

Situação: O preprint não foi submetido para publicação

ESBOÇO DE UMA TEORIA DE CAPITAL DE SEXUALIDADE NO CAMPO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Yasmin Cartaxo Lima, Elenilton Vieira Godoy

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2686>

Submetido em: 2021-07-27

Postado em: 2021-08-02 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

ESBOÇO DE UMA TEORIA DE CAPITAL DE SEXUALIDADE NO CAMPO EDUCACIONAL BRASILEIRO

YASMIN CARTAXO LIMA¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4272-2832>

ELENILTON VIEIRA GODOY²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8081-5813>

RESUMO: O artigo intenta realizar um esboço de uma teoria de capital de sexualidade com referência em Pierre Bourdieu, dividindo-o em capital de gênero e capital de orientação sexual, a fim de explicitar que existem vantagens-desvantagens em se identificar com determinado gênero ou se entender não-heterossexual dentro do contexto escolar. Metodologicamente, o artigo corresponde à abordagem qualitativa, na modalidade ensaio teórico. Como conclusão do capital de gênero, notou-se um direcionamento dos estudantes para cursos superiores e profissões que correspondem à divisão sexual do trabalho. Há também uma violência de gênero sobre os corpos femininos podendo ocasionar o sentimento de não pertencimento à escola e, para corpos trans e travestis, a possível expulsão do ambiente escolar. Quanto ao capital de orientação sexual, foi possível perceber que a escola é insalubre para estudantes não-heterossexuais, constantes alvos de violências, além de serem foco de atos de normalização por parte do corpo pedagógico.

Palavras-chave: Pierre Bourdieu, Capital de Sexualidade, Educação, Sexualidade, Gênero.

SKETCH OF A THEORY OF SEXUALITY CAPITAL IN THE BRAZILIAN EDUCATIONAL FIELD

ABSTRACT: This research intends to carry out an outline of a theory of sexuality capital having Pierre Bourdieu as reference, dividing it into gender capital and sexual orientation capital, in order to explain that are advantages/disadvantages in identifying with a certain gender or being non-heterosexual in school. Methodologically, the article corresponds to the qualitative approach, in the form of a theoretical essay. As a conclusion of gender capital, was noted that students were directed to higher education courses and professions that correspond to the sexual division of labor. There is also gender violence over female bodies, which can cause the feeling of not belonging to school and, for trans and travesti, the possible expulsion from school. As for the sexual orientation capital, the conclusion was that the school is unhealthy for non-heterosexual students, constant targets of violence, in addition to being the focus of acts of normalization by the pedagogical staff.

Keywords: Pierre Bourdieu, Sexuality Capital, Education, Sexuality, Gender.

BOSQUEJO DE UNA TEORÍA DEL CAPITAL DE LA SEXUALIDAD EN EL CAMPO EDUCACIONAL BRASILEÑO

¹ Universidade Federal do Paraná. Curitiba, Paraná (PR), Brasil. <yasclima@gmail.com>

² Universidade Federal do Paraná. Curitiba, Paraná (PR), Brasil. <elenilton@ufpr.br>

RESUMEN: El artículo pretende llevar a cabo realizar un bosquejo de una teoría del capital de la sexualidad con referencia a Pierre Bourdieu, dividiéndolo en capital de género y capital de orientación sexual, con el fin de explicar que existen ventajas-desventajas en identificarse según un determinado género o en entenderse como no heterosexuales en el contexto del campo escolar. Metodológicamente, el artículo se incluye en un enfoque cualitativo, en forma de ensayo teórico. Como conclusión del capital de género, se notó una orientación de niños y niñas a cursos de educación superior y profesiones que corresponden a la división sexual del trabajo. También existe violencia de género sobre cuerpos femeninos lo que puede provocar el sentimiento de no pertenencia a la escuela y, para cuerpos trans, la posible expulsión del entorno escolar. En relación al capital de la orientación sexual, se pudo percibir que la escuela es un lugar insalubre para estudiantes no heterosexuales, siendo blancos constantes de violencia verbal, física y sexual, además de ser foco de actos de normalización por parte del cuerpo pedagógico.

Palabras clave: Pierre Bourdieu, Capital de la Sexualidad, Educación, Sexualidad, Género..

INTRODUÇÃO

A emergência cada vez mais intensa de discursos sociais e acadêmicos acerca da sexualidade a evidenciam como um fator de análise estrutural e estruturante da sociedade. Desde a suposta definição de gênero a partir do órgão sexual de um bebê até a sua contínua reiteração durante a vida, tem-se um dos aspectos relativos à sexualização dos corpos. Somos seres sexualizados, vivemos em uma sociedade sexualizada e isso escapa a nossa capacidade de escolha.

A escola é um dos primeiros ambientes de socialização das crianças exterior ao meio familiar. Nessa instituição, repleta de diversas pessoas com diversas vivências e juízos, tem-se como fim o suposto ensino acessível e democrático para todas e todos. Porém, com a fixidez curricular e com a adição de temáticas referentes à diversidade cultural, étnica-racial e sexual apenas como temas transversais ou como forma de celebração das diferenças, observamos como os/as “outros/as” estão, de fato, fora das discussões disciplinares diárias da escola. Michel Foucault (2019) atenta para os modos do “não dizer” e que “Não existe um só, mas muitos silêncios e são parte integrante das estratégias que apoiam e atravessam os discursos” (p.31). Assim, em meio a tantos silêncios relativos à sexualidade, a escola se torna um ambiente de alta saturação sexual (FOUCAULT, 2019).

No contexto escolar, a ausência de discussões sobre sexualidade que suspeitem do pressuposto heterossexual, que estranhem a contínua representação submissa da figura da mulher, ocasiona a perpetuação de um imaginário binarista e pautado na normalidade, o qual confere reconhecimento social apenas as pessoas consideradas inteligíveis no sistema sexo/gênero/desejo proposto por Judith Butler (2019), ou seja, àquelas pessoas que estão em “coerência” entre seu órgão genital, gênero e orientação sexual (vagina-feminino-heterossexual, por exemplo).

Berenice Bento (2017) e Richard Miskolci (2018) ressaltam que existe um espécie de terrorismo, um heteroterrorismo, voltado para as crianças que fogem do padrão para a instauração do “normal”, ou seja, do heterossexual, do cisgênero, do inteligível. Segundo o autor:

O terrorismo cultural é um nome que busca ressaltar a maneira como opera socialmente o heterossexismo, fazendo do medo da violência a forma mais eficiente de imposição da heterossexualidade compulsória (MISKOLCI, 2018, p. 33).

Essa força disciplinar que se instaura a partir da imposição do medo, almeja consolidar um padrão comportamental considerado normal. Assim, crianças e adolescentes aprendem a se comportar de uma maneira segura, dentro da inteligibilidade sexual, a fim de não serem alvos de tal violência institucional. Tais estratégias as quais as/os estudantes devem aderir para não se tornarem foco das ações normalizantes/padronizantes, podem se enquadrar no conceito de *illusio* de Pierre Bourdieu. Segundo o autor, *illusio* corresponde a levar o jogo social a sério e tecer estratégias para conseguir encará-lo (BOURDIEU, 1999), assim, estudantes que se percebem fora do espectro inteligível necessitam investir em sua *illusio* no campo escolar para conseguirem, ao menos, (sobre)viver à escola.

Com o exposto, é perceptível que existem vantagens-desvantagens, benefícios-prejuízos em se identificar de acordo com um determinado gênero ou se perceber em uma determinada orientação sexual dentro do contexto do campo escolar. A partir de tal percepção e de outros apontamentos levantados ao longo do texto, é possível idear acerca de uma teoria de capital de sexualidade.

O presente artigo é um recorte de uma dissertação de Mestrado que envolve a construção de um esboço de uma teoria de capital de sexualidade, inspirada em Pierre Bourdieu. Assim, a pesquisa em questão é um ensaio teórico que discorrerá sobre o porquê de ainda não haver uma teoria como esta; caracterização da nobreza sexual - grupo de pessoas que detêm os privilégios concedidos pelo capital de sexualidade; apresentação do esboço da teoria e sua divisão em capital de gênero e capital de orientação sexual.

É POSSÍVEL PENSAR EM UM CAPITAL DE SEXUALIDADE?

No livro “A distinção: crítica social do julgamento” (2017), Bourdieu aponta que existem propriedades secundárias em sistemas de classificações, alocando entre estas, filiação étnica e gênero (usando sexo como sinônimo) como algumas das tais características “auxiliares” ou “secundárias” na determinação de diferentes classes, juntamente com raça e idade.

Ainda em “A distinção: crítica social do julgamento” (2017), Bourdieu nos atenta do risco de atribuir a uma variável (referindo-se às propriedades consideradas por ele como secundárias) o que, na verdade, é um efeito de algumas variáveis em conjunto. Este também era um de nossos receios: criar uma nova hierarquização, colocando a sexualidade em um patamar acima de outras categorias estruturantes do meio social. Posto isso, a proposta é esboçar o capital de sexualidade sem deixar passar questões relacionadas à raça e classe, dado que todas essas são elementos estruturais da sociedade brasileira.

Na mesma obra, Bourdieu ressalta que princípios secundários assim permanecerão até que sirvam de base para uma mobilização. Partindo do contexto de lançamento do livro (França, 1979), pode-se interpretar um chamado de Bourdieu para que as categorias postas por ele como secundárias se organizem como frentes de mobilização, podendo, assim, serem princípios primários de análise. Há anos categorias como gênero e raça são bases sólidas de movimentos sociais muito bem estruturados, dessa forma, podem ser consideradas para propriedades primárias.

De acordo com Frédéric Lebaron (2017), Bourdieu compreende capital como um recurso, como um conjunto de elementos que podem ser possuídos. Os diferentes tipos de capital elencados por Bourdieu (econômico, cultural, social, simbólico) “podem ser acumulados, convertidos uns nos outros, transmitidos de geração em geração, mas de maneiras muito variáveis e sempre dependentes dos contextos sociais que condicionam seu ‘valor’ social” (LEBARON, 2017, p. 103).

A noção de capital cultural surgiu na década de 1960 como uma hipótese para explicar o desempenho escolar diferencial nas distintas frações de classe que não conseguiam ser contempladas em sua totalidade apenas pela relação do capital econômico investido na educação (BOURDIEU, 1999).

O capital cultural pode existir de três formas diferentes: no estado incorporado, no estado objetivado e no estado institucionalizado. Focaremos no primeiro estado citado, visto que pode auxiliar na argumentação sobre o esboço de capital de sexualidade que pretendemos teorizar. Bourdieu (1999) afirma que o capital cultural exige a incorporação de *habitus* que passam a ser parte integrante do corpo da pessoa, sendo adquirido de maneira totalmente dissimulada e inconsciente. Fazem parte desse tipo de capital cultural propriedades físicas como posturas corporais, esquemas mentais, habilidades linguísticas, preferências estéticas, competências intelectuais etc. (NOGUEIRA, 2017).

Uma confusão possível de ser feita seria o porquê, então, de um capital de sexualidade visto que Bourdieu abrange as disposições corporais e suas consequências no meio social quando teoriza sobre o capital cultural incorporado. Primeiramente, é possível enxergar as disposições sociais e corporais da sexualidade como formas de capital visto que os corpos são diferencialmente legitimados e que existem corpos cujo valor é maior que outros. Esse valor é evidente quando analisamos, por exemplo, o número

avassalador de pessoas trans e travestis mortas no Brasil, país que mais mata essa população em todo o mundo segundo a ONG *Transgender Europe*³.

Além disso, os elementos do capital de sexualidade, os quais serão discutidos com maior ênfase adiante, também podem ser convertidos em outras formas de capital, como o capital econômico, visto que os futuros possíveis objetivados para homens e mulheres são alocados diferencialmente de forma a conformar com o gênero, criando então as profissões de “mulheres” e as profissões de “homens”, em que as primeiras são as mais desvalorizadas e, conseqüentemente, têm um rendimento econômico menor. A transmissão geracional dos ideais de gênero e da heterossexualidade pode ser observada pelo aprendizado por espelhamento dos pais, marcado pela divisão de funções maternas e paternas, e, também, pela “esperança heterossexual” imposta desde cedo para as crianças. A esperança heterossexual é tão dissimulada que nunca precisa ser dita, porém, sabemos que está presente devido à necessidade de pessoas LGBTI+ terem de “assumir” a sua orientação sexual.

Ademais, acreditamos que o capital cultural incorporado não dá conta de explicar os diferentes valores sociais atribuídos aos diferentes gêneros e orientações sexuais e como isso pode exercer um importante papel quando analisamos o desempenho e evasão escolar de crianças e adolescentes LGBTI+ e os destinos possíveis diferencialmente impostos para meninos e meninas com base no gênero.

A categorização de “sexo” como um atributo secundário, segundo Beverly Skeggs (2004) e Leslie McCall (1992), é o fator principal para a desconsideração de gênero como uma forma de capital; portanto, levando em consideração o caráter estruturante da sociedade, o exposto anteriormente sobre a falha de atribuir gênero a uma classificação secundária e percebendo as especificidades das categorias gênero e orientação sexual, pretendemos esboçar uma teoria de capital de sexualidade, dividindo-o em capital de gênero e capital de orientação sexual.

NOBREZA SEXUAL

Segundo Bourdieu (2017), a nobreza cultural seria o conjunto de pessoas que possuem “títulos que os predispõem e os legitimam a ser o que são” (2017, p. 28), ou seja, aquelas que detêm uma carga cultural cujo valor é alto na economia dos bens simbólicos e, por isso, se encontram em um local privilegiado no campo escolar, por exemplo, por terem herdado essa cultura dominante que é a mesma apreciada pela escola. Além disso, o autor salienta que as nobrezas são **essencialistas**, mas isso não quer dizer que ele acredite no essencialismo, o que Bourdieu quer dizer é que quem assume a posição de nobreza julga a sua existência como essência.

Com isso, percebemos a nobreza como um conjunto de pessoas as quais possuem determinadas características culturalmente valorizadas no campo social que as concedem uma posição privilegiada. Guacira Lopes Louro (2011) nos atenta que na realidade brasileira existem inúmeros privilégios concedidos a uma classe dominante constituída por homens, cis, brancos, heterossexuais, de classe média urbana e cristãos; esse grupo será aqui compreendido como nobreza sexual, visto que esses homens sentem-se naturalmente dominantes e que essa hierarquia diz respeito a “ordem das coisas”, fazendo parte da sua essência.

Mas e se existirem homens, cis, brancos, heterossexuais, de classe média urbana e cristãos que têm noção de seu lugar de fala e seus privilégios, eles também seriam considerados parte da nobreza sexual? Em hipótese poderia se afirmar que sim, pois eles continuam se beneficiando de toda a estrutura social que os coloca no patamar de nobreza sexual. Se esses homens agirem ativamente na quebra dessa ordem “natural”, na quebra do próprio estatuto de nobreza para se permitir assumir a posição das pessoas oprimidas nos elementos não-biológicos da nobreza sexual, eles poderão atuar como parceiros na luta pela libertação da categorização opressor/oprimido. Porém, sabe-se que devido ao forte processo de inculcação do *habitus* dominante, tal tarefa se mostra muito mais complexa e difícil de ser realizada.

Cabe ressaltar que a reflexão crítica e filosófica sobre as formas de opressão estruturais não são condições espontâneas das pessoas que não fazem parte da nobreza sexual. Dessa forma, uma mulher pode muito bem reforçar e reproduzir opressões que beneficiam apenas a parcela privilegiada da

³ A ONG *Transgender Europe* possui um empreendimento de pesquisa que monitora, coleta e analisa notificações de assassinato de pessoas trans em todo o mundo. De forma recorrente, o Brasil se apresenta como o líder nesse tipo de violência.

população. Tais pessoas que estruturalmente fazem parte das “minorias”, mas acabam por fortalecer as normas brancas e sexistas vêm sendo muito utilizadas por movimentos políticos conservadores para passar uma imagem de tolerância. Porém, não é por estarem do lado opressor que essas minorias toleradas deixam de sofrer preconceito.

Fazer parte desse seletivo grupo privilegiado também demanda um incessante trabalho de ajuste às normas essenciais dessa classe. Devido a isso, percebe-se uma contínua necessidade de autoafirmação da masculinidade, da heterossexualidade, da branquitude, do acúmulo de posses. Não basta ser homem, deve-se provar, a todo momento, que o é. Assim, crianças socializadas como meninos passam a ouvir frases como “homem não chora”, “deixa de ser mulherzinha”, “aprende a ser homem”, entre tantas outras que reforçam a relação masculinidade = agressividade/poder/dominação/superioridade, etc. De acordo com Bourdieu (2019, p.88) “O privilégio masculino é também uma cilada e encontra sua contrapartida na tensão e contensão permanentes, levadas por vezes ao absurdo, quem impõe a todo homem o dever de afirmar, em toda e qualquer circunstância, sua virilidade”.

Além disso, por mais que a cultura androcêntrica coloque o homem em uma categoria privilegiada, devemos sempre perceber que isso não se estende para homens negros que, inclusive, têm posição inferior à de mulheres brancas na pirâmide social (RIBEIRO, 2017). Djamila Ribeiro explica: “mulheres brancas ganham 30% a menos do que homens brancos. Homens negros ganham menos do que mulheres brancas e mulheres negras ganham menos do que todos” (RIBEIRO, 2017, n.p.).

Bourdieu (2017) também ressalta que a nobreza é “a forma por excelência da precocidade, já que se limita a ser antiguidade possuída, desde o nascimento” (p. 70). Com isso, quanto antes for incorporada a forma de socialização legítima, antes a criança (desde que esta tenha um pênis e seja branca) irá passar a usufruir das vantagens proporcionadas por fazer parte de uma determinada parcela da população (nobreza sexual) e, além disso, não precisará passar pelo processo de correção, submetido àqueles que não conseguem incorporar cedo as normas consideradas legítimas.

Tal precocidade fica evidente quando falamos de sexualidade, visto que a heteronormatividade e a binaridade dos gêneros passam a atuar incessantemente a partir da descoberta do órgão genital da criança. Como essa imposição é exercida, muitas vezes, antes mesmo do nascimento, ela ocorre da maneira mais inconsciente e insensível possível, se manifestando como uma forma de violência simbólica. Assim, as pessoas violentadas não percebem sua condição, pois tudo que conhecem é a verdade configurada pelas figuras de dominação. Quando a criança consegue resistir a tais imposições ou quando tem uma criação menos conservadora, ela se depara com essas normas no ambiente escolar, como a ameaça da homossexualidade surgindo desde os anos iniciais. Dessa forma, quanto antes as crianças se ajustarem às diretrizes de sexualidade, antes elas desfrutarão de suas vantagens, que podem parecer singelas para quem nunca teve de passar pelo processo de normalização. A vantagem de não ter de escutar “isso é coisa de menino” quando se é socializada como menina, de poder vestir o que gosta e não o que conforma com o “seu” gênero, de não sofrer homofobia na escola, de achar que está errado, doente, anormal... De não ter de passar pelo duro processo de encaixotamento.

A nobreza sexual, então, se constitui desse seletivo grupo que demanda características biológicas⁴ (a presença do pênis e a cor branca) e características culturalmente inventadas e legitimadas (gênero masculino, religião cristã, classe média urbana e heterossexualidade). A forma como tais atributos são utilizados visando preservar a sua hegemonia como bens simbólicos de maior valor também “constitui um dos marcadores privilegiados da ‘classe’” (BOURDIEU, 2017, p. 65). Além disso, a manutenção das características não-biológicas é um trabalho constante para a conservação do estado de nobreza sexual; estado esse que pode ser alterado visto que tais características só fazem sentido e são legitimadas em determinado momento histórico, podendo ser, então, subvertidas e ressignificadas.

CAMPO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Conforme Bernard Lahire (2017), campos são na obra de Bourdieu microcosmos sociais que possuem regras específicas e são relativamente autônomos. Esse espaço dá sentido às práticas das pessoas

⁴ Vale ressaltar que, mesmo sendo características biológicas, elas ganham sentido e são significadas no campo social, tendo a sua legitimação também mediada culturalmente.

agentes, mediando a atribuição diferencial de valores aos diferentes tipos de capital, valorizando aqueles que obtiveram sucesso na incorporação do *habitus* próprio do campo em questão. Visto como um “jogo”, o campo possui estratégias próprias para aquisição do capital que está em disputa, fazendo com que agentes utilizem de estratégias de conservação (mais frequentemente dos grupos dominantes) e de subversão (mais frequentemente dos grupos dominados) para obtenção do capital que está em jogo.

Bourdieu e Passeron (2014) entendem que a escola contribui para conservar, ou seja, ela não é produtora de um capital dominante, mas ela reflete um macrocosmo social, de onde parte uma ordem hierárquica já estabelecida, a qual ela atua para ajudar a conservar. Posto isso, a escola não pode ser vista como uma instituição neutra, uma vez que atua em favor de um arbitrário cultural dominante, reproduzindo e legitimando, assim, a estrutura social externa a ela.

Mesmo sendo um direito de todas as pessoas, o acesso à educação no Brasil ainda continua sendo uma questão a ser resolvida. Segundo pesquisa do IBGE, nos últimos anos houve uma melhora nos indicadores educacionais do Brasil, porém,

[...] mulheres permaneciam mais escolarizadas do que os homens, pessoas brancas tiveram indicadores educacionais melhores que os das pessoas pretas ou pardas e, as regiões Nordeste e Norte apresentaram uma taxa de analfabetismo bem mais alta e uma média de anos de estudo inferior a das regiões do Centro-Sul do país (Agência IBGE Notícias, 2019, n.p.).

Esses dados evidenciam as diferenças de gênero, raça e classe no sistema educacional brasileiro. O número maior de mulheres escolarizadas pode-se dar devido à responsabilidade que muitos adolescentes homens recebem de ajudar na renda familiar, tendo, muitas vezes que deixar a escola para poder trabalhar. As mulheres também são maioria no Ensino Superior, mas esses números não refletem a desproporcionalidade de homens e mulheres ocupando cargos de liderança no Brasil. Segundo estudo da *Bain & Company* em parceria com o LinkedIn realizado por Luciana Staciarini Batista e Luiza Mattos (2019), apenas 3% de líderes empresariais no Brasil são do gênero feminino; além disso, o estudo também mostra que as mulheres são 1,6 vezes mais sujeitas a receber uma menor remuneração do que os homens quando ocupando cargos semelhantes.

As diferenças de raça se mesclam com as de classe, tendo em vista a existência uma regionalização da população negra nas favelas e periferias. Esses espaços são constantemente foco de violência policial, onde o corpo negro é sempre o alvo principal. Como se ter, então uma educação democrática e libertadora sendo que a própria trajetória até a escola pode ser um ato de vida ou morte?

O campo educacional brasileiro, evidenciado, como contribuinte da reprodução de desigualdades sempre em favor de um ideal dominante de raça, etnia, gênero e classe, também se mostra colaborador da institucionalização da heterossexualidade como norma. Assim como a branquitude, a heterossexualidade é a “verdade” que não precisa ser nomeada, dado que é a orientação sexual considerada única e natural, sendo todas as demais desprovidas de valor e vistas como desvios. Érico Sartori Pöttker (2013) em sua dissertação de Mestrado mostra como algumas pedagogas podem trabalhar na “correção” de estudantes quando ultrapassam o limite do que é considerado um comportamento “normal”; uma das profissionais entrevistadas, em sua fala, afirma que vai tentar induzir de alguma forma que meninos tenham comportamentos masculinos e meninas tenham comportamentos femininos. Pöttker (2013) evidencia também a recorrente confusão entre identidade de gênero e orientação sexual, o que leva ao pensamento de que um menino com traços femininos, por exemplo, vai ser homossexual; a fala de uma das pedagogas entrevistadas sugere isso quando a profissional faz referência a um menino com “comportamento homossexual” desde os anos iniciais.

Tendo em vista tudo aqui explanado, vemos a escola como um microcosmo social responsável por contribuir na reprodução da ordem dominante. Na realidade brasileira, a escola, então, atua a serviço de um seletivo grupo que a utiliza para reiterar e legitimar as normas dominantes, sendo essas binaristas de gênero, masculinistas, heterossexuais, brancas, de classe média alta e cristãs.

CAPITAL DE SEXUALIDADE

Quando pensamos em capital, vem à mente a ideia de mercado, de trocas, de valores. Pode soar estranho pensar as diversas sexualidades dessa forma, mas ao nos depararmos com um grupo de

peças que possuem vantagens no campo social impulsionadas por características da sua sexualidade, podemos assumir que existe sim uma sexualidade mais valiosa que quer ser reproduzida e mantida como a de maior valor.

Uma vez se percebendo em vantagem quando comparado com outros grupos, mesmo essa sendo uma vantagem que se crê natural, a nobreza sexual visa a sua reprodução, manutenção e legitimação como grupo dominante. Dessa forma, a preservação da nobreza sexual como uma classe privilegiada está intimamente relacionada com um sistema de ensino conservador cujo interesse é manter a sociedade alienada.

O campo educacional, sendo esse microcosmo do espaço social, reflete e contribui para reproduzir os ideais da nobreza sexual. E assim como a ideologia dos dons é entendida por Bourdieu e Passeron (2015) no capital cultural como uma forma de dar mérito e exaltar estudantes com base no acervo cultural que possuem por fazerem parte de uma nobreza, também são muitos os “dons” relacionados com sexualidade que são exaltados pela escola. Isso pode ser observado de forma evidente pelo estudo realizado pela FIPE (2009), explorado mais adiante, em que se evidencia uma crença na existência de trabalhos de homens e de trabalhos de mulheres.

Esse modelo de pensamento já inculcado na forma de *habitus* nas/nos estudantes faz acreditar que o mundo é dividido entre coisas de homem e coisas de mulher, criando um limite intransponível entre eles. Assim, **vale** mais a pena se ajustar de antemão a essa regra natural do que passar pelo árduo processo de normalização.

As disposições cis-heteronormativas atuam então como *habitus* duráveis, como “*princípio gerador* de práticas objetivamente classificáveis e, ao mesmo tempo, *sistema de classificação (principium divisionis)* de tais práticas (BOURDIEU, 2017, p. 162, grifos do autor); ou seja, ao passo que tais disposições geram práticas classificáveis, elas são, ao mesmo tempo, parte do sistema classificatório. Em outras palavras, ao utilizar o termo “viado”, por exemplo, para ofender um menino que tem traços femininos, a pessoa agressora está, ao mesmo tempo, classificando e alocando esse menino dentro desse mesmo sistema classificatório.

Esses *habitus* são, então, reproduzidos no campo escolar ativamente classificando estudantes em normal/anormal, menino/menina, heterossexual/homossexual, certo/errado, saudável/doente. E esse *habitus* dominante não é somente reiterado nas escolas, mas, também, na maioria das famílias brasileiras (o que pode ser assumido, visto que boa parte da concordância com frases preconceituosas no estudo da FIPE advém de pais e mães), dessa forma estudantes que não se encaixam nos padrões de gênero e orientação sexual esperados com base em seu órgão genital são, muitas vezes, violentados/as simbolicamente, verbalmente e fisicamente tanto na escola quanto em suas casas, não tendo o amparo que se espera de locais que deveriam ser acolhedores.

É nítido então que o exercício da sexualidade de forma completa não é algo democraticamente acessível a todas as pessoas; esse privilégio está restrito a um seleto grupo ao qual o ajuste às normas pré-estabelecidas acontece de forma natural, ao mesmo tempo reproduzindo-as e legitimando-as. Quando o direito de existir é, por si só, barrado, temos uma elucidação de como a experiência da sexualidade é a-democrática; e como a sexualidade compõe tudo que somos, conclui-se que o direito ao pleno exercício da vida é impedido a algumas pessoas. Por fim, existe uma maneira de viver a sexualidade que é mais vantajosa e que utiliza de sua supremacia para classificar as demais formas de existência.

A sexualidade não se esgota em uma definição única e detém de inúmeras facetas, porém, notando as especificidades de violência e de distribuição diferencial de valor ocasionadas por gênero e orientação sexual, faz-se necessário dividir o capital de sexualidade em capital de gênero e capital de orientação sexual, objetivando uma visão mais direcionada para esses elementos.

CAPITAL DE GÊNERO

Compreendemos o conceito de gênero de acordo com Butler (2019). Sem desconsiderar a materialidade do corpo, a teórica ressalta que o gênero auxilia no processo de naturalização dos corpos em corpos sexuados dentro de uma matriz heterossexual, binária e hierárquica. Dessa forma, surge a concepção de gênero como performativo, mas não como performance, já que esta demanda um

“performer”, um sujeito anterior que dite suas regras, seus ideais. Para a autora, “A performatividade caracteriza primeiro, e acima de tudo, aquela característica dos enunciados linguísticos que, no momento da enunciação, faz alguma coisa acontecer ou traz algum fenômeno à existência” (BUTLER, 2018, p. 35). Um evidente exemplo é o anúncio médico do “sexo” da criança; neste momento, a criança torna-se um ser do “sexo” masculino ou do “sexo” feminino e, conseqüentemente, tem seu gênero atribuído de forma a entrar em coerência com seu corpo (corpo com pênis deve expressar masculinidade; corpo com vagina deve expressar feminilidade).

A necessidade de coerência que emerge a partir de um ideal de gênero impõe normas de continuidade de expressão de feminilidade em corpos com vagina e de masculinidade em corpos com pênis. A produção da abjetividade, da ininteligibilidade, nos corpos que escapam às rígidas estruturas das categorias de gênero os transportam para as margens da cognoscibilidade, leva esses corpos aos limites da existência ao mesmo tempo em que eles questionam tais limites.

Mesmo corpos que se limitam a permanecer dentro das normativas impostas, muitas vezes, o fazem sem perceber que também estão inseridos dentro de uma matriz de produção de corpos normais.

A percepção de gênero como performativo dentro de uma estrutura binária faz possível a associação com o conceito de *habitus* proposto por Bourdieu (2017), sendo, ao mesmo tempo, o princípio gerador de práticas classificáveis e sistema de classificação. De fato, de acordo com Butler (2019), em primeira instância, gênero não poderia ser um princípio gerador pois ele é compreendido como efeito de uma série de práticas discursivas, porém, a forma como tal conceito foi construído de forma a ser naturalizado e autojustificado, o torna um poderoso sistema de classificação que hoje, após tantos séculos de ser feito natural, finalmente atua também como princípio gerador das práticas.

Estamos de acordo com Butler (2019) no que diz respeito ao gênero não poder ser uma continuação do sexo, dessa forma, mesmo podendo abranger uma gama muito maior de possibilidades que não se limitam às masculinidades e feminilidades, nesse trabalho optamos por analisá-lo inserido nestas categorias pois percebemos a força como tais características foram instituídas de forma binária, limitando as possibilidades de existência para além delas.

Um aspecto que chama atenção quando pensamos em gênero e escola é o alto grau de feminização da profissão docente, principalmente nos anos iniciais. Bourdieu (2014; 2017) já havia pontuado como o aumento de mulheres em uma profissão é acompanhada de sua desvalorização: “[...] o fato de que uma profissão vê o seu “valor” alterar-se à medida que se feminiza” (BOURDIEU, 2014, p.214); “o declínio de uma posição pode manifestar-se no fato de que ela se torna feminina” (BOURDIEU, 2017, p.98). Segundo a pesquisa realizada por Andréa Rodrigues de Souza e José Carlos de Melo (2018), a atribuição do termo “tias” para se referir às pedagogas também explicita a ideia de maternagem atribuída à profissão, além de desvalorizar a atuação dessas mulheres como profissionais capacitadas.

Ainda voltando o olhar para profissionais da escola, a dissertação de Érico Pöttker (2013) se debruça sobre os discursos de orientadoras educacionais acerca de questões relacionadas com gênero e sexualidade. O pesquisador percebe “o gênero como uma forma de controle das populações” (p.53), sendo a escola uma das instituições que realiza o governo dos corpos, muitas vezes através de processos de normalização. A partir das entrevistas, Pöttker (2013) pôde concluir que:

A leitura que elas [as orientadoras educacionais] faziam do masculino e do feminino era de fato muito rígida. Em seus relatos, elas detectavam nos menores sinais, nos ‘trejeitos’, em certas formas de falar e agir, a prova de que determinado/a aluno/a estava transpondo os territórios seguros das identidades de gênero normativas. Isso significa para elas, em última instância, que aquele/a aluno/a estava se “tornando homossexual”. [...]. No extremo da atuação, as orientadoras educacionais intervêm com o aluno ou aluna para modificar o seu comportamento ‘desviante’, pois se supõe que ele entra em choque com a escola e a sociedade. De forma unânime, as entrevistadas observaram a existência de uma norma social com respeito ao gênero (p.121).

Pode-se observar então como as normativas de gênero podem se dar tanto “implicitamente”, quanto explicitamente, nas tentativas de governo⁵ e controle dos corpos das crianças que escapam à norma. A partir desses dois apontamentos já é possível perceber como a violência simbólica se dá intensamente dentro das relações de gênero que permeiam o campo escolar.

O estudo realizado pela FIPE (2009) tem como foco as diversas ações discriminatórias (de gênero, orientação sexual, étnico-racial, geracional, territorial, entre outras) no âmbito escolar, o qual é de extrema relevância pois abrange as opiniões de várias pessoas do campo escolar, não se restringe à somente docentes e estudantes. A Tabela 1 levanta dados sobre o grau de concordância com frases preconceituosas no quesito gênero.

TABELA 1: PERCENTUAL DE CONCORDÂNCIA COM FRASES QUE EXPRESSAM O PRECONCEITO DE GÊNERO

FRASES	Direto-res n= 501	Profes- sores n=1.005	Funcio- nários n=1.004	Alunos n=15.087	Pais/ Mães n=1.002
A mulher é melhor do que o homem na cozinha.	25,5	28,8	33,8	52,6	39,5
Homens não devem trabalhar na cantina das escolas.	5,1	5,0	12,6	23,0	19,7
Mulher como porteira deixaria os alunos entrando e saindo a toda hora.	6,7	6,0	12,1	19,9	15,0
Existem trabalhos que devem ser realizados apenas por homens.	28,0	29,6	37,6	46,3	39,3
Apenas mulheres devem trabalhar nas cantinas das escolas.	7,2	5,8	14,9	26,	20,7
A mulher é mais habilidosa para cuidar da casa.	39,8	39,3	53,3	60,6	59,7
Existem trabalhos que devem ser realizados apenas por mulheres	19,7	21,3	30,6	43,4	35,1

Fonte: FIPE (2009, p.77, adaptado)

Evidentemente, todas as frases postas na Tabela 1 são problemáticas em algum sentido, porém, ressaltaremos as frases “Existem trabalhos que devem ser realizados apenas por homens” e “Existem trabalhos que devem ser realizados apenas por mulheres”. O grau de concordância com ambas as frases pode ser considerado alto por todas as pessoas entrevistadas, tendo o seu pico de concordância com o grupo estudantil. Percebe-se, dessa forma, a forte crença social de que há uma distinção entre trabalhos que devem realizados por homens e por mulheres, o que ajuda a manter a barreira intransponível e imaginária de gênero, limitando as escolhas profissionais das pessoas. Somado a isso, de acordo com as outras frases da Tabela 1, é possível perceber quais são os trabalhos que devem ser realizados por homens e mulheres, sendo o espaço da casa e da cozinha relegado à posição feminina.

A concepção da divisão de trabalhos para homens e mulheres contribui para formalizar os destinos de classe possíveis para os gêneros. A pesquisa de Andreia Barreto (2014) aponta que enquanto homens costumam optar por carreiras que exigem liderança, racionalidade e competitividade, as mulheres se dirigem para aquelas que demandam compaixão, submissão, empatia. Desta forma:

Os diversos estereótipos atribuídos aos gêneros moldam, definitivamente, o significado atribuído às ocupações e às carreiras, pois é comum o entendimento de que há carreiras mais afeitas às mulheres e carreiras propriamente masculinas. Como consequência, o gênero também influencia no valor social atribuído às ocupações no mercado de trabalho e atua no mesmo modo na universidade, onde as mulheres, ainda que presentes em número crescente, não se distribuem de modo uniforme pelas diferentes “vocações” (BARRETO, 2014, p.10).

Em extensa pesquisa sobre a distribuição e representatividade das mulheres no Ensino Superior, BARRETO (2014) afirma que a despeito do crescente número de mulheres nas instituições de

⁵ PÖTTKER (2013) utiliza dos termos governo/governamentalidade com base em Foucault. De acordo com Pöttker (2013), a ideia de governo liga-se ao que Foucault chama de biopolítica, ou seja, “uma forma de exercício e poder que incide sobre a vida da população” (p.42).

Ensino Superior, superando o número de homens, ainda há grande discrepância na distribuição das carreiras profissionais escolhidas. Os cursos que possuem menos de 10% de estudantes do gênero masculino são aqueles associados ao cuidado e à educação, enquanto os que possuem predominância masculina são aqueles ligados à área tecnológica, o que corrobora com a pesquisa de AIRES *et al.* (2018), em que foram analisados diversos obstáculos que impedem a escolha de meninas pelas ciências exatas.

Como é necessário salientar o aspecto racial do capital de gênero, é preciso fazer a intersecção entre as duas categorias. Quando se fala em maior representatividade de mulheres no Ensino Superior, é necessário ter em mente que a maioria dessas mulheres são brancas, de acordo com a pesquisa realizada por João Bôsko Hora Góis (2008).

Em pesquisa realizada na Universidade Federal Fluminense (UFF), Góis (2008) percebeu que não só há uma sub-representatividade de mulheres negras quando comparadas com brancas, há também uma distribuição diferencial na escolha dos cursos dessas mulheres. A respeito dos cursos com maior valorização de acordo com o “mérito natural”, ou seja, cursos mais valorizados no imaginário social (Medicina, Direito e Engenharias), tem-se os seguintes resultados: 60,84% do curso de Medicina é representado por mulheres, sendo que apenas 18,39% são negras; no curso de Direito, o quadro discente é composto por 77,52% de mulheres, sendo apenas 19,27% negras; quanto aos cursos de Engenharias, há uma maioria masculina, contado com 24,81% de mulheres, sendo que do total de mulheres, 19,81% são negras (GÓIS, 2008). Com isso, o pesquisador concluiu que “os cursos mais valorizados da UFF apresentam uma ‘democratização de acesso por gênero’ sem o seu equivalente racial” (GÓIS, 2008, p.748).

Dessa forma, por mais que as mulheres sejam maioria no Ensino Superior, é preciso ressaltar que essa maioria é composta por mulheres brancas. Além disso, por mais que as mulheres, de forma geral, ainda façam parte de uma categoria desvalorizada no mercado de trabalho e que voltem suas escolhas, principalmente, para cursos tidos como “femininos”, a questão racial não pode deixar de ser analisada, visto que é um fator diferenciador e segregador.

A ideia de maternagem e cuidado da casa atribuídas ao gênero feminino acompanhadas da heterossexualidade compulsória e do mito do instinto materno, criam a maternidade como vontade universal para mulheres. Associando todos esses fatores com o discurso católico hegemônico, tem-se a maternidade não só como vontade universal, mas também obrigatória para as mulheres, sendo a continuação da gravidez a alternativa única caso esta ocorra. Assim, é preciso ter uma educação sexual nas escolas que vise a prevenção da gravidez não planejada, visto que o aborto, na maioria dos casos, ainda é ilegal no Brasil, além de ser um grande tabu. Não é possível crer em uma educação sexual que previna a relação sexual e não as possíveis consequências dela.

Em 2017 a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) publicou o documento “Gravidez na Adolescência no Brasil”, o qual, além de conceitos, descreve a temática no cenário brasileiro, trazendo relatos de uma oficina com adolescentes grávidas e que tiveram filhos durante a adolescência. O documento convida a pensar a gravidez na adolescência não unicamente como um problema, mas, também, como um fenômeno social, visto que percebe que nem todos os casos são frutos de violência, podendo partir de uma vontade da própria adolescente. Porém, a teoria de Bourdieu e as teorias pós-estruturalistas subsequentes, nos convidam a pensar as escolhas que fazemos durante a vida de forma não deliberada, sendo necessário levar em consideração todo o contexto que permitiu a formulação de determinada tomada de decisão.

Assim, mesmo que algumas adolescentes afirmem que a gravidez foi desejada, não pode-se deixar de considerar aspectos relevantes sobre a população de 15 a 19 anos que tiveram filhos: 69% das meninas eram negras; 59,7% não trabalham ou estudavam; 37,1% estavam na condição de filha em sua residência e 34,2% como cônjuges (UNICEF, 2017). Outro dado do mesmo estudo é de que apenas 28,4% das meninas entre 15 e 17 anos que tinham filhos estavam estudando. Dessa forma, a gravidez na adolescência se constitui como uma temática que intersecciona diversos pontos de análise, cabendo, nesse artigo, uma análise mais voltada para seus impactos na escolarização das mães adolescentes.

A temática gravidez na adolescência se torna uma questão escolar na medida em que suas prevenções não são abertamente discutidas dentro da escola (seja por ser considerada tabu, pela crença de que a sexualidade deva ser tratada somente no âmbito familiar, pela recusa de aceitar que adolescentes

irão se relacionar sexualmente, entre outros fatores) e ao perceber o alto grau de desistência escolar das mães adolescentes.

A distribuição diferencial de responsabilidade paternal/maternal fortalecida pelas normas de gênero também acaba por sobrecarregar a mãe adolescente que, além de ter de lidar com todo o estigma que permeia a gravidez precoce, também precisa conciliar seus afazeres estudantis – quando possível – aos cuidados do bebê. Mesmo a gravidez sendo efetuada através de um par, o papel paterno não foi abordado com veemência devido ao alto índice de abandono parental ⁶, o que relega o compromisso de cuidado à figura da mãe. Em pesquisa realizada por Paula Orchiucci Miura; Leila Salomão de La Plata Cury Tardivo; Dora Mariela Salcedo Barrientos (2018), todas as seis adolescentes participantes sofreram abandono por parte do pai do bebê, apontando que “a ausência dos companheiros é um fator estressante para a gestante, e para as futuras mães solteiras, que acabam por assumir solitariamente, a responsabilidade pelo filho” (p.1605). A mesma pesquisa ainda relata que nenhuma das adolescentes gostava da escola, além de todas terem histórico de evasão e repetição de anos escolares, sendo o instituto não governamental o qual as amparava, o principal motivo para que elas tivessem condições-força para continuar estudando.

É necessária uma forte rede de apoio às adolescentes que se deparam com uma gravidez precoce, buscando dar suporte a elas e à suas famílias, além de garantirem seu acesso e permanência, permitindo a conciliação da maternidade com a escolaridade, além de uma educação que responsabilize coerentemente e de forma equivalente as funções maternas e paternas, evitando a sobrecarga psicológica/física/emocional da mãe adolescente.

É preciso também trazer à tona os diversos casos de assédio/violência sexual⁷ com estudantes que ocorrem por parte de docentes no contexto escolar. Trazer à tona pois ao procurar estudos sobre esses casos em portais acadêmicos, é assustadora a falta de produção de pesquisas que lidem especificamente com essa problemática. Após busca das palavras “assédio sexual escola”, “assédio sexual professor”, “violência sexual escola”, “violência sexual professor” no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, Portal de Periódicos da CAPES, Periódicos Scielo e Google Acadêmico, foram verificados apenas os trabalhos realizados por Flávia Maia Moreira (2016) e Marconi de Jesus Santos et al. (2018) que lidam mais especificamente com a violência sexual de professores à estudantes, sendo que ambos relatam falta de literatura à respeito da problemática em estudo.

No início de 2020, no Ceará, houve um forte movimento nas redes sociais por parte das estudantes denunciando diversos casos de assédio sofridos, utilizando a hashtag #ExposedFortal. Em 2016 a página do *Facebook* “Meu Professor Abusador” também serviu como plataforma de denúncia, contando com centenas de relatos de casos de assédio sofridos por professores universitários e de escolas, reiterando a alta frequência com que tais violências ocorrem. É, de fato, assustador o silenciamento acadêmico frente um assunto tão sério e tão presente em diversos meios de comunicação.

A pesquisa realizada por MOREIRA (2016), mesmo sendo um estudo de caso, traz resultados alarmantes, dentre eles que 75% das estudantes respondentes já sofreram ou acham que sofreram alguma situação de assédio por parte de funcionários da escola; e 73% das estudantes também relataram ter sofrido mais de uma vez algum tipo de violência sexual dentro do ambiente do escolar.

O trabalho de SANTOS *et al.* (2018) se coloca como primeiro “estudo de abrangência nacional sobre violência sexual no ambiente escolar” (p.4), mais uma vez ressaltando como existe um silenciamento em torno da temática. Os resultados apresentados na pesquisa indicam que:

Foram identificadas 2.226 notificações de violência sexual ocorrida na escola contra crianças e adolescentes no Brasil, no período de 2010 a 2014. Predominaram vítimas do sexo feminino (63,8%) e de raça/cor de pele branca (51,8%) e negra (46,5%). Houve registro de reincidência de violência em aproximadamente um terço dos casos (34,7%). O tipo de violência sexual mais

⁶De acordo com a Associação Nacional dos Registradores Cíveis de Pessoas Naturais (Arpen Brasil), 6,31% das crianças registradas no Brasil no primeiro semestre de 2020 não continham o nome do pai na certidão. Evidentemente, somente o nome no registro não é garantia de que a figura paterna será presente na vida da criança, dessa forma, a porcentagem de pais ausentes é muito maior do que o número apresentado acima.

⁷ Segundo Paloma Pegolo de Albuquerque e Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams (2017) “O assédio sexual pode ocorrer na forma de investidas sexuais, comentários e toques impróprios” (p.4).

frequente foi o estupro (60,9%), seguido do assédio sexual (29,7%) e do atentado ao pudor (21,6%). Grande parte das vítimas foi agredida por indivíduos do sexo masculino (88,9%) e por conhecidos da vítima (46%) (SANTOS, et al., 2018, p.4).

Em ambas as pesquisas pode-se observar um direcionamento da violência sexual ocorrida na escola do gênero masculino para com o gênero feminino. Dessa forma, além da relação de poder que se estabelece a partir da relação professor/aluna - a qual é amplamente sexualizada – há também a relação de poder entre os gêneros masculino/feminino. Mesmo percebendo o poder como não restrito unicamente à uma oposição binária e hierárquica, mas, sim, como um aparelho produtivo e sujeito a resistências a partir de diversos locais, e mesmo notando que as violências sexuais que ocorrem no campo escolar não são restritas às relações professor/aluna e masculino/feminino, não pode-se deixar de avaliar tais relações pelo viés da violência de gênero, visto que a maioria dos casos ainda são direcionados para meninas.

A dissertação de Jacqueline Meireles (2015) traz um olhar da Psicologia para os diferentes tipos de violência que permeiam o ambiente escolar, tratando superficialmente sobre abuso sexual. A autora apresenta dois casos, um deles de abuso sofrido por meninas por parte de seus pares do gênero masculino. As estudantes relatam que foram apalpadas sem permissão, mas que não tinham reconhecido o ocorrido como assédio até conversarem com a psicóloga sobre a situação. Esse caso demonstra a importância de profissionais com o olhar apurado para situações de assédio dentro da escola, para que qualquer estudante ou agente escolar que venha a sofrer alguma situação parecida, possa reconhecer e nomear o tipo de violência sofrida para poder reportá-la.

Corpos trans e o capital de gênero

Até aqui, expomos as problemáticas de gênero que atingem, principalmente, pessoas cisgêneras, porém, a questão trans, deve, da mesma forma, ser analisada na perspectiva do capital do gênero.

O regime de heterossexualidade que ampara o sistema sexo/gênero/desejo (BUTLER, 2019) na produção da abjetividade incide violentamente sobre pessoas transexuais e travestis, ainda mais nas instituições escolares, percebidas como contribuintes da manutenção da cisheteronormatividade. Para Dayana Brunetto Carlin dos Santos (2010), “As escolas não suportam trabalhar com transexuais, pois empreendem toda uma maquinaria com vistas a estabelecer e reiterar a norma heterossexual” (p.86). Maria Rita de Assis César (2009) também salienta que a experiência transexual coloca em xeque o sistema normativo de corpo-sexo-gênero e que, por isso, não tem lugar na instituição escolar que insiste em preservar as normas desse sistema.

Dessa forma, transexuais e travestis estão sujeitos e sujeitas ao processo de expulsão escolar⁸, o qual fica evidente na pesquisa realizada pelo IBTE (Instituto Brasileiro Trans de Educação) (2019) que tem como um de seus resultados que 50% da população trans entrevistada já abandonou os estudos em algum momento da vida, sendo o principal motivo citado, a transfobia. A mesma pesquisa também mostra que boa parte dos obstáculos encontrados por estudantes trans e travestis nas escolas (dentre eles, preconceito, agressões, assédio, entre outros) são gerados por parte de docentes, gestores e equipe pedagógica, além, evidentemente, por parte dos pares. Assim, a garantia de continuidade escolar se dá diferencialmente para pessoas cis e pessoas trans ou travestis, pois os primeiros têm a oportunidade de *ser* dentro do ambiente escolar.

O estigma da prostituição que acompanha a população trans e travesti, principalmente as mulheres, resulta na falta de oportunidades em empregos “tradicionais”, sendo a prostituição uma das únicas – se não a única – alternativa de trabalho da população trans, principalmente de classes sociais mais desfavorecidas. A expulsão de pessoas trans e travestis do ambiente escolar também tem forte associação com esse destino de classe ou determinismo social, visto que a falta de escolarização limita ainda mais as oportunidades de empregos. Isso pode ser observado na dissertação de SANTOS (2010), a qual mesmo sem objetivar analisar a relação entre prostituição x escola x população trans e travesti,

⁸ Berenice Bento (2017) diferencia expulsão de evasão escolar no caso de pessoas transexuais pois, segundo a autora “há um desejo em eliminar e excluir aqueles que contaminam o espaço escolar” (BENTO, 2017, n.p.).

traz resultados que podem indicar tal associação. Isso porque dentre as mulheres trans entrevistadas, somente a oriunda de classe média/alta e que não precisou abandonar os estudos não passou pela prostituição. Resultado semelhante pode ser observado no grupo de discussão realizado na mesma pesquisa, em que somente uma das mulheres trans com baixa escolaridade (Ensino Fundamental completo) não trabalhava na prostituição.

Há ainda, além de todas as barreiras citadas anteriormente, a falta de respeito ao nome social da pessoa trans e travesti. Mesmo com o direito ao nome social publicado pela Portaria n.33/2018 pelo Ministério da Educação – restrito a maiores de 18 anos – 30,8% das pessoas trans entrevistadas pelo estudo do IBTE (2019) disseram que não possuem ou têm dificuldade em ter seu nome social respeitado.

Esse processo de expulsão escolar reflete na baixa representatividade trans e travesti no Ensino Superior. De acordo com a Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA) (2018), 57% da população trans e travesti não concluiu o Ensino Fundamental e apenas 0,02% está presente no Ensino Superior. Em concordância com Yordanna Lara Pereira Rego (2019), percebo que há um genocídio da população transexual e travesti no Brasil acompanhado de um trans epistemicídio, ou, como apontado por REGO (2019), transfobias epistêmicas. Mantereí o uso da expressão trans epistemicídio pois noto uma semelhança na deslegitimação dos saberes trans e travestis com a descrição de epistemicídio proposta da tese da Aparecida Sueli Carneiro:

[...] o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo (CARNEIRO, 2005, p.97).

A imposição da norma binária cis-heterossexual, sendo uma forma de violência simbólica, se dá na escola através da ação pedagógica responsável por (re)produzir o arbitrário de gênero dominante, ou seja, aquele representado pelos corpos inteligíveis dentro do sistema sexo/gênero/desejo onde há uma disparidade de dominância entre os binários opostos masculino/feminino sendo o primeiro de maior valor dentro do capital de gênero.

Tal arbitrário dominante de gênero se dá na escola por meio de seus diversos agentes, através de uma contínua reiteração. Como visto nos relatos das orientadoras educacionais (PÖTTKER, 2013), as ações pedagógicas dominantes não são reproduzidas apenas pela nobreza sexual. Tais ações partem, muitas vezes, do imaginário social do que seria o normal a ser seguido em termos de sexualidade e, portanto, trazem consigo a ideia de que se está fazendo o bem para os estudantes, quando, na verdade, o que está acontecendo é um heteroterrorismo, uma imposição implicitamente naturalizada. Portanto, qualquer pessoa que passou pelo processo de adequação de gênero correspondente ao órgão genital sem percebê-lo, pode vir a reproduzi-lo, mesmo sendo mulher.

A principal força de imposição do reconhecimento das normas de gênero dominantes como legítimas e do reconhecimento da ilegitimidade dos corpos considerados abjetos se dá a partir da exclusão desses corpos, a qual adquire ainda mais força simbólica quando aparenta ser uma autoexclusão. Dessa forma, a expulsão das pessoas trans e travestis do ambiente escolar se dá de forma tão naturalizada, que o imaginário social acredita que esse processo seja uma autoexclusão, ou seja, se pensa que o sistema educacional não é o responsável, mas, sim, a própria pessoa trans ou travesti. Isso também se dá pela ausência de temáticas referentes à diversidade sexual no ambiente escolar, sendo a única representação posta, a cisheteronormativa.

O trabalho pedagógico de inculcação implicado dentro da ação pedagógica deve ser longo o bastante para “produzir uma formação durável” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p.53). Esse árduo e insistente trabalho se dá a partir da revelação do sexo atribuído ao órgão genital e dura por toda a vida, sendo aplicado por familiares e reiterado nas escolas, na mídia, nas instâncias religiosas conservadoras, etc., sendo, talvez, a mais magistral das inculcações, pois se dá de forma contínua e ininterrupta.

Outro aspecto importante do trabalho pedagógico é que ele:

[...] produz indissociavelmente a legitimidade do produto e a necessidade legítima desse produto como produto legítimo que produz o consumidor legítimo, isto é, dotado da definição social do produto legítimo e da disposição a consumi-lo nas formas legítimas (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p.60).

Pensando em termos do capital de gênero, os produtos resultantes de tal trabalho pedagógico são os corpos inteligíveis dentro do sistema sexo/gênero/desejo, legitimados através do arbitrário de gênero. Dessa forma, para se obter sucesso e valor social dentro desse “mercado” de gênero, só se pode “consumir” feminilidade se tiver o corpo legítimo para isso, isto é, o corpo com vagina, assim como só se pode “consumir” masculinidade desde que se tenha um corpo com pênis.

Considerando o gênero como uma categoria relacional, não podemos deixar de perceber que a violência simbólica por meio da qual as normativas de gênero são impostas se dão tanto para o gênero masculino quanto para o feminino, sendo ambas experiências agressivas, visto que se dão de forma intensa principalmente na infância e adolescência. Porém, a partir da nobreza sexual, há ainda como notar que, entre os corpos considerados inteligíveis, há aqueles direcionados para um futuro mais próximo da área de exatas, cargos de liderança e que, de forma geral, possuem uma remuneração mais elevada. Dessa forma, mesmo a experiência impositiva das normas de gênero sendo uma vivência violenta, tanto para meninos quanto para meninas, não pode-se deixar de perceber o enviesamento de privilégios sociais direcionados para o lado masculino.

Por fim, todo esse processo se dá dentro do sistema de ensino, o qual possui reconhecimento legítimo por ser uma instituição pedagógica sob o mito da neutralidade escolar. Dessa forma, o sistema de ensino contribui para reproduzir uma cultura cisheteronormativa machista e patriarcal ao passo que contribui para a reprodução de uma sociedade cisheteronormativa machista e patriarcal.

CAPITAL DE ORIENTAÇÃO SEXUAL

A orientação sexual é aqui compreendida como o desejo e/ou atração sexual e/ou afetiva para com outra pessoa. A orientação sexual que se encontra dentro da matriz de inteligibilidade é a heterossexual, ou seja, aquela voltada para pessoas de gêneros diferentes (sendo esses gêneros o feminino e masculino).

Sendo a heterossexualidade a norma, tudo que excede ou escapa a ela torna-se ininteligível. Assim, lésbicas, gays, bissexuais, pansexuais e todas as outras possibilidades, compõem o desejo que não pode ser desejado, a existência que não pode ser vivida e que não pode ser dita. Com o exposto, para fins deste tópico utilizaremos a sigla LGBP⁹ (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Pansexuais) para referir a pessoas que se percebem com uma orientação sexual que escapa à norma heterossexual.

Entre silenciamentos, omissões e repreensões, não há mais como negar as existências LGBP nos ambientes escolares, mesmo que por vezes, para entrar no jogo social escolar, tenham que permanecer dentro dos armários.

Diferentemente do capital de gênero em que há uma distribuição diferencial na escolha profissional, dicotomizando as profissões em femininas e masculinas, não há dados de um setor profissional majoritariamente heterossexual ou LGBP. Contudo, a pesquisa de Angelo Brandelli Costa *et al.* (2017) realizada com o corpo discente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, apresenta resultados de que cursos do setor de Ciências Humanas e Biológicas são menos preconceituosos com relação a gênero e orientação sexual, o que pode vir a ser um fator determinante na escolha do curso superior por parte de uma pessoa LGBP.

Algo que difere do capital de gênero – quando em referência às pessoas cis – é que pode haver um desempenho acadêmico inferior de pessoas LGBP quando comparadas com estudantes heterossexuais. A pesquisa da ABGLT (2016) aponta que quanto maior o nível de discriminação sofrida, mais baixo é o desempenho acadêmico. Dessa forma, enquanto 80,1% dos estudantes que sofreram baixos níveis de agressão verbal devido a sua orientação sexual relatam ter notas “boas” ou “excelentes”,

⁹ Há, cada vez mais, um movimento em direção à novas possibilidades de orientações sexuais, como a assexualidade, demisssexualidade, entre outras, porém, não faremos referência à elas no texto pelo fato de suas definições não estarem necessariamente atreladas ao desejo por algum dos gênero aqui em análise (feminino e masculino).

73,5% daqueles que sofreram altos níveis de agressão verbal relataram ter notas “boas” ou “excelentes”. Além disso, também há uma relação entre os níveis de agressões verbais sofridas e a frequência escolar. Em números, 23,7% de estudantes que sofreram menos agressões faltaram pelo menos uma vez à escola no mês que antecedeu a pesquisa, enquanto 58,9% dos discentes que sofreram maiores níveis de agressão faltaram pelo menos uma vez.

A partir desses resultados, podemos perceber uma forte relação entre os níveis e frequência de agressões verbais e o desempenho acadêmico de estudantes LGPB, visto que faltar à escola exclusivamente por temor de sofrer uma agressão pode vir a resultar em transtornos psicológicos, como ansiedade e depressão, o que corrobora com o dado de que 60,2% dos estudantes se sentiam inseguros/os na instituição escolar por causa de sua orientação sexual (ABGLT, 2016).

A insegurança também decorre da falta de amparo e da negligência por parte de profissionais atuantes no ambiente escolar frente comentários homofóbicos. Ainda segundo a pesquisa da ABGLT, apenas 16,1% entre os estudantes relataram a intervenção e tomada de providências por parte de profissionais quando esses casos aconteciam. Além disso, algumas das interferências realizadas por profissionais não eram voltadas para o bem-estar de estudante LGPB e repreensão dos agressores, mas, sim, para a correção dos comportamentos desviantes dos discentes que não se conformam à norma heterossexual. Dentre vários relatos presentes no estudo da ABGLT, um deles expõe que a instituição escolar alertou os responsáveis de meninas para se afastarem de uma garota que se identificava como lésbica e outro de que a própria escola contou para mãe de uma estudante que ela era lésbica, sem o consentimento da aluna.

Ainda sobre as violências sofridas no ambiente escolar, 72,6% de todas as pessoas entrevistadas relatam já ter sofrido algum tipo de violência verbal em decorrência de sua orientação sexual e 35,8% relatam ter sofrido violência física (espancamento, chutes, ferida com arma) apenas no ano anterior à realização da pesquisa (ABGLT, 2016). Além disso, 56,2% dos/das estudantes entrevistados foram assediados/as sexualmente na instituição escolar.

Os insultos públicos principalmente contra homens gays afeminados parte, em certa medida, da necessidade de provação da própria masculinidade para outros homens (BOURDIEU, 2019), comportamento alinhado com a nobreza sexual. Além disso, a pesquisa de ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA (2004) também traz relatos de estudantes do gênero masculino que dizem ter “aversão às “cantadas” vindas de homossexuais, sentindo-se ameaçados em sua masculinidade e, muitas vezes, reagindo com violência” (p.280).

Ainda no mesmo estudo, tem-se o dado de que aproximadamente 39,42% dos estudantes do gênero masculino não gostariam de ter homossexuais como colegas de classe, enquanto a média fica em 16,53% entre as meninas. O não aceite de estudantes LGPB como colegas reflete na discriminação excessiva quando esses estudantes aparecem, como mostram os dados da ABGLT.

Dados da pesquisa realizada pela FIPE (2009) também corroboram a não aceitação de estudantes homossexuais na escola por parte de seus pares. Esses dados e outros são apresentados na Tabela 2 que apresenta resultados sobre o grau de concordância com frases preconceituosas no quesito orientação sexual.

Em primeiro lugar salientamos que, assim como nos dados apresentados na Tabela 1, novamente tem-se o pico de concordância com as frases partindo de estudantes, seguido por pais e mães. Dentre as sentenças, ressaltamos primeiramente “Os alunos homossexuais não são alunos normais”, a qual tem 21,1% de concordância por parte de discentes, evidenciando que os regimes de normalidade/anormalidade rondam o ambiente escolar e que existem corpos apontados e feitos como anormais. Algo que chama atenção é a frase “A homossexualidade é uma doença” ter um grau de concordância maior por todas as partes quando comparada à questão da normalidade. Uma interpretação que pode ser feita é que por associar a homossexualidade a uma doença, tem-se a ideia de que há cura e, portanto, uma “volta” à condição heterossexual, enquanto a questão da normalidade difere da patologização por estar associada não há uma condição passageira, mas há uma ideia de essência e da não possibilidade de saída do estado “anormal”.

TABELA 2: PERCENTUAL DE CONCORDÂNCIA COM FRASES QUE EXPRESSAM O PRECONCEITO DE ORIENTAÇÃO SEXUAL

FRASES	Direto-res n= 501	Profes- sores n=1.005	Funcio- nários n=1.004	Alunos n=15.087	Pais/ Mães n=1.002
Pessoas homossexuais não são confiáveis.	4,1	4,2	13,6	25,2	17,5
Não evito, mas também não procuro chegar perto de homossexuais.	9,8	13,3	21,4	35,3	22,2
Uma lésbica é mais aceita na escola do que um gay.	19,9	20,6	25,2	34,2	26,7
Os alunos homossexuais não são alunos normais.	2,2	3,0	12,0	21,1	14,4
Acho muito difícil aceitar a homossexualidade masculina.	17,9	19,2	29,7	36,4	31,8
As escolas deveriam demitir os professores homossexuais.	2,6	2,5	9,7	18,2	12,2
Eu não aceito a homossexualidade.	10,9	10,6	20,5	26,6	20,3
Os alunos homossexuais deveriam estudar em salas separadas dos demais alunos.	1,8	1,7	6,9	17,6	10,6
Caso exista um homossexual na sala de aula, os pais deveriam transferir seu filho da escola.	1,1	0,5	4,3	13,4	7,2
Alunos homossexuais deveriam ser afastados da escola.	1,4	0,5	5,3	13,8	7,1
A homossexualidade é uma doença.	13,6	11,8	23,4	23,2	28,2
Os professores que não são gays são mais respeitados pelos estudantes.	26,2	29,3	37,3	44,9	38,8

Fonte: FIPE (2009, p.73) (adaptado)

Todas as pesquisas citadas neste tópico evidenciam como o campo escolar é insalubre para estudantes LGBP, contribuindo para a (re)produção da norma cis-heterossexual, estruturante da sociedade brasileira. O elevado grau de rejeição e de violências verbais, físicas e simbólica podem acarretar diversos transtornos psicológicos, podendo até mesmo ocasionar em suicídio. Em estudo realizado por Paul Gibson (1989) pela Secretaria da Força-Tarefa do Governo dos Estados Unidos, tem-se o resultado de que jovens gays e lésbicas são de duas a três vezes mais inclinados a tentar suicídios, constituindo cerca de 30% de todos os suicídios juvenis anuais da época. Fernando Silva Teixeira-Filho e Carina Alexandra Rondini (2012) também buscaram conhecer as ideações e tentativas de suicídio entre adolescentes heterossexuais e não-heterossexuais. Dentre 2282 adolescentes entrevistados, o conjunto não-heterossexual teve sua representatividade em 4,8%, sendo a prevalência de pensamentos suicidas entre eles de 38,6%, quase o dobro comparado com os heterossexuais (20,7%). Outro dado apresentado é de que “[...] os não heterossexuais têm “aproximadamente” o triplo de chances de tentar suicídio, comparativamente aos heterossexuais” (p.658).

Antes de dar início ao fechamento do tópico, ressaltamos a falta da intersecção entre orientação sexual e raça nas pesquisas analisadas. Mesmo nos estudos que apresentam a proporção racial respondente, não existem dados que relacionem as opressões por orientação sexual com as raciais. Porém, sendo sobrepostos por duas avenidas identitárias (raça e orientação sexual) (AKOTIRENE, 2019), é imaginável que estudantes negros/as não-heterossexuais tenham sua saúde mental e escolar ainda mais afetada por serem alvos de duas formas de opressão estruturantes da sociedade brasileira.

Todas as ações voltadas contra a população escolar não-heterossexual, fazem parte do chamado terrorismo cultural (MISKOLCI, 2018) ou heteroterrosismo (BENTO, 2017), atingindo todas as pessoas sob o regime da heterossexualidade compulsória. Sendo a heterossexualidade considerada a norma, o normal, ela se encontra dentro do arbitrário de orientação sexual dominante, o qual é reiterado dentro das instituições escolares. Dessa forma, estudantes LGBP têm seu valor social diminuído, sendo constantes alvos de repressões e discriminações, por parte de seus pares, docentes e demais funcionários da escola.

Como mostram Bourdieu e Passeron (2014), a autoexclusão é a “principal força de imposição do reconhecimento da cultura dominante como cultura legítima” (p.63) e semelhante com o que ocorre com pessoas trans e travestis, há também um processo de autoexclusão/expulsão dos ambientes escolares por parte de pessoas LGBP. As oportunidades escolares e a própria permanência na escola são distribuídas diferencialmente pois alguns estudantes têm a oportunidade de ser dentro da instituição escolar enquanto outros, não. O estudo da ABGLT reconhece que seus dados, por abranger somente estudantes LGBTI+ matriculados nas escolas no período da pesquisa, não recolheu informações sobre discentes que abandonaram a instituição escolar devido à discriminação sofrida.

Por não se encaixarem (de fato, se colocar na caixa que a escola (re)produz), estudantes LGBP não preenchem a exigência heteronormativa do sistema de ensino que se utiliza de uma pedagogia conservadora e tradicional. A heterossexualidade, constitutiva da nobreza sexual, se torna um requisito a ser preenchido, excluindo da possibilidade de legitimação do sistema de ensino, todas as pessoas que fogem à regra.

Posto isso, é possível perceber que estudantes LGBP não satisfazem as exigências institucionais do atual sistema de ensino conservador, pois aumentam a demanda para que este sistema se aprimore, se atualize e desnormalize. Porém, Bourdieu e Passeron (2014) ressaltam que “as instituições de ensino tenham uma história relativamente autônoma e que o *tempo* de transformação das instituições e da cultura escolar seja particularmente lento” (p.232, grifo dos autores).

Assim como outras categorias de análise, a orientação sexual também é relacional, dessa forma há também uma violência simbólica na imposição da heteronormatividade para estudantes que se percebem como heterossexuais. Na realidade, a própria percepção da heterossexualidade se dá a partir do momento que se descobre a existência de outras possibilidades de orientações sexuais, visto que ela é colocada como pressuposto para todas as pessoas. Assim, estudantes heterossexuais têm a sua heterossexualidade inculcada pelas diversas instâncias de poder que os rondam (Escola, Igreja, Família, outros) e, sendo imposta desde o início da infância, se apresenta como natural.

Em conclusão, o capital de orientação sexual se apresenta a partir da distribuição diferencial de valor social e legitimidade entre as diferentes possíveis orientações sexuais, partindo da norma arbitrária da heterossexualidade. A expulsão de estudantes não-heterossexuais da instituição de ensino, as recorrentes violências sofridas que podem vir a resultar em transtornos psicológicos e suicídio, a falta de representatividade e conteúdo sobre a população não-heterossexual, a suposta alteração no destino profissional devido à orientação sexual e a imposição da heterossexualidade como única possível somam-se com o mito da neutralidade escolar para manter a (re)produção do arbitrário de orientação sexual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo tentou esboçar uma teoria de capital de sexualidade para o campo educacional brasileiro a partir da percepção de que existem vantagens e desvantagens relacionadas ao sucesso e a permanência escolar de acordo com o gênero e orientação sexual de estudantes. Ressaltamos que o trabalho se apresenta como um esboço visto que é um ensaio, a partir das formulações de Pierre Bourdieu, o qual teve como propósito elaborar uma ferramenta de análise que considerasse as especificidades relacionadas à gênero e orientação sexual, aspectos estruturantes da sociedade, para o campo escolar do Brasil. Dessa forma, abre-se espaço para novos encaminhamentos a partir da pesquisa em questão.

Analisando diversas pesquisas sob a teoria de Bourdieu, percebemos que a escola atua como contribuinte da reprodução da cultura cis-heteronormativa machista e patriarcal, a qual é inculcada nos estudantes através das ações pedagógicas, caracterizadas como uma forma de violência simbólica que atinge todo o corpo discente. Dessa forma, mesmo meninos que correspondem à fração da nobreza sexual são parte do violento processo de inculcação das normas sociais que envolvem a sexualidade, apesar de serem beneficiados por essa lógica. Tais normas produzem formações duráveis na forma de *habitus*, sendo reiterados a todo instante pela escola, assim como por outras instâncias de poder. Cristalizadas na forma de *habitus*, concepções binaristas, machistas e LGBTI+fóbicas são, assim, (re)produzidas pelos discentes de forma inconsciente, sendo difícil a percepção de que tais ideias são socialmente formuladas e não naturais.

Não é mais possível negar a existência de corpos dissidentes na escola assim como a propagação de discursos machistas e heterossexistas na instituição. Fechar os olhos para o violento processo de inculcação das normas sexuais é ser cúmplice desse projeto que visa a normalização dos corpos e a consequente expulsão do ambiente escolar daqueles considerados abjetos. Prova-se urgente a demanda de atualizações curriculares que contemplem as diversidades sexuais e que não propagem estereótipos machistas e de divisão sexual do trabalho; a necessidade de uma formação continuada que discuta questões relacionadas a gênero, orientação sexual, raça, classe, e outras demandas sociais, para todo o corpo profissional da instituição escolar; o aprimoramento dos cursos de licenciatura para que futuros docentes já cheguem à escola com um conhecimento sobre sexualidade que não diga respeito ao senso comum, tabus e conservadorismo; a demanda por políticas que não classifiquem e tratem como *bullying* posturas machistas, LGBTI+fóbicas, racistas e capacitistas, percebendo a nomeação correta de tais atitudes como fator imprescindível para seu enfrentamento.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary G.; SILVA, Lorena B. *Juventude e sexualidade*. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

AIRES, Josilene; *et al.* Barreiras que Impedem a Opção das Meninas pelas Ciências Exatas e Computação: Percepção de Alunas do Ensino Médio. In: WOMEN IN INFORMATION TECHNOLOGY (WIT), 12., 2018, Natal. Anais do XII Women in Information Technology. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2018. Disponível em: <<https://sol.sbc.org.br/index.php/wit/article/view/3378/3340>>. Acesso em: 30/04/2021.

AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Pólen Livros, 2019. E-book.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS (ABGLT). Secretaria da Educação. *Pesquisa nacional sobre o ambiente educacional no Brasil 2016: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais*. Curitiba: ABGLT, 2016. Disponível em: <<https://www.ibdsex.org.br/wp-content/uploads/2020/06/ibdsex-pesquisa-nacional-sobre-o-ambiente-educacional-no-brasil-2015-as-experiencias-de-adolescentes-e-jovens-lesbicas-gays-bissexuais-travestis-e-transexuais-em-nossos-ambientes-educacionais.pdf>>. Acesso em: 30/04/2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS (ANTRA). *Nota da ANTRA sobre cotas e reservas de vagas em universidades destinadas às pessoas trans*. Brasil: ANTRA, 2018. Disponível em: <<https://antrabrasil.org/2020/12/17/nota-antra-cotas-universidades-pessoas-trans/>>. Acesso em: 30/04/2021.

BARRETO, Andreia. A mulher no Ensino Superior: distribuição e representatividade. *Cadernos do GEA*, Rio de Janeiro, n.6, p.1-52, 2014. Disponível em: <http://flacso.org.br/files/2016/04/caderno_gea_n6_digitalfinal.pdf>. Acesso em: 30/04/2021.

BATISTA, Luciana S.; MATTOS, Luiza. *Sem atalhos: transformando o discurso em ações efetivas para promover a liderança feminina*. Bain & Company, 2019. Disponível em: <<https://www.bain.com/pt-br/insights/No-shortcuts-turning-the-speech-into-effective-actions-to-promote-female-leadership/>>. Acesso em: 30/04/2021.

BENTO, Berenice. *O que é transexualidade*. Tatuapé, São Paulo: Editora Brasiliense, 2017.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afranio M. (Orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p.71-79.

BOURDIEU, Pierre. *A Distinção: crítica social do julgamento*. Porto Alegre, RS: Zouk, 2017

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2015.

BUTLER, Judith. *Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismos e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

CARNEIRO, Aparecida S. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005.

CÉSAR, Maria Rira de A. Um nome próprio: transexuais e travestis nas escolas brasileiras. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2009, Caxambu. Anais. Caxambu: ANPEd, 2009. 14 p. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT23-5521--Int.pdf>>. Acesso em: 30/04/2021.

COSTA, Angelo B; *et al.* Preconceito contra gênero e diversidade sexual e de gênero em uma universidade pública brasileira: prevalência, o seu reconhecimento e os efeitos da educação. In: MACHADO, Frederico V; BARNART, Fabiano.; MATTOS, Renan de (Orgs.). *A diversidade e a livre expressão sexual entre as ruas, as redes e as políticas públicas*. Porto Alegre, RS: Rede UNIDA, 2017. p.97-106.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FUNDAÇÃO INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS (FIPE). *Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades, especiais, socioeconômica e orientação sexual*. São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatoriofinal.pdf>>. Acesso em: 30/04/2021.

GIBSON, Paul. Gay male and lesbian youth suicide. In: FEINLEIB, Marcia R (Org.). *Report of the Secretary's Task Focer on Youth Suicide*. Washington, D.C.: U.S. Department of Health & Human Services, 1989, p.115-142.

GÓIS, João B.G. Quanto raça conta: um estudo de diferenças entre mulheres brancas e negras no acesso e permanência no ensino superior. *Revista Estudos feministas*, Florianópolis, v.16, n.3, p.743-768, 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ref/v16n3/02.pdf>>. Acesso em: 30/04/2021.

INSTITUTO BRASILEIRO TRANS DE EDUCAÇÃO. *As fronteiras da educação: a realidade dxs estudantes trans no Brasil*. Brasil: IBTE, 2019. Disponível em: <<https://storage.googleapis.com/wzukusers/user-31335485/documents/5c50350f95db81ka6cN8/ibte2019.pdf>>. Acesso em: 30/04/2021.

LAHIRE, Bernard. Campo. In: CATANI, Afranio M. *et al.* (Org.). *Vocabulário Bourdieu*. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2017. p. 64-66.

LÉBARON, Frederic. Capital. In: CATANI, Afranio M. *et al.* (Org.). *Vocabulário Bourdieu*. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2017. p. 101.

LOURO, Guacira L. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. *Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 3, n. 4, p. 62-70, 2011. Disponível em: <<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/31/30>>. Acesso em: 30/04/2021.

McCALL, Leslie. Does gender fit? Bourdieu, feminism, and conceptions of social order. *Theory and Society*, Holanda, v.21, p. 837-867, 1992. <<https://doi.org/10.1007/BF00992814>>.

MEIRELES, Jaqueline. *Ecos da violência: a perspectiva de estudantes de uma escola pública*. 2015. 189 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2015.

MISKOLCI, Richard. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MIURA, Paula O.; TARDIVO, Leila S. de L.P.C.; BARRIENTOS, Dora M.S. O desamparo vivenciado por mães adolescentes e adolescentes grávidas acolhidas institucionalmente. *Revista Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v.23, n.5, p.1601-1610, 2018. <<https://doi.org/10.1590/1413-81232018235.14152016>>.

MOREIRA, Flávia. M. *Violência de gênero na escola: assédio, abuso e relações de poder*. 57 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialista em Gênero e Diversidade na Escola). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

NOGUEIRA, Maria A. Capital Cultural. In: CATANI, Afranio M. *et al.* (Org.). *Vocabulário Bourdieu*. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2017. p. 103-106.

REGO, Yordanna L.P. Reflexões sobre afronecrotransfobia: políticas de extermínio na periferia. *Revista Humanidades e Inovação*, Palmas, v.6, n.16, p.167-181, 2019. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1838>>. Acesso em: 30/04/2021.

RIBEIRO, Djamila. *O que é: lugar de fala?*. Belo Horizonte, MG. Editora Letramento, 2017. E-book.

SANTOS, Dayana B. C. dos. *Cartografias da transexualidade: a experiência escolar e outras tramas*. 210 f. Tese (Mestrado em Educação). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2010.

SANTOS, Marconi de J; et al. Caracterização da violência sexual contra crianças e adolescentes na escola – Brasil, 2010-2014. *Revista Epidemiologia e Serviços de Saúde*, Brasília, v.27, n.2, p.1-10, 2018. <<https://doi.org/10.5123/s1679-49742018000200010>>.

SKEGGS, Beverly. Context and background: Pierre Bourdieu's analysis of class, gender and sexuality. *The Sociological Review*, Oxford, v.52, p. 19-33, 2004. <<https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2005.00522.x>>.

SOUZA, Andreia R. de; MELO, José C.de. Educadora ou tia: os reflexos da feminização do magistério na construção da identidade profissional de professores(as) da educação infantil. *Revista Inter-Ação*, Goiânia, v.43, n.3, p.697-709, 2018. <<https://doi.org/10.5216/ia.v43i3.48977>>.

TEIXEIRA-FILHO, Fernando S.; RONDINI, Carina A. Ideações e Tentativas de Suicídio em Adolescentes com Práticas Sexuais Hetero e Homoeróticas. *Revista Saúde e Sociedade*, São Paulo, v.21, n.3, p.651-667, 2012. <<https://doi.org/10.1590/S0104-12902012000300011>>.

PNAD CONTÍNUA 2018: educação avança no país, mas desigualdades raciais e por região persistem. *Agência IBGE Notícias*. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24857-pnad-continua-2018-educacao-avanca-no-pais-mas-desigualdades-raciais-e-por-regiao-persistem>>. Acesso em: 30/04/2021.

PÖTTKER, Érico S. *A orientação educacional e os territórios narrativos de gênero e sexualidade na escola*. 2013. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2013.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. *Gravidez na Adolescência no Brasil: Vozes de Meninas e de Esperança*. 2017. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/1896/file/Gravidez_na_Adolescencia_no_Brasil.pdf>. Acesso em: 30/04/2021.

DECLARAÇÃO DE CONTRIBUIÇÃO DAS/DOS AUTORES/AS NA ELABORAÇÃO DO ARTIGO

O artigo encaminhado para submissão intitulado “Esboço de uma teoria de capital de sexualidade no campo educacional brasileiro” é um recorte da dissertação de mestrado da autora Yasmin Cartaxo Lima. Segue abaixo descrição das contribuições de cada pessoa autora.

Autora 1: Yasmin Cartaxo Lima

Responsável pela elaboração da dissertação a qual originou-se o artigo, elaboração de todas as etapas do artigo incluindo escrita e revisão do texto, revisão bibliográfica, análise e conclusão.

Autor 2: Elenilton Vieira Godoy

Orientador da dissertação a qual originou-se o artigo e responsável pela leitura e revisão crítica do texto.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

As pessoas autoras Yasmin Cartaxo Lima e Elenilton Vieira Godoy declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores concordam que caso o manuscrito venha a ser aceito e postado no servidor SciELO Preprints, a retirada do mesmo se dará mediante retratação.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.