
Assistência estudantil no contexto da EPT: as necessidades de acesso e permanência e de enfrentamentos às práticas LGBTfóbicas no cotidiano escolar

Student assistance in the context of EFA: the needs for access and permanence and confrontations with LGBTphobic practices in school daily life

Asistencia al estudiante en el contexto de la EPT: las necesidades de acceso y permanencia y confrontaciones con las prácticas LGBT fóbicas en la vida diaria escolar

Nascimento, Ana Paula Leite¹ (Lagarto, SE, Brasil)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2050-1596>

Cruz, Maria Helena Santana² (São Critóvão, SE, Brasil)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7794-278X>

Josiane Soares Santos³ (São Critóvão, SE, Brasil)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6846-4424>

Resumo

O estudo analisa a Assistência Estudantil no contexto da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPT), particularizada no âmbito dos Institutos Federais, tendo como campo empírico o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS). Abordou-se acerca da Assistência Estudantil, concebendo-a como política de acesso e permanência face às desigualdades socioeconômicas no Brasil. Estiveram à tona as marcas da LGBTfobia no cotidiano escolar das juventudes cada vez mais hostil e violador das existências que subvertem a heteronormatividade. Caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa, com a realização de entrevistas semiestruturadas e coletas de dados abrangendo as realidades macro e microconstitutivas do objeto perquirido, e foi utilizado o materialismo histórico dialético.

Palavras-chave: Desigualdades socioeconômicas. LGBTfobia. Assistência Estudantil.

Abstract

The study analyzes Student Assistance in the context of the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education (EPT), particularized within the scope of the Federal Institutes, having as an empirical field the Federal Institute of Education, Science and Technology of Sergipe (IFS). Student Assistance was approached, conceiving it as a policy of access and permanence in the face of socioeconomic inequalities in Brazil. The marks of LGBT phobia surfaced in the school routine of youths that were increasingly hostile and violating existences that subvert heteronormativity. It was characterized as a qualitative research, with semi-structured interviews and data collections covering the macro and microconstitutive realities of the object being investigated, and dialectical historical materialism was used.

¹ Assistente Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS). paulajcbrasil@yahoo.com.br

² Professora Emérita da Universidade Federal de Sergipe. helenacruz@uol.com.br

³ Professora associada do Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Sergipe. josisoares@hotmail.com

Keywords: Socioeconomic inequalities. LGBTphobia. Student Assistance.

Resumen

El estudio analiza la Asistencia al Estudiante en el contexto de la Red Federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica (EPT), particularizada en el ámbito de los Institutos Federales, teniendo como campo empírico al Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Sergipe (IFS). Se abordó la Asistencia al Estudiante, concibiéndola como una política de acceso y permanencia ante las desigualdades socioeconómicas en Brasil. Las marcas de la fobia LGBT afloraron en la rutina escolar de jóvenes cada vez más hostiles y violadores de existencias que subvierten la heteronormatividad. Se caracterizó por ser una investigación cualitativa, con entrevistas semiestructuradas y recolección de datos que cubrían las realidades macro y microconstituyentes del objeto investigado, y se utilizó el materialismo histórico dialéctico.

Palavras-Clave: Desigualdades socioeconômicas. LGBTfobia. Asistencia al estudiante.

1 Introdução

Neste trabalho, pôde-se realizar uma análise da Assistência Estudantil no contexto da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPT), particularizada no âmbito dos Institutos Federais, tendo como objeto de análise o campo empírico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS). A centralidade pauta-se na problematização das necessidades de acesso e permanência em uma perspectiva de garantia de direito às/aos estudantes à democratização do acesso, considerando o processo de expansão, e, também, à democratização das condições de permanência articuladamente. A problematização estende-se à discussão dos enfrentamentos às práticas LGBTfóbicas no cotidiano escolar, dado o agravamento das práticas LGBTfóbicas e as opressões a que as/os estudantes são submetidas/os, sendo as suas subjetividades minadas e existências violadas.

A abordagem abarcará a Assistência Estudantil enquanto política pública com garantias de direitos de acesso e permanência, considerando as necessidades estudantis que perpassam situações de vulnerabilidades socioeconômicas e de enfrentamentos às práticas LGBTfóbicas no cotidiano escolar. Inicialmente, serão feitas ponderações da Assistência Estudantil concebendo-a como política de acesso e permanência face às desigualdades socioeconômicas no Brasil. Em seguida, estarão à tona as marcas da

LGBTfobia no cotidiano escolar das juventudes, cada vez mais hostil e violador das existências que subvertem a heteronormatividade

Seguidamente, haverá a intercalação da problematização teórica com dados empíricos, discutindo aspectos da realidade macro da EPT e micro da particularidade do IFS. Serão apresentados dados dos *campi* Aracaju, Lagarto e São Cristóvão, no período de 2008 a 2012 (os cinco primeiros anos após a criação dos Institutos Federais), relativos à expansão das vagas ofertadas; ao perfil socioeconômico das/os estudantes caracterizado pela renda per capita familiar; e ao acesso às ações de Assistência Estudantil (os auxílios e/ou bolsas). Na dimensão macro, terá a análise de dados da Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil realizada em 2015, com narrativas das experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais; e, na micro, dados captados a partir das entrevistas com estudantes dos *campi* Aracaju e Lagarto, com matrículas ativas em 2018 (ano que completa 10 anos da criação dos Institutos Federais).

No que se refere aos aspectos metodológicos, o estudo se caracterizou como uma pesquisa qualitativa com levantamento bibliográfico para a apresentação dos pressupostos teórico-analíticos que subsidiam a fundamentação e as análises. Houve a realização de entrevistas semiestruturadas e coleta de dados abrangendo as realidades macro e microconstitutivas do objeto perquirido, priorizando o diálogo entre interlocutoras/es teóricas/os e empíricas/os. O materialismo histórico dialético foi utilizado enquanto método que transversalizou a investigação, a produção e a análise dos dados.

2 A Assistência Estudantil enquanto política de acesso e permanência face às desigualdades socioeconômicas no Brasil

Na busca de ampliação do acesso à educação e de permanência e aprendizagem nos sistemas de ensino diversas medidas foram implementadas. No caso da educação profissional e tecnológica, destacou-se a expansão da Rede Federal da EPT, perpassada por debates no âmbito do Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de

Educação. (PACHECO, 2009; IFET, 2009). Como resultado desses debates, a Lei de nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 cria um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Com a expansão da Rede EPT, os Institutos Federais ampliaram as ofertas de vagas nos diferentes níveis de ensino pelo Brasil afora, fenômeno caracterizado por algumas/uns teóricas/os e, especialmente, pelo Governo Federal na época, como *democratização do acesso*. Entretanto, no contexto dessa pretensa democratização do acesso ao ensino profissional, científico e tecnológico, *a democratização das condições de permanência das/os estudantes inseridas/os nos Institutos Federais não acompanha a mesma dinâmica*, vez que as ações de implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) apresentam-se de forma insuficiente no cotidiano das/os estudantes as/os quais vivenciam as expressões da questão social⁴. (NASCIMENTO, 2014).

Não obstante um maior número de pessoas matriculadas nos diferentes cursos e modalidades ofertados através da Rede EPT, as condições de acesso e permanência nas instituições de ensino apresentam-se de modo deficiente, comprometendo os objetivos de democratização do acesso à educação, o que pode explicar a taxa de ociosidade ou evasão encontrada na ocupação dessas vagas. O retrato crônico da escolaridade da população brasileira revela a cronicidade do problema do acesso e permanência educacional, determinado historicamente pela condição de classe da/o estudante. As disparidades do acesso e permanência são notórias quando ultrapassamos a aparência da inclusão educacional a partir da delimitação da idade-série para os diferentes níveis de ensino e captamos que a origem de classe é um dos principais traços

⁴ “[...] conjunto das expressões das desigualdades sociais engendradas na sociedade capitalista madura, impensáveis sem a intermediação do Estado. Tem sua gênese no caráter coletivo da produção, contraposto à apropriação privada da própria atividade humana - o trabalho - das condições necessárias à sua realização, assim como de seus frutos. [...] expressa, portanto, disparidades econômicas, políticas e culturais das classes sociais, mediatizadas por relações de gênero, características étnico-raciais e formações regionais, colocando em causa as relações entre amplos segmentos da sociedade civil e o poder estatal. [...] tem a ver com a emergência da classe operária e seu ingresso no cenário político, por meio das lutas desencadeadas em prol dos direitos atinentes ao trabalho, exigindo o seu reconhecimento como classe pelo bloco do poder, e, em especial pelo Estado”. (IAMAMOTO, 2006, p. 16-17).

determinantes. Isso significa que a desigualdade educacional remete, necessariamente, à questão da desigualdade social e econômica no Brasil. (NASCIMENTO, 2014).

A educação, embora seja um direito social, apresenta-se como uma das áreas em que a questão da desigualdade se reflete com maior nitidez no Brasil. A escola é uma expressão da sociedade e, demarcada em seu contexto capitalista, abriga as contradições inerentes à dinâmica da sociedade capitalista. As/os estudantes pertencentes à classe trabalhadora, denominadas/os como sujeitas/os das classes populares, apresentam maiores dificuldades no acesso e permanência na escola, requerendo ao mesmo tempo a democratização de ambas as variáveis no cotidiano acadêmico-escolar. (Ibid.).

Desse modo, o direito à educação não se pode efetivar apenas na ampliação das possibilidades de acesso. Torna-se imprescindível a criação de mecanismos que viabilizem a permanência e a conclusão dos cursos daquelas/es que ingressam nas instituições educacionais. Nessa ótica, faz-se necessário assinalar que historicamente mecanismos foram e estão sendo propostos para viabilizar, na sociedade brasileira, a permanência das/os estudantes oriundas/os da classe trabalhadora que, ao ingressarem nas instituições educacionais, demandam ações que possibilitem a permanência, a conclusão dos seus respectivos cursos e êxito na trajetória acadêmica. Pois bem, ao conjunto dessas ações, chamamos de *“Assistência Estudantil, enquanto política de enfrentamento ao velho e crônico enigma da evasão, da repetência e, especialmente, das desigualdades econômicas, sociais e culturais, como traços presentes na educação brasileira”* (NASCIMENTO, 2014, p. 73, grifos originais).

As ações de Assistência Estudantil surgem a partir de reivindicações em defesa do provimento, por parte das instituições educacionais e do Estado, das condições necessárias à permanência das/os estudantes. (NASCIMENTO, 2012). Referendamos a importância da leitura crítica das necessidades estudantis enquanto diretriz norteadora para a formulação das ações de assistência ao público que demanda suas intervenções. Estudos desenvolvidos pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace) identificaram as dificuldades socioeconômicas de uma parcela

significativa do segmento estudantil como uma das causas da evasão e da retenção. As questões de moradia, alimentação, manutenção, meios de transporte e saúde apareceram como demandas primordiais para garantir a permanência dessas/es estudantes nas Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes). (NASCIMENTO, 2014).

Considerando o perfil socioeconômico das/os estudantes, o Fonaprace apontou diretrizes para o Plano Nacional de Assistência Estudantil elaborado em 2007, regido pelos seguintes princípios: I) a afirmação da educação superior como uma política de Estado; II) a gratuidade do ensino; III) a igualdade de condições para o acesso, a permanência e a conclusão de curso nas Ifes; IV) a formação ampliada na sustentação do pleno desenvolvimento integral dos estudantes; V) a garantia da democratização e da qualidade dos serviços prestados à comunidade estudantil; VI) a liberdade de aprender, de ensinar, de pesquisar e de divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; VII) a orientação humanística e a preparação para o exercício pleno da cidadania; VIII) a defesa em favor da justiça social e a eliminação de todas as formas de preconceitos; IX) o pluralismo de ideias e o reconhecimento da liberdade como valor ético central (FONAPRACE, 2007). Assim, em 2007, foram institucionalizadas as ações de Assistência Estudantil, processo que ocorre de maneira mais intensa a partir de 2010 com a aprovação do Decreto nº 7.234 que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), atribuindo às Ifes a obrigatoriedade de construir suas próprias políticas de assistência à/ao estudante. No seu Artigo 4º, consta:

[...] as ações de assistência estudantil serão executadas por instituições federais de ensino superior, abrangendo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, considerando suas especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente.

Além de atender estudantes do ensino superior como nas Ifes, esse Decreto possibilita o direcionamento das ações às/aos estudantes que ingressam na educação profissional e tecnológica, mesmo aquelas/es que cursam as modalidades que não são do ensino superior, já que, ao considerar as especificidades dos Institutos Federais, são

abarcadas diferentes modalidades de ensino nos níveis da Educação profissional técnica de nível médio, Formação inicial e continuada de trabalhadoras/es e Educação Superior.

De acordo com o Artigo 4º do Decreto, no parágrafo único, as ações do Pnaes devem “considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras”. Como público prioritário, o Decreto apresenta, em seu Artigo 5º, as/os “[...] estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário-mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino [...]”.

No âmbito do Pnaes, Artigo 3º, parágrafo 1º, as ações de Assistência Estudantil devem ser desenvolvidas nas seguintes áreas: moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. A promulgação do Pnaes representou “a consolidação de uma luta histórica em torno da garantia da assistência estudantil enquanto um direito social voltado para [a] igualdade de oportunidades [às/aos] estudantes”. (VASCONCELOS, 2012, p. 105-106, acréscimos nossos).

O acesso à vaga não garante, por si só, a permanência das/os estudantes até a conclusão dos cursos para os quais pleitearam as respectivas vagas. Trata-se de um público que precisa distanciar-se de suas origens (familiares/residências) ou que, mesmo não necessitando afastar-se do seu núcleo familiar, apresenta condições socioeconômicas razoavelmente baixas, sendo, em grande parte, proveniente de escola pública. Diante destas e de outras características, afirma-se, com veemência, a urgência do investimento em assistência a estas/es estudantes. (NASCIMENTO, 2014). Segundo Oliveira e Vargas (2012, p. 128-129, acréscimos nossos), a

[...] complexidade do ser humano (ser social, ser de desejos, ser de direitos, ser racional, com capacidade laboral e de planejamento) cujas necessidades para realização plena e para uma vida digna perpassam fatores como moradia, alimentação, saúde, saneamento, lazer, cultura, educação [...] entre outros, [faz

com que tenhamos] que pensar ações na assistência estudantil na mesma proporção desta complexidade e na mesma direção destes anseios, que acompanhem a dinâmica das modificações trazidas pelas inovações já implementadas no sistema educacional do país [...].

Com relação ao desenvolvimento das ações de Assistência Estudantil consoante as áreas estratégicas definidas pelo Pnaes, sabe-se que nem todas as Ifes e os Institutos Federais atendem ao recomendado, pois não possuem programas, projetos e serviços em todas as áreas. Considerando que as Ifes e os Institutos Federais vêm desenvolvendo (ou deveriam desenvolver) ações na área de Assistência Estudantil, abordaremos a particularidade das ações de Assistência Estudantil no IFS, no período de 2008 a 2012, nos *campi* Aracaju, Lagarto e São Cristóvão (entre os 9 *campi* do IFS, esses três possuem maior tempo de existência, percentual de matrículas e demandas de Assistência Estudantil). (NASCIMENTO, 2014).

No intuito de trazer à tona os desafios da implementação das ações de Assistência Estudantil no IFS, foi caracterizado o quadro da demanda por essas ações com destaque para o perfil das/os estudantes a partir da renda per capita familiar. Quanto ao perfil das/os estudantes regularmente matriculadas/os no IFS no íterim de 2008 a 2012, nos *campi* em análise, constatamos que um percentual significativo apresenta renda per capita familiar de até um salário-mínimo e meio, constituindo-se como público prioritário a ser atendido pelo Pnaes, conforme Decreto que regulamenta o referido Programa.

As faixas abaixo de meio salário-mínimo, entre meio salário e um salário-mínimo, e entre um salário-mínimo e meio e dois salários-mínimos e meio demarcam consecutivamente maiores percentuais no Campus Lagarto em 2008 (96,37%), em 2011 (80,8%) e em 2009 (30,98%). A renda entre um salário e um salário-mínimo e meio apresenta maior percentual no Campus São Cristóvão em 2009 (77,24%). As rendas per capita entre dois salários-mínimos e meio e três salários-mínimos, e, acima de três salários-mínimos, aparecem com maiores percentuais respectivamente em 2011 (20,27%) e em 2012 (31,30%) no Campus Aracaju.

O perfil das/os estudantes matriculadas/os no Campus Aracaju denota aumento na variação de renda anualmente. Relacionando esses dados do perfil com os dados relativos à expansão no Campus Aracaju no período de 2008 a 2012, avaliamos que o aumento anual da per capita familiar pode estar associado à concentração dos percentuais de matrículas nos cursos da modalidade Subsequente na totalidade dos anos analisados e da modalidade Superior com maior destaque entre 2009 e 2010. Isso porque as/os estudantes inseridas/os nessas modalidades, em geral, são também trabalhadoras/es que já possuem renda, embora isso não deva descaracterizá-las/os enquanto demandantes das ações de Assistência Estudantil.

No Campus Lagarto, observamos aumento na faixa de renda per capita familiar entre os anos de 2008 e 2009. Entre 2009 e 2010, ocorre redução na faixa de renda majoritária, mantendo-se a classificação da renda das/os estudantes entre meio salário e um salário-mínimo no período de 2010 a 2012. Dialogando com os dados da expansão nesse Campus, temos que os maiores percentuais de matrículas se relacionam às modalidades Integrado e Subsequente no período de 2008 a 2010; Integrado e Superior, em 2011, e Subsequente e Superior, em 2012. Uma particularidade das/os estudantes dos cursos Integrados é que elas/es ficam maior parte do tempo no ambiente escolar, já que as aulas ocorrem no turno matutino e vespertino. Portanto, tendem a ser dependentes economicamente dos seus respectivos núcleos familiares que, majoritariamente, possuem renda baixa, seja pela inserção em vínculos precarizados de trabalho, seja pelo fato de possuírem como única renda os valores que recebem mensalmente por meio de programas de transferências de renda, a exemplo do Bolsa Família. Embora as/os estudantes dos cursos Subsequentes e Superiores disponham de maior tempo para trabalhar, lidam com os impactos do desemprego estrutural e, por conseguinte, também acabam sendo dependentes economicamente da família.

Diferentemente da tendência de aumento da renda no Campus Aracaju e da condição mais estável no Campus Lagarto, o Campus São Cristóvão, de forma acentuada, configura-se como o Campus que aumenta sempre o percentual de estudantes com mais

baixa per capita familiar: entre 2009 e 2010, assinala queda na faixa de renda per capita familiar e apresenta, de forma preponderante, a concentração na faixa de renda abaixo de meio salário-mínimo entre 2010 e 2012. Fazendo referência aos dados da expansão, observamos que, no período de 2008 a 2012, o Integrado demarcou os maiores percentuais de matrículas. As/os estudantes desse Campus são, em sua maioria, procedentes da zona rural, o que as/os coloca em uma situação tendencialmente precária do ponto de vista econômico e das oportunidades de trabalho disponíveis às/aos mantenedoras/es de suas famílias. Os cursos do Integrado relacionam-se à demanda tradicional de setores da sociedade mais empobrecidos, principalmente oriundas/os da zona rural pela especificidade dos cursos. Estas são algumas questões que podem explicar o perfil majoritário da renda per capita familiar menor que meio salário-mínimo nesse Campus.

Apresentaremos algumas observações considerando o cruzamento entre o quantitativo de atendidas/os pelas ações de Assistência Estudantil, o quantitativo de vagas nos *campi* e o perfil socioeconômico das/os matriculadas/os, cuja classificação ocorreu a partir da renda per capita familiar no período de 2008 a 2012. (NASCIMENTO, 2014).

O Campus Aracaju teve maior demanda resultante do advento da expansão em 2010 (contabilizou 1.695 vagas ofertadas). Em 2008, registra, por sua vez, 85,27% das/os estudantes matriculadas/os na faixa de renda per capita familiar de até meio salário-mínimo. No entanto, 2012 foi o ano em que este Campus atingiu os maiores percentuais de atendidas/os com os auxílios Alimentação, Transporte, Residência e a bolsa Monitoria, sendo que, neste ano, o maior percentual de matriculadas/os tem faixa de renda familiar per capita acima de três salários-mínimos (31,30%), realidade que não ocorreu em nenhum dos outros anos em análise.

O Campus Lagarto teve a maior oferta de vagas em 2012 com o total de 680 e a maior incidência (96,37%) de estudantes com menor per capita familiar (RPC < 0,5 SM) ocorreu em 2008. Nesse caso, também se apresenta uma tendência contraditória semelhante à evidenciada no Campus Aracaju, já que o maior número de contempladas/os

com os auxílios Alimentação, Transporte e Residência no Campus Lagarto foi em 2011. Apenas há equivalência entre o maior quantitativo de atendidas/os e o maior percentual de matriculadas/os com a renda per capita baixa no caso do auxílio Bolsa de Inclusão Social e da bolsa Monitoria em 2008.

No Campus São Cristóvão, os dados da expansão foram maiores em 2011, perfazendo 554 vagas. Mas é neste Campus que a menor renda per capita familiar (RPC < 0,5 SM) esteve presente de forma mais expressiva entre 2010 e 2012. Portanto, em 2011, ano em que cresce mais abruptamente a oferta de vagas, este Campus teve o maior quantitativo de estudantes contempladas/os com os auxílios Alimentação, Transporte, Bolsa de Inclusão Social e a bolsa Monitoria. Não obstante tenha sido evidenciada essa aparente compatibilidade no Campus São Cristóvão, salientamos que, sendo as rendas per capitas familiares baixas todos os anos, ao comparar o quantitativo de atendidas/os entre os *campi*, o Campus São Cristóvão apresenta majoritariamente o menor quantitativo de contempladas/os com as ações de Assistência Estudantil, tendência que acaba sendo incoerente com os objetivos preconizados no Pnaes.

Observando-se a média dos três *campi* analisados, o perfil das/os estudantes do IFS entre 2008 e 2012 é classificado pela renda per capita familiar de até um salário-mínimo e meio, evidenciando inúmeras necessidades de ordem socioeconômica que se transformam em demandas à Assistência Estudantil. Não obstante as ações de Assistência Estudantil apresentem como público prioritário do Pnaes estudantes em precária situação socioeconômica na faixa de renda per capita familiar até um salário-mínimo e meio, avaliamos que essas ações deveriam atender a totalidade das/os estudantes na perspectiva da garantia da universalidade do direito às condições de acesso e permanência, considerando as necessidades estudantis demandadas em sua trajetória acadêmica. O mais agravante é que nem todas/os as/os estudantes que apresentam o perfil de vulnerabilidade socioeconômica conseguem acessar as ações de Assistência Estudantil, visto que um percentual significativo de estudantes classificadas/os dentro da renda per capita familiar de até um salário-mínimo e meio não é contemplado, apesar de

configurar-se como público prioritário no atendimento das demandas da Assistência Estudantil. Isso comprova que a democratização do acesso não acompanha a democratização das ações de permanência, revelando a necessidade de repensar a política de expansão de modo a garantir democratização do acesso e de permanência. (NASCIMENTO, 2014).

Entre outros argumentos que revelam a necessidade das ações de Assistência Estudantil, “[...] o da desigualdade de renda do corpo discente é apontado como um dos fatores que explicam os elevados índices de evasão e retenção [...] e, portanto, justifica a sua importância.” (NASCIMENTO; ARCOVERDE, 2012, p. 169). O Pnaes assume papel fundamental na promoção de uma política educacional mais inclusiva na medida em que pode contribuir para minimizar dificuldades de ordem socioeconômica e possibilitar às/aos estudantes condições menos desiguais no decurso de sua permanência na instituição de ensino em que se encontra inserida/o (SILVAS; LIMA, 2012). Convém salientar que, “para transpor minimamente o *apartheid* social instaurado historicamente em nosso país, os processos de democratização educacional devem vir acompanhados de processos de democratização econômica e social”. (SILVAS; LIMA, 2012, p. 144, grifos originais).

Oliveira e Vargas (2012, p. 132, grifos nossos) alertam que “[...] reconhecer as demandas estudantis no âmbito da assistência estudantil, perpassando ações nas esferas indicadas pelo Pnaes, é um desafio que se impõe às nossas *instituições educacionais* [...]”, principalmente quando consideramos os quadros técnicos disponíveis para tal tarefa e os limites orçamentários destinados a esta política social. Essa conjuntura implica em limitações às ações de assistência às/aos estudantes e reduz “[...] a política à concessão de bolsas/auxílios financeiros, cujos valores, em geral, são insatisfatórios e a quantidade de benefícios disponibilizados está aquém da demanda” (OLIVEIRA; VARGAS, 2012, p. 132).

As prerrogativas do Pnaes tensionam as instituições na direção da universalidade do acesso às ações de Assistência Estudantil, mas demarcam limites por questões orçamentárias. A insuficiência do orçamento definido para o desenvolvimento

das ações de Assistência Estudantil dificulta o planejamento e a execução das propostas para as comunidades acadêmicas, revelando a superficialidade da relevância atribuída a elas mesmas, até os dias de hoje, no cenário da educação brasileira. (Ibid.). Desta feita, o dimensionamento dos gastos orçamentários “permite compreender e mensurar a importância dada a cada política pública no contexto histórico da conjuntura econômica, social e política vivenciada no país” (SALVADOR, 2012, p. 127).

3 Marcas da LGBTfobia no cotidiano escolar das juventudes

É imperioso apontar a necessidade de apropriação das demandas e necessidades de acesso e permanência atreladas ao enfrentamento das práticas LGBTfóbicas tão agravantes e recorrentes no cotidiano escolar, reiteradas pela heteronormatividade como mecanismo de regulações de gênero cotidianamente. Por isso, neste estudo, tratar-se-á dessa problematização com o fito de trazer à tona as marcas da LGBTfobia no cotidiano acadêmico-escolar das juventudes, enquanto realidade que se agrava e aponta para a urgente elaboração e implementação de intervenções as quais contribuam para a mudança desse quadro opressor.

Portanto, parte-se do pressuposto que “[...] a sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política” (LOURO, 2000, p. 5). O debate da sexualidade esteve e continua intimamente relacionado aos regimes de “verdades”, que são atravessados por relações de poder. Dentre os saberes que se destacaram na disputa pela “verdade” a respeito da sexualidade, foram o médico, o jurídico e o religioso que ganharam centralidade. Salienta-se a presença e a importância dos saberes e instrumentos pedagógicos e curriculares que foram e são utilizados pelos demais saberes enquanto veículo de prevenção, de repressão e/ou de correção das práticas nomeadas como anormais. (CAETANO, 2013; FOUCAULT, 2001). A escola com seus instrumentos é vista por Foucault (2001) como o lugar de correção: a concebe como o espaço por excelência das pedagogias preventivas e coercitivas, ou seja, como laboratório de construção no corpo dos currículos. Assevera que o “campo da anomalia vai se encontrar

desde bem cedo [...] atravessado pelo problema da sexualidade [...]” (FOUCAULT, 2001, p. 211).

A heteronormatividade só vem a ser reconhecida como “um processo social, ou seja, como algo que é *fabricado, produzido, reiterado*, e somente passa a ser problematizada a partir da ação de intelectuais ligados aos estudos de sexualidade [...]” (LOURO, 2009, p. 90, grifos originais). Os estudos gays, lésbicos e a teoria *queer*, bem como grupos cujas sexualidades se definem em oposição à heteronormatividade, se constituem como as/os primeiras/os a problematizarem as diferenças de gênero. Ao apresentar os questionamentos aos juízos mais elementares sobre o sexo, o gênero e a sexualidade, incluídas aí as oposições binárias heterossexual/homossexual, sexo biológico/gênero e homem/mulher, desenvolveram como resultados novas formas de examinar o tema da identidade humana, que refletem e provocam problematizações nas políticas e movimentos curriculares (LOURO, 2009; CAETANO, 2013).

Considerando a premissa que a heteronormatividade se constitui como algo *fabricado, produzido e reiterado*, tendo como aparato o recurso dos movimentos curriculares, serão aqui enfatizados os movimentos curriculares que se dão no interior da escola. Por movimentos curriculares, é concebível o seguinte:

[...] as pedagogias escolares e as tecnologias pedagógicas (arquitetura, livros didáticos, vestimentas, mídia etc.), que significadas na cultura e obedecendo a certa lógica de planejamento, constroem, ensinam e regulam as corporalidades, produzindo modos de subjetivações e arquitetando formas e configurações de estar e viver na escola e, logicamente, na sociedade (CAETANO, 2013, p. 66).

De acordo com a afirmação de Caetano (2013, p. 67, acréscimos nossos), “[...] transitam modelos de gêneros nos [movimentos curriculares cotidianos] [...] e estes projetam a heterossexualidade e a masculinidade hegemônicas como norma e referência”. Esse processo se dá estreitamente vinculado às relações de poder em exercício na sociedade e se reflete no cotidiano escolar. Por causa disso, é dada centralidade aos movimentos curriculares presentes na escola, que são traduzidos e materializados através

das pedagogias escolares e das tecnologias pedagógicas direcionadas implícita ou explicitamente pela heteronormatividade e pelo androcentrismo. Isto posto, tem-se que

[...] os movimentos curriculares fazem parte destas práticas educativas que nos ensinam a heteronormatividade e o androcentrismo. Esses dois dispositivos são constituídos por regras discursivas que produzidas nas sociedades atravessam suas tecnologias educativas e interpelam nossas subjetividades permitindo, com isto, o controle ou a mediação da forma como vivemos nossos gêneros, sexualidades e nos posicionamos nos espaços sociais. Para tanto, estes discursos e interpelações precisam ser constantemente repetidos e reiterados nas práticas educativas cotidianas para dar o efeito de substância e de algo natural (CAETANO, 2013, p. 68).

A realidade social mostra os desafios das juventudes ao/para expressar as suas identidades de gênero e sexuais no ambiente escolar, como apontam os dados da Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil, em 2015 realizada, em parceria com 324 organizações LGBTs, com jovens entre 13 a 21 anos. Do universo da pesquisa (1.016 – mil e dezesseis), 60,2% sentem-se inseguras/os em razão da sua orientação sexual no ambiente escolar; 42,8% apresentaram insegurança em relação à forma como expressam seu gênero; 14,2% não se sentem seguras/os ao expressarem seu gênero/identidade de gênero.

O ambiente escolar não é um ambiente seguro e acolhedor para que as/os jovens expressem suas sexualidades, que, por ser um espaço predominante de jovens, da mesma geração, onde vivem experiências semelhantes, deveriam se sentir acolhidas/os para expressarem suas identidades de gênero e sexuais. Por outro lado, as regulações de gênero presentes no cotidiano escolar não permitem que as/os jovens expressem essas identidades, tornando esse espaço reprodutor de opressões, especialmente, quando as sexualidades das juventudes não se encaixam na heteronormatividade. (ABGLT, 2016; NASCIMENTO, 2019).

O cotidiano escolar é um espaço onde se manifestam diversas expressões das culturas, identidades, individualidades e subjetividades juvenis. É também um ambiente de negação dessas expressões, vez que a realidade social é contraditória. A negação da condição sexual das juventudes pôde ser visualizada através da pesquisa da ABGLT

(2016), em que aponta estudantes que sofreram LGBTfobia e deixaram de ir à escola por se sentirem inseguras/os ou constrangidas/os com determinada situação. Das/os 1.016 (mil e dezesseis) jovens que responderam ao questionário, 31,7% deixaram de ir à escola, de um a seis dias, devido à opressão vivenciada no ambiente escolar. A LGBTfobia é uma realidade vivenciada pelas juventudes brasileiras também nos ambientes educacionais em que se inserem, como identificamos nas experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais participantes da pesquisa que evadiram, por alguns dias, o ambiente escolar, podendo culminar em uma evasão escolar definitiva. Essa realidade é uma expressão representativa de um quadro mais agravante presente no cotidiano escolar das juventudes LGBTs no Brasil. (ABGLT, 2016; NASCIMENTO, 2019).

Por meio de várias estratégias de disciplinamento, pôde-se aprender a vergonha e a culpa, experimentar a censura e o controle, construir-se acreditando que temáticas da sexualidade são assuntos privados, deixando de perceber sua dimensão social e política. Desde cedo, são aprendidos piadas, gozações, apelidos e gestos os quais são dirigidos às/aos que não se ajustam aos padrões de gênero e sexualidade aceitos na cultura em que vivem, aprendizados que têm implicações na cotidianidade escolar. (LOURO, 2000). A pesquisa da ABGLT (2016) revela que 94,4% fizeram comentários (explícitos ou implícitos) sobre expressão de gênero no ambiente escolar, enquanto que apenas 5,6% não fizeram nenhum comentário. Esse dado mostra que as juventudes reproduzem a forma homogeneizante da sociedade, isto é, como se todas/os as/os sujeitas/os tivessem que ser heterossexuais e suas práticas atendessem ao padrão da homogeneidade e heteronormatividade como a sociedade estabelece, cujas expectativas também se impõem no ambiente escolar. (NASCIMENTO, 2019).

Segundo os dados disponibilizados pela ABGLT (2016), são diversos os espaços em que as/os estudantes LGBTs se sentem inseguras/os ou constrangidas/os por causa da sua identidade sexual. Os espaços foram: banheiros, 38,4%; aula de educação física, 36,1%; vestiários, 30,6%; quadras ou instalações esportivas, 22,1%; lanchonete ou refeitório, 14,5%, corredores/escadas, 14,2%; outras áreas externas,

11,7%; ônibus/transporte escolar, 8,9%; outro lugar não mencionado na lista, 4,3%. Um dado que chama a atenção: 27% das/os estudantes afirmaram: “não evito ir a qualquer lugar da instituição educacional porque não me sinto constrangida/o”. Isto é, na escola, existem juventudes que enfrentam a lógica heterossexista. Esse quadro confirma que a escola é um ambiente o qual (re)produz e reforça a heteronormatividade e não possui uma estrutura que acolha as juventudes com diversas expressões identitárias sexuais, por exemplo, as mulheres transexuais que não podem utilizar o banheiro feminino. (NASCIMENTO, 2019).

Na realidade vivenciada pelas juventudes no ambiente escolar do IFS, ao ser perguntado às/aos estudantes se as/os jovens no IFS expressavam algum preconceito, discriminação, homofobia, foi possível ter conhecimento de que há expressividade muito grande nesse sentido por parte das juventudes. Portanto, faz-se necessário trazer à baila os exemplos das cenas e/ou episódios a esse respeito e problematizá-los. Pois bem, foi questionado às/aos entrevistadas/os o seguinte: “Já presenciou ou soube de episódios de constrangimento, discriminação ou preconceito envolvendo jovens no IFS com relação às diferenças de sexo, classe, raça/etnia, orientação sexual, de religião ou de outra natureza? Se sim, cite exemplos?”. Nos relatos, 32 frequências de respostas como “sim, afirmando ter presenciado ou que soube”, equivalendo ao percentual de 84,2%; e, somente 6 incidências como “não presenciou ou não soube”, correspondente ao percentual de apenas 15,8%, constituíram-se como um quadro agravante vivenciado pelas juventudes presentes no cotidiano escolar do IFS. (Ibid.).

Episódios de constrangimento, discriminação ou preconceito mais citados foram vinculados à sexualidade com práticas de homofobia (32 ocorrências). Tendo como referência os relatos das/os entrevistadas/os, obteve-se como destaque que as manifestações de homofobia foram relacionadas às identidades de gênero e identidades sexuais das/os estudantes gays, lésbicas e transexuais, e ao questionamento das sexualidades pela escolha do curso, alegando que “não pode fazer... esse curso que eles já começam a duvidar... da sexualidade”. A homofobia é percebida por jovens que não

possuem sexualidades LGBTs e é sofrida por aquelas/es que constituem a comunidade LGBT. Algumas/uns identificam que existe em intensidade grande; outras/os dizem que, se há, é muito pouco; há aquelas/es que defendem quem sofre homofobia no IFS. (NASCIMENTO, 2019). Pela expressividade, é agravante salientar as falas alusivas às seguintes cenas:

E quanto à... homofobia eu já presenciei alguns casos, no caso quando eu namorava a gente foi acuado dentro do banheiro e tentaram tacar papel higiênico na gente e tals. E meu amigo quando ele entrou, ele logo logo que ele entrou ele se assumiu, o campus todo se afastou dele, parou de andar com ele (entrevistado 5, branco, 17 anos, curso de Edificações, grifos nossos).

[...] preconceito assim... na questão... voltado pra sexualidade, agora tipo desde há... há um ano isso tá muito latente lá porque já falaram que no grêmio só tem viado, que no grêmio tipo não tem pessoas normais, eles já falam muito assim, pessoas normais, como se tivesse um padrão entendeu... então se a gente é o normal, o pessoal é o quê? É errado. E agora mesmo depois que a gestão... que a chapa que tava lá pra reeleição não foi eleita, aí a frase que botaram logo na página do IFS [...] foi: agora acabou a palhaçada... como se fosse um circo que tivesse uma algazarra, como se tivesse alguma falta de respeito lá (entrevistada 6, negra, 18 anos, curso de Edificações, grifos nossos).

Sim... eu tenho exemplos de... sim, assim, o IFS ele é um espaço que ele é mais aberto né, então assim a juventude ela acaba reproduzindo esses preconceitos porque é um lugar... onde a gente tá inserido, a cultura que a gente tá inserido ela vai sempre arranjar um jeito de reproduzir... só que aqui é um ambiente curioso porque a gente tem uma liberdade grande e aí o pessoal fala ah mas no IFS isso é menos... menos. Acontece muito ainda e às vezes por ser uma escola que o pessoal diz ah a escola não sei o quê... então não tem, aí acaba sendo velado, mas acontecem muitos casos, principalmente homofobia é o que mais tem aqui no IFS, é o que mais a gente fala e fala e fala e fala e o pessoal continua dizendo ah o pessoal fala tanto que não tem, mas... tem! [...] a gente acaba tanto batendo nessa tecla e o pessoal fala que ah isso tá resolvido [...] então essa questão de homofobia ela é muito presente (entrevistada 10, branca, 17 anos, curso de Redes de Computadores, grifos nossos).

É eu vejo bastante, é racismo, homofobia por aqui, eu vejo piadinhas com alguns colegas que são, alguns apontamentos assim... eu tenho uma lá... uma mulher trans aqui que eu já vi muitas vezes as pessoas falando ah não sei o quê... e quando vai... quando vê ali no banheiro entendeu faz algumas piadinhas, eu acho isso... eu vejo entendeu (entrevistada 19, amarela/parda, 20 anos, curso de Eletrônica, grifos nossos).

Já... *um dos exemplos foi... dentro da sala com um colega de classe que começou a ofender outro por ele ser homossexual e outro também relacionado à homossexualidade que foi quando o grêmio anterior se candidatou, uma das pautas deles era a questão de [...] você ter essa igualdade e isso foi por muitas pessoas daqui isso foi considerado algo ruim, muitas pessoas ficavam reclamando que... era... tudo viado, tudo sapatão, coisa assim e eles usavam isso pra ofender, eles usavam esses termos pra ofender* (entrevistado 20, pardo, 17 anos, curso de Eletrônica, grifos nossos).

A gente teve um... *eu lembrei agora de um episódio de homofobia que inclusive eu acabei até me metendo um pouco que foi durante as eleições do grêmio passado que tinha... nós tínhamos um aluno aqui que o cara é como é que eu digo... ele é a expressão humana sabe, ele usa o black dele, e ele usa saia, e ele é gay, ele assume isso, e isso pra ele é normal, e a gente tem debates durante... a... eleição [...] então a gente tava tendo um debate e... você viu o vídeo? Que ele fala que vai ter bicha sim e não vai ter homofobia e nesse mesmo dia depois de um discurso lindo que ele deu me veio um menino dizer que não ia ficar escutando viado... isso é homofobia...* (entrevistada 28, parda, 17 anos, curso de Alimentos, grifos nossos).

Já! *Eu tenho uma amiga que ela é... lésbica... e ela tava com a namorada dela sentada aqui no IFS, as duas estavam abraçadas e aí veio uma servidora... a daqui do IFS e aí viu elas duas... juntas... aí chamou elas pra diretoria... pra conversar... começou a perguntar a elas... se os pais delas sabiam que elas... eram assim e tal, elas começaram a conversar e... queriam encaminhar elas pra uma psicóloga... e disseram que se não encaminhasse à psicóloga iam chamar os pais porque elas tinham que ver para serem tratadas... E a mesma coisa... no primeiro ano... eu tinha um amigo que ele era... que ele é homossexual e... quando uma professora da gente descobriu isso ela... começou a botar medo nele... de... começou a obrigar ele a ir pra psicóloga aqui do IFS, ela encaminhou e ele foi obrigado por ela a ir pra psicóloga ou ele não participaria mais das aulas dela e assim... ele criou um trauma dessa professora que ele chegava a chorar na aula dela e acabou que ele reprovou nessa disciplina... realmente* (entrevistada 32, branca, 18 anos, curso de Alimentos, grifos nossos).

Conheço... eu tenho... *eu tenho amigas que não gostam de... homossexuais... que elas... tipo... não é que elas... desrespeitem, mas elas têm medo... então elas não chegam perto* (entrevistada 34, índia, 20 anos, curso de Química, grifos nossos).

De acordo com os relatos das cenas vivenciadas, presenciadas ou que tiveram conhecimento, foi possível perceber o quão recorrente e naturalizada é a LGBTfobia no cotidiano do IFS. Por expressarem identidades de gênero e sexuais LGBTs, as/os estudantes são discriminadas/os, ridicularizadas/os, sofrem violência, opressão, são desrespeitadas/os. As inúmeras taxativas que recebem as/os machucam, violam suas

existências e modos de ser e viver. Houve registro de medo às/aos homossexuais, evidenciando associações a práticas remotas que renascem e se reatualizam do medo e da aversão às/aos sujeitas/os homossexuais pelos rótulos históricos que lhes atribuem.

Embora a classificação da homossexualidade como doença não se constitua mais como referência oficial nos manuais de doenças mentais, lamentavelmente, ainda se reportam à homossexualidade como doença e por isso justificam tratamento psicológico, como apareceu nos episódios que encaminhavam para tratamento na Psicologia, reforçando a caracterização da homossexualidade enquanto doença, ao invés de estudantes LGBTs serem encaminhadas/os aos serviços de Psicologia e das equipes multi e interdisciplinares que o IFS dispõe, para terem acesso a atendimentos e acompanhamentos que contribuam na despatologização, desculpabilização e positividade das identidades de gênero e sexuais expressadas e no desenvolvimento de estratégias de enfrentamentos aos preconceitos e às violências decorrentes das práticas LGBTfóbicas que são submetidas/os. Posturas invasivas, desrespeitosas e opressoras como foram as da servidora e da professora citadas produzem cada vez mais traumas às vivências e existências das/os estudantes LGBTs, como o caso do estudante gay mencionado que era oprimido, o que impactou no desempenho escolar, sendo reprovado. Ressaltamos que casos dessa natureza geram também abandono das trajetórias escolares, medo, culpa, suicídio.

Apesar da formação religiosa de algumas/uns estudantes respondentes, não reforçaram as práticas de discriminação e preconceito relacionadas às sexualidades que subvertem à heteronormatividade. Há, inclusive, uma inclinação para a defesa dos direitos e respeito às/aos sujeitas/os LGBTs. Em alguns depoimentos, pôde ser verificado que a gestão do grêmio desenvolvia intervenções priorizando debates para a desconstrução de estereótipos sexistas e enfrentamentos às práticas LGBTfóbicas. Observou-se que atribuem importância ao debate sobre diversidade sexual e de gênero na escola como um mecanismo de enfrentamento ao preconceito homofóbico frequente na sociedade e no ambiente escolar em que se inserem. Citam a necessidade desses debates enquanto

conteúdo didático a fim de produzir reflexão junto à comunidade acadêmica, dado o agravamento do quadro preconceituoso e discriminatório no cotidiano escolar. Expõem a necessidade do debate como forma de gerar conhecimento para contrapor a (re)produção daquilo que é normatizado sem que as pessoas sequer contestem, possibilitando à comunidade acadêmica do IFS ter ciência dos preconceitos e sofrimentos que marcam as existências LGBTs as quais subvertem as regulações de gênero heteronormativas. (NASCIMENTO, 2019).

Louro (2000) assinala que as coisas são sobremaneira complicadas para aquelas/es que se expressam com interesses ou desejos distintos da norma heterossexual, restando-lhes alternativas devastadoras: o silêncio, a dissimulação ou a segregação. Pondera que, ao produzir a heterossexualidade, rejeita-se a homossexualidade, resultando no reforço à homofobia. Daí, expõe que a homofobia consentida e ensinada na escola se dá por meio do desprezo, afastamento e imposição do ridículo, haja vista o estigma da homossexualidade como algo “contagioso”, refletindo em rejeição à simpatia para com sujeitas/os homossexuais pela taxativa e interpretação de que a aproximação significa adesão à prática ou à identidade homossexual.

A heteronormatividade se configura como um sistema pedagógico que produz resultados sociopolíticos com a finalidade de naturalização da lógica dicotômica dos sexos. A heteronormatividade então é constituída por regras que, ao mesmo tempo, produzem e controlam o sexo das/os sujeitas/os a partir de uma lógica binária, assimétrica e complementar entre mulheres e homens, que precisa ser reiterada de forma constante com o fito de dar o efeito de substância, algo natural e inquestionável. Nessa direção, se impõe uma definição e um reconhecimento como homens e mulheres antes mesmo de sabermos e termos elementos para as significações do ser/estar homens e mulheres. Tem-se que isso decorre do efeito performativo, ou seja, do poder de produzir aquilo que nomeia. Por conseguinte, como resultado, se vislumbra à reiteração das normas sexuais. Para tanto, o sistema heteronormativo ancora-se e sustenta-se por meio de um conjunto de instituições que pedagogicamente vão interpelando, conformando e também tatuando

no corpo as marcas sexuais, dentre as quais, se destaca a escola. (CAETANO, 2013; LOURO 2009; BUTLER, 2003).

Os movimentos curriculares “(re) produzem certo entendimento de masculinidade e feminilidade no interior do qual são formados os [indivíduos em sociedade e na cotidianidade escolar] alunos e alunas” (CAETANO, 2013, p. 75). Nessa investigação, enfatiza-se os movimentos curriculares que atravessam a vida cotidiana escolar, porque a escola “pratica a pedagogia da sexualidade, o disciplinamento dos corpos. Tal pedagogia é muitas vezes sutil, discreta, contínua mas, quase sempre, eficiente e duradoura” (LOURO, 2000, p. 10).

Como resultado da pedagogia da sexualidade emergem a vigilância e as práticas educativas no corpo como mecanismos fundamentais para corrigir o que se acusa de “comportamento estranho” e “anormal”. Logo, a escola se apresenta como uma instância consideravelmente responsável pela manutenção e criação das hierarquizações geradas a partir das ideias de masculinidade e feminilidade, e, ainda que não seja a única responsável, seus movimentos curriculares exercem significativa relevância na produção e reprodução dos projetos de masculinidades e feminilidades hegemônicos que se balizam nos papéis sexuais atribuídos historicamente aos homens e às mulheres.

Por meio dos instrumentos oficiais curriculares e nas ações cotidianas da e na escola, nota-se que as apresentações, estigmatizadas ou não, orientam as avaliações realizadas em torno das/os sujeitas/os. Justamente em decorrência disso, muitas das marcas das vivências escolares relacionam-se a episódios, fatos e experiências de como construímos nossas identidades sociais, sobretudo as identidades de gênero e também as identidades sexuais (CAETANO, 2013; LOURO, 2000). Com essas argumentações, demarcamos em concordância com Louro (2000, p. 13) que não pretendemos

[...] atribuir à escola nem o poder nem a responsabilidade de explicar as identidades sociais, muito menos de determiná-las de forma definitiva. É preciso reconhecer, contudo, que suas proposições, suas imposições e proibições fazem sentido, têm “eleitos de verdade”, constituem parte significativa das histórias pessoais.

Sabe-se que a “escola é, sem dúvida, um dos espaços mais difíceis para que alguém ‘assuma’ sua condição de homossexual ou bissexual [e outras sexualidades que subvertem a heteronormatividade]” (LOURO, 2000, p. 20), haja vista “a suposição de que só pode haver um tipo de desejo sexual e que esse tipo - inato a todos - deve ter como alvo um indivíduo do sexo oposto” (Ibid., p. 20-21). A escola “nega e ignora a homossexualidade (provavelmente, nega porque ignora) e, dessa forma, oferece muito poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos” (LOURO, 2000, p. 21). As cenas escolares estão entrelaçadas muitas das vezes com valores morais, religiosos e com o ideário conservador, resultando, pois, em um crescimento de pânico moral instalado na escola. (SEFFNER, 2013).

No âmbito da vida cotidiana, bem como na cotidianidade da vida escolar, as/os sujeitas/os vivenciam processos de regulações e normatizações em que as suas subjetividades são minadas, sendo violentadas/os, oprimidas/os e vitimadas/os pelos efeitos do heteroterrorismo, vez que “as reiteraões [as quais] produzem os gêneros e a heterossexualidade são marcadas por um terrorismo contínuo. Há um heteroterrorismo a cada enunciado que incentiva ou inibe comportamentos, a cada insulto ou piada homofóbica [...]” (BENTO, 2011, p. 552, acréscimos nossos). Louro (2000, p. 9) pondera que, “ao classificar os sujeitos, toda a sociedade estabelece divisões e atribui rótulos que pretendem fixar as identidades. Ela define, separa e, de formas sutis ou violentas, também distingue e discrimina”. Essa dinâmica obscurece e oculta outras possibilidades de construção das identidades e práticas sexuais que expressam existências as quais subvertem a lógica binária e a ordem compulsória do sexo/gênero/desejo. (CAETANO, 2013; BUTLER, 2003).

4 Considerações finais

A Política de Assistência Estudantil deve ser implementada respeitando e considerando as particularidades das necessidades estudantis (sejam as necessidades atreladas às vulnerabilidades socioeconômicas, as necessidades de enfrentamentos às

práticas LGBTfóbicas no cotidiano escolar ou as necessidades estudantis de outras naturezas que possam impactar na permanência, no desempenho acadêmico e na conclusão dos cursos) e o contexto educacional brasileiro marcado por desigualdades educacionais e socioeconômicas. Apesar de o desmonte, o desfinanciamento, o sucateamento, a focalização, a fragmentação e a seletividade se constituírem como traços que caracterizam as políticas sociais em tempos de crises sucessivas do capital, defendemos ações de democratização do acesso e da permanência em caráter universal.

Ações de Assistência Estudantil devem ser operacionalizadas na perspectiva de serem importantes aliadas das lutas contra a LGBTfobia. É necessário romper a lógica das ações restritas ao repasse de valor financeiro e ampliar as ações de acesso e permanência previstas no Pnaes, a fim de viabilizar às/aos estudantes serviços, programas e ações que considerem as necessidades estudantis para além da vulnerabilidade socioeconômica. Isso será feito perpassando outras necessidades que vivenciam no cotidiano, como é o caso da necessidade de enfrentamento ao quadro agravante de opressão e violência LGBTfóbicas, enquanto reflexo das relações de poder, que não pode continuar sendo silenciado e nem naturalizado, sobretudo porque essas opressões e violências são causas que aparecem como justificativas do abandono das trajetórias escolares de muitas/os estudantes. É improtelável a problematização e o enfrentamento desse quadro hostil e perverso, oxalá consigamos suplantar suas marcas!

Referências

ABGLT. Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Secretaria de Educação. **Pesquisa nacional sobre o ambiente educacional no Brasil 2015**: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016. Disponível em: <http://www.abglt.org.br/docs/IAE-Brasil.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2017.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. In: **Estudos Feministas**, Florianópolis, 19, mai./ago., 2011, p.549-559.

BRASIL. Decreto nº 7.234, Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. de 19 de Julho de 2010. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Ministério da Educação, Brasília, 2010.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003.

CAETANO, Márcio. Movimentos curriculares e a construção da heteronormatividade. In: RODRIGUES, Alexsandro; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa. (Org.). **Currículos, gêneros e sexualidades**: experiências misturadas e compartilhadas. Vitória, ES: Edufes, 2013, p.63-82.

FONAPRACE. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. **Plano Nacional de Assistência Estudantil**. Brasília: [s.n.], 2007.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2001.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Serviço Social na contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

IFET. **Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008**: comentários e reflexões. Brasília: IFRN, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.4-24.

_____. Heteronormatividade e Homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, p.85-93.

MAGALHÃES, Rosélia Pinheiro de. Desigualdade, pobreza e educação superior no Brasil. **FONAPRACE - Revista Comemorativa 25 anos**: histórias, memórias e múltiplos olhares, Minas Gerais: UFU - MG, p.88-97, 2012.

NASCIMENTO, Ana Paula Leite. **Uma análise das ações de assistência estudantil no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe**. 2014.

Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão. 153p.

NASCIMENTO, Ana Paula Leite. **Juventudes em cena no cotidiano escolar:** movimentos de (re)produção de silenciamentos, regulações de gênero, subversões e resistências. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2019. 317p.

NASCIMENTO, Clara Martins do. Elementos conceituais para pensar a política de assistência estudantil na atualidade. **FONAPRACE - Revista Comemorativa 25 anos:** histórias, memórias e múltiplos olhares, Minas Gerais: UFU-MG, p.147-157, 2012.

NASCIMENTO, Clara Martins do; ARCOVERDE, Ana Cristina Brito. O Serviço Social na Assistência Estudantil: reflexões acerca da dimensão político-pedagógica da profissão. **FONAPRACE - Revista Comemorativa 25 anos:** histórias, memórias e múltiplos olhares, Minas Gerais: UFU - MG, p.167-179, 2012.

OLIVEIRA, Simone Barros de; VARGAS, Melissa Welter. A Assistência Estudantil como espaço privilegiado de educação para os direitos. **FONAPRACE - Revista Comemorativa 25 anos:** histórias, memórias e múltiplos olhares, Minas Gerais: UFU-MG, p.127-134, 2012.

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais:** uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

SALVADOR, Evilasio. Financiamento tributário da política social no pós-Real. In: SALVADOR, Evilasio et al. (Org.). **Financeirização, fundo público e política social.** São Paulo: Cortez, 2012. p.123-152.

SEFFNER, Fernando. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, jan./mar., 2013, p. 145-159.

SILVAS, Juliana Alvarenga; LIMA, Maria Célia Nogueira. O papel dos programas de Assistência Estudantil no contexto da expansão de direitos e da democratização das universidades públicas brasileiras. **FONAPRACE - Revista Comemorativa 25 anos:** histórias, memórias e múltiplos olhares, Minas Gerais: UFU-MG, p.135-146, 2012.

VASCONCELOS, Natalia Batista. Assistência Estudantil: uma breve análise histórica. **FONAPRACE - Revista Comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares**, Minas Gerais: UFU-MG, p.100-111, 2012.

Ana Paula Leite Nascimento

Lagarto, SE, Brasil.

Assistente Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS), lotada no Campus Lagarto desde o ano de 2009. Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal de Sergipe (UFS/2009). Especialista em Escola e Comunidade (UFS/2010). Mestra em Serviço Social (UFS/2014). Doutora em Educação (UFS/2019). Pós-Doutoranda em Educação (UFS/2020).

Email: paulajcbrasil@yahoo.com.br

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1996685014561195>

Maria Helena Santana Cruz

São Cristóvão, SE, Brasil.

Professora Emérita da Universidade Federal de Sergipe, Pós-Doutora em Sociologia da Educação, Doutora e Mestra em Educação (UFBA); tem Especialização em Psicologia; Especialização em Modelos de Prática nos Campos de Aplicação do Serviço Social; Especialização Ciências Sociais. Atualmente é professora dos Programas de Pós-Graduação em Educação (NPGED) e Serviço Social (PROSS).

Email: helenacruz@uol.com.br

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4620908024396665>

Josiane Soares Santos

São Cristóvão, SE, Brasil.

mestrado em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2000) e doutorado em Serviço Social também pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2008). É professora associada do Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Sergipe.

Email: josisoares@hotmail.com

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8335263833143569>

Recebimento: 20/07/2020

Aprovação: 03/09/2020

Q.Code

Editores-Responsáveis

Dr. Enéas de Araújo Arrais Neto, Universidade Federal do Ceará, UFC, Ceará, Brasil

Dr. Sebastien Pesce, Universidade de Orléans, França