantes. O fato de o bullying surgir entre os desafios apontados pelos jovens merece atenção especial, uma vez que evidencia o reconhecimento, por parte deles, da existência de conflitos e formas de violência que atravessam a convivência escolar cotidiana.

Mais do que simples atividade pedagógica, os cartazes funcionavam como registros produzidos pelos próprios estudantes acerca da realidade que vivenciavam diariamente. Neles apareciam lado a lado demandas estruturais, dificuldades relacionadas à convivência e percepções sobre problemas considerados relevantes para a vida escolar. Ao transformarem essas experiências em palavras visíveis nos corredores da instituição, os estudantes também produziam representações sobre a escola, tornando públicas preocupações, incômodos e expectativas que dificilmente poderiam ser captados apenas através da observação do cotidiano.

Figura 4 Cartaz produzido pelos estudantes sobre os desafios da escola investigada



Fonte: Acervo da pesquisa (2026)

A coexistência entre iniciativas institucionais voltadas à valorização das diferenças e enunciados cotidianos produzidos espontaneamente pelos estudantes revelava que a escola não operava de maneira homogênea. Diferentes sentidos sobre gênero, corpo, convivência e pertencimento circulavam simultaneamente pelo espaço escolar, nem sempre de forma harmoniosa. O mural literário, a eletiva *Mulheres na Ciência*, os cartazes espalhados pelos corredores e os pedidos por melhores condições materiais compunham uma paisagem escolar atravessada por discursos distintos e, muitas vezes, contraditórios.

Embora a instituição abrisse espaço para debates, projetos e práticas pedagógicas voltadas à valorização das diferenças, também permanecia abrigando enunciados cotidianos que reproduziam classificações sociais, hierarquias simbólicas e formas sutis de diferenciação. O campo revelava, desde os primeiros contatos, que a escola não poderia ser compreendida nem como espaço exclusivamente acolhedor, nem como lugar puramente regulador. Tratava-se de um território marcado por ambiguidades, inscritas nos murais, nos corredores, nas conversas e nos modos de circulação produzidos no interior da vida escolar.

Além das marcas visíveis na organização física da instituição, as entrevistas realizadas com os docentes também evidenciaram iniciativas voltadas à discussão sobre respeito, diversidade e convivência. Marta relatou que frequentemente promovia debates relacionados às diferenças e ao respeito mútuo em suas aulas, enquanto Carla afirmou abordar essas questões por meio de atividades de leitura, interpretação textual e discussões sobre situações presentes no cotidiano dos estudantes. Marcos mencionou o desenvolvimento de ações voltadas à

sexualidade na adolescência, destacando que se trata de uma temática presente na vida dos jovens e que, por isso, precisa ser discutida de forma responsável no ambiente escolar. José, por sua vez, ressaltou o papel da escola na conscientização dos estudantes para o enfrentamento de preconceitos e discriminações. Ainda que tais iniciativas aparecessem de maneira pontual e nem sempre contínua, sua presença revelava esforços institucionais para inserir determinadas discussões no cotidiano pedagógico da escola.

Quando questionados sobre a forma como a instituição lida com a diversidade humana, sobretudo em relação ao gênero e à sexualidade, os docentes apresentaram percepções relativamente convergentes. Ana afirmou que a escola busca "acolher e incluir a todos, além de prevenir todo tipo de discriminação", enquanto Juliana destacou que o ambiente escolar procura promover relações pautadas no respeito às diferenças. Helena também reconheceu a importância dessas discussões, compreendendo a escola como espaço capaz de contribuir para a formação de sujeitos mais conscientes acerca das desigualdades e preconceitos presentes na sociedade. Essas falas sugerem que a valorização da diversidade ocupa lugar relevante nos discursos institucionais produzidos pela escola, ainda que sua materialização cotidiana ocorra em meio a tensões, limites e negociações permanentes.

Essa percepção também apareceu entre os estudantes. Ao serem questionados sobre a forma como a escola trata pessoas consideradas diferentes dos padrões socialmente esperados, Lucas, Rafael e João afirmaram inicialmente que "aqui todo mundo é tratado da mesma forma". A resposta surgiu de maneira relativamente rápida e consensual entre os participantes, revelando uma percepção positiva acerca da convivência escolar. Embora essa fala não elimine a existência de conflitos ou desigualdades, ela indica que a instituição é percebida pelos estudantes como espaço relativamente aberto à convivência entre diferentes formas de existir.

As entrevistas projetivas realizadas com os estudantes também contribuíram para compreender como as iniciativas institucionais voltadas à diversidade eram recebidas pelos próprios jovens. Ao serem questionados sobre a presença de discussões relacionadas ao tema no cotidiano escolar, os três reconheceram a existência de projetos, palestras e atividades voltadas ao respeito às diferenças. Entretanto, as avaliações não foram inteiramente convergentes. Em determinado momento da entrevista, Rafael afirmou que algumas dessas ações acabavam se transformando em "uma faladeira e faladeira sobre respeito". A observação não expressava necessariamente rejeição às iniciativas desenvolvidas pela escola, mas apontava para uma inquietação relevante: a percepção de que o debate sobre respeito nem sempre se converte automaticamente em mudanças concretas nas formas de convivência produzidas no

cotidiano. A fala evidencia que os estudantes não ocupam posição passiva diante das ações pedagógicas. Ao contrário, avaliam criticamente seus alcances, limites e efeitos, produzindo interpretações próprias sobre aquilo que vivenciam no espaço escolar.

Nas salas de aula, os estudantes demonstravam relativa abertura ao diálogo com parte significativa dos professores, sentindo-se confortáveis para tirar dúvidas, comentar situações pessoais e estabelecer relações entre os conteúdos discutidos em aula e experiências vividas fora da escola. Entretanto, ao longo da observação participante, minha presença também produzia alterações pontuais nessas interações. Em alguns momentos, os alunos demonstravam maior contenção nas falas e evitavam interromper espontaneamente as aulas, comportamento posteriormente comentado por alguns professores, que relataram mudanças temporárias na dinâmica cotidiana das turmas durante o período das observações.

Apesar disso, as relações estabelecidas entre professores e estudantes frequentemente ultrapassavam os limites estritamente pedagógicos. Alguns docentes chamavam os estudantes por apelidos, retomavam conversas iniciadas em dias anteriores ou interrompiam brevemente os conteúdos para perguntar sobre situações pessoais. Em uma das ocasiões observadas, uma professora percebeu que uma estudante permanecia excessivamente calada durante a aula e, ao final da atividade, aproximou-se discretamente para perguntar se “estava tudo bem em casa”. Em outra situação, um professor brincou com um aluno que havia chegado atrasado dizendo que “já podia pedir um colchão pra dormir na escola”, provocando risos entre os colegas e uma resposta igualmente descontraída do estudante. Essas interações revelavam vínculos que extrapolavam a dimensão formal do ensino, produzindo formas cotidianas de cuidado, proximidade e acompanhamento das trajetórias estudantis.

Ao falarem sobre a relação dos estudantes com temas ligados ao gênero e à sexualidade, as percepções docentes revelaram nuances importantes. Helena considerava que os jovens demonstravam maior abertura para discutir essas questões em comparação a períodos anteriores. Paulo, por outro lado, observou que, embora existisse certa aceitação, ainda era possível perceber “timidez e receio em falar” quando os debates se aprofundavam. Marta também destacou que determinados temas continuavam despertando cautela entre os estudantes, especialmente quando envolviam experiências relacionadas à sexualidade ou identidades dissidentes. As falas sugerem que a escola constitui espaço importante para a circulação dessas discussões, mas não elimina completamente os constrangimentos produzidos por normas sociais que continuam regulando aquilo que pode ou não ser dito publicamente.

Como argumenta Louro (2014), as pedagogias da sexualidade operam não apenas por meio daquilo que é explicitamente ensinado, mas também através dos silêncios, dos constrangimentos e das fronteiras simbólicas que delimitam os discursos considerados legítimos em determinado contexto social. As observações realizadas ao longo do trabalho de campo sugerem que esses limites nem sempre apareciam sob a forma de proibições explícitas. Em muitos momentos, manifestavam-se através de hesitações, mudanças de assunto, risos constrangidos ou silêncios que emergiam justamente quando determinadas experiências relacionadas ao gênero e à sexualidade passavam a ocupar o centro das conversas. A circulação desses temas era possível, mas nem sempre ocorria sem desconfortos, cautelas ou negociações, revelando que o reconhecimento das diferenças convivia continuamente com mecanismos mais sutis de regulação presentes na vida cotidiana da escola.

O próprio som do intervalo parecia atravessado por essas dinâmicas. Gritos, gargalhadas, empurrões e provocações partiam principalmente dos grupos reunidos próximos à mesa de jogos ou das tentativas insistentes de jogar bola no pátio, apesar das frequentes repreensões dos profissionais da escola diante do risco de acidentes. Advertências como “vocês estão com essa bola de novo?”, “me dê a bola que eu vou guardar” e “eu não acredito que vou ter que reclamar novamente!” tornavam-se recorrentes. Em geral, os estudantes interrompiam momentaneamente as brincadeiras após as advertências. Alguns riam imediatamente após serem repreendidos; outros abaixavam a cabeça ou se afastavam por alguns instantes, embora retomassem comportamentos semelhantes nos intervalos seguintes. As advertências pareciam operar menos como interrupção definitiva das brincadeiras e mais como parte das negociações cotidianas produzidas naquele espaço escolar.

Nas extremidades dos corredores, grupos de meninas costumavam conversar sobre atividades escolares, penteados, maquiagem, relacionamentos e redes sociais. Em poucas ocasiões foram vistas se aproximando da mesa de pingue-pongue. Entretanto, casais lésbicos circulavam livremente pela escola de mãos dadas, trocando abraços e demonstrações discretas de afeto sem que houvesse intervenções explícitas por parte da instituição ou de colegas. As entrevistas projetivas realizadas com Lucas, Rafael e João ajudam a compreender esse cenário.

Ao serem questionados sobre a presença de estudantes LGBT+ na escola, os participantes reconheceram que essas experiências fazem parte do cotidiano da instituição e relataram perceber uma convivência relativamente respeitosa. Ao mesmo tempo, algumas falas revelaram que determinadas diferenças continuavam sendo observadas e comentadas com maior intensidade do que outras, sugerindo que a aceitação não elimina completamente

processos de vigilância, classificação e julgamento. A convivência cotidiana revelava, portanto, formas variadas de circulação das diferenças no interior da escola, ainda que atravessadas por ambiguidades e limites nem sempre verbalizados de maneira explícita.

Ainda na entrevista, quando questionados diretamente sobre o apoio oferecido pela escola a pessoas LGBT+ ou a sujeitos que não se encaixam nos padrões socialmente esperados, os participantes reconheceram que a instituição costuma demonstrar abertura e respeito diante dessas diferenças. Em diferentes momentos da conversa, afirmaram que estudantes LGBT+ frequentavam a escola sem sofrer impedimentos institucionais relacionados à sua identidade ou orientação sexual, indicando que determinadas formas de existência já ocupavam espaços relativamente legitimados naquele contexto.

As respostas dos estudantes foram relativamente convergentes. Lucas afirmou que a escola costuma respeitar essas pessoas, enquanto Rafael destacou que “cada um vive sua vida”, indicando que a convivência cotidiana tende a ocorrer sem grandes conflitos explícitos. João também reconheceu que estudantes LGBT+ fazem parte da rotina escolar e circulam pelos diferentes espaços da instituição sem impedimentos institucionais relacionados à sua identidade ou orientação sexual. Embora as falas não eliminem a existência de tensões, sugerem que os participantes percebem a escola como um espaço mais aberto do que outros ambientes sociais que frequentam.

Essa percepção dialogava com situações observadas durante o trabalho de campo. Casais lésbicos circulavam pelos corredores de mãos dadas, trocavam abraços e demonstrações discretas de afeto sem que houvesse intervenções explícitas por parte da gestão, dos professores ou dos demais estudantes. Da mesma forma, a professora Carla mencionou que uma aluna que se apresentava como “desfem” relatou sentir-se relativamente confortável para expressar sua identidade estética dentro da escola, utilizando roupas, acessórios e formas de apresentação que se afastavam dos padrões tradicionalmente associados à feminilidade. Embora mencionasse perceber alguns olhares de julgamento por parte de colegas, afirmou que isso não alterava a maneira como escolhia se apresentar no ambiente escolar.

Entretanto, as próprias falas dos estudantes revelavam que o reconhecimento dessas diferenças não acontecia de forma absoluta ou isenta de tensões. Ao mesmo tempo em que identificavam a escola como espaço relativamente acolhedor, também reconheciam que determinadas expressões de gênero e sexualidade continuavam despertando comentários, curiosidade e formas sutis de observação por parte dos colegas. A convivência cotidiana parecia produzir uma situação marcada por ambiguidades: certas experiências encontravam espaços de

circulação e reconhecimento, mas continuavam atravessadas por mecanismos informais de vigilância que delimitavam os contornos daquilo que podia ser vivido com maior ou menor legitimidade.

Essa ambiguidade revela que o apoio institucional não elimina automaticamente as regulações produzidas nas relações cotidianas. Como argumenta Butler (2020), o reconhecimento social constitui processo continuamente negociado, atravessado por normas que definem quais formas de existência serão mais facilmente compreendidas, legitimadas ou acolhidas coletivamente. Nesse sentido, as experiências observadas indicavam que a escola vinha produzindo importantes possibilidades de circulação para sujeitos dissidentes, mas que tais experiências permaneciam inseridas em um contexto no qual reconhecimento e vigilância coexistiam de maneira permanente.

As entrevistas projetivas realizadas com Lucas, Rafael e João contribuíram para complexificar essa percepção. Quando questionados sobre a forma como a escola trata estudantes que fogem das expectativas tradicionais relacionadas ao gênero, os três afirmaram inicialmente que “aqui todo mundo é tratado da mesma forma”. A resposta surgiu de maneira rápida e relativamente consensual entre os participantes. Entretanto, à medida que a conversa avançava, começaram a emergir nuances que tensionavam essa percepção inicial. Um dos estudantes recordou ter observado situações em que colegas da comunidade LGBT+ ou estudantes que “se vestem diferente” recebiam olhares de julgamento e comentários por parte de outros alunos. Embora não descrevesse episódios de violência aberta, reconheceu que determinadas diferenças continuam atraindo formas específicas de observação no cotidiano escolar.

A aparente contradição entre a ideia de igualdade e o reconhecimento posterior de tratamentos diferenciados não deve ser compreendida como incoerência dos participantes. Ao contrário, ela revela como determinados mecanismos de diferenciação podem tornar-se tão incorporados à vida cotidiana que deixam de ser imediatamente percebidos como formas de desigualdade. Como observa Chartier (2002), as representações sociais participam da construção dos modos pelos quais os sujeitos interpretam a realidade, organizam classificações e atribuem sentidos às experiências vividas. Nesse contexto, a percepção de que “todos são tratados igualmente” coexistia com práticas cotidianas que continuavam produzindo distinções, vigilâncias e julgamentos sobre determinados corpos e formas de existência.

Os processos educativos observados ao longo da pesquisa não se restringiam às atividades desenvolvidas em sala de aula. Os corredores, o pátio central, a quadra, os espaços

próximos à cantina e os momentos de intervalo também funcionavam como territórios de aprendizagem social, nos quais comportamentos, corporalidades e relações eram continuamente produzidos, observados e negociados.

A arquitetura da escola organiza-se em torno de um grande pátio central cercado pelos corredores que dão acesso às salas de aula, direção, coordenação e sala de multimídia. Nesse espaço há um pequeno palco utilizado para apresentações e palestras, além de uma mesa de pingue-pongue que frequentemente se tornava ponto de encontro entre os estudantes durante os intervalos. Próximo dali, a cantina também ocupava lugar central na dinâmica cotidiana da escola. O som da bolinha batendo repetidamente na mesa atravessava boa parte do pátio, acompanhado por gritos, gargalhadas e pequenos agrupamentos ao redor do jogo.

Ao longo das observações participantes, comecei a perceber que a ocupação dos espaços não acontecia de maneira aleatória. Os rapazes concentravam-se majoritariamente nas áreas centrais do pátio, próximas à mesa de jogos e aos locais de maior circulação. Falavam em tom mais alto, deslocavam-se constantemente entre diferentes grupos e frequentemente transformavam brincadeiras corporais em práticas coletivas de sociabilidade. Muitas meninas, por sua vez, permaneciam reunidas em grupos menores distribuídos pelas laterais dos corredores, sentadas próximas às salas de aula ou ocupando áreas relativamente mais protegidas da intensa circulação cotidiana.

Embora essas dinâmicas não aparecessem de maneira rigidamente organizada, revelavam formas relativamente naturalizadas de ocupação espacial atravessadas por gênero. Mais do que simples escolhas individuais, os modos de circulação observados pareciam expressar expectativas sociais incorporadas ao cotidiano escolar. Os corpos masculinos possuíam maior autorização coletiva para expandir-se através do movimento, do barulho e da ocupação dos espaços centrais, enquanto os corpos femininos frequentemente apareciam associados a formas mais contidas de presença e interação. Como observa Louro (2014), os processos educativos não acontecem apenas através dos conteúdos formais, mas também por meio das práticas cotidianas que ensinam, muitas vezes de forma silenciosa, quais lugares, comportamentos e formas de presença tendem a ser considerados mais legítimos para determinados sujeitos.

Essas diferenças tornavam-se particularmente visíveis durante os intervalos. Enquanto grupos de meninas permaneciam conversando sobre relacionamentos, atividades escolares e redes sociais, os grupos masculinos frequentemente transformavam o centro do pátio em espaço de exibição corporal, competição e brincadeiras físicas. Em uma das ocasiões observadas,

durante uma partida informal, um estudante segurou uma garrafa entre as pernas simulando o próprio pênis e direcionou o gesto a um colega que havia perdido o jogo. A cena provocou risos generalizados e foi rapidamente incorporada à dinâmica da brincadeira.

Mais do que um episódio isolado, situações como essa evidenciavam formas cotidianas de produção das masculinidades. A demonstração pública de virilidade, a valorização do humor sexualizado e a ocupação mais expansiva dos espaços pareciam funcionar como práticas reiteradas de reconhecimento entre os próprios rapazes. Como argumenta Butler (2020), as normas de gênero não se sustentam apenas através de discursos explícitos, mas também por meio de performances repetidas que produzem a aparência de naturalidade das identidades masculinas e femininas.

As entrevistas projetivas realizadas com Lucas, Rafael e João ajudam a compreender como essas dinâmicas são percebidas pelos próprios estudantes. Embora nenhum deles tenha descrito explicitamente a ocupação dos espaços como uma questão relacionada ao gênero, suas falas frequentemente associavam determinados comportamentos às expectativas socialmente construídas sobre homens e mulheres. Quando convidados a refletir sobre as desigualdades apresentadas no filme *Acorda, Raimundo... Acorda!*, os participantes reconheceram que ainda existem comportamentos considerados mais aceitáveis para os homens do que para as mulheres. Rafael observou que “tem sempre alguém dizendo o que a mulher deve fazer”, enquanto Lucas associou as desigualdades de gênero às relações de autoridade e violência representadas na narrativa do filme. Ainda que os estudantes percebessem a escola como espaço relativamente igualitário, suas reflexões evidenciavam o reconhecimento de que as normas de gênero continuam organizando expectativas, comportamentos e formas de reconhecimento social em diferentes contextos da vida cotidiana.

A observação do pátio, dos corredores e dos momentos de convivência permitiu perceber que essas normas nem sempre aparecem de forma explícita. Muitas vezes, manifestam-se nos modos de ocupar os espaços, nas brincadeiras consideradas legítimas, nas formas de interação entre colegas e nas expectativas silenciosamente produzidas sobre aquilo que meninos e meninas podem ou devem fazer. Nesse sentido, as dinâmicas observadas durante os intervalos revelavam que gênero não constitui apenas tema de debate ou objeto de reflexão pedagógica, mas uma dimensão continuamente produzida e negociada nas práticas mais ordinárias da vida escolar.

A dinâmica do ensino integral intensificava vínculos, tensões e formas contínuas de observação mútua entre estudantes, professores e demais profissionais da instituição. Na maior

parte dos casos, os jovens passavam mais tempo na escola do que em suas próprias casas, compartilhando rotinas que produziam proximidade, conflitos, afetos e negociações permanentes da convivência coletiva. Durante uma das entrevistas, Helena comentou que “aqui é a casa deles. É a nossa casa também”, explicando que muitos estudantes procuram os docentes para conversar sobre questões que ultrapassam as demandas estritamente pedagógicas. Essa percepção também apareceu em outras falas docentes, que descreviam a escola como espaço de acolhimento, escuta e acompanhamento de situações relacionadas à vida familiar, aos conflitos interpessoais e às dificuldades enfrentadas pelos estudantes fora da instituição.

Mais do que local de transmissão de conteúdos, a escola apresentava-se como espaço de convivência prolongada, no qual os sujeitos compartilhavam grande parte de suas experiências cotidianas. A permanência diária produzia não apenas laços de amizade e pertencimento, mas também formas contínuas de observação, reconhecimento e negociação das diferenças. Como argumenta Chartier (2002), as práticas sociais são atravessadas por representações que orientam modos de perceber, classificar e interpretar o mundo. No cotidiano escolar, essas representações tornavam-se visíveis não apenas nos discursos produzidos sobre diversidade, mas também nas relações construídas entre estudantes e professores, nas formas de convivência e nos modos pelos quais determinados comportamentos eram reconhecidos, valorizados ou questionados pelos diferentes sujeitos que compunham a vida institucional.

As entrevistas projetivas realizadas com Lucas, Rafael e João também revelaram a importância dessas relações na experiência estudantil. Ao serem questionados sobre o que poderia ser feito para tornar a escola mais acolhedora, os participantes mencionaram a importância do respeito às diferenças, do diálogo e da intervenção diante de situações de preconceito. Ao mesmo tempo, algumas respostas indicaram avaliações críticas acerca das estratégias utilizadas pela instituição. Rafael observou que determinadas ações voltadas ao respeito e à diversidade acabavam se transformando em uma “faladeira e faladeira sobre respeito”, enquanto outro participante destacou que os projetos existentes seriam mais eficazes se produzissem intervenções concretas diante dos conflitos vivenciados no cotidiano.

Longe de desqualificar as iniciativas desenvolvidas pela escola, essas observações evidenciam um aspecto relevante da experiência estudantil: a percepção de que a promoção do respeito não depende apenas da circulação de discursos, mas também da capacidade institucional de reconhecer e enfrentar situações concretas vividas pelos sujeitos. As falas demonstram que os estudantes não ocupam posição passiva diante das ações pedagógicas, mas

elaboram interpretações próprias sobre seus alcances, limites e efeitos na vida cotidiana da escola.

Nas extremidades dos corredores, grupos de meninas costumavam conversar sobre atividades escolares, penteados, maquiagem, relacionamentos e redes sociais. Em poucas ocasiões foram vistas se aproximando da mesa de pingue-pongue. Entretanto, casais lésbicos circulavam livremente pela escola de mãos dadas, trocando abraços e demonstrações discretas de afeto sem que houvesse intervenções explícitas por parte da instituição ou de colegas.

As entrevistas projetivas realizadas com Lucas, Rafael e João contribuíram para compreender melhor essas dinâmicas. Ao serem questionados sobre a presença de estudantes LGBT+ na escola, os participantes relataram perceber uma convivência relativamente respeitosa e reconheceram que diferentes formas de expressão da sexualidade já faziam parte do cotidiano institucional. Ainda assim, as conversas também revelaram que determinadas diferenças continuavam despertando curiosidade, comentários e formas sutis de observação por parte dos colegas. Um dos estudantes relatou já ter presenciado situações em que pessoas eram alvo de comentários por “agir diferente” do que se espera socialmente, enquanto outro reconheceu que determinadas expressões de gênero ainda chamavam mais atenção do que outras.

A aparente naturalidade da convivência não eliminava completamente mecanismos cotidianos de classificação e vigilância, mas indicava a presença de processos de negociação mais complexos do que simples aceitação ou rejeição. Como argumenta Butler (2020), as normas de gênero não operam apenas por meio de proibições explícitas, mas também através dos mecanismos cotidianos de reconhecimento que definem quais formas de existência serão percebidas como mais inteligíveis e socialmente aceitáveis. Nesse sentido, os corredores, os intervalos e os espaços de convivência constituíam importantes cenários de produção e negociação dessas normas.

A convivência cotidiana revelava, portanto, formas variadas de circulação das diferenças no interior da escola. Certas experiências pareciam encontrar maior legitimidade social, enquanto outras permaneciam atravessadas por ambiguidades dificilmente capturadas por categorias rígidas. Como argumenta Butler (2020), as normas de gênero não operam apenas por meio de proibições explícitas, mas também através dos mecanismos cotidianos de reconhecimento que definem quais formas de existência serão percebidas como mais inteligíveis e socialmente aceitáveis. Nesse sentido, os corredores, os intervalos, os

agrupamentos estudantis, as brincadeiras, os projetos pedagógicos e os espaços de convivência constituíam importantes cenários de produção e negociação dessas normas.

O campo revelou, desde os primeiros contatos, que a escola não poderia ser compreendida nem como espaço plenamente acolhedor, nem como ambiente exclusivamente regulador. As observações realizadas, as entrevistas com professores e as conversas desenvolvidas com Lucas, Rafael e João evidenciaram uma realidade atravessada por ambiguidades, na qual conviviam simultaneamente experiências de reconhecimento, formas de pertencimento, mecanismos sutis de vigilância e possibilidades de deslocamento das normas que organizam a vida coletiva. É justamente nessa coexistência entre acolhimento e regulação, entre reconhecimento e vigilância, entre permanências e fissuras, que se tornam mais visíveis os processos pelos quais gênero e sexualidade são produzidos, negociados e vividos no cotidiano escolar. A partir dessa compreensão, torna-se possível avançar para uma análise mais aprofundada dos mecanismos de normatização, vigilância e negociação das diferenças que atravessam as experiências dos sujeitos na instituição investigada.

4.2 Normas, vigilâncias e negociações das diferenças no cotidiano escolar

À medida que a permanência no campo se prolongava, tornava-se cada vez mais difícil compreender o cotidiano da escola investigada apenas a partir dos discursos institucionais sobre respeito, acolhimento e convivência. Sob a aparente normalidade da rotina escolar, também circulavam expectativas morais, regulações cotidianas e mecanismos sutis de vigilância relacionados aos corpos, às formas de vestir, aos afetos e às maneiras socialmente reconhecidas de existir naquele contexto. As tensões não apareciam apenas em episódios explicitamente conflituosos, mas sobretudo nos pequenos comentários, nos silêncios compartilhados, nos olhares, nas brincadeiras e nas formas de classificação produzidas no interior da vida escolar.

Com o avanço das observações participantes, comecei a perceber que determinados corpos pareciam mais observados do que outros. Alguns estudantes atravessavam os corredores da escola sem chamar atenção, movimentando-se com relativa liberdade pelos diferentes espaços institucionais. Outros, entretanto, pareciam continuamente atravessados por olhares, comentários ou formas discretas de monitoramento coletivo. Em muitos momentos, essas regulações não apareciam de maneira formal ou institucionalizada, mas circulavam entre os próprios estudantes através de cochichos, brincadeiras, risos rápidos e comentários

aparentemente inofensivos. Pequenas reações corporais — um olhar interrompido, uma mudança repentina de postura, um sorriso contido ou o silêncio após determinada fala — frequentemente revelavam mais sobre aquelas dinâmicas do que os próprios discursos explícitos.

Durante uma das observações realizadas nos corredores da escola, enquanto grupos de alunos aguardavam o reinício das aulas da tarde, um comentário feito em tom de brincadeira sobre a forma de andar de determinado estudante provocou risos rápidos entre alguns colegas próximos. O estudante sorriu discretamente, mas, logo em seguida, silenciou e afastou-se do grupo. A situação durou poucos segundos, dissolvendo-se rapidamente na movimentação cotidiana do corredor, mas produziu forte impacto justamente pela naturalidade com que determinados enquadramentos sobre masculinidade circulavam naquele espaço coletivo. Não havia confronto direto, advertência formal ou violência explicitamente nomeada. Ainda assim, pequenas correções simbólicas pareciam continuamente organizar quais comportamentos poderiam circular com maior legitimidade naquele cotidiano escolar.

Enquanto registrava essas situações no diário de campo, tornava-se cada vez mais evidente que muitas regulações operavam justamente através daquilo que parecia banal, cotidiano e quase imperceptível. Os mecanismos disciplinares não atuam apenas por meio de punições formais ou instituições repressivas claramente identificáveis; eles também se manifestam em micropráticas cotidianas que produzem vigilância contínua, administração dos corpos e controle das condutas consideradas desviantes (FOUCAULT, 1987). No espaço escolar investigado, essas regulações apareciam diluídas na rotina institucional, atravessando brincadeiras, olhares, silêncios e formas cotidianas de convivência entre os estudantes.

Nesse contexto, determinadas performances de gênero pareciam produzir maior desconforto coletivo justamente por desafiarem expectativas socialmente naturalizadas sobre masculinidade e feminilidade. Butler (2020) desloca a compreensão essencialista do gênero ao demonstrar que masculinidades e feminilidades não constituem expressões naturais dos sujeitos, mas efeitos reiterados de normas sociais continuamente reguladas pelo reconhecimento coletivo. As experiências observadas na escola investigada evidenciavam precisamente esse movimento: sujeitos eram continuamente reconhecidos, enquadrados ou tensionados a partir da proximidade (ou do distanciamento) em relação às normas de gênero socialmente legitimadas naquele contexto.

Em diferentes momentos da observação participante, tornava-se perceptível que certos estudantes administravam cuidadosamente seus comportamentos dependendo do espaço

ocupado dentro da instituição. Enquanto alguns pareciam circular com relativa liberdade pelos corredores e áreas coletivas, outros demonstravam atenção constante à própria postura corporal, ao tom de voz e às formas de interação com determinados colegas. Pequenas mudanças de comportamento surgiam quando grupos maiores se aproximavam, especialmente entre estudantes que performavam masculinidades percebidas como menos alinhadas às expectativas hegemônicas presentes naquele contexto escolar.

Em uma das situações observadas no intervalo, um estudante que conversava de maneira mais descontraída com um grupo de amigas alterou imediatamente o tom da voz e a postura corporal quando outros rapazes se aproximaram do corredor. O riso diminuiu, os gestos tornaram-se mais contidos e a conversa foi rapidamente interrompida. A mudança durou poucos minutos, mas revelava como determinados corpos pareciam constantemente atravessados pela necessidade de administrar a própria presença diante do olhar coletivo. Permanecer naquele espaço exigia, muitas vezes, negociação contínua entre autenticidade, pertencimento e reconhecimento social.

As experiências relacionadas às diferenças de gênero e sexualidade apareciam de maneira ainda mais intensa durante as entrevistas projetivas realizadas com os estudantes. Ao serem questionados sobre como imaginavam a experiência de um aluno LGBT+ naquela escola, um dos participantes afirmou que “deve ser difícil porque tem a questão do preconceito das pessoas daqui e da família”. Enquanto falava, mantinha o olhar direcionado para a mesa, evitando contato visual direto com os demais colegas presentes na entrevista. Após sua fala, instaurou-se breve silêncio na sala. Alguns estudantes desviaram o olhar; outros permaneceram mexendo lentamente nos próprios cadernos antes que um dos participantes retomasse a conversa mencionando conflitos relacionados ao uso do banheiro escolar por um estudante LGBT+.

À medida que a conversa avançava, tornava-se perceptível que determinadas experiências relacionadas às diferenças de gênero e sexualidade eram conhecidas pelos estudantes, embora frequentemente tratadas através de silêncios, desconfortos ou comentários fragmentados. Um dos alunos afirmou que a situação “foi polêmica”, enquanto outro insistia que “as pessoas tinham explicado” determinadas regras ao estudante envolvido. As falas não revelavam apenas opiniões individuais sobre o episódio, mas evidenciavam problemas mais amplos relacionadas aos limites do reconhecimento social de determinadas existências dentro daquele espaço coletivo.

As tensões relacionadas aos banheiros escolares apareciam, nesse contexto, como expressão concreta em torno da inteligibilidade dos corpos. Mais do que espaço meramente funcional, o banheiro escolar surgia como território simbólico profundamente atravessado por expectativas normativas relacionadas ao gênero. Bento (2017) evidencia que os debates em torno do acesso de pessoas trans aos banheiros frequentemente revelam mecanismos sociais de controle sobre quais corpos podem (ou não) circular legitimamente em determinados espaços públicos.

As respostas dos estudantes à pergunta sobre como imaginavam a experiência de um aluno ou aluna LGBT+ na escola revelaram percepções ambíguas. Lucas afirmou que “deve ser difícil por causa do preconceito das pessoas daqui e da família”, enquanto Rafael destacou que determinadas diferenças continuam chamando mais atenção do que outras no cotidiano escolar. João, por sua vez, reconheceu que estudantes LGBT+ frequentam a escola e convivem com os demais colegas, mas observou que algumas experiências ainda despertam comentários e julgamentos. As falas sugerem que, embora a instituição seja percebida como relativamente acolhedora, os estudantes reconhecem que sujeitos dissidentes continuam enfrentando desafios específicos relacionados ao reconhecimento social e à aceitação de suas identidades.

Apesar das dificuldades apontadas, os participantes também reconheceram que a escola costuma adotar uma postura de respeito diante das diferenças. Lucas, Rafael e João afirmaram que estudantes LGBT+ frequentam a instituição e participam da vida escolar sem impedimentos institucionais relacionados à sua identidade ou orientação sexual. A percepção dos estudantes sugere que os desafios identificados não decorrem exclusivamente da atuação da escola, mas também das normas sociais, familiares e religiosas que atravessam o contexto em que ela está inserida.

Durante as entrevistas, os estudantes demonstravam visível desconforto ao aprofundar essas questões. Em alguns momentos, surgiam risos nervosos; em outros, longos silêncios atravessavam a conversa antes que alguém retomasse a fala. Enquanto um dos alunos comentava o episódio relacionado ao banheiro, outro permanecia olhando repetidamente para a porta da sala, como se medisse cuidadosamente até onde aquela conversa poderia avançar. A sensação produzida naquele momento era de que determinadas experiências permaneciam continuamente presentes no cotidiano escolar, embora raramente fossem discutidas de maneira aberta e aprofundada.

As ambiguidades presentes nas falas dos estudantes também apareciam nas entrevistas realizadas com os professores. Muitos docentes afirmavam que a escola buscava trabalhar

continuamente questões relacionadas ao respeito, à convivência e à valorização das diferenças. Entretanto, ao longo das entrevistas, também emergiam falas atravessadas por expectativas normativas relacionadas aos comportamentos considerados adequados para meninos e meninas. Em determinados momentos, professores demonstravam desconforto ao abordar temas relacionados às identidades trans ou às dissidências de gênero, recorrendo a pausas prolongadas, mudanças de assunto ou expressões vagas antes de concluir determinadas falas.

As próprias percepções docentes sobre a temática revelavam diferenças importantes. Ao discutirem os principais desafios para abordar gênero e sexualidade em sala de aula, os professores mencionaram repetidamente o preconceito, a resistência de parte das famílias e a influência de discursos religiosos. Paulo observou que "o radicalismo religioso faz com que muitas pessoas vejam essas questões apenas por um lado, sem diálogo", enquanto Marcos destacou que "é preciso formação para tratar desses assuntos com responsabilidade". As falas evidenciam que os docentes reconhecem a importância do tema, mas também percebem limitações institucionais e culturais que dificultam sua abordagem no cotidiano escolar.

Carla afirmou que “a escola tenta acolher”, mas logo em seguida acrescentou que certas situações “ainda geram muita confusão”. Paulo comentou que “há limites que muitos alunos e famílias não conseguem compreender”. As falas revelavam que o acolhimento institucional coexistia com tensões relacionadas às moralidades locais e às expectativas socialmente construídas sobre gênero e sexualidade. Em alguns momentos, percebia-se que determinados professores procuravam equilibrar discursos institucionais sobre inclusão com receios relacionados à reação das famílias, da comunidade ou dos próprios estudantes diante de determinadas experiências dissidentes.

As tensões observadas no campo não podiam ser reduzidas a opiniões individuais ou episódios isolados de preconceito. Scott (1995) compreende o gênero como categoria fundamental para interpretação das relações sociais e das estruturas de poder. Nesse sentido, as experiências observadas na escola revelavam formas historicamente produzidas de classificação, reconhecimento e hierarquização dos sujeitos, atravessadas por expectativas relacionadas aos corpos, às sexualidades e às maneiras consideradas legítimas de existir naquele contexto social.

A própria regionalidade atravessava continuamente essas experiências. Em diferentes momentos das entrevistas, estudantes e professores mencionavam a influência da família, da religião e da cultura local nas formas como determinadas diferenças eram percebidas naquele contexto. Nas entrevistas projetivas realizadas com Lucas, Rafael e João, quando levados a

pensar se a religião e a cultura local influenciam a forma como as pessoas são tratadas por causa do modo como se vestem, falam ou agem, os participantes responderam afirmativamente.

Rafael observou que determinadas opiniões são aprendidas desde a infância, enquanto João destacou que muitos julgamentos reproduzem valores familiares e religiosos presentes na comunidade. As falas sugerem que as relações observadas na escola não podem ser compreendidas isoladamente do contexto sociocultural em que a instituição está inserida. Lucas afirmou que “a criação vem muito da família”, enquanto Rafael destacou que “a religião influencia bastante porque as pessoas aprendem isso desde pequenas”. Isso sugere que as representações de gênero observadas na escola não são produzidas exclusivamente no ambiente escolar, mas constituem parte de um conjunto mais amplo de valores, moralidades e expectativas que atravessam a vida comunitária.

Albuquerque Júnior (2011) demonstra que o sertão constitui espaço historicamente atravessado por moralidades específicas relacionadas aos corpos, às masculinidades, às relações familiares e às formas de organização da vida social. Isso não significa compreender o sertão como realidade homogênea ou fixa, mas reconhecer que determinadas sensibilidades e expectativas sociais foram historicamente produzidas naquele contexto regional. No campo investigado, essas moralidades apareciam continuamente atravessando discursos, silêncios, desconfortos e formas de circulação dos sujeitos no interior da escola.

As próprias brincadeiras produzidas no cotidiano escolar frequentemente funcionavam como mecanismos sutis de regulação das diferenças. Comentários rápidos sobre aparência, forma de falar, gestos corporais ou maneiras de se relacionar afetivamente circulavam com relativa naturalidade entre os estudantes. Muitas vezes, tais falas eram imediatamente acompanhadas de risos coletivos ou justificadas como “apenas brincadeira”, dificultando que determinadas experiências fossem explicitamente reconhecidas como formas de violência simbólica.

Essa percepção também apareceu nas entrevistas com os estudantes. Quando questionados se já haviam presenciado alguém sendo julgado ou criticado por ser diferente do que a sociedade espera, os três participantes reconheceram que situações dessa natureza acontecem na escola. Ainda que não tenham relatado episódios de violência aberta, mencionaram comentários, brincadeiras e observações direcionadas a colegas que se vestiam, falavam ou se comportavam de maneiras consideradas diferentes. O dado é relevante porque demonstra que os próprios estudantes identificam a existência de mecanismos cotidianos de

diferenciação, mesmo quando estes não são imediatamente percebidos como formas explícitas de preconceito.

Em uma das situações observadas, um grupo de estudantes comentava em tom descontraído sobre um colega considerado “afeminado”. Enquanto alguns riam, outro aluno afirmou rapidamente que “é brincadeira, ele sabe”. Ainda assim, o estudante mencionado permaneceu em silêncio durante toda a conversa, limitando-se a sorrir discretamente enquanto mexia repetidamente no celular. A cena evidenciava como determinadas regulações não operavam necessariamente através da exclusão aberta, mas através de mecanismos mais sutis de administração coletiva das diferenças. Louro (2014) demonstra que a escola participa continuamente da fabricação de sujeitos ao estabelecer normas, classificações e expectativas relacionadas aos modos legítimos de existir.

As tensões relacionadas às diferenças também apareciam nos próprios discursos institucionais sobre respeito. Em diferentes momentos da pesquisa, estudantes afirmaram que a escola promovia debates, palestras e projetos voltados à convivência e à valorização das diferenças. Entretanto, parte deles demonstrava perceber certo distanciamento entre os discursos institucionais e as experiências concretas vividas no cotidiano escolar.

Durante uma das entrevistas, um dos estudantes afirmou que “a escola fala muito sobre respeito”, mas logo em seguida acrescentou que “às vezes continua acontecendo as mesmas coisas”. Outro comentou que determinadas atividades acabavam se resumindo a “faladeira sobre respeito”. Enquanto os estudantes comentavam isso, alguns riam discretamente, como se houvesse certo desgaste coletivo diante da repetição de discursos que nem sempre pareciam produzir mudanças efetivas na convivência cotidiana.

A crítica formulada por Rafael quando afirmou que determinadas ações se transformavam em uma "faladeira e faladeira sobre respeito" reaparece nesse contexto de forma particularmente significativa. Sua observação não rejeita a importância dos projetos desenvolvidos pela escola, mas questiona a distância existente entre os discursos produzidos institucionalmente e as experiências efetivamente vividas pelos estudantes. A fala sugere que o reconhecimento das diferenças depende não apenas da circulação de discursos sobre tolerância, mas também da capacidade de enfrentar situações concretas de exclusão, julgamento e vigilância presentes no cotidiano escolar.

As falas revelavam algo importante sobre os limites das abordagens pedagógicas centradas exclusivamente em discursos abstratos sobre tolerância e respeito. hooks (2013) permite compreender que práticas educativas comprometidas com transformação social exigem

mais do que repetição discursiva de valores normativos; exigem experiências concretas de escuta, reconhecimento e deslocamento das estruturas que sustentam desigualdades e exclusões.

Ainda assim, reduzir a escola apenas às experiências de conflito, vigilância e normatização significaria simplificar excessivamente o campo investigado. As próprias ambiguidades presentes naquele cotidiano revelavam que controle e acolhimento coexistiam continuamente nas relações produzidas no interior da instituição. Em muitos momentos, os mesmos sujeitos que reproduziam expectativas normativas também construíam vínculos afetivos genuínos, ofereciam apoio a colegas e participavam de experiências parciais de reconhecimento e cuidado.

Ao longo da convivência etnográfica, tornou-se evidente que as experiências escolares observadas não podiam ser compreendidas através de categorias rígidas ou interpretações simplificadoras. A escola investigada mostra que a sua rotina possui constantes lutas relacionadas aos modos legítimos de existir, circular e ser reconhecido coletivamente. Entre discursos sobre respeito, olhares de vigilância, silêncios compartilhados, brincadeiras reguladoras, conflitos cotidianos e pequenas experiências de acolhimento, os sujeitos produziam maneiras possíveis (ainda que frequentemente precárias e negociadas) de habitar aquele espaço coletivo.

4.3 Permanências e fissuras: negociações do existir no cotidiano escolar

Ao longo da permanência no campo, tornou-se cada vez mais evidente que a experiência escolar dos estudantes não podia ser compreendida apenas a partir dos conflitos explícitos, das regulações cotidianas ou das tensões relacionadas às diferenças discutidas anteriormente. A escola também era atravessada por vínculos afetivos, pequenas redes de cuidado, alianças silenciosas, formas parciais de acolhimento e negociações contínuas de pertencimento que coexistiam, de maneira profundamente ambígua, com os mecanismos de vigilância e normatização presentes naquele espaço. Entre olhares de julgamento, discursos sobre respeito, brincadeiras, silêncios e formas de convivência, os sujeitos produziam maneiras possíveis de permanecer na escola e sustentar a própria existência naquele cotidiano coletivo.

A convivência prolongada proporcionada pelo ensino integral fazia com que a instituição ultrapassasse a dimensão estritamente pedagógica. Muitos estudantes passavam

praticamente o dia inteiro na escola, compartilhando refeições, cansaços, intervalos, conflitos, brincadeiras e experiências pessoais. Aos poucos, tornava-se impossível observar aquele espaço apenas como lugar de transmissão de conteúdos formais. A escola também operava como território de produção de vínculos, afetos, microviolências e formas cotidianas de sobrevivência social.

Em determinados horários do dia, sobretudo após o almoço, os corredores pareciam desacelerar momentaneamente a rigidez da rotina escolar. Alguns estudantes permaneciam sentados no chão conversando em pequenos grupos; outros caminhavam lentamente pelos corredores mexendo nos celulares; alguns apenas observavam o movimento da escola em silêncio, apoiados nas paredes quentes próximas às salas. O som das conversas espalhava-se pelos corredores antes mesmo do sinal seguinte tocar. Ventiladores antigos giravam lentamente acima das portas enquanto grupos de estudantes dividiam salgados, trocavam fones de ouvido ou apenas permaneciam juntos em silêncio depois de horas contínuas de permanência na instituição.

Enquanto observava aquela movimentação e fazia anotações discretas no caderno de campo, tornava-se difícil não perceber como o próprio cansaço reorganizava os corpos ao longo do dia. Alguns estudantes permaneciam deitados sobre as mesas; outros apoiavam a cabeça nos ombros dos colegas enquanto aguardavam o reinício das aulas da tarde. Em determinadas salas, o calor excessivo parecia desacelerar completamente o ritmo das conversas. Alguns abanavam o próprio rosto com folhas de caderno; outros improvisavam pequenos leques com atividades impressas. O desconforto térmico não aparecia apenas como questão estrutural da escola, mas como dimensão concreta da experiência cotidiana daqueles sujeitos.

O calor, naquele contexto sertanejo, atravessava diretamente as formas de permanência escolar. Muitos estudantes vinham de comunidades rurais relativamente distantes e enfrentavam longos deslocamentos diários até chegar à instituição. Em algumas manhãs, alunos comentavam o horário em que precisavam acordar para conseguir chegar à escola antes da abertura dos portões. Em outras situações, o cansaço acumulado ao longo do dia tornava-se visível nos próprios corpos: olhos semicerrados durante as aulas da tarde, passos lentos pelos corredores e silêncios prolongados próximos ao horário de saída.

Albuquerque Júnior (2011) demonstra que o sertão não constitui apenas espaço geográfico delimitado, mas experiência histórica e cultural atravessada por sensibilidades, moralidades e formas específicas de organização da vida social. No campo investigado, o calor, os longos deslocamentos entre comunidades rurais e escola, o desgaste produzido pelo ensino

integral e as formas de convivência típicas das pequenas cidades apareciam continuamente atravessando a experiência escolar dos sujeitos. Permanecer naquele espaço exigia também administrar o próprio corpo diante do cansaço, do tempo prolongado de convivência e das demandas produzidas pela rotina escolar.

Em determinados momentos, especialmente próximos ao final da tarde, a escola parecia adquirir atmosfera distinta daquela observada nas primeiras horas da manhã. O movimento tornava-se mais lento; o cansaço começava a aparecer com maior intensidade nos corpos dos estudantes; alguns permaneciam silenciosos olhando repetidamente para os celulares enquanto aguardavam a chegada do transporte escolar. Muitos ainda enfrentariam trajetos relativamente longos até chegar em casa. Enquanto aguardavam os ônibus, alguns permaneciam espalhados pelo pátio; outros se agrupavam próximos ao portão da escola conversando lentamente ou apenas observando o movimento da rua diante da instituição.

Em uma das últimas tardes de observação, enquanto os estudantes aguardavam o transporte escolar próximos ao portão da escola, dois alunos dividiam silenciosamente um pacote de biscoitos enquanto observavam o movimento da rua. Pouco depois, um terceiro estudante aproximou-se apenas para encostar a cabeça no ombro de um colega por alguns segundos antes de continuarem conversando sobre assuntos corriqueiros. A cena, simples e quase imperceptível em meio à rotina escolar, produzia sensação difícil de ignorar: em um cotidiano atravessado por expectativas normativas, conflitos silenciosos e busca por pertencimento, pequenos gestos de proximidade também funcionavam como formas cotidianas de permanência.

As práticas de cuidado observadas no campo raramente apareciam através de grandes discursos institucionais ou intervenções formalizadas. Elas surgiam muito mais em pequenas aproximações, alianças discretas, conversas rápidas e formas silenciosas de acolhimento produzidas no cotidiano. hooks (2013) permite compreender que experiências de cuidado frequentemente emergem justamente nos espaços mais cotidianos da convivência, produzindo formas de reconhecimento e sustentação afetiva mesmo em contextos atravessados por relações de poder.

Durante as observações participantes, comecei a perceber que determinados espaços da instituição produziam formas particulares de aproximação entre estudantes e profissionais. A coordenação, por exemplo, não aparecia apenas como espaço burocrático de controle disciplinar ou encaminhamento administrativo. Em muitos momentos, funcionava também como lugar de circulação afetiva, escuta cotidiana e convivência relativamente informal.

Alguns estudantes entravam apenas para conversar rapidamente, cumprimentar integrantes da equipe ou permanecer alguns minutos próximos daqueles profissionais com quem estabeleciam maior identificação afetiva.

Essa dimensão do acolhimento também apareceu nas entrevistas realizadas com os professores. Helena descreveu a escola como um espaço em que muitos estudantes procuram os docentes para tratar de questões que ultrapassam os conteúdos curriculares institucionais, constitui elemento importante da experiência escolar vivida pelos participantes. Percepções semelhantes apareceram nas falas de Ana e Juliana. Ana destacou que a convivência prolongada permite aos profissionais identificar mudanças de comportamento e situações de sofrimento que poderiam passar despercebidas em outros contextos escolares. Juliana observou que muitos estudantes procuram espontaneamente determinados professores para conversar sobre conflitos familiares, dificuldades emocionais e situações vividas fora da escola. As falas sugerem que o cuidado não se limita a ações formalmente planejadas, mas integra práticas cotidianas produzidas na convivência prolongada entre estudantes e profissionais.

Em uma dessas manhãs, enquanto observava a movimentação próxima à coordenação e registrava algumas anotações do lado de fora da sala, percebi alguns alunos aproximando-se de uma das profissionais apenas para abraçá-la e desejar “bom dia”. O clima da conversa parecia leve e familiar. Pouco depois, um dos estudantes levantou discretamente a manga da camisa para mostrar uma tatuagem recém-feita no braço. A profissional reagiu imediatamente entre surpresa e riso: “Menino do céu, pra que você fez isso?”, disse em tom de repreensão leve. Logo em seguida, entretanto, voltou a sorrir, aproximou-se novamente do estudante e o abraçou de maneira afetuosa enquanto os demais riam ao redor.

O rapaz sorria de forma quase envergonhada enquanto os colegas comentavam a tatuagem em tom de brincadeira. Durante alguns segundos, a coordenação parecia afastar-se da imagem tradicional de espaço exclusivamente disciplinar e aproximar-se muito mais de uma dinâmica cotidiana de convivência e familiaridade construída entre aqueles sujeitos. Entre o riso, a repreensão e o abraço, a situação condensava parte importante das ambiguidades que atravessavam aquele cotidiano escolar.

A advertência sobre o corpo juvenil coexistia com o acolhimento produzido pelo toque, pelo riso compartilhado e pela intimidade presente na interação. Não se tratava simplesmente de aceitação plena nem de rejeição explícita. Cuidado e normatização apareciam profundamente entrelaçados naquela experiência cotidiana. Louro (2014) evidencia que a escola participa continuamente da produção de sujeitos e da administração das diferenças, organizando

expectativas relacionadas aos corpos, aos comportamentos e às formas consideradas legítimas de existência. Entretanto, essas normas nunca operam de maneira completamente homogênea. Elas coexistem com afetos, negociações, aproximações e formas contraditórias de reconhecimento produzidas nas relações cotidianas.

Ao longo do trabalho de campo, comecei a perceber que determinadas relações entre estudantes e profissionais ultrapassavam os limites estritamente pedagógicos. Em diferentes momentos, alunos buscavam professores ou integrantes da coordenação para conversar sobre situações pessoais, pedir conselhos ou simplesmente permanecer próximos daqueles adultos com quem estabeleciam maior vínculo afetivo. Em uma das tardes de observação, enquanto o calor tornava o ritmo da escola ainda mais lento, uma estudante permaneceu sentada próxima à coordenação conversando informalmente com uma professora sobre dificuldades relacionadas à rotina fora da escola. Em outro momento, um aluno entrou apenas para mostrar fotos do corte de cabelo novo enquanto outros estudantes riam ao redor comentando a mudança.

Essas aproximações não eliminavam as hierarquias presentes na relação entre estudantes e profissionais, mas revelavam que a convivência prolongada produzida pelo ensino integral também criava formas específicas de intimidade cotidiana. A escola permanecia como espaço institucional atravessado por relações de autoridade, mas também produzia experiências concretas de escuta, acolhimento parcial e construção de vínculos humanos. Em muitos momentos, determinados estudantes pareciam procurar justamente esses espaços de aproximação como estratégia cotidiana de sustentação emocional dentro da rotina escolar.

A dimensão afetiva da escola também aparecia nas relações construídas entre os próprios estudantes. Durante as entrevistas projetivas, ao serem questionados sobre situações envolvendo preconceito ou exclusão, alguns participantes inicialmente afirmavam nunca ter presenciado experiências de discriminação no ambiente escolar. Contudo, à medida que a conversa avançava, pequenas fissuras começavam a surgir nas narrativas. Um dos estudantes comentou já ter percebido olhares de julgamento direcionados a determinados colegas por causa da aparência ou da forma de se vestir. Ao falar sobre essas situações, afirmou que costumava aproximar-se dessas pessoas para conversar e oferecer apoio.

A fala do estudante permite perceber que o acolhimento nem sempre era produzido exclusivamente pelas ações institucionais da escola. Em muitos casos, surgia através das próprias relações estabelecidas entre os jovens. As estratégias de apoio descritas pelos participantes apareciam menos associadas a intervenções formais e mais a gestos cotidianos de aproximação, escuta e solidariedade construídos entre colegas. Esse aspecto revela que as

experiências de pertencimento eram frequentemente sustentadas por redes informais de apoio produzidas no interior da convivência escolar.

Essa percepção também apareceu quando os estudantes foram questionados sobre o que eles próprios poderiam fazer para tornar a escola mais acolhedora. Lucas destacou a importância de “respeitar as pessoas do jeito que elas são”, enquanto João enfatizou a necessidade de evitar julgamentos precipitados e interferir quando presenciasse situações de desrespeito. Rafael, embora mais crítico em relação à efetividade de algumas ações institucionais, também associou a construção de um ambiente mais acolhedor às atitudes cotidianas dos próprios estudantes. As respostas sugerem que os participantes reconhecem o pertencimento escolar não apenas como responsabilidade da instituição, mas também como resultado das relações construídas entre os sujeitos que compartilham aquele espaço.

Enquanto relatavam essas experiências, os estudantes frequentemente diminuíam o tom de voz e demonstravam cautela ao aprofundar determinadas falas. Em alguns momentos, olhavam rapidamente ao redor antes de continuar falando, como se certas experiências fossem amplamente conhecidas naquele cotidiano escolar, embora raramente verbalizadas de maneira aberta. Pequenos silêncios atravessavam a conversa, produzindo atmosfera difícil de ignorar durante a entrevista. Enquanto um dos alunos comentava sobre julgamentos sofridos por determinados colegas, outro permanecia mexendo repetidamente nas mãos sem olhar diretamente para o restante do grupo. O silêncio que surgia após algumas falas parecia tão significativo quanto aquilo que efetivamente era dito.

Em outro momento da entrevista, um dos estudantes comentou que certas situações “ficavam mais entre as pessoas”, explicando que os próprios alunos muitas vezes ofereciam apoio aos colegas sem expor publicamente o ocorrido. O acolhimento aparecia menos através de grandes discursos institucionais sobre inclusão e mais em pequenas aproximações, conversas reservadas e formas discretas de proteção construídas no cotidiano escolar. Em muitos casos, o cuidado parecia acontecer justamente nos espaços menos visíveis da rotina institucional: nas conversas rápidas pelos corredores, nos trajetos compartilhados até o refeitório ou nos grupos relativamente fixos de amizade construídos ao longo da convivência diária.

As observações participantes também revelaram que determinadas relações de amizade funcionavam como importantes estratégias de permanência naquele espaço. Alguns estudantes circulavam quase sempre nos mesmos grupos, compartilhando refeições, momentos de descanso e deslocamentos pela escola. Em determinados horários, era possível observar alunos aguardando colegas saírem das salas para caminharem juntos até o refeitório ou permanecerem

próximos uns dos outros durante os intervalos mais longos. Pequenos gestos cotidianos evidenciavam como a experiência escolar também era sustentada pelas relações afetivas produzidas entre os estudantes.

Em alguns casos, estudantes que pareciam mais tímidos ou menos integrados aos grupos maiores permaneciam próximos de colegas específicos durante praticamente toda a rotina escolar. A proximidade corporal, as conversas discretas e os deslocamentos compartilhados pelos espaços da escola revelavam que o pertencimento muitas vezes era construído menos pela integração plena ao coletivo e mais pela existência de pequenas alianças cotidianas capazes de produzir reconhecimento e segurança naquele ambiente. Bento (2017) demonstra que sujeitos dissidentes frequentemente constroem estratégias relacionais de sobrevivência em espaços atravessados por normas relativamente rígidas de gênero e sexualidade.

As experiências observadas durante a pesquisa também revelavam que os processos de permanência escolar não aconteciam de maneira homogênea para todos os sujeitos. A trajetória de Anayde, estudante trans, tornou particularmente visíveis essas desigualdades nos processos de pertencimento escolar. Durante a observação participante, pude conversar com ela que, apesar de já não estudar na escola, pois finalizou o ensino médio, compartilhou sua experiência passada. A estudante descreveu diferentes estratégias construídas para permanecer na instituição, mencionando situações em que precisou administrar olhares, comentários e desconfortos relacionados à sua identidade de gênero. Em seu relato, permanecer na escola não aparecia como experiência natural ou garantida, mas como processo continuamente negociado.

A construção de vínculos com determinados professores, o apoio oferecido por alguns colegas e a existência de relações de confiança no interior da instituição constituíam elementos fundamentais para sustentar sua permanência naquele espaço. Sua trajetória evidencia que o pertencimento não resulta apenas da existência de normas institucionais de acolhimento, mas depende também das formas concretas de reconhecimento produzidas nas relações cotidianas.

A trajetória de Anayde dialoga diretamente com as percepções apresentadas pelos estudantes durante as entrevistas projetivas. Embora Lucas, Rafael e João reconheçam a existência de preconceitos relacionados às diferenças de gênero e sexualidade, também identificam a presença de relações de apoio e respeito no cotidiano escolar. A experiência de Anayde evidencia justamente essa ambiguidade: sua permanência foi possível não porque as tensões deixaram de existir, mas porque conseguiu construir redes de reconhecimento capazes de sustentar sua presença na instituição.

Enquanto escutava seu relato durante a entrevista, tornava-se perceptível o esforço contínuo necessário para sustentar a própria presença naquele espaço. Em alguns momentos, a estudante sorria ao comentar situações de apoio recebidas de determinados colegas e profissionais da escola; em outros, interrompia brevemente a fala antes de continuar descrevendo episódios de desconforto vividos no cotidiano. Permanecer, naquele contexto, parecia exigir negociações contínuas entre resistência, cautela e administração cotidiana das próprias vulnerabilidades.

Ainda que atravessada por tensões, sua trajetória foi marcada pela construção gradual de vínculos afetivos, reconhecimento parcial e formas de acolhimento produzidas no interior da instituição. A estudante mencionava professores com quem se sentia mais confortável para conversar, colegas que a acompanhavam em determinados espaços da escola e situações em que conseguiu construir experiências de pertencimento relativamente estáveis naquele cotidiano coletivo. O reconhecimento, entretanto, nunca aparecia como experiência plena ou definitiva. Ela permanecia continuamente atravessado pela necessidade de negociação cotidiana da própria existência.

Entretanto, outra estudante trans que ingressou posteriormente na escola não obteve os mesmos êxitos em sua permanência naquele espaço. Segundo relatos obtidos durante a pesquisa, a estudante passou a enfrentar conflitos constantes relacionados à sua identidade de gênero, tornando-se alvo de hostilizações e ameaças atribuídas principalmente a outras meninas da escola. As tensões produzidas nesse contexto tornaram sua permanência progressivamente insustentável, fazendo com que precisasse mudar de instituição para concluir o ano letivo.

A comparação entre essas duas trajetórias evidencia que a permanência escolar não depende exclusivamente da presença de políticas institucionais ou discursos de respeito. Ainda que ambas ocupassem posições semelhantes em relação às normas de gênero dominantes, suas experiências foram profundamente distintas. Enquanto uma conseguiu construir redes de apoio capazes de sustentar sua permanência, a outra encontrou obstáculos que tornaram a continuidade de sua trajetória escolar progressivamente inviável. As experiências revelam que reconhecimento e exclusão operam de maneira desigual, produzindo condições distintas de pertencimento para sujeitos que desafiam expectativas normativas de gênero.

A coexistência dessas experiências evidenciava que o acolhimento institucional não operava de maneira uniforme nem garantia, por si só, experiências estáveis de pertencimento. Butler (2020) demonstra que determinadas existências permanecem continuamente submetidas a problemáticas relacionadas à sua inteligibilidade social. Certos corpos tornam-se mais

vulneráveis justamente porque desafiam expectativas normativas profundamente naturalizadas sobre gênero, sexualidade e reconhecimento coletivo. Nesse sentido, as experiências das estudantes trans mencionadas durante a pesquisa revelavam que permanência e exclusão não operavam como categorias absolutas, mas como processos continuamente negociados nas relações cotidianas.

As próprias entrevistas também evidenciaram certo desgaste dos estudantes em relação aos discursos institucionais sobre respeito e diversidade. Quando questionados sobre o que poderia ser feito para tornar a escola mais acolhedora, um dos participantes afirmou que “a escola já faz, mas não adianta”, enquanto outro comentou que determinadas ações acabavam se resumindo a “faladeira sobre respeito”. Um terceiro estudante acrescentou que os projetos “deveriam ser diferentes, não só ficar falando e falando”.

Quando convidados a pensar sobre possíveis mudanças na escola, os estudantes não reivindicaram apenas novas palestras ou campanhas educativas. As respostas apontavam para a necessidade de ações mais concretas diante de situações de preconceito e exclusão. Em diferentes momentos da entrevista, surgiu a percepção de que o respeito não se constrói apenas através de discursos institucionais, mas também por meio de intervenções capazes de produzir efeitos concretos na convivência cotidiana.

As observações dos estudantes não devem ser interpretadas como rejeição às iniciativas desenvolvidas pela escola. Ao contrário, revelam uma percepção crítica acerca dos limites dos discursos institucionais quando não acompanhados por transformações concretas nas relações cotidianas. Os participantes reconheciam a importância das ações voltadas ao respeito e à diversidade, mas questionavam sua efetividade diante de situações que continuavam sendo vivenciadas pelos estudantes no cotidiano escolar.

Enquanto comentavam isso, alguns estudantes riam discretamente, como se houvesse certo cansaço diante da repetição de determinados discursos institucionais. Um deles apoiou a cabeça sobre a mesa antes de afirmar que “às vezes o povo só escuta e depois continua tudo do mesmo jeito”. O comentário provocou breve silêncio entre os demais antes que outro estudante concordasse balançando lentamente a cabeça. A sensação produzida durante a entrevista era de que os alunos reconheciam a importância das discussões promovidas pela escola, mas percebiam também os limites dessas ações diante das experiências concretas vividas no cotidiano.

Esse aspecto apareceu igualmente nas falas de alguns professores. Uma docente afirmou que a escola “faz o possível” para trabalhar questões relacionadas à convivência e ao respeito,

mas reconheceu que “muitas coisas os alunos trazem de casa”. Outro professor observou que determinados preconceitos “não desaparecem apenas porque a escola fala sobre isso”. As falas evidenciavam como o espaço escolar investigado encontrava-se atravessado por moralidades produzidas para além dos limites institucionais da escola. Família, religião, comunidade local e escola apareciam profundamente articuladas na produção das expectativas relacionadas ao gênero, aos comportamentos e às formas consideradas adequadas de existir.

Percepções semelhantes apareceram nas entrevistas realizadas com Marta, José e Paulo. Marta observou que muitos preconceitos continuam sendo reproduzidos fora da escola e chegam ao ambiente escolar já incorporados às experiências dos estudantes. José ressaltou que o enfrentamento dessas questões exige trabalho contínuo e não intervenções pontuais. Paulo, por sua vez, destacou que discursos religiosos e moralidades familiares frequentemente atravessam as formas como os jovens interpretam temas relacionados ao gênero e à sexualidade. As falas evidenciam que os próprios docentes reconhecem os limites da atuação escolar diante de processos sociais mais amplos.

As representações sociais não permanecem restritas ao plano abstrato das ideias; elas organizam práticas concretas, formas de convivência e modos de reconhecimento coletivo (Chartier, 2002). No contexto investigado, determinadas expectativas relacionadas ao gênero e à sexualidade atravessavam continuamente a vida escolar, influenciando olhares, comentários, aproximações e formas de circulação dos sujeitos pelos espaços da instituição.

Ainda assim, mesmo diante dessas ambiguidades, os próprios estudantes frequentemente retornavam à ideia de respeito como elemento central para a convivência escolar. Quando questionados sobre o que poderiam fazer para tornar a escola mais acolhedora, as respostas giravam em torno de “respeitar as diferenças”, “entender o outro” e “ajudar quando acontecer alguma coisa”. Embora as formulações parecessem simples, revelavam que os estudantes reconheciam, ainda que parcialmente, a importância das relações cotidianas na produção do pertencimento escolar.

Ao longo da pesquisa, tornou-se perceptível que muitos estudantes construíam maneiras próprias de permanecer naquele espaço sem necessariamente confrontar diretamente as normas presentes na instituição. Em vez de grandes rupturas visíveis, predominavam negociações silenciosas, pequenas adaptações cotidianas e formas discretas de administrar a própria existência no interior da escola. Certos desconfortos permaneciam restritos às conversas reservadas; determinadas experiências eram compartilhadas apenas entre grupos próximos;

alguns afetos pareciam vividos com cautela diante do olhar coletivo que atravessava constantemente a convivência escolar.

O pertencimento, nesse contexto, não aparecia como experiência plena, estável ou garantida. Ele era continuamente negociado nas relações cotidianas, nos modos de circular pelos espaços, nas alianças construídas entre colegas, nos silêncios compartilhados e nas pequenas formas de reconhecimento produzidas dentro da escola. Permanecer naquele ambiente exigia, muitas vezes, aprender a administrar expectativas, olhares e moralidades que atravessavam continuamente a vida escolar.

As normas jamais conseguem controlar completamente os modos de existência justamente porque a vida social permanece atravessada por ambiguidades, deslocamentos e fissuras produzidas nas relações cotidianas (Butler, 2020). No campo investigado, essas fissuras apareciam menos através de confrontos explícitos e mais nas pequenas experiências de cuidado, acolhimento parcial e convivência cotidiana produzidas entre os sujeitos. Eram fissuras presentes nos abraços trocados na coordenação, nas alianças silenciosas entre estudantes, nas conversas reservadas nos corredores e nas formas discretas de apoio construídas dentro daquele espaço coletivo.

Ao final de alguns dias de observação, enquanto os corredores começavam lentamente a esvaziar-se e os estudantes aguardavam o transporte para retornar às zonas rurais, permanecia a sensação de que a vida escolar investigada era composta justamente por essas ambiguidades difíceis de estabilizar completamente. Entre ventiladores girando lentamente sobre salas quentes, estudantes cansados espalhados pelo pátio ao final da tarde, abraços rápidos trocados nos corredores, silêncios cautelosos diante de determinados assuntos e pequenas alianças construídas no cotidiano, os sujeitos produziam maneiras possíveis de existir naquele espaço coletivo.

Mais do que espaço plenamente acolhedor ou exclusivamente repressor, a escola investigada revelou-se território atravessado por negociações contínuas entre permanência e desconforto, cuidado e vigilância, reconhecimento e silenciamento. Era justamente nessas fissuras que determinados sujeitos conseguiam sustentar afetos, produzir pertencimento e construir formas possíveis de existência no interior da vida escolar.

O conjunto das análises desenvolvidas neste capítulo permite compreender que as representações e práticas de gênero atravessavam o cotidiano escolar de maneira difusa, situada e contraditória. Elas apareciam nos cartazes produzidos pelos estudantes, nas formas de ocupação do pátio, nas brincadeiras entre colegas, nos silêncios produzidos durante as

entrevistas, nas hesitações dos professores, nas tensões em torno dos banheiros, nos vínculos afetivos estabelecidos com profissionais da escola e nas estratégias cotidianas de permanência construídas pelos próprios estudantes. A escola investigada revelou-se, portanto, como território vivo de confrontos, no qual normas de gênero e sexualidade eram reiteradas, negociadas, tensionadas e, em alguns momentos, deslocadas por pequenas práticas de cuidado e reconhecimento.

Nesse sentido, o capítulo evidencia que as performances de gênero dos estudantes não eram produzidas apenas por escolhas individuais ou por discursos explícitos sobre identidade, mas por uma rede de relações cotidianas atravessadas por moralidades regionais, expectativas familiares, práticas institucionais, sociabilidades juvenis e formas desiguais de reconhecimento. O cotidiano escolar mostrava que pertencer, permanecer e ser reconhecido não eram experiências igualmente distribuídas entre todos os sujeitos. Algumas presenças pareciam circular com maior facilidade; outras precisavam ser constantemente negociadas. É nessa diferença que se inscrevem as tensões centrais desta pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluir uma pesquisa construída a partir do encontro com o cotidiano escolar exige reconhecer que nem tudo aquilo que o campo revela pode ser encerrado em respostas definitivas. Ao longo desta dissertação, buscou-se compreender como representações e práticas de gênero presentes no cotidiano de uma Escola Cidadã Integral Técnica localizada no sertão paraibano participam da produção das experiências e performances de gênero dos estudantes. Mais do que identificar discursos formais sobre gênero e sexualidade, interessou compreender como normas, moralidades, afetos, conflitos, silêncios e formas de pertencimento eram produzidos e negociados nas relações cotidianas da escola.

A questão que orientou esta investigação não encontrou uma resposta única ou linear. O campo revelou uma realidade marcada por tensões, negociações e deslocamentos permanentes. As representações de gênero manifestavam-se em práticas institucionais, discursos pedagógicos, brincadeiras, comentários, olhares, regulações dos corpos e formas distintas de reconhecimento. As experiências observadas evidenciaram que as performances de gênero não constituem expressões naturais ou estáveis, mas processos continuamente produzidos, reiterados e negociados diante das expectativas sociais presentes naquele contexto.

Um dos principais achados da pesquisa foi compreender que as normas de gênero não operam apenas por meio de proibições explícitas ou regras formalizadas. Elas se fazem presentes nas pequenas cenas da vida escolar: nos cartazes produzidos pelos estudantes, nas divisões espaciais do pátio, nos comentários sobre os corpos, nas brincadeiras aparentemente inofensivas, nos risos diante de situações de desconforto, nas tensões relacionadas ao uso dos banheiros e nas formas pelas quais determinados sujeitos precisavam administrar continuamente sua presença naquele espaço coletivo. Como sugere Butler (2020), o gênero não se sustenta como essência fixa, mas como repetição regulada de normas que produzem efeitos concretos sobre os corpos, os afetos e as possibilidades de reconhecimento.

As análises permitiram compreender que a escola investigada não pode ser reduzida nem à imagem de uma instituição repressiva nem à de um espaço plenamente acolhedor. O que emergiu do campo foi uma realidade marcada por contradições. Ao mesmo tempo em que a instituição promovia iniciativas voltadas ao diálogo, ao respeito às diferenças e à permanência estudantil, também reproduzia mecanismos sutis de vigilância, silenciamentos, regulações morais dos afetos e desconfortos diante de determinadas experiências dissidentes.

As entrevistas com os docentes evidenciaram que as discussões sobre gênero e sexualidade ocupam uma posição igualmente contraditória no cotidiano escolar. Embora os participantes reconheçam a importância dessas temáticas para a construção de relações mais respeitosas e inclusivas, suas falas também revelaram inseguranças, receios e limites relacionados à formação profissional, às expectativas institucionais e às moralidades religiosas presentes no contexto investigado. Os docentes não aparecem, portanto, apenas como agentes de regulação das normas de gênero, mas também como sujeitos atravessados por disputas, incertezas e negociações diante de questões que frequentemente extrapolam os limites do trabalho pedagógico.

A observação participante permitiu perceber que o cotidiano escolar é atravessado por pedagogias silenciosas de gênero. Não se ensina gênero apenas quando se fala diretamente sobre ele. Ensina-se gênero quando determinados corpos ocupam os espaços com maior liberdade do que outros; quando meninos aprendem a reafirmar masculinidades por meio de provocações e brincadeiras; quando expressões de afeto são incentivadas, toleradas ou transformadas em motivo de constrangimento; quando estudantes dissidentes precisam avaliar constantemente onde podem circular, com quem podem falar e de que modo podem aparecer naquele espaço coletivo. Essas aprendizagens, frequentemente naturalizadas, produzem efeitos profundos sobre pertencimento, segurança e permanência.

A escola revelou-se, ainda, como território de produção cotidiana de inteligibilidades sociais. Alguns corpos circulavam com maior legitimidade, enquanto outros precisavam negociar continuamente sua presença diante dos olhares coletivos, dos comentários, das moralidades religiosas e das expectativas sociais que atravessavam aquele contexto. Pertencer, naquele espaço, não constituía uma experiência homogênea ou plenamente garantida. Em muitos casos, significava administrar riscos, modular comportamentos, negociar silêncios e construir estratégias cotidianas de sobrevivência simbólica.

As trajetórias das estudantes trans mencionadas nesta pesquisa revelaram de maneira contundente essas desigualdades no acesso ao reconhecimento. Enquanto uma delas conseguiu construir vínculos afetivos e experiências relativamente estáveis de permanência, outra teve sua trajetória atravessada por conflitos, ameaças e hostilizações que tornaram inviável sua continuidade na instituição. A coexistência dessas experiências demonstra que o acolhimento institucional não opera de forma uniforme nem garante, por si só, condições efetivas de permanência para sujeitos dissidentes de gênero e sexualidade.

A permanência mostrou-se, portanto, uma categoria central para compreender as experiências observadas. Permanecer na escola não significa apenas frequentar aulas ou ocupar fisicamente um espaço institucional. Permanecer envolve ser reconhecido, conseguir circular, estabelecer vínculos, encontrar redes de apoio e construir maneiras possíveis de existir naquele cotidiano coletivo. A permanência diz respeito às condições concretas que permitem que determinados sujeitos habitem a escola sem serem continuamente empurrados para as margens.

As contribuições de Foucault (2022) possibilitaram compreender que as relações de poder observadas no campo operavam menos pela interdição absoluta e mais pela administração cotidiana das possibilidades legítimas de existência. As regulações apareciam frequentemente dissolvidas na banalidade das interações: nos comentários produzidos em tom aparentemente humorístico, nos risos rápidos diante de determinados gestos, nas divisões espaciais do pátio e nas formas pelas quais certos estudantes pareciam continuamente observados.

Entretanto, reduzir a escola apenas às experiências de vigilância significaria empobrecer aquilo que o campo revelou. A convivência cotidiana também produzia fissuras importantes nas normas que buscavam organizar os corpos e os afetos. As relações de cuidado entre estudantes, os vínculos com professores, as conversas reservadas, as pequenas alianças construídas nos corredores e os gestos silenciosos de apoio demonstraram que as normas nunca controlam completamente a vida social. Mesmo em contextos atravessados por vigilância e moralidades conservadoras, os sujeitos produzem brechas. Essas fissuras não eliminam as desigualdades, mas tornam possível perceber que a escola também pode ser lugar de acolhimento, reinvenção e construção de pertencimentos.

Outro aspecto importante revelado pela pesquisa refere-se às especificidades do contexto sertanejo investigado. O sertão paraibano não foi tratado como espaço homogêneo ou essencialmente conservador, mas como território atravessado por disputas, permanências, ambiguidades e deslocamentos. As falas de professores e estudantes demonstraram que família, religião, cultura local e sociabilidades regionais participam diretamente da produção das expectativas relacionadas às masculinidades, feminilidades e sexualidades. As normas que incidem sobre a escola não nascem apenas dentro dela; elas circulam entre casa, igreja, comunidade, redes sociais e práticas institucionais.

Ao deslocar o olhar para uma escola localizada no sertão paraibano, esta pesquisa também contribui para ampliar os debates sobre gênero e sexualidade para além dos grandes centros urbanos, evidenciando a necessidade de produzir análises situadas sobre as experiências escolares brasileiras. Em vez de tomar o sertão como categoria cristalizada, a investigação

demonstrou que as experiências escolares são atravessadas simultaneamente por moralidades tradicionais, deslocamentos contemporâneos, tensões religiosas, formas de acolhimento e conflitos em torno das diferenças.

Do ponto de vista metodológico, a inspiração etnográfica mostrou-se fundamental para apreender essas dinâmicas. Permanecer no campo, acompanhar os ritmos da escola, observar corredores, intervalos, silêncios e pequenas interações cotidianas permitiu acessar dimensões que dificilmente apareceriam apenas em entrevistas formais. Muitas das questões centrais desta dissertação emergiram justamente daquilo que parecia menor: um olhar interrompido, uma mudança de postura corporal, uma brincadeira repetida, um abraço trocado na coordenação ou um silêncio produzido após determinada pergunta.

Ao longo da permanência no campo, também fui atravessada pelas experiências observadas. Houve momentos em que determinadas cenas pareciam resistir às categorias analíticas mobilizadas pela pesquisa. Comentários naturalizados, silêncios persistentes e pequenas situações cotidianas continuavam retornando às anotações do diário de campo muito depois do encerramento das observações. A convivência com os sujeitos da pesquisa deslocou não apenas o olhar sobre a escola, mas também a compreensão das formas sutis pelas quais pertencimento, reconhecimento e exclusão são produzidos na vida social.

Entre os limites desta investigação, destaca-se o número reduzido de participantes das entrevistas projetivas, todos homens e maiores de dezoito anos. Embora essa composição tenha permitido analisar importantes percepções masculinas sobre gênero, respeito e diversidade, também restringiu o acesso direto às experiências de meninas, estudantes trans e outros sujeitos dissidentes. Além disso, por se tratar de uma pesquisa situada em uma escola específica do sertão paraibano, os resultados não devem ser generalizados para todas as ECITs ou para todas as escolas do interior nordestino. A força desta pesquisa reside justamente na densidade interpretativa de uma experiência localizada.

Também é importante reconhecer que minha presença como pesquisadora produziu efeitos sobre o campo. Alguns estudantes e professores modificaram comportamentos, silenciaram falas ou demonstraram maior cautela durante o período de observação. Longe de invalidar os dados produzidos, esse aspecto reforça a compreensão de que toda pesquisa etnográfica é relacional, situada e atravessada pela presença de quem pesquisa.

Como possibilidade para futuras investigações, sugere-se ampliar a escuta de estudantes trans, meninas, estudantes não binários e outros sujeitos dissidentes no contexto das escolas integrais do sertão. Também se mostram relevantes estudos comparativos entre diferentes

ECITs, bem como pesquisas voltadas à formação docente para o enfrentamento das desigualdades de gênero e sexualidade. Investigações sobre saúde mental, sofrimento psíquico e experiências de exclusão relacionadas ao gênero e à sexualidade em contextos escolares interioranos também podem contribuir significativamente para a formulação de políticas educacionais comprometidas com proteção, acolhimento e permanência.

Esta pesquisa contribui para o campo das Ciências Sociais e Humanas ao evidenciar que os debates sobre gênero e sexualidade na escola não podem ser reduzidos à presença ou ausência de projetos pedagógicos. O que está em jogo são formas cotidianas de reconhecimento, pertencimento e legitimidade social. A escola ensina gênero não apenas quando fala sobre gênero, mas também quando organiza espaços, regula afetos, permite ou constrange determinadas presenças, silencia conflitos ou sustenta relações de cuidado.

Do ponto de vista político e ético, a dissertação reafirma a importância de instituições escolares comprometidas com a construção de ambientes seguros para todos os sujeitos, especialmente aqueles cujas existências tensionam normas cisheteronormativas. Isso não significa imaginar uma escola sem conflitos, mas reconhecer que conflitos precisam ser enfrentados com responsabilidade institucional, escuta qualificada e compromisso com a dignidade dos estudantes. Discursos genéricos sobre respeito tornam-se insuficientes quando não se traduzem em práticas concretas de proteção, acolhimento e reconhecimento.

Ao final deste percurso, permanece a compreensão de que a escola investigada é um espaço vivo, contraditório e profundamente humano. Nela coexistem vigilâncias e acolhimentos, silêncios e diálogos, conflitos e formas de cuidado. Entre normas que procuram organizar os corpos e experiências que escapam a essas tentativas de organização, estudantes, professores e demais sujeitos da comunidade escolar constroem cotidianamente maneiras possíveis de existir, pertencer e permanecer.

Concluir esta dissertação não significa encerrar as questões que a motivaram. Significa reconhecer que as inquietações produzidas pelo campo permanecem abertas. A escola continua sendo um dos lugares onde se aprende quem pode aparecer sem constrangimentos, quem precisa negociar continuamente sua presença e quais existências encontram reconhecimento mais facilmente do que outras. Mas é também nesse mesmo cotidiano, feito de encontros, tensões e pequenas brechas, que surgem possibilidades de deslocamento das normas e de construção de outras formas de convivência.

Talvez a principal lição deixada pelo campo seja justamente esta: as normas nunca se repetem sozinhas. Elas dependem de sujeitos que as reproduzam, mas também encontram

sujeitos que as questionem, as desloquem e as reinventem. É nesse movimento, muitas vezes discreto e quase imperceptível, que novas possibilidades de existência continuam sendo produzidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACCETTA, M F. F. **Gênero, sexualidade e práticas discursivas: escola, políticas públicas e produção de subjetividade**. 2016. 96 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) — Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Orientador: Pedro Paulo de Gastalho Bicalho. Disponível em: http://objdig.ufrj.br/30/teses/844437.pdf. Acesso em: 10 jan. 2026.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. **A invenção do nordeste e outras artes**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALVES, A. (Dir.) **Acorda, Raimundo... acorda!.** 1990. Produção: IBASE Vídeo e ISER Vídeo. Rio de Janeiro, 1990. Filme (16 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=HvQaqcYQyxU. Acesso em: 06 abr. 2025.

ARAGÃO, A. C. L. Além da sala de aula: parcerias entre professor, família e escola na Educação Inclusiva. **Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, *[S. l.]*, v. 7, p. 218–232, 2023. Disponível em: https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/146. Acesso em: 22 mar. 2025.

ARAÚJO, C. M.; OLIVEIRA, M. C. S. L.; ROSSATO, M. O Sujeito na Pesquisa Qualitativa: Desafios da Investigação dos Processos de Desenvolvimento. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 33, e33316, 2017. DOI: 10.1590/0102.3772e33316. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102.3772e33316. Acesso em: 28 fev. 2024.

ARAÚJO, J. F. A. SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO HUMANA. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 46, n. 2, p. 778–792, 2021. DOI: 10.5216/ia.v46i2.65136. Disponível em: https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/65136. Acesso em: 15 out. 2023.

ARAÚJO, L. F. **O mundo dos homens e o segundo sexo**: do essencialismo de gênero à transcendência. 2022. 138 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

BALSALOBRE, F. (Dir.). **#Jeduca2022 – Pessoas trans no ambiente escolar**. São Paulo: Jeduca, 2022. Vídeo (5 min 57 s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=8Mo6MIFxcTI. Acesso em: 08 abr. 2025.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**. Tradução de Sérgio Milliet. 4. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.

BENTO, B. **A reinvenção do corpo**: sexualidade e gênero na experiência transexual. 3. ed. Salvador: Devires, 2017.

BERNARDES, D. M. Notas sobre a formação social do Nordeste. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n. 70, p. 41-79, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ln/a/sqrVzP6vcvNqvzr4frCnKnC/. Acesso em: 8 ago. 2025.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em tese**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan./jul. 2005. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027. Acesso em: 5 maio 2025.

BRABO, T. S. A. M.; COSTA, R. B. DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E GÊNERO: BREVES REFLEXÕES PARA A EDUCAÇÃO. **ORG & DEMO**, Marília, v. 9, n. 1/2, p. 57-??, 2008. DOI: 10.36311/1519-0110.2008.v9n1/2.52. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/view/52. Acesso em: 22 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 98, p. 44–46, 24 maio 2016. Disponível em: https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. Ministério das Mulheres; Ministério do Trabalho e Emprego. **Plano Nacional de Igualdade Salarial e Laboral entre Mulheres e Homens**. Brasília, DF: Ministério das Mulheres: Ministério do Trabalho e Emprego, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mulheres/pt-br/central-de-conteudos/noticias/2024/setembro/governo-federal-lanca-plano-com-79-acoes-para-promover-a-igualdade-salarial-e-laboral-entre-mulheres-e-homens/PlanoNacionaldeIgualdadeSalarialeLaboralMMulhereseMTE.pdf. Acesso em: nov. 2024.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 20. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

BUTLER, J. **Corpos que importam**: os limites discursivos do sexo. São Paulo: n-1 edições; Crocodilo, 2019.

CHARTIER, R **A história cultural**: *entre práticas e representações*. 2. ed. Lisboa: DIFEL, 2002.

CRENSHAW, K. Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. **Stanford Law Review**, Stanford, v. 43, n. 6, p. 1241-1299, July 1991.

CRUZ, E. F. Banheiros, Travestis, Relações de Gênero e Diferenças no Cotidiano da Escola. **Psicologia Política**, São Paulo, v. 11, n. 21, p. 73-90, jan./jun. 2011. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3895340. Acesso em: 12 jun. 2024.

DA SILVA, J. P. A.; DO CARMO, V. M.; RAMOS, G. B. J. R. As quatro ondas do feminismo: lutas e conquistas. **Revista de Direitos Humanos em Perspectiva**, Curitiba, v. 7, n. 1, p. 101-122, 2021.

DE SIQUEIRA, K. S. HOMOFOBIA NA PERSPECTIVA DE ESTUDANTES, PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE MACEIÓ-AL. *In*: [ORGANIZER(S) NAME(S)] (org.). **EDUCAÇÃO, GÊNERO E CIDADANIA**: por uma relação de igualdade. [S.l.]: Editora Científica Digital, 2023. cap. [?], p. 61-86. Disponível em: https://www.editoracientifica.com.br/books/chapter/homofobia-na-perspectiva-de-estudantes-professores-e-funcionarios-de-uma-escola-publica-de-maceio-al. Acesso em: 20 out. 2024.

Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/49735. Acesso em: 11 out. 2024.
FEMENIAS, M. L. A crítica de Judith Butler a Simone de Beauvoir. **Sapere Aude**, Belo Horizonte, v. 3, n. 6, p. 310–339, 2013. Disponível em: https://periodicos.pucminas.br/SapereAude/article/view/4619. Acesso em: 4 jun. 2025.

FERRAZ, C. V.; LEITE, G. S. A Desconstrução da Relevância Jurídica do Sexo Biológico em Face da Identidade de Gênero na Transexualidade: A Tutela Juídica da Mulher Transgênero. **Conpedi Law Review**, [Florianópolis?], v. 1, n. 1, p. 67–87, 2015. DOI: 10.26668/2448-3931_conpedilawreview/2015.v1i1.3347. Disponível em: https://indexlaw.org/index.php/conpedireview/article/view/3347. Acesso em: 5 out. 2024.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2022
FRANCHINI, B. S. O que são as ondas do feminismo? **QG Feminista**, 18 maio 2017. Disponível em: https://medium.com/qg-feminista/o-que-s%C3%A3o-as-ondas-do-feminismo-eeed092dae3a. Acesso em: 16 out. 2025.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, C. M. Gênero como categoria de análise decolonial. **Civitas: revista de Ciências Sociais,** Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 65–82, jan./abr. 2018. DOI: 10.15448/1984-7289.2018.1.28209. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/civitas/article/view/28209. Acesso em: 2 set. 2024.

GRECO, P. T. P. Currículos escolares e o combate à transfobia: vidas trans importam. **Revista Periódicus**, Salvador, v. 1, n. 17, p. 209–231, maio/out. 2022. DOI: 10.9771/peri.v1i17.46472. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/46472. Acesso em: 22 jul. 2024.

HALL, S. Quem precisa da identidade? *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

HÉRITIER, F. **Masculin/Féminin II**: dissoudre la hierárchie. Paris: Odile Jacob, 2002.

HOMEM, M.; CALLIGARIS, C. **Coisa de Menina?**: uma conversa sobre gênero, sexualidade, maternidade e feminismo. Campinas: Papirus 7 Mares, 2019. (Coleção Papirus Debates).

hooks, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo Martins Fontes, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2010**: Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/9662-censo-demografico-2010.html. Acesso em: 12 abr. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Estatísticas de gênero**: indicadores sociais das mulheres no Brasil. 3. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101551. Acesso em: 10 nov. 2024.

LAQUEUR, T. **Inventando o sexo**: corpo e gênero dos gregos a Freud. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LIMA, T. P. P.; MELO, M. P. Feiticeiras do sertão: uma revisão bibliográfica das práticas e estereótipos das rezadeiras no Nordeste. **In**: SEMANA NACIONAL DE HISTÓRIA, 13., 2023, Cajazeiras. **Anais** […]. Cajazeiras: UFCG, 2023. Disponível em: http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/riufcg/40178/FEITICEIRAS%20DO%20SERT%C3%83O%20-%20XIII%20SEMANA%20NACIONAL%20DE%20HIST%C3%93RIA%20ST%2001%20CFP%202023.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 20 mar. 2025.

LIRA, K. F. S. “Mulher macho, sim sinhô”? Refletindo as relações de gênero e as violências contra as mulheres do sertão de Pernambuco. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n. 52, p. 71-90, jan./jun. 2018. Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/12186. Acesso em: 06 out. 2024.

LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1230. Acesso em: 10 jan. 2026.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MARTINS, A. P. A. O Sujeito “nas ondas” do Feminismo e o lugar do corpo na contemporaneidade. **Revista Café com Sociologia**, [Maringá?], v. 4, n. 1, p. 231-245, jan./abr. 2015. Disponível em: https://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/443. Acesso em: 08 nov. 2024.

MÓNICO, L. *et al*. A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. **Investigação qualitativa em ciências sociais**, v. 3, n. 1, p. 972-978, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Lisete-Monico/publication/318702823_A_Observacao_Participante_enquanto_metodologia_de_investigacao_qualitativa/links/5978963645851570a1b979f6/A-Observacao-Participante-enquanto-metodologia-de-investigacao-qualitativa.pdf. Acesso em: 20 abr. 2025.

MOREIRA, M. A.; RIZZATTI, I. M. Pesquisa em ensino. **Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática**, [S.l.], v. 1, e020007, 2020. Disponível em: https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/revin/article/view/59. Acesso em: 28 fev. 2021.
OLIVEIRA, D. B. Gênero e território em representações do sertão brasileiro. **In:** MUNDOS DE MULHERES & FAZENDO GÊNERO, 11., 2017, Florianópolis. **Anais eletrônicos** […]. Florianópolis: UFSC, 2017. p. 1-11. Disponível em: http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499482466_ARQUIVO_TextoCompleto_DanielaOliveira.pdf. Acesso em: 12 jul. 2020.

OLIVEIRA, G.; KORTE, J. A nova luta das mulheres. **Época**, [São Paulo], 14 fev. 2014. Ideias. Disponível em: https://epoca.globo.com/ideias/noticia/2014/02/bnova-lutab-das-mulheres.html. Acesso em: 08 nov. 2024.

PAULA, F. O. Q.; SANTOS, T. C. Primeira onda do movimento feminista: modernidade e psicanálise. **aSEPHallus,** Rio de Janeiro, v. 16, n. 32, p. 91-111, maio/out. 2021. Disponível em: https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1367232. Acesso em: 18 fev. 2025.

PEREIRA, G. R.; BAHIA, A. G. M. F. Direito fundamental à educação, diversidade e homofobia na escola: desafios à construção de um ambiente de aprendizado livre, plural e democrático. **Educ. Rev.**, Curitiba, n. 39, p. 51-71, abr. 2011. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000100005&lng=pt&nrm=iso7. Acesso em: 22 mar. 2025.

PISCITELLI, A. Recriando a (categoria) Mulher? *In*: ALGRANTI, Leila Mezan (org.). **A prática Feminista e o Conceito de Gênero**. Campinas: IFCH-Unicamp, 2002. p. 7-42. (Textos Didáticos, n. 48).

POUGY, L. G. Pedagogia de gênero e o feminismo em perspectiva: implicações à cidadania brasileira. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 10, n. 4, p. 142–165, out./dez. 2017. Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/8205. Acesso em: 31 jan. 2025.

REIS, S. M. A. O.; EITERER, C. L.; GALVÃO, A. M. O. Letramento em contexto religioso: um estudo com mulheres camponesas no Sertão da Bahia. **Educação**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e33373, 2021. DOI: 10.15448/1981-2582.2021.1.33373. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/33373. Acesso em: 20 fev. 2025.

ROSA, J. G. **Grande Sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

ROSADO-NUNES, M. J. Gênero e religião. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 363-365, maio/ago. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ref/a/nRcbPDMxNSx4v3nYSfvFxFd/. Acesso em: 16 fev. 2025.

SAFFIOTI, H. I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SANTOS, J. B. **O discurso velado e a liberdade de expressão sobre religião e sexualidade na adolescência**: a importância dos núcleos de estudos de gênero e sexualidade nas escolas de referência em ensino médio no Recife. 2017. 100 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em: http://tede2.unicap.br:8080/handle/tede/942. Acesso em: 15 fev. 2025.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. *In*: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Pensamento Feminista**: Conceitos Fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. [40-73].

SIQUEIRA, C. B.; BUSSINGUER, E. C. A. As ondas do feminismo e seu impacto no mercado de trabalho da mulher. **Revista Thesis Juris**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 145-166, jan./jun. 2020. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/thesisjuris/article/view/14977. Acesso em: 15 nov. 2024.

SOUZA, H. H.; FIALHO, L. M. F. A Importância das Políticas Públicas Educacionais para as Questões de Gênero e Sexualidade na Escola. **Inovação & Tecnologia Social**, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 19–32, 2020. DOI: 10.47455/2675-0090.2019.1.3.3863. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/inovacaotecnologiasocial/article/view/3863. Acesso em: 15 out. 2023.

SPIZZIRRI, G.; PEREIRA, C. M. A.; ABDO, C. H. N.. O termo gênero e suas contextualizações. **Diagn Tratamento**, v. 19, n. 1, p. 42-44, 2014.

VASCONCELOS, T. M. P. Sertão das “muié séria”? Convenções de gênero e rebeldia feminina em processos judiciais em Jacobina (BA). **Sæculum – Revista de História**, João Pessoa, n. 41, p. 318-334, jul./dez. 2019. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/srh/article/view/48618. Acesso em: 02 out. 2024.

WHYTE, W. F. **Sociedade de esquina**: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada. Tradução de Maria Lucia de Oliveira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

WITTIG, Monique. **O pensamento hétero e outros ensaios**. Autêntica Editora, 2022.

ZIRBEL, I. Ondas do feminismo. **Mulheres na Filosofia**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 10-31, 2021. Blog de Ciência da Unicamp. Disponível em: https://www.blogs.unicamp.br/mulheresnafilosofia/ondas-do-feminismo/. Acesso em: 10 nov. 2024.

APÊNDICES

APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa **"Representações, Práticas e Performatividade de Gênero na Educação: Estudo em uma Escola Cidadã Integral Técnica no Sertão da Paraíba"**, e que segue as recomendações das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares. Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Caso decida aceitar o convite, você será submetido ao seguinte procedimento: **os professores passarão por entrevistas semiestruturadas e individuais. Cada entrevista terá cerca de 40 a 60 minutos de duração. Com os estudantes será realizada uma entrevista projetiva e grupal, utilizando duas produções áudio visuais como estímulo e um roteiro de 14 perguntas. Todas as entrevistas (seja com os professores ou com estudantes) serão gravadas em áudio com auxilio de um gravador e autorização prévia e, depois, transcritas.** As informações coletadas passarão pela análise do discurso de Bardin, mais precisamente a análise categorial, fazendo parte dos resultados de uma dissertação de mestrado.

A responsabilidade de realização do procedimento é de **Benícia Brenda Babosa da Silva, psicóloga e mestranda do Curso de pós-graduação em Ciências Sociais e Humanas – PPGCISH, do Campus Universitário Central de Mossoró, da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN**, sob a orientação do **Prof. Dr. Marcos Mariano Viana da Silva**. As informações coletadas **passarão pela análise do discurso do tipo categorial, fazendo parte de uma dissertação de mestrado**.

Essa pesquisa tem como objetivo geral: **é analisar como as representações e práticas de gênero, moldadas pelos discursos tradicionais e religiosos do sertão da Paraíba, se manifestam no cotidiano de uma Escola Cidadã Integral Técnica (ECIT) e impactam a performatividade de gênero dos alunos, com ênfase nas experiências da comunidade LGBT+.** E como objetivos específicos: **investigar como os discursos tradicionais e religiosos, presentes no sertão da Paraíba, moldam as representações e práticas de gênero no ambiente escolar; analisar como as práticas cotidianas da Escola Cidadã Integral Técnica reforçam ou tensionam as normas de gênero binárias; examinar como as representações e práticas de gênero impactam a performatividade dos alunos, com ênfase nas experiências interseccionais (gênero, raça, classe) da comunidade LGBT+ e daqueles que transgridem as normas de gênero**.

O benefício desta pesquisa é a possibilidade **de ampliação das reflexões sobre gênero, diversidade e práticas educativas inclusivas no contexto escolar. Poderá, ainda, subsidiar futuras ações formativas e políticas públicas voltadas à equidade no ambiente escolar, além de favorecer o desenvolvimento de práticas pedagógicas que combatam estereótipos e microviolências**.

_____ Rubrica do participante	_____ Rubrica do pesquisador responsável

Os riscos mínimos que o participante da pesquisa estará exposto são de **possíveis desconfortos e resistências emocionais que podem ser despertados ao revisitarem memórias marcadas pelo preconceito**. Esses riscos serão minimizados mediante: Garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, onde não será preciso colocar o nome do mesmo; Para manter o sigilo e o respeito ao participante da pesquisa, **apenas Benícia Brenda Barbosa da Silva** realizará as entrevistas, manuseará e guardará o material coletado; Sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique o participante; Garantia que o participante se sinta a vontade para participar da pesquisa e responder aos questionamentos e Anuência da Instituição de ensino para a realização da pesquisa.

Os dados coletados serão, ao final da pesquisa, armazenados em CD-ROM e caixa arquivo, guardada por no mínimo cinco anos sob a responsabilidade do professor orientador da pesquisa na Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, instituição na qual ele coordena este projeto. A referida instituição está localizada endereço: Bairro Pres. Costa e Silva, Av. Prof. Antônio Campos, Br 110, Mossoró – RN. Tais medidas visam garantir a confidencialidade, a privacidade e a segurança das informações coletadas, e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes e o responsável.

Você ficará com uma via original deste TCLE e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para Benícia Brenda Barbosa da Silva ou o Prof. Dr. Marcos Mariano Viana da Silva, pesquisadores do Estado do Rio Grande do Norte/RN, Campus Universitário Central, no endereço Bairro Pres. Costa e Silva, Av. Prof. Antônio Campos, Br 110, Mossoró – RN. Tel. (84) 9605-0795 ou e-mail ppgcish@uern.br. Dúvidas a respeito da ética desta pesquisa poderão ser questionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) – Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antonio da Silva Neto s/n - Aeroporto Home page: http://www.uern.br - e-mail: cep@uern.br – CEP: 59607-360 - Mossoró –RN Tel: (84) 3315-2094.

Se para o participante houver gasto de qualquer natureza, em virtude da sua participação nesse estudo, é garantido o direito a indenização (Res. 466/12 II.7) – cobertura material para reparar dano – e/ou ressarcimento (Res. 466/12 II.21) – compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação – sob a responsabilidade da pesquisadora Benícia Brenda Barbosa da Silva.

Não será efetuada nenhuma forma de gratificação por sua participação. Os dados coletados farão parte do nosso trabalho, podendo ser divulgados em eventos científicos e publicados em revistas nacionais ou internacionais. A pesquisadora estará à disposição para qualquer esclarecimento durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo. Após todas essas informações, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

_____ Rubrica do participante	_____ Rubrica do pesquisador

Consentimento Livre

Concordo em participar desta pesquisa **"***Representações, Práticas e Performatividade de Gênero na Educação: Estudo em uma Escola Cidadã Integral Técnica no Sertão da Paraíba***".** Declarando, para os devidos fins, que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos aos quais meu/ serei submetido e dos possíveis riscos que possam advir de tal participação. Foram garantidos a mim esclarecimentos que venham a solicitar durante a pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa ou a minha família. Autorizo assim, a publicação dos dados da pesquisa, a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação.

São João do Rio do Peixe-PB, _____/_____/_____.

_____

Assinatura do Pesquisador

_____

Assinatura do Participante

Benícia Brenda Barbosa da Silva - Aluna do Curso de mestrado em Ciências Sociais e Humans - PPGICHS, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Universitário Central, Bairro Pres. Costa e Silva, Av. Prof. Antônio Campos, Br 110, Mossoró – RN. Tel. **9605-0795.**

Prof Dr. Marcos Mariano Viana da Silva – Professor do Curso de mestrado em Ciência Sociais e Humanas da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Universitário Central, Bairro Pres. Costa e Silva, Av. Prof. Antônio Campos, Br 110, Mossoró – RN. Tel. **9605-0795.**

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) - Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antonio da Silva Neto s/n - Aeroporto. Home page: http://www.uern.br - e-mail: cep@uern.br – CEP: 59607-360 - Mossoró –RN Tel: (84) 3315-2094.

_____

Rubrica do participante

_____

Rubrica do pesquisador responsável

APÊNDICE B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE ÁUDIO

Eu _____ depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade da gravação de áudio produzido por mim, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, os pesquisadores Benícia Brenda Barbosa da Silva e Dr. Marcos Mariano Viana da Silva do projeto de pesquisa intitulado "Representações, Práticas e Performatividade de Gênero na Educação: Estudo em uma Escola Cidadã Integral Técnica (ECIT) no Sertão da Paraíba" a realizar captação de áudios que se façam necessários sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destes áudios (suas respectivas cópias) para fins científicos e de estudos (livros, artigos, monografias, TCC's, dissertações ou teses, além de slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Lei N.° 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

SÃO JOÃO DO RIO DO PEIXE-PB, __ de _____ de 20____

_____

Assinatura do participante da pesquisa

_____

Assinatura do pesquisador responsável

APÊNDICE C- DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Eu, Benícia Brenda Barbosa da Silva, pesquisadora responsável pelo projeto intitulado "Representações, Práticas e Performatividade de Gênero na Educação: Estudo em uma Escola Cidadã Integral Técnica no Sertão da Paraíba", que conta com a orientação do Prof. Dr. Marcos Mariano Viana da Silva, declaro que não iniciarei nenhuma etapa de coleta de dados, observação ou contato com participantes antes da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa e da obtenção de todas as autorizações institucionais necessárias.

Comprometo-me a conduzir todas as etapas do estudo em conformidade com as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº 466/2012 e nº 510/2016, observando rigorosamente os princípios éticos que regem as pesquisas com seres humanos, em especial o respeito à dignidade, à autonomia, à privacidade e ao bem-estar dos(as) participantes.

Declaro que todos os(as) participantes serão devidamente informados(as) sobre os objetivos, métodos, riscos e benefícios do estudo, e participarão apenas mediante assinatura do **Termo de** Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Autorização para Uso de Áudio. Comprometo-me também a garantir o sigilo absoluto das informações e a preservar a identidade dos(as) participantes e da instituição, utilizando os dados exclusivamente para fins científicos e acadêmicos.

Em caso de qualquer desconforto ou sofrimento decorrente da participação na pesquisa, comprometo-me a oferecer acolhimento inicial e, se necessário, encaminhamento aos serviços públicos de referência.

Por fim, afirmo que os dados coletados serão armazenados de forma segura, sob minha responsabilidade, e utilizados estritamente conforme o projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

Local: São João do Rio do Peixe – PB
Data: 15 / 08 / 2025



Benícia Brenda Barbosa da Silva
Pesquisadora Responsável
Mestranda em Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas – UERN
E-mail: beniciabrendabarbosa@gmail.com
Telefone: 083 9 99082085

APÊNDICE D- INSTRUMENTO DE COLETA – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ESTUDANTES DA ECIT

O primeiro bloco de perguntas será feito após a exibição do filme “Acorda, Raimundo... Acorda!”:

1. O que vocês acharam do vídeo? Alguma parte chamou mais atenção?
2. Se fosse ao contrário, como no vídeo, como seria viver na pele do outro gênero na escola?
3. Vocês já viram alguém ser tratado diferente por não agir como “esperado” para o seu gênero?
4. O que mais influencia o jeito que as pessoas pensam sobre “ser homem” ou “ser mulher” aqui na nossa região?
5. Vocês acham que a religião ou a cultura local mudam a forma como as pessoas são tratadas por causa do jeito que se vestem, falam ou agem?
6. Vocês já viram alguém ser julgado ou criticado por ser “diferente” do que a nossa sociedade espera?
7. As regras da escola (uniforme, banheiro, linguagem, etc.) tratam todo mundo da mesma forma?
8. Nas aulas, os livros e professores falam sobre diversidade de gênero? Isso ajuda ou atrapalha?
9. A escola apoia quem é LGBT+ ou quem não se encaixa nos padrões? Você já viu atitudes de respeito ou desrespeito?

O segundo bloco de perguntas será feito posteriormente à exibição do vídeo #Jeduca2022 – Pessoas trans no ambiente escolar:

1. Como vocês acham que é ser um aluno ou aluna LGBT+ aqui na escola?
2. É fácil ou difícil ser quem você é aqui dentro, se isso for diferente do que os outros esperam?
3. O que poderia ser feito para a escola ser mais respeitosa com todo mundo, independente do jeito ou da identidade de cada um?
4. Se você pudesse mudar algo na escola para ajudar quem é diferente, o que mudaria?
5. O que vocês podem fazer no dia a dia para tornar a escola um lugar de acolhimento para todo mundo?

APÊNDICE E – INSTRUMENTO DE COLETA – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

1. Há quanto tempo você leciona na escola?
2. Você já recebeu alguma formação ou capacitação sobre gênero e sexualidade?
3. Como você avalia que a escola lida com a diversidade humana, principalmente em razão ao gênero e sexualidade dos alunos?
4. Você acha que os alunos se sentem confortáveis em tratar de assuntos como gênero e sexualidade?
5. Como você acha que a escola pode contribuir para o desenvolvimento de uma visão mais inclusiva sobre gênero e sexualidade?
6. Qual é a sua opinião sobre como as questões de gênero e sexualidade têm sido tratadas na sociedade atual?
7. Você percebeu alguma mudança no comportamento dos alunos com relação a temas de gênero e sexualidade ao longo da sua atuação? Qual?
8. Você inclui temas relacionados a gênero e sexualidade nas suas aulas? Como?
9. Quais são, para você, os maiores desafios ao falar sobre gênero e sexualidade em sala de aula?
10. Você já se deparou com resistências, seja por parte dos alunos ou dos pais, diante desses temas? Como você lidou?
11. Para você, qual é o papel da escola frente às questões de gênero e sexualidade?

ANEXOS

ANEXO A- CARTA DE ANUÊNCIA DA ECIT

Secretaria de Estado da Educação
9ª Gerência Regional de Educação
ECIT Coronel Jacob Guilherme Frantz
Rua: Padre Joaquim Cirilo de Sá, S/N, Centro, São João do Rio do Peixe-PB
Tel.: (83) 99967-0583 E-mail: 25004883@see.pb.br

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, Cecilia Fernandes Formiga Dantas , CPF:981.254.944-72, representante legal da Escola Cidadão Integral Técnica Estadual Coronel Jacob Guilherme Frantz, localizada no endereço: Rua Padre Joaquim Cirilo de Sá, nº 95, Centro, São João do Rio do Peixe-PB, venho através deste documento, conceder a anuência para a realização da pesquisa intitulada: Representações, Práticas e Performatividade de Gênero na Educação: Estudo em uma Escola Cidadã Integral Técnica (ECIT) no Sertão da Paraíba, tal como foi submetida à Plataforma Brasil, sob a orientação do Prof. Dr. Marcos Mariano Viana da Silva, vinculado a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, a ser realizada na Escola Cidadão Integral Técnica Estadual Coronel Jacob Guilherme Frantz.

Declaro conhecer e cumprir as resoluções Éticas Brasileiras, em especial a resolução 466/12 e suas complementares.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades, como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu cumprimento no resguardo da segurança e bem estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão usados nesta pesquisa, concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue abaixo:

1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução 466/12 CNS/MS;
2) A garantia do participante em solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
3) Liberdade do participante de retirar a anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalidade ou prejuízos.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

São João do Rio do Peixe-PB, 16/10/2025

Assinatura e Carimbo do responsável preferencialmente.
Na inexistência do carimbo, Portaria de nomeação da função ou CPF.

Cecilia Fernandes Formiga Dantas
Diretora Escolar
GEAGE/SEE - Aut. Nº 11.074

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UERN - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: REPRESENTAÇÕES, PRÁTICAS E PERFORMATIVIDADE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO: ESTUDO EM UMA ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL TÉCNICA (ECIT) NO SERTÃO DA PARAÍBA

Pesquisador: BENICIA BRENDA BARBOSA DA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 93980125.2.0000.5294

Instituição Proponente: UERN

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 8.070.954

Apresentação do Projeto:

Trata-se de Projeto de Pesquisa de Mestrado apresentado no âmbito do PROGRAMA DE PÓS-GR ADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS ¿ PPGCISH, FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS ¿ FAFIC da UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE ¿ UERN. A pesquisa é de abordagem qualitativa, natureza exploratória e descritiva, delineada como estudo de caso etnográfico. Serão 52 participantes, incluindo professores (17) e alunos (35) maiores de 18 anos. O campo empírico será uma Escola Cidadã Integral Técnica (ECIT) situada em São João do Rio do Peixe, sertão da Paraíba. O estudo será desenvolvido em três etapas complementares. A primeira consiste em observação participante, com registros em diário de campo, buscando captar as rotinas, interações e modos como o gênero é performado e regulado no espaço escolar. A segunda etapa envolve entrevistas semiestruturadas com professores(as) e gestores(as), a partir de roteiro com 11 questões, voltadas à compreensão de como concepções e práticas pedagógicas refletem representações de gênero. A terceira etapa compreende entrevistas projetivas com estudantes do 3º ano do Ensino Médio, mediadas por duas produções audiovisuais, seguidas de roteiro com 14 perguntas que estimulam reflexões sobre identidade, corpo e pertencimento. As

entrevistas serão gravadas em áudio. A seleção dos participantes será intencional e voluntária, com base em critérios de inclusão previamente definidos. Serão convidados(as) docentes com pelo menos um ano de atuação na escola e estudantes do 3º ano maiores de 18 anos. Prevê-se a participação de 5 a 17 professores(as) e 10 a 35 estudantes, respeitando o princípio da saturação teórica e o direito de recusa ou desistência em qualquer momento. Os dados serão tratados segundo a análise de conteúdo de Bardin, contemplando as etapas de pré-análise, exploração do material e interpretação dos resultados.

Objetivo da Pesquisa:

Primários

Compreender como as representações e práticas de gênero, atravessadas por discursos tradicionais, religiosos e culturais, se manifestam no cotidiano de uma Escola Cidadã Integral Técnica (ECIT) localizada no sertão da Paraíba, e de que modo influenciam a performatividade de gênero dos(as) estudantes, especialmente aqueles(as) que integram a comunidade LGBTQIA+.

identificar como a instituição escolar reproduz, tensiona ou ressignifica normas de gênero no contexto educacional.

Secundários

Investigar como os discursos tradicionais e religiosos, presentes no sertão da Paraíba, moldam as representações e práticas de gênero no ambiente escolar;

analisar como as práticas cotidianas da Escola Cidadã Integral Técnica reforçam ou tensionam as normas de gênero binárias;

examinar como as representações e práticas de gênero impactam a performatividade dos alunos, com ênfase nas experiências interseccionais (gênero, raça, classe) da comunidade LGBT+ e daqueles que transgridem as normas de gênero.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos

Entre os riscos, despontam os possíveis desconfortos emocionais que podem ser despertados nos(as) participantes ao revisitarem memórias marcadas pelo preconceito. Soma-se a isso o risco de estigmatização no ambiente escolar, sobretudo quando se considera o tecido sociocultural profundamente conservador que caracteriza o sertão paraibano. Há também a possibilidade de que a simples evocação desses temas acenda resistências ora veladas, ora explícitas tanto entre alguns setores da escola quanto da comunidade. Diante desse cenário, a pesquisa se ancora em medidas rigorosas de proteção, conforme a Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, como a garantia absoluta de sigilo e anonimato, assegurada pela utilização de nomes fictícios e pela codificação criteriosa dos dados (Brasil, 2012; Brasil, 2016). Caso algum sinal de sofrimento venha à tona, minha escuta, enquanto psicóloga, estará disponível para oferecer acolhimento imediato, além de, se necessário, orientar e encaminhar para atendimento psicológico especializado. Todas as informações obtidas serão tratadas com sigilo absoluto, assegurando anonimato, confidencialidade e integridade dos participantes, conforme as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Benefícios:

A pesquisa apresenta benefícios de natureza indireta, ao contribuir para a ampliação das reflexões sobre gênero, diversidade e práticas educativas inclusivas no contexto escolar. Espera-se que o estudo estimule o debate crítico entre professores(as), estudantes e gestores(as) sobre a importância de promover uma educação mais sensível às diferenças de gênero e sexualidade. O trabalho poderá, ainda, subsidiar futuras ações formativas e políticas públicas voltadas à equidade no ambiente escolar, além de favorecer o desenvolvimento de práticas pedagógicas que combatam estereótipos e microviolências. Embora não haja benefícios diretos ou imediatos aos participantes, a pesquisa tem relevância social e científica ao produzir conhecimento sobre o tema em uma região marcada por forte presença de valores tradicionais e religiosos e, ao mesmo instante,

estereotipada.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os Termos obrigatórios foram apresentados.

Recomendações:

.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pendência foi sanada e o Projeto pode ser executado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situaçã
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2684212.pdf	15/12/2025 13:38:19		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto02_beniciabrenda_MODIFICADO.pdf	15/12/2025 13:36:06	BENICIA BRENDA BARBOSA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	of_TCLE_MODIFICADO.pdf	15/12/2025 13:35:50	BENICIA BRENDA BARBOSA DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_de_anuencia_ECIT.pdf	11/11/2025 14:39:01	BENICIA BRENDA BARBOSA DA SILVA	Aceito
Outros	TERMOAUDIO.pdf	11/11/2025 14:37:51	BENICIA BRENDA BARBOSA DA SILVA	Aceito
Outros	InstrumentodeColeta_Estudantes.pdf	11/11/2025 14:36:32	BENICIA BRENDA BARBOSA DA SILVA	Aceito
Outros	InstrumentodeColeta_PROFESSORES.pdf	11/11/2025 14:35:51	BENICIA BRENDA BARBOSA DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_COMPROMISSO_PESQUISADOR.pdf	11/11/2025 14:34:59	BENICIA BRENDA BARBOSA DA SILVA	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	11/11/2025 14:34:25	BENICIA BRENDA BARBOSA DA SILVA	Aceito

UERN - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

Continuação do Parecer: 8.070.954

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoCompleto_beniciabrenda_CEP.pdf	11/11/2025 14:32:08	BENICIA BRENDA BARBOSA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	11/11/2025 14:31:24	BENICIA BRENDA BARBOSA DA SILVA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	11/11/2025 14:30:06	BENICIA BRENDA BARBOSA DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto_Benicia_Pesquisa.pdf	11/11/2025 14:28:08	BENICIA BRENDA BARBOSA DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

MOSSORO, 18 de Dezembro de 2025

Assinado por:
JUCE ALLY LOPES DE MELO
(Coordenador(a))