



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS CAMPINA GRANDE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE LICENCIATURA EM SOCIOLOGIA**

EMANUELY MARIA DA SILVA SANTOS

**SEXUALIDADES DISSIDENTES: PROBLEMATIZANDO AS EXPERIÊNCIAS DE
ABJEÇÃO NA ESCOLA.**

**CAMPINA GRANDE
2022**

EMANUELY MARIA DA SILVA SANTOS

**SEXUALIDADES DISSIDENTES: PROBLEMATIZANDO AS EXPERIÊNCIAS DE
ABJEÇÃO NA ESCOLA.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a
Universidade Estadual da Paraíba, como
requisito parcial à obtenção do título de
graduação em Sociologia.

Área de concentração: Sociologia da
Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Nerize Laurentino Ramos

**CAMPINA GRANDE
2022**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S237s Santos, Emanuely Maria da Silva.

Sexualidades dissidentes [manuscrito]: problematizando as experiências de abjeção na escola /Emanuely Maria da Silva Santos. - 2022.

49 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Sociologia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação , 2022.

"Orientação: Profa. Dra. Nerize Laurentino Ramos ,
COORDENAÇÃO DO CURSO DE SOCIOLOGIA - CEDUC."

1. Escola. 2. Heteronormatividade. 3.
Sexualidades dissidentes. 4. Gênero. I. Título

21. ed. CDD 305.3

EMANUELY MARIA DA SILVA SANTOS

SEXUALIDADES DISSIDENTES: PROBLEMATIZANDO AS EXPERIÊNCIAS DE
ABJEÇÃO NA ESCOLA.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a
Universidade Estadual da Paraíba, como
requisito parcial à obtenção do título de
graduação em Sociologia.

Área de concentração: Sociologia da
Educação.

Aprovada em: 25/07/2022.

BANCA EXAMINADORA



Prof^a. Dr^a. Nerize Laurentino Ramos
(Orientadora) Universidade Estadual da
Paraíba (UEPB)

Ana Karoline Lima de Moraes

Prof^a. Me. Ana Karoline Lima
de Moraes Fundação Oswaldo
Cruz (FIOCRUZ)



Prof^a. Dr^a. Iolanda Barbosa da
Silva Universidade Estadual da
Paraíba (UEPB).

AGRADECIMENTOS

Nas tessituras dessa pesquisa estão os bons encontros que me atravessam em diferentes momentos da vida, os quais tornaram possível esse esforço.

Agradeço à minha família, por tantas renúncias para que eu pudesse me dedicar exclusivamente aos estudos; obrigada por sonharem comigo os meus sonhos e por me amarem incondicionalmente.

À Jussara, minha grande inspiração para repensar o presente e viver a coragem da verdade. Obrigada por me apresentar apaixonadamente o que há de melhor nessa vida. Sem seu apoio, essa trajetória havia de ser dura.

À Eduarda, agradeço todas as noites insones em que não me deixou desistir ante as dificuldades que cruzaram a escrita desse texto. Seu afeto e cuidado foram fundamentais.

Aos/as meus/minhas amigos/as: Josinaldo, Suéllen, Ana, Lucas, Kelly e Valdenia, agradeço pelos encontros que me serviram de potência para o agir.

À minha orientadora, por acreditar na minha iniciação ao processo de pesquisa nos últimos dois anos; agradeço pelo acolhimento e todos os seus apontamentos para que esse trabalho acontecesse.

A todos/as professores/as do curso de sociologia, especialmente, o professor Eduardo Jorge Santos, cuja competência e paixão pelo ensino da sociologia me contagiaram, e às professoras Jussara Bélen e Iolanda Barbosa, cujos ensinamentos de vida excedem a sala de aula.

RESUMO

A pesquisa ora apresentada propõe problematizar os aparatos e técnicas que sustentam o regime sexual da heteronormatividade no cotidiano da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Francisco Ernesto do Rêgo (E.E.E.F.M), localizada no município de Queimadas – PB. Como desdobramentos, buscamos apreender as construções narrativas pessoais dos/as estudantes LGBTQIAP e analisar, nesse contexto, quais são as formas de resistências que esses/as jovens escolares encenam para superar as experiências de abjeção causadas pela LGBTQIAPfobia. Partimos da hipótese de que a escola sob o crivo de neutralidade, dentre as instituições sociais, é uma das mais relevantes, em que se pese seu papel formativo, para normalizar a heterossexualidade e suas solicitações como única sexualidade moralmente aceita e desejável. No intento de construir e alcançar os resultados da investigação, utilizamos a combinação de metodologias de natureza qualitativa: revisão de literatura junto às entrevistas semiestruturadas com estudantes de sexualidades dissidentes. A concepção de Poder empreendida pelo filósofo Michel Foucault (1979) é o que nos orienta durante toda a pesquisa. Com base nisso, apresentamos como o dispositivo da sexualidade - por intermédio da heteronormatividade - alcança o que há de mais íntimo da subjetividade dos/as jovens escolares. Propositando a manutenção de normas sexuais são delineados sobre esses/as: o controle de suas potências, a vigilância dos desejos e as sanções normalizadoras, às quais atuam como uma espécie de convocação para o reenquadramento das normas de gênero e sexualidade. Nesse sentido, a pesquisa apontou que a irradiação das sistemáticas discriminações têm efeitos adversos, na medida que para os/as estudantes que não reiteram a heteronormatividade, o acesso e a permanência na escola são um grande desafio.

Palavras-Chave: Escola. Heteronormatividade. Sexualidades dissidentes. Gênero.

ABSTRACT

The research presented here proposes to problematize the apparatus and techniques that support the sexual regime of heteronormativity in the daily life of the Francisco Ernesto do Rêgo State School of Elementary and High School (E.E.E.F.M), located in the municipality of Queimadas - PB. As developments, we seek to apprehend the personal narrative constructions of LGBTQIAP students and analyze, in this context, what are the forms of resistance that these young students stage to overcome the experiences of abjection caused by LGBTQIAPphobia. We start from the hypothesis that the school under the scrutiny of neutrality, among social institutions, is one of the most relevant, despite its formative role, to normalize heterosexuality and its requests as the only morally accepted and desirable sexuality. In order to build and achieve the results of the investigation, we used a combination of methodologies of a qualitative nature: literature review together with semi-structured interviews with students of dissident sexualities. The conception of Power undertaken by the philosopher Michel Foucault (1979) is what guides us throughout the research. Based on this, we present how the device of sexuality - through heteronormativity - reaches what is most intimate in the subjectivity of young schoolchildren. Proposing the maintenance of sexual norms, these are outlined: the control of their potencies, the surveillance of desires and the normalizing sanctions, which act as a kind of summons for the reframing of gender and sexuality norms. In this sense, the research pointed out that the irradiation of systematic discrimination has adverse effects, as for students who do not reiterate heteronormativity, access and permanence in school is a great challenge.

Keywords: School. Heteronormativity. Dissident Sexualities. Genre.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	7
2 DA IDENTIDADE E DIFERENÇA À NORMA.....	14
3 EM ANÁLISE O DISPOSITIVO DA SEXUALIDADE NA ESCOLA.....	23
4 NAS BRECHAS DAS NORMAS SE TECEM RESISTÊNCIAS.....	36
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	45
REFERÊNCIAS.....	47

1 INTRODUÇÃO

Há algum tempo que pesquisadores/as se reúnem para problematizar e contestar o fenômeno sociocultural da discriminação às expressões de sexualidades não-heterossexuais, nas escolas brasileiras. Nos últimos vinte anos, vislumbramos o reconhecimento e implementação de políticas educacionais para a introdução de debates temáticos nas salas de aula sobre relações de gênero e sexualidade. Esses dispositivos legais representaram possibilidades abertas para construção de uma escola sem LGBTQIAPfobia¹, na medida em que ficou explícito que a instituição escolar ante essas questões nada tem de neutra, senão, a contribuição para o processo de naturalização da heterossexualidade² como a única sexualidade normal e desejável.

No entanto, esses avanços, em termos de documentos oficiais que norteiam a educação, parecem estar sendo contidos por uma onda neoconservadora³ que desfaz o que a muito custo foi conquistado por movimentos feministas e os movimentos LGBTQIAP⁴. Esse desmonte tem efeitos adversos para aqueles/as estudantes que não reiteram a norma da heterossexualidade. Por vezes, esses/as são convocados ao abandono escolar ou a conformação do cotidiano hostil, na condição de haver ou não interferências da comunidade escolar.

À vista disso, podemos afirmar que as sexualidades estão em discursos, em evidências. Em torno e a propósito destas, múltiplos e distintos enunciados ambicionam a força da verdade. Na escola, nas redes sociais, no centro de atividades parlamentares, nos movimentos sociais, essa dimensão é discutida, anunciada como deve e/ou pode ser experienciada. Nesse terreno de tensões, contestações, transgressões, a sexualidade é uma categoria discursiva, política e sociocultural que envolve desejos, práticas de prazer, sentimentos, sensações

¹ Atos de discriminação, rejeição e violência física e/ou psicológica contra pessoas lésbicas, gays, bissexuais, queer, Intersexo, assexuais e pansexuais.

² Orientação sexual caracterizada pelo desejo e pela atração por pessoas do sexo/gênero oposto.

³ No Brasil, podem ser designados neoconservadores: grupos fundamentalistas religiosos que exercem atividades parlamentares na Câmara e no Senado; grupos que compõem o espectro direita, defensores do neoliberalismo e populistas autoritários.

⁴ Termo guarda-chuva utilizado para se referir a L: Lésbicas são mulheres que sentem atração sexual e/ou afetiva por outras mulheres; G: Gays são homens que sentem atração sexual e/ou afetiva por homens; B: bissexuais são pessoas que sente atração sexual e/ou afetiva por homens e mulheres; T: transexuais são pessoas que assumem o gênero oposto ao do nascimento.; Q: Queer é um termo designado para representar as pessoas dissidentes de gênero e/ou sexuais. ; I: Intersexo são pessoas que nascem com genitália de ambos os sexos. Ou seja, possuem cromossomos XXY. São vulgarmente conhecidos por "hermafroditas"; A: Assexual são pessoas que não têm atração sexual e/ou afetiva, romântica ou afetiva a quaisquer identidades de gêneros. P: Pansexual são pessoas que sentem atração sexual e/ou afetiva por quaisquer identidades de gêneros.

experienciadas pelo corpo em interlocução com outras interseções políticas e culturais, como gênero, classe, raça, etnia e geração. Portanto, é por si, instável, histórica e contingente.

Ambivalências alcançam e consubstanciam o debate podendo ser ilustrado como: os grupos sociais neoconservadores que evocam a ordem moralista que marca com o peso da diferença os sujeitos não-heterossexuais *versus* os grupos sociais que interpelam, desestabilizam as fronteiras sexuais forjadas como intransponíveis, expressando inconformidades a ordem sexual do presente: a heteronormatividade, cujo regime supõe que não cabe o questionamento da superioridade da heterossexualidade, senão, que o indivíduo cumpra as expectativas sociais adequadas para o seu gênero (MISKOLCI, 2012). Em outras palavras, que haja uma espécie de concordância entre sexo⁵, gênero e sexualidade.

Nesses termos, a sexualidade “ideal” perpassa pelo constructo sociocultural do sistema de gênero, elemento fulcral para definição de masculinidade e feminilidade que tem como parâmetro a atração erótica e sexual pelo sexo oposto. Disso resulta, a interdependência entre gênero e sexualidade como dimensões inseparáveis. Para a socióloga Ana Maria Brandão (2008), decorre desse imaginário a condenação social da lésbica máscula e do gay afeminado podendo ser identificados pelos indícios de uma orientação homoerótica, pois esses/as cometem uma infração de gênero. À vista disso, a noção de sexualidades dissidentes (BUTLER, 2003) parece ser adequada para designar os indivíduos que vivem a sexualidade em descontinuidade com o gênero e o sexo.

Importa dizer que não se deve inferir que o potente investimento discursivo sobre as sexualidades se localiza apenas na contemporaneidade. Na medida em que a sociedade exerce sua preocupação aguda com o governo da vida aprimorando suas técnicas de controle sobre a população - "pelo bem da uniformidade moral; da prosperidade econômica; da segurança nacional ou da higiene e da saúde" (WEEKS, 2018, p. 65), vê-se em torno do sexo “uma verdadeira explosão discursiva” (FOUCAULT, 2020, p.19) constituindo o que o filósofo chamou de dispositivo da sexualidade acionado e incorporado aos discursos e os saberes médicos, jurídicos, educacionais, entre outros, obstinados a elaborar “verdades” sobre o sexo.

Essa multiplicidade discursiva que perfaz a própria colocação do sexo em discurso, indica que ao contrário do que se pensa, não existe silenciamento em torno dessas questões, pelo contrário, essas estão sempre sendo informadas. Discursos, aqui, são entendidos na compreensão de Foucault (2008, p.55), “como práticas que formam sistematicamente os

⁵ Utilizamos o “sexo” como um termo descritivo para evocar a diferença anatômica dos genitais entre os corpos.

objectos de que falam” e, portanto, como “irredutíveis à língua e à palavra”. Ou seja, esses formam a existência social do homem e da mulher adequados.

Dito isso, uma provocação nos convoca a pensar sobre a interlocução das sexualidades dissidentes na escola. Com o tempo, a instituição escolar substitui discursos e incorpora outros novos acerca da sexualidade. Pedagogias indicam explicitamente, ou não, como se deve viver o sexo por intermédio de formas de controle e vigilância do corpo e do desejo. Podemos constatar essa preocupação mesmo nos embates políticos durante as elaborações do Plano Nacional da Educação (PNE) e o Plano Municipal de Educação (PME), em 2014, onde se deflagaram indignações coletivas em torno dos conteúdos sobre igualdade de gênero e diversidade sexual. Anterior a isso, sob a rubrica do movimento “Escola sem partido” iniciado em 2004, em prol da interdição desse debate temático em sala de aula, se instaurou o início de um grande “pânico moral”, como denominou Gayle Rubin (2012).

Podemos afirmar que a escola (re)produz as concepções de gênero e sexualidade como uma espécie de *continuum* dos padrões da sociedade em que se inscreve. É nela, assim como acontece em outras ambiências de sociabilidades, que aqueles/as que expressam abertamente, que confessam sua sexualidade dissidente, convivem como os olhares de reprovação, constrangimento, afastamento pensado, falas de rejeição até ações que causam sofrimento físicos. Essa parece ser a razão para alguns/algumas estudantes viverem sua identidade sexual em completo segredo, calando os indicativos que se possa suspeitar. Essa experiência da “clandestinidade”, do escárnio, das exclusões, de agressões físicas às quais estão submetidos os/as estudantes são características da condição da abjeção (MISKOLCI, 2012). Segundo o sociólogo, a abjeção é a punição para esse “outro” que ousa romper com a norma, especialmente, com a heteronormatividade.

Observa-se que os diversos mecanismos de classificação e ordenamentos extrapolam os discursos legais, as diretrizes pedagógicas, os procedimentos de ensino, e se estendem para práticas cotidianas ritualizadas, se servindo de símbolos para informar quais são os desejos, tomados como normais, correspondentes ao gênero e outros relegados ao impensável, ao desvio e ao segredo. É nesse cotidiano que a normalização da heterossexualidade é consagrada como natural. Isso exige uma ação de reiteração permanente para que as diversas sexualidades não-heterossexuais sejam representadas pela vergonha, culpa e rejeição. Nesse arranjo, o fenômeno sociocultural da LGBTIQAPfobia se concretiza nas escolas, como um regime de sistemáticas violências e discriminações diversas, desde a ridicularização até o assassinato.

À vista disso, nosso objetivo geral é problematizar quais aparatos, técnicas que a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Francisco Ernesto do Rêgo (EEEFM), do município

de Queimadas (PB), reproduz e aciona no cotidiano para sustentação da heteronormatividade. Como desdobramento, buscamos apreender as construções narrativas pessoais dos/das jovens escolares LGBTQIAP da referida instituição acerca das experiências de abjeção, por fim, procuramos analisar como esses/as jovens que são afetados pelos estigmas articulam formas de resistências no cotidiano da escola.

Quando falamos sobre a dimensão cultural e social da sexualidade ou, mais adiante, do gênero, não pretendemos cair em um certo determinismo cultural, supondo que as normas e os padrões de uma sociedade agem inexoravelmente sobre o indivíduo sem que haja possibilidade de escolha. De acordo com Butler (2003), a tendência em estabelecer o imperativo cultural sobre os corpos é tão essencialista quanto os pressupostos⁶ do determinismo biológico. As possibilidades são múltiplas para o livre-arbítrio, mas sempre realizadas em um contexto de imperativo cultural apresentado como uma ordem. Isso significa que as normas regulatórias podem ser transgredidas e contestadas a partir da negociação com as regras sociais, mesmo que diversas instâncias realizem uma espécie de pedagogia reiterando identidades superiores.

Portanto, o exercício da desnaturalização é indispensável a fim de recolocar o debate no campo social, argumentando que a sexualidade é um fenômeno social e histórico. Nesse sentido, recorreremos à análise sociológica de Michel Bozon (2012), sua contribuição é um divisor para uma sociologia da sexualidade porquanto o sociólogo analisa como a organização social constrói, em partes, nossas experiências sexuais e nossa concepção de atos (i)lícito do exercício da sexualidade.

Nesse contexto, a virada conceitual de poder empreendida pelo filósofo Michel Foucault (1979) é de completa importância para essa pesquisa, isso porque nos distanciamos da compreensão convencional do poder sob um prisma “economicista” das concepções jurídicas-políticas liberais e do marxismo. Ocorre que para nós parece ser mais adequado essa noção na medida em que Foucault se dedicou a analisar uma nova economia do poder, que agenciado a produção de saberes nos últimos quatro séculos fabricou a modernidade e o sujeito moderno.

A perspectiva de poder na teoria foucaultiana é microfísica e imanentista (GADELHA, 2013). Em outras palavras, o filósofo não pensa o poder nos termos de propriedade, como uma “coisa” que se possui e que pode ser transferida ou alienada. Além disso, não possui uma localização, por exemplo, o Estado como única sede privilegiada e imanente do poder que age

⁶ Cujas bases se assentam em justificar as diferenças comportamentais, cognitivas entre homens e mulheres recorrendo apenas aos discursos da genética e neurofuncional. Tais pressupostos fornecem suporte aos discursos sobre diferença sexual, no que tange as assimetrias sociais entendidas em termos de masculino e feminino, como uma inevitabilidade histórica.

inflexivelmente dizendo “não”, impondo uma série de negações. Ao contrário, o poder é difuso e se espalha por toda vida social, atuando em rede, por intermédio da ação de múltiplos micropoderes que ultrapassam as determinações repressivas. Ou seja, produz saberes, subjetividades, realidade, discursos.

Ademais, um conceito fundamental para essa pesquisa é a noção de gênero dado que a norma regulatória da sexualidade ocorre concomitante a vigilância dos gêneros para que sejam esses correspondentes na matriz de inteligibilidade binária da heteronormatividade. Utilizamos essa categoria na concepção de Judith Butler (2003): como atos performativos repetidos que produzem a identidade masculina e feminina. A força da repetição dos gestos, atos e signos criam a ilusão de que a performatividade da masculinidade e feminilidade são entidades naturais. Outrossim, a autora afirma que não existem gêneros verdadeiros ou falsos, originais ou imitações. São, antes, efeitos reiterativos do discurso.

Considerando isso, partimos da hipótese de que a escola, como instituição social relevante, em que se pese o seu papel formativo social, é um dos principais suportes para o fortalecimento da institucionalização da heterossexualidade agenciando práticas e saberes valendo-se de um caráter inocente para instituir diferenças, distinções e desigualdades; reiterando discursos normatizadores no processo de escolarização dos corpos e subjetividade. Atuando como um potente cúmplice das representações de estigmas em torno das sexualidades dissidentes porque nela se atravessam relações de poder.

Pesquisas apontam para uma expressiva evasão escolar dos/as alunos/as LGBTQIAP+ demonstrando ser um desafio o acesso e a permanência a escola, mesmo a educação sendo um direito⁷ fundamental de todos/as sem qualquer distinção. A Pesquisa Nacional sobre Estudantes LGBT e o Ambiente Escolar, de 2016, em parceria com a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT), Grupo Dignidade e o Centro Paranaense da Cidadania, o Instituto Brasileiro de Diversidade Sexual e o Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, indicam que 73% dos/das estudantes já foram agredidos/as verbalmente em razão de sua orientação sexual, 68% foram agredidos/as verbalmente na escola por sua identidade de gênero, 27% foram agredidos/as fisicamente por sua orientação sexual, 25% foram agredidos/as fisicamente por sua identidade de gênero e 56% foram dos/das estudantes LGBT foram assediados/as sexualmente.

⁷ O art. 205 da Constituição Federal estabelece que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

É em razão dos desafios e percalços amargados pelos/as jovens estudantes LGBTQIAP que nos propusemos a apontar e contestar a cumplicidade da escola para com essa questão de ordem social. Para alcançar os resultados da pesquisa, recorreremos ao uso da metodologia qualitativa para mais ampla visualização do problema a ser investigado. Sendo assim, combinamos as seguintes técnicas: o uso de entrevistas semiestruturadas com os/as estudantes, na Plataforma Gsuite/Google Meet, no aplicativo de mensagens WhatsApp, uma coleta de dados online por intermédio de um questionário enviado através do Google Forms e a revisão da literatura específica sobre o tema.

Os dados foram transcritos e analisados na historicidade que os caracterizam, atribuindo à própria linguagem um marcador histórico-social, que constitui nossas experiências, nossa realidade, nosso mundo de significações. Partindo das orientações de Michel Foucault (1996), não ambicionamos buscar nesse universo do discurso uma essência, uma origem, um não-dito; nem tampouco considerar que as reflexões aqui alçadas podem ser concluídas.

Desenvolvemos um roteiro de entrevista para conduzir nosso estudo compondo vinte e três perguntas, que conta com questões iniciais elementares acerca da idade, naturalidade, raça/etnia, religião, identidade gênero e sexual, pois entendemos que as composições dessas distintas identidades particularizam as experiências e narrativas dos/as estudantes. Ao todo, foram entrevistados/as dezesseis alunos/as do segundo e terceiro ano de ensino médio da Escola Francisco Ernesto do Rêgo (EEEFM). A faixa etária destes/as compreendem dos dezesseis aos dezoito anos. Todas as entrevistas resguardam as identidades dos/as informantes para que suas intimidades não sejam expostas, por isso, todos os nomes que aparecem nesta pesquisa são fictícios. Adotamos como estratégia, uma entrevista reservada e particular para cada estudante.

Na primeira seção, intitulada como “Da identidade e diferença à norma”, nos concentramos a problematizar o processo social de normalização, cujo esteio está em um sistema binário de dois opostos distintos e irreconciliáveis, que organizam a vida social contemporânea, de modo que os/as dissidentes sexuais são categorizadas como anormais. Decorre que esses discursos amparam o acontecimento da LGBTQIAPfobia no cotidiano escolar. Na segunda seção, que tem por título “Em análise o dispositivo da sexualidade na escola”, trataremos da emergência do dispositivo da sexualidade como recurso regulatório que irradia compulsoriamente discursos que elegem a heterossexualidade como única sexualidade moralmente aceitável e desejável. Na escola, esse dispositivo atua vigiando e punindo os/as estudantes de sexualidades dissidentes para que corrijam os atos que transgridem a norma. Na terceira seção, intitulada como “A escola é minha também! Nas brechas das normas se tecem

resistências” apresentamos as principais formas de resistências elaboradas por esses/essas estudantes para contestar o lugar de abjeção e (re)criar o cotidiano escolar de hostilidade.

No mais, é importante ser dito que as problematizações aqui ensaiadas são resultantes das reflexões sistematizadas no projeto de Iniciação Científica (IC) desenvolvido entre 2020 e 2021 intitulado como “As narrativas de si: gênero e sexualidade na perspectiva de jovens escolares da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Francisco Ernesto do Rêgo (EEEFM), no município de Queimadas – PB”, somado as discussões teóricas e práticas desenvolvidas no projeto de IC em andamento desde 2021 que tem por título “Percepções de si: as sexualidades dissidentes coexistem na escola”, também, tendo como esteio as narrativas pessoais dos/as estudantes da referida escola. Ambas as ações foram coordenadas pela Prof^a Dr^a Nerize Laurentino Ramos, e subsidiadas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/Universidade Estadual da Paraíba (CNPQ/UEPB).

O acúmulo dessas experiências nos proporcionou maior convívio, familiaridade e confiança nas relações estabelecidas ao longo desse processo com estudantes/as, que tem contornos iniciais no subprojeto de Sociologia do programa Residência Pedagógica, de agosto de 2018 a janeiro de 2020, coordenado pela Prof^a Dr^a Jussara Natália Moreira Bélen.

2 DA IDENTIDADE E DIFERENÇA À NORMA

A escola parece ser, depois da família, a instituição que mais se dispõe do tempo da infância e adolescência dos indivíduos. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (2017), a educação básica é obrigatória a partir dos quatro anos de idade até os dezessete anos de idade. Desde a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, se somam aproximadamente treze anos destinados ao completo processo de escolarização. É, pois, na escola que desde muito cedo nós construímos relações de socialização, conhecemos códigos e valores sociais, nos confrontamos com o estranho, o diferente, o "outro".

Esse encontro com a diferença pode ser conflituoso porque o "outro" é outro gênero, outra sexualidade, outro corpo. Ao desconstruir os pressupostos de neutralidade sob os quais se assenta o espaço escolar, o sociólogo Richard Miskolci (2012) mostra que a educação e a escola, em particular, é um eficiente mecanismo de socialização e, também, de normalização de diferenças dirigidos pelo processo educativo. Quando deslocamos nosso olhar para sociedade, se pode constatar que as verdades históricas elaboradas acerca de quais condutas de gênero e sexualidade são adequadas para ordem social, se expandem para instituição escolar que explora, fundamentalmente, tais valores designados como superiores.

À vista disso, as representações escolares acerca dos indivíduos são sempre realizadas como resultado da produção social da identidade e diferença concebidas por uma sociedade. Nesse sentido, a escola é um espaço em que essas categorias se tensionam compondo a dinâmica do cotidiano. Podemos dizer que diante de um problema de gênero e de sexualidade, os/as estudantes designados/as pela diferença, a partir de uma norma presumida, são motivos de regulação, correção, escárnio coletivo e estigmas.

O esforço em problematizar essas dimensões chanceladas como naturais é necessário na medida em que o problema da regulação social das sexualidades está para além da instituição escolar. A série heterogênea de práticas, crenças, discursos pessoais e públicos, no interior de circunstâncias históricas particulares, que circulam compulsoriamente pela sociedade acerca do corpo e seus prazeres, atuam como "um projeto social, uma engenharia de produção de corpos normais, que extrapola os muros da escola, mas encontra nesse espaço um terreno fértil de disseminação" (BENTO, 2011, p.555-556).

Para Silva (2000), a identidade pode ser concebida como uma enunciação positiva sobre quem se é, como por exemplo: "sou homem", "sou heterossexual", "sou jovem". Em contrapartida, a diferença se apresenta como uma complementaridade da identidade expressa sob enunciações negativas sobre tudo aquilo que eu não sou, mas o outro é. Por exemplo, "ela

é mulher", "ela é homossexual", "ela é velha". Nessa perspectiva, a diferença é representada como algo que deriva da identidade e estão ambas em vias de oposição uma à outra.

São, pois, categorias interdependentes, mutuamente articuladas, existentes por efeito de uma criação linguística. Isso implica dizer que só podem ser entendidas no interior de sistemas de significações. A essa noção discursiva e que só possui coerência e sentido coexistindo com outra categoria para ser legitimada e se fazer reconhecida como tal, o filósofo francês Jacques Derrida (2004) tratou como complementaridade.

A complementaridade mostra que significados são organizados por meio de diferenças em uma dinâmica de presença e ausência, ou seja, o que parece estar fora de um sistema já está dentro dele e o que parece natural é histórico. Na perspectiva de Derrida, a heterossexualidade precisa da homossexualidade para sua própria definição, de forma que um homem homofóbico pode-se definir apenas em oposição àquilo que ele não é: um homem gay (MISKOLCI, 2009, p.153).

Nesse sentido, Silva (2000) desenvolve analiticamente essas categorias para fazer visualizar que os mecanismos relacionados às operações de oposições extrapolam a linguagem e constituem a base para organização da vida social contemporânea, de modo que para alguém e/ou um grupo ser considerado superior depende da existência de um oposto subordinado. A atribuição de diferenças sempre é realizada a partir de lugares sociais que ocupamos, no ato da demarcação de fronteiras entre aqueles/as que representam a norma, a referência e aqueles/as que ficam fora dela, alocados na margem social. Portanto, a questão não é a diferença em si, mas como é produzida, por quem e sobre quem recai (COSTA, 2011).

Ao refletir sobre normalidade e desvio social, Miskolci (2003, p.110) aponta que o princípio do processo de normalização é a punição para que o "outro" possa ser corrigido, "é a pedra de toque de um exame perpétuo de um campo de regularidade dentro do qual se analisa incessantemente cada indivíduo para julgar se ele é conforme a regra ou a norma hegemônica", cujos contornos iniciais se podem verificar no desenvolvimento do capitalismo e da sociedade burguesa. Nos séculos XVIII e XIX, as classes altas da sociedade centraram seus esforços em estabelecer as fronteiras das sexualidades normais e anormais, desde a criança masturbadora à relação incestuosa para formação normativa. Nesse reino, tudo o que diverge da norma, do homem branco, heterossexual e burguês, se dá o nome de desvio.

É precisamente a partir dessas noções preliminares que devemos nos concentrar para compreender que o processo de normalização da heterossexualidade como a identidade sexual preeminente na escola só é possível pelo ordenamento de diferenças, classificações e processos de diferenciação imbricadas nas relações de poder.

A mais problemática das formas de classificações se estrutura em torno de dicotomias que só podem funcionar através de uma distribuição arbitrária de valores positivos e negativos. Essas operações elegem quais sujeitos são referência para um “outro” abjeto, assujeitado, subalterno. Nesses termos, a diferença sempre é estabelecida em relação a uma identidade apresentada como parâmetro, a título de exemplo, masculino/feminino, heterossexual/homossexual, cisgênero/transgênero, branco/negro. Essas não são, assim sendo, categorias neutras. São, senão, criaturas de uma linguagem que faz e fala sobre a realidade. Portanto, a declaração de uma identidade não é nunca só meramente uma narrativa pessoal visto que é nesse momento que se demarca posição-de-sujeito na hierarquia de identidades.

Derrida (1991) já apontava o caráter assimétrico e tensionado dessas classificações dicotômicas, uma vez que um dos polos (podendo ser uma ideia, uma entidade ou um sujeito) sempre é privilegiado em detrimento do seu oposto subordinado. Isso está explícito no contexto da invenção da homossexualidade para definição da heterossexualidade como norma. A circunstância de não ter havido anteriormente uma palavra nos vocabulários da época para classificar a homossexualidade não quer dizer, logicamente, que antes não existissem práticas sexuais entre pessoas do mesmo sexo. Muito antes desses neologismos, a homossexualidade existia, mas a criação desses termos marca uma nova compreensão moderna acerca das sexualidades.

Com o amparo da ciência, os desejos sexuais das pessoas foram classificados e identidades sexuais foram definidas. Para dar nome à atividade sexual entre pessoas do mesmo sexo se convencionou chamar de “homossexualidade”. Em contrapartida, a “heterossexualidade” aparece como atividade sexual entre pessoas de sexos opostos. Usados pela primeira vez publicamente pelo escritor austro-húngaro, Karl KertBeny, em 1869, como pauta política para reforma sexual alemã. Aqui, se fixam os esforços em definir a homossexualidade como marcador de diferença, como anormalidade, perversão, sadomasoquismo. Enquanto que a heterossexualidade é institucionalizada como norma e única identidade sexual legítima, como afirma o sociólogo Jeffrey Weeks (2018).

Destarte, essas classificações só possuem sentido se apresentadas em um esquema de inteligibilidade homem-mulher supondo que sejam internamente coerentes, de acordo com as designações sociais. É importante ser dito que o modo pelo qual concebemos o mundo e significamos a vidasocial firmada em dicotomias remonta a uma herança da tradição filosófica ocidental que se inicia em Platão, Descartes, Husserl e Sartre, com a distinção ontológica entre corpo e alma. Concepção que nos custa caro se admitirmos que esse parece ser os contornos nascentes da busca incessante por uma suposta essência da ordem das coisas, classificando

como boas ou ruins, superiores ou inferiores, normais ou anormais. Somente no procedimento analítico da desconstrução das oposições binárias, como orientou Jacques Derrida (2004), podemos revelar as diferenças veladas dos *paired concepts*.

À vista disso, podemos afirmar que o caráter permanente da oposição binária é a condição necessária para assegurar a estabilidade interna das relações que concebem homem e mulher, heterossexualidade e homossexualidade como polos opostos que se relacionam obrigatoriamente dentro de uma lógica dominação-submissão, que de tanto ser reiterada adquire aparência de natural. Ao fazer essa análise, é inconcebível para nós tomar a heterossexualidade como naturalmente superior. Podemos pensar que a heterossexualidade é uma das tantas expressões sexuais possíveis entre os indivíduos, mas o regime social em que estamos instalados/as designa essa como única e legítima forma de viver a sexualidade. Esse posicionamento captura os indivíduos de tal maneira que o poder penetra os prazeres do cotidiano e controla as mais individuais condutas, à maneira como cada um/uma usa seu sexo.

Na escola, o olhar mais desatento é capaz de observar que os discursos internos da instituição e as demarcações de um sistema de gênero binário estão explícitos no espaço escolar e nas dinâmicas de ordenamentos. As brincadeiras, as cores, os fardamentos⁸, as atividades e até mesmo a rede de socialização dos/as alunos/as falam da maneira mais insistente sobre a forma mais adequada de ser homem ou mulher. A título de exemplo, é possível que meninas possam usar saias ou calças, desde que suas vestimentas não exponham demasiadamente seu corpo a fim de evitar a possibilidade de serem cobiçadas. Para os meninos, é desejável que as vestimentas sejam compostas por bermudas ou calças. As meninas devem preferir socializar com outras garotas que sejam preferencialmente doces e obedientes. Aos meninos cabe esbanjar virilidade, se envolverem com disputas em time de futebol e que tenham amigos que sejam iguais sob o risco de não poder demonstrar afeto publicamente para que não sejam ridicularizados.

⁸ No dia 17 de fevereiro de 2022, o G1 publica uma matéria sobre a atualização do regimento interno de vestimenta dos/das alunos do colégio Sagrado Coração de Maria, em Vitória – ES. O documento determinou para o ano letivo de 2022 que meninas a partir do 6º ano do ensino fundamental não podem utilizar bermudas ou short nas dependências da escola. Em contrapartida, os meninos seguem podendo usar bermudas, independentemente da série escolar. A nova regra é estabelecida com base na obrigatoriedade do uso de roupas de acordo com o gênero dos/as alunos/as e a ocasião do uso. A medida foi duramente criticada por alguns/algumas estudantes e responsáveis, que contestam essa decisão arbitrária. Escola limita uso de shorts e bermudas por meninas e gera polêmica no ES. G1, 2022. Disponível em: <<https://g1.globo.com/es/espírito-santo/noticia/2022/02/17/escola-limita-uso-de-shorts-e-bermudas-por-meninas-e-gera-polemica-no-es.ghtml>>. Acesso em: 09/06/2022.

Na ocasião de uma entrevista concedida por Daniel⁹, de 17 anos, estudante do terceiro ano médio, declaradamente homossexual, quando interpelado sobre qual frequência em que ele foi alvo na escola de comentários de natureza homofóbica que o magoaram, ele diz:

Já perdi as contas de quantas vezes me xingam, me ofendem... Sempre tive meu jeito doce de ser, na voz e no andar. Amava e amo conversar com as meninas e ficar com elas no intervalo. Não gosto de ficar falando sobre futebol. Amo assistir, mesmo sabendo o quão tóxico são os estádios e os jogadores. Isso, de certa maneira, é reprovado pelos olhares de todo mundo da escola.

Daniel demonstra que no espaço da escola é ainda mais difícil não corresponder o tempo inteiro ao projeto da masculinidade desejável. Isso acontece, em grande medida, porque os traços reconhecidos como femininos estão nos atos e na voz do estudante. Nessa compreensão, os indicativos do "menino afeminado" podem atestar homossexualidade. A partir desse reconhecimento do "outro" marcado por não reiterar a norma, sanções acontecem e são expressas sob nomes ofensivos. Daniel continua e diz: "O que temos na escola são apenas dois termos: viadinho e sapatão."

Nesse processo a escola tem uma tarefa bastante difícil. Ela precisa se equilibrar sobre um fio muito tênue: de um lado, incentivar a sexualidade 'normal' e de outro, simultaneamente, contê-la. Um homem e uma mulher 'de verdade' deverão ser, necessariamente, heterossexuais de serão estimulados para isso (LOURO, 2015a, p. 25- 26).

No intento de analisar a normalização da heterossexualidade na organização escolar, parece ser proveitoso ampliar nossa discussão em diálogo com a teoria queer¹⁰ para se refletir sobre os esgotamentos e limites lógicos dos sistemas binários de gênero e sexualidade; A partir do empréstimo conceitual e metodológico das obras de Michel Foucault, especialmente em *História da sexualidade I* (2020), e as ideias de complementariedade e desconstrução de Jacques Derrida, pesquisadores/as queer explicitam a ambiguidade dos regimes normalizadores que produzem identidades sociais e as colocam arbitrariamente em posição de hegemonia ou de subordinação na vida social. A

⁹ Entrevista realizada no dia 24 de março de 2022.

¹⁰ Originalmente, o termo queer significa "estranho" ou "peculiar" pulverizado no final do século XIX até início do século XX para se referir pejorativamente aqueles/as que rompem com os padrões de gênero e sexualidade. Nas interlocuções dos movimentos dos estudos gays e lésbicos, esse termo foi assumido, de modo positivado, para descrever uma perspectiva teórica e política como crítica aos processos sociais normalizadores, especialmente, a heterossexualidade compulsória. Para Guacira (2001): "O queer representa claramente a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressora e perturbadora."

dimensão da diferença criada a partir das normas para justificar as vivências de desigualdades e injustiças é centralizada nas reflexões.

Apontando e desfazendo o que se pensa estar aprisionado nos termos do sistema de dicotomias, Judith Butler, reconhecida intelectual das teorias feministas e da teoria queer, em *Problemas de Gênero* (2003), subverte completamente a conceptualização "original" do gênero que foi teorizado em oposição ao sexo, inicialmente, acionado pelas feministas anglo-saxãs como recurso analítico que contestava os discursos sobre determinismo biológico servindo à naturalização da desigualdade entre homens e mulheres. A grosso modo, a definição e distinção dessas categorias, originalmente, foram concebidas como uma díade para o qual gênero está para cultura, assim como o sexo para natureza atendendo a tese de que o gênero é uma construção, uma significação cultural inscrita sobre o sexo previamente dado, assimilado como uma superfície neutra sobre qual a cultura age.

O esforço de Butler foi desconstruir o esquema dicotômico estabelecido entre natureza/cultura, sexo/gênero afirmando que essa fixação acumula uma série de fragilidades, na medida em que as próprias noções de natureza e do sexo são históricas. Sendo assim, a distinção sexo/gênero é levada ao seu próprio esgotamento e se revela ininteligível. Nesses termos, o sexo não é uma simples materialidade, não é uma entidade natural, uma essência sobre aquilo que alguém tem, não existe antes de uma inteligibilidade. Em vez disso, é um meio discursivo/cultural, tal como gênero é. Não há nada que garanta que alguém se torne mulher apenas pela anatomia do genital, como se o gênero refletisse o sexo. Além disso, a construção de homens não diz respeito a corpos excepcionalmente masculinos ou mulheres a corpos femininos.

Ao ampliar o pensamento de Simone de Beauvoir, em *O segundo sexo* (1973), no qual a filósofa existencialista argumenta que “ninguém nasce mulher, torna-se”, Butler compreende que o gênero é variável e volitivo, indicando que existe a possibilidade de escolha por parte do indivíduo, mas acontece no interior de uma compulsão cultural e em um regime de poder. Nesse sentido, nossa capacidade de fazer escolhas em relação ao gênero e a sexualidade é uma constante "negociação" com um conjunto de imperativos no contexto em que a heterossexualidade institucionalizada como norma, nos informa, sutilmente ou não, através de símbolos nos vários campos da vida social, como devemos nos comportar, como devemos agir, pensar e, sobretudo, a quem devemos desejar com base no nosso sexo, ou seja, a performar papéis de gênero e sexuais em conformidade com os códigos da masculinidade ou feminilidade androcêntricos.

Nessa perspectiva, se concebe uma tríade: sexo-gênero-sexualidade, que impulsiona o cumprimento dessas correspondências como expectativa social. As pessoas só se tornam inteligíveis quando reconhecidas nos padrões de gênero, e na prerrogativa desses padrões inclui que os desejos sexuais apontem apenas para o sexo oposto sendo necessário que a sexualidade dos indivíduos confirme a identidade de gênero. Dessa forma, quando alguns sujeitos não correspondem a essas normas demonstrando expressão sexual dissidente da heterossexualidade, se deflagram uma série de problemas para a matriz de inteligibilidade binária. Meninos gays podem passar a ser percebidos ou enquadrados no gênero feminino e meninas lésbicas como gênero masculino. Por essa razão, a lógica dicotômica de gênero e sexualidade exige que certas práticas sexuais, desejos e gênero sejam suprimidas.

A heterossexualidade é o pressuposto. A ordem em que os sujeitos se veem solicitados a seguirem o modelo heterossexual de relações amorosas ou sexuais se denomina de heterossexualidade compulsória, termo desenvolvido pela feminista Adrienne Rich no seu artigo *Compulsory Heterosexuality and lesbian experience (A heterossexualidade compulsória e a experiência lésbica)*, publicado no início da década 1980. Segundo Miskolci (2012, p.43), “ela se expressa, frequentemente, de forma indireta, por exemplo, por meio da disseminação escolar, mas também midiática, apenas de imagens de casais heterossexuais.”

O sociólogo supracitado percebe que historicamente há uma dobra entre a heterossexualidade compulsória pura e simples até adentrarmos em um outro domínio, o da heteronormatividade, a ordem sexual do presente. Entre o terço fim do século XIX e início do século XX, a homossexualidade é enquadrada como patologia e crime, a depender do contexto. Com a despatologização da homossexualidade, em 1974, é superado historicamente esse entendimento da homossexualidade como doença e/ou perversão sexual, mas a ordem que toma a heterossexualidade como modelo permanece, não somente para que as pessoas se tornem heterossexuais, mas para que todos/as organizem suas vidas a partir da referência superior da heterossexualidade.

Por heteronormatividade entendemos aquelas instituições, estruturas de compreensão e orientações práticas que não apenas fazem com que a heterossexualidade pareça coerente – ou seja, organizada como sexualidade – mas também que seja privilegiada. Sua coerência é sempre provisional e seu privilégio pode adotar várias formas (que às vezes são contraditórias): passa despercebida como linguagem básica sobre aspectos sociais e pessoais; é percebida como um estado natural; também se projeta como um objetivo ideal ou moral (BERLANT; WAMER, 2002, p.230).

De efeitos adversos, esse regime é introjetado de tal modo que os indivíduos não-heterossexuais podem participar ativamente como agentes da heteronormatividade, podendo cooperar no processo de estigmatização e percepção negativa daqueles/as que não cabem na heteronormatividade. Isso se atesta nas palavras de Tiago¹¹, de 16 anos, estudante do segundo ano médio e assumidamente bissexual:

Já tive preconceito com gay afeminado. Hoje, não entendo o porquê. Com o passar do tempo, fui me envolvendo com outras pessoas, de vários gostos, de vários tipos. Depois fui me conhecendo, e vi que eu mesmo era afeminado. Eu andava com amigos, além do povo aqui em casa, que diziam que gays afeminados eram escandalosos, chamativos. Por isso não quis me reconhecer como um.

O sistema de inteligibilidade binário que se apoia a heteronormatividade é, pois, desestabilizado na medida em que os sujeitos transgridam as fronteiras sexuais e de gênero embaralhando as referências masculinas e femininas determinadas socialmente. É nesse momento em que a escola que expressa os valores superiores acerca das identidades binárias de gêneros e sexualidades se vê confrontada. Ocorre uma espécie de temor, porquanto que o contato com as diferenças se imagine instaurar uma contaminação desencadeando um afrouxamento dos códigos morais estabelecidos. O acontecimento dessas transgressões exige que a "pedagogização do sexo", como denominou Foucault (2020), seja repensada, com regulamentações mais eficientes porque a norma é uma tendência e, ao mesmo tempo, uma impossibilidade de ser completamente obedecida por todos/as.

A partir da coleta de dados dessa pesquisa, é perceptível que mesmo havendo a dimensão da LGBTIQIAPfobia, de preconceitos diversos e retaliações na escola, são muitos/as os/as que vivem as experiências da sexualidade e gênero dissidentes de formas explícitas e autodeclaradas. Isso não exclui as experiências do "armário"¹² dos/as estudantes que vivem a homossexualidade em segredo haja vista os atos reprovadores, de controle das relações amorosas e sexuais entre pessoas do mesmo sexo ou mesmo de como adotem os indicativos de masculinidade e feminilidade que não sejam coerentes com a inteligibilidade dos padrões sociais.

¹¹ Entrevista concedida dia 09 de março de 2022.

¹² Metáfora frequentemente acionada para se referir ao lugar da sexualidade dissidente vivida em segredo. Eve Sedgwick (2007) trata como um dispositivo, uma constante que regula a vida de indivíduos não heterossexuais. Dado a contingência da concepção normalizadora que vivemos, o armário não é sempre uma escolha.

Na próxima seção, discutiremos a partir das narrativas dos/as jovens escolares como o dispositivo da sexualidade está articulado ao regime da heteronormatividade regulando as condutas de gênero e sexualidade. Buscamos apreender os relatos "amarrando" com as teorias que se dedicam a discussão em referência.

3 EM ANÁLISE OS EFEITOS DO DISPOSITIVO DA SEXUALIDADE NA ESCOLA

Passado o tempo em que os códigos de decência, obscenidades eram menos rigorosos, se comparado aos decoros das atitudes com relação ao sexo nos séculos XVIII e XIX, adentramos em um regime vitoriano¹³, o qual a sexualidade é, segundo Foucault (2020) cuidadosamente encerrada. Estando, pois, sob a única condição do princípio do segredo e da garantia à reprodução, o sexo é confiscado em atos e palavras.

Estamos defronte de novos mecanismos de poder, que não se circunscrevem apenas aos interditos e mutismos. As novas regras de decência têm como contra efeito uma incitação aos discursos em que sexo e sexualidade interdependem historicamente. Acerca disso, se fala no mais extenso detalhamento em uma linguagem depurada, de modo a não mencionar diretamente.

[...] o Ocidente não é realmente um negador da sexualidade – ele não a exclui -, mas sim que ele a introduz, ele organiza, a partir dela, todo um dispositivo complexo no qual se trata da constituição de individualidade, da subjetividade, em suma, a maneira pela qual nos comportamos, tomamos consciência de nós mesmos (FOUCAULT, 2004, p.76).

Ao pensar o sexo e a sexualidade em matéria discursiva inventada historicamente e socialmente, Foucault amplia a tese bem aceita da hipótese repressiva, em que se pese o pudor moderno em proibir e fazer calar o sexo no plano real e no nível da linguagem, no império da censura. Argumentando que há três séculos nós não os condenamos a obscuridade, mas sim, a um regime de verdades consagradas para valorizá-los em diferentes instituições a fim de capturar o sujeito, gerenciar a subjetividade e controlar a sexualidade em padrão ótimo. Para tanto, não mais são acionadas elaborações estritamente morais, mas diversamente em vias de discursos racionais.

Deslocado do campo da moral, a sexualidade é inserida em um pragmatismo. Nos séculos XVIII e XIX, novos/as especialistas surgem para dar conta cientificamente desse campo capaz de administrar e regular subjetividades. Muitos desses novos discursos são basilares para a conformação da sexualidade moderna. Nesse contexto, se constitui o que o filósofo denomina como dispositivo:

¹³ Período em que o Reino Unido esteve sobre o reinado da rainha Vitória entre os anos de 1837 a 1901. Com o fim da Era Georgiana, se dá início a novos contornos morais sobre as condutas sexuais e a irrupção de novas restrições. Tornam-se rigorosos os códigos sociais e a tolerância para atos criminosos. Nesse momento, a sexualidade passa a ocupar centralidade nos problemas de ordem social, cultural e econômica. A difusão desses valores circulara por todo o mundo reverberando, inclusive, na maneira como lidamos até hoje com nosso corpo, sexo e sexualidade.

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não-dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos (FOUCAULT, 1998, p.244).

Com a irradiação de discursos relativos à sexualidade humana, especialmente, com o reordenamento dos imperativos sexuais, assistimos a uma eclosão do dispositivo da sexualidade para definir quem está autorizado a falar sobre o sexo, em que contextos e em quais relações sociais, sobretudo, com as investidas de epistemologias dominantes, como as ciências da medicina, a psiquiatria e a pedagogia sobre o domínio de cientificidade. Na pretensa vontade de saber “organizaram-se controles pedagógicos e tratamentos médicos em torno das mínimas fantasias” (FOUCAULT, 2020, p.40).

Ao lado de algumas instituições a que o filósofo chama de instituição de sequestro, que servem como ponto de saturação do dispositivo da sexualidade, Foucault cita a escola como lugar que incita a sexualidade, dentre a prisão, o hospital, o quartel e o asilo. No início da sessão anterior, afirmamos que é na escola que passamos o maior tempo da nossa infância e juventude. Alfredo Veiga-Neto (2007) afiança que em razão disso, os efeitos de disciplinas, nesse espaço, são notáveis na medida que durante esse longo período, a escola investe em individualizações disciplinares para moldar condutas.

Nas palavras do autor, as instituições de sequestro atuam como "instituições capazes de capturar nossos corpos por tempos variáveis e submetê-los a variadas tecnologias de poder" (idem, p.76). Não bastando que a sexualidade ocupe apenas o prazer, mas que esteja inscrita em um regime de saber que vincule gênero a sexualidade como indissociáveis.

O caso é que desde a multiplicidade de discursos sobre o ideal das experiências sexuais do corpo que se inicia no século XVIII, desaparece a forma franca de se tratar sobre sexualidade entre educadores/as e alunos/as. São implantadas mais do que ordenações de interdições, a escola coloca em funcionamento um complexo arranjo disciplinar. Se aguçam as práticas de descrições e de tato para que na escola não seja cometido o "pecado universal da juventude".

Mesmo detalhando as técnicas de controle que as escolas do século XVIII faziam funcionar, observamos que passados três séculos, se pode vislumbrar que em matéria de sexualidade, as estratégias de poder e controle foram aperfeiçoadas, visto que o poder varia de acordo com o contexto histórico. De acordo com Michel Bozon (2002, p.27) decorre que:

A entrada dos jovens na sexualidade se faz através do olhar e do controle dos parentes e dos mais velhos, que estabelecem regras segundo os quais os jovens - homens e mulheres - têm acesso a essa atividade estatutária da idade adulta. Em todas

as culturas, a iniciação sexual é uma etapa marcante para a construção social do masculino e do feminino (BOZON, 2002, p.27).

Convém tratar de considerar que dentre as várias tecnologias de poder que constitui o dispositivo da sexualidade, o poder disciplinar é uma das formas de exercício de controle do corpo, nos menores detalhes do seu funcionamento e capacidades. Sendo essa materialidade alvo do poder com efeitos duradouros e profundos, cujas práticas disciplinares são possíveis por uma espécie de vigilância constante. Em resumo, o “[...] poder disciplinar ‘atua’ ao nível do corpo e dos saberes, do que resultam formas particulares tanto de estar no mundo - no eixo corporal -, quanto de cada um conhecer o mundo e nele se situar - no eixo dos saberes” (VEIGANETO, 2007, p.71).

No espaço escolar, essas técnicas são tão sutis que por vezes são tomadas como naturais. A composição da distribuição do espaço e do tempo revelam que os sentidos dos/as estudantes devem ser educados para que se aprenda o código dos sinais, de um olhar hierárquico até recompensas ou medidas corretivas, de acordo com as regras disciplinares.

A escola torna-se um aparelho de aprender onde cada aluno, cada nível e cada momento, se estão combinados como deve ser, são permanentemente utilizados no processo geral de ensino. [...] O treinamento dos escolares deve ser feito da mesma maneira; poucas palavras, nenhuma explicação, no máximo um silêncio total que só seria interrompido por sinais – sinos, palmas, gestos, simples olhar do mestre, ou ainda aquele pequeno aparelhode maneira que os Irmãos das Escolas Cristãs usavam; era chamado por excelência o ‘sinal’ e devia significar em sua brevidade maquinal ao mesmo tempo a técnica do comando e a moral da obediência. [...] O aluno deverá aprender o código dos sinais e atender automaticamente a cada um deles (FOUCAULT, 1993, p.149-150).

Observamos que dentre as diversas vigilâncias em torno das sexualidades na escola, o arsenal de atenção e advertência são ainda mais inexoráveis sobre aqueles/as estudantes que não correspondem às normas e expectativas sociais de gênero, os/as que inscrevem na sua performance expressões incoerentes e/ou ambíguas. Na medida em que acontece o embaralhamento de gênero e sexualidade, surgem incompreensões acerca dos/as que vivem a fronteira dessas dimensões, uma vez que são confusos ao regime de normalidade.

Os olhares disciplinadores estão por toda parte, na sala de aula, nos banheiros, no intervalo, na diretoria, e servem como uma advertência para que haja uma correção e se enquadrem sistematicamente ao padrão escondendo os atos de “falha”. Passaremos a palavra para uma das estudantes da Escola em referência, Rebeca¹⁴, estudante do terceiro ano médio,

¹⁴ Entrevista concedida dia 9 de junho de 2021.

possui 16 anos, não-binário¹⁵ é assumidamente pansexual. Sua fala a seguir demonstra como esse instrumento do olhar é eficiente para o princípio das disciplinas.

Evito ter muito contato físico dentro da escola porque sinto que meus movimentos são observados, como se eu representasse um perigo. Um pouco mais, um abraço pode ser entendido errado. Então, evito, sabe? Eu gosto de pessoas. Não só de determinados gêneros. Quando o fato da minha sexualidade rolou na escola, recebi muitos bullyings. Eu até desconfio de quem seja, deixaram recadinhos que dizem: 'a piranha não sabe do que gosta'. Isso me magoou muito. A ponto da escola ser um lugar insuportável. Foi muito difícil porque todos os meus movimentos eram observados, se eu ia ao banheiro com alguma menina, eu era zoada. Além disso, eu vi muita gente, inclusive, professores reparar nos abraços que eu dava nas minhas amigas, como se eu estivesse fazendo coisa errada. Era como se tivessem reprovando o meu gosto.

Em cena, há um corpo ambíguo, que não é minimamente inteligível a partir dos indicadores de feminilidade e masculinidade. Um corpo que não se conforma ao binário feminino/masculino, e que confessa desejar sexualmente e afetivamente a todos/as sem distinção de gênero. Ela assume um não-lugar na configuração identitária, um “nó” da coerência de gênero e sexualidade quando rompe com a heterossexualidade e a ideologia de complementaridade dos sexos. Por tudo isso, a estudante é alvo de uma minuciosa vigilância, de um poder onisciente e onipresente, para garantir que os desejos da carne não sejam consumados ou que na ocasião de existir toques, abraços e beijos, que sejam experimentados com culpa.

Rebeca acrescenta e parece reconhecer a origem do escárnio e da vigilância: “Nem sou lésbica, nem sou hétero, nem mulher, nem homem. Isso causa bastante conflito e constrangimento. Já deixaram recadinhos pra mim com nomes ofensivos, se referindo à minha sexualidade como ‘não sabe o que quer essa vadia’”.

A experiência de transitar entre gêneros supõe, pois, ter de administrar a incapacidade da escola em lidar com as diferenças. Ao ultrapassar as margens do que é considerado humanamente normal, a escola se torna lugar de hostilidade, de cotidianas violências, "a ponto da escola ser insuportável". Como já apontamos, isso não é uma realidade incomum nas escolas brasileiras. Sobretudo, para os/as adolescentes que deixam a instituição por não suportarem as discriminações sistemáticas. A esse fato, a socióloga Berenice Bento (2011) oferece um pertinente adendo: é limitador falarmos em "evasão". Isso porque:

¹⁵ O termo não-binário é utilizado para se referir as pessoas que não expressam exclusivamente uma única identidade de gênero. Não são, portanto, estritamente masculinas ou femininas.

[...] não existem indicadores para medir a homofobia de uma sociedade e, quando se fala de escola, tudo aparece sob o manto invisibilizante da evasão. Na verdade, há um desejo de eliminar e excluir aqueles que ‘contaminam’ o espaço escolar. Há um processo de expulsão, e não de evasão. É importante diferenciar ‘evasão’ de ‘expulsão’, pois, ao apontar com maior precisão as causas que levam crianças a não frequentarem o espaço escolar, se terá como enfrentar com eficácia os dilemas que constituem o cotidiano escolar, entre eles, a intolerância alimentada pela homofobia (BENTO, 2011, p.555).

Para fazer visualizar como funciona os olhos que tudo veem disciplinarmente, podemos pensar como a utilização do princípio do Panóptico, do filósofo e jurista inglês Jeremy Bentham (1795) é análogo à guisa da vigilância na escola exercida sobre a dissidência sexual e de gênero. O Panóptico é um modelo arquitetônico de prisão idealizado por Bentham, ainda no século XIX, e surge para atender a necessidade de uma penalidade econômica, ou seja, com poucos recursos se obtêm efeitos. O prisioneiro é constantemente submetido a vigilância sem que se saiba quando e como está sendo vigiado, por efeito, se criam condições para que cada um introjete o estado consciente de uma permanente visibilidade. Em formato de anel, há uma torre com um vigia permitindo uma otimização do olhar. A obediência acontece como resultado da maximização do poder sobre o corpo, requisito básico à completa disciplina.

Ao considerarmos essa metáfora como perfeitamente adequada às práticas de vigilância e controle na instituição escolar, não pretendemos conceber a escola como modelo arquitetônico inspirado em uma prisão. Entretanto, parece ser provocador pensar em perspectivas similares em que ambas se aproximam. Na escola todos/as são vigiados/as por todos/as, tanto aqueles/as que exercem o poder quanto aqueles/as sobre o qual o poder é exercido. De tal modo que todos/as saibam que estão sob o olhar do outro e sob o seu próprio olhar, princípios da sua própria sujeição, que convocam a uma postura normativa.

Na fala do estudante Rodrigo¹⁶, de 17 anos, estudante do terceiro ano médio, homossexual, atesta a eficácia da disciplina, que é a (auto)vigilância: “Tá aí, uma coisa que tenho medo é abraçar ou beijar meus próprios amigos sem que se pareça algo mais que pura amizade. Só quem pode fazer isso e que seja aprovado são casais héteros.”

Nenhuma regulamentação da escola em que desenvolvemos a pesquisa consta a proibição de afeto entre estudantes LGBTQIAP+, mas, como as falas dos estudantes Rodrigo e Rebeca nos informam, outras formas de regulações informais são exercidas no cotidiano escolar, como a vigilância hierárquica e, se não obedecida as regras, às sanções normalizadoras.

Os estudantes acrescentam e atentam para uma certa condição de negociação para com o arranjo heterossexual de uma relação entre alunos/as em face da pouca tolerância aos/as que

¹⁶ Entrevista concedida dia 16 de março de 2022.

representam fugas ao modelo padrão de desejo. O ato de deslocar essas sexualidades dissidentes para o indizível e para onde não se possa ver é uma prática recorrente de disciplina. Esses distintos modos de tratar as vias das sexualidades são cruéis e impiedosos porque alcançam o que há de mais íntimo e secreto em nós, e induzem o indivíduo a sentir que está em confronto com toda uma ordem social exterior e generalizada. Em vista disso: “Socializar-se, portanto, costuma ser um processo marcado por formas muito violentas de recusa, em si mesmo, do que a sociedade quer evitar como ‘contaminante’, seja uma identidade de gênero diferente das conhecidas ou formas de desejos fora do modelo em voga” (MISKOLCI, 2012, p.40).

A abjeção (MISKOLCI, 2012) é o lugar para onde os corpos que explicitam a instabilidade das identidades de gêneros e sexuais são deslocados para que estejam fora de cena, uma vez considerado que essas anormalidades são demasiadamente repugnantes. Funciona como uma espécie de condenação social para os/as que encenam a diferença. Segundo o autor supracitado, nesses casos, a demanda social parece ser uma: que as pessoas LGBTQIAP+ sejam discretas, que não desloquem os gêneros ou modifiquem o corpo, exceto se para reiterar as normas, na iminência de que cada coisa esteja em seu lugar. Diante da fala do estudante Rodrigo, a escola aparenta conformidade com essa dinâmica das relações sociais, no que diz respeito à extensão das experiências de abjeções. Mais uma vez, a abjeção é caracterizada nos seus contornos. Rayana¹⁷, de 16 anos, estudante do segundo ano médio e assumidamente pansexual, compartilha:

Acho que o povo de antigamente não vê a gente como pessoas normais, ainda mais aqui na escola. Pensam que dentro da escola não deve existir sexualidades diferentes da norma. Namorei algum tempo com uma menina da escola. Todo mundo sabia e estava tudo bem, até porque lá tem funcionária lésbica, mas não podíamos ser vistas juntas porque já se tinha olhares de desaprovação. Então, a gente evitava aparecer juntas. É um total descontentamento (RAYANE).

Na perspectiva foucaultiana, a vigilância é acompanhada de ações de penalidade, outra prerrogativa do poder disciplinar. Essas acontecem sem que necessariamente tenham força de lei. Isso significa que as sanções são cometidas de modos variados, fundamentalmente, através do poder da norma, de comparações verticais. Nessa lógica, na escola, as micro penalidades são executadas sobre os/as dissidentes sexuais e de gênero para que respondam por seus atos desviantes, em um edifício de abjeções, xingamentos, isolamentos e pequenas humilhações.

A exemplo, foi um episódio homofóbico em sala de aula expresso por um professor efetivo envolvendo um estudante com trejeitos afeminados. Na coleta de dados dessa pesquisa,

¹⁷ Entrevista concedida dia 19 de março de 2022.

se somam quatro entrevistados/as que narram enfaticamente o ocorrido. No ano de 2020 vivemos a imperiosidade da pandemia do coronavírus (COVID-19), que nos forçou a redefinir o ensino e a aprendizagem, utilizando as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) como um novo formato de sala de aula desterritorializada. Foi nesse contexto de aulas remotas, que o professor se utilizando de fala de autoridade advertiu em alto som para que um estudante "tomasse jeito de homem".

Eu me lembro de um caso no Ernestão com meu amigo, há uns dois anos. Um professoro mandou ter jeito de homem. Ele ficou super mal por ter rolado na frente da galera. Esse professor ainda tá na escola. Ele é efetivo, mas o menino saiu. Foi morar no Rio de Janeiro. Deu muito furdunço, deu protesto. Os alunos ficaram revoltados, mas, enfim, eu não vou mais com a cara desse professor. Não sei como terminou essa história. Ele foi até a direção, mas ficou por isso mesmo (RAFAEL¹⁸, 18 anos, homossexual).

Não podemos dizer qual identidade de gênero e de sexualidade do estudante em questão, pois não tivemos a oportunidade de acessá-lo, e de acordo com as informações concedidas por seus/suas colegas, depois da repercussão que se tomou, o estudante deixou a escola e está morando em outro estado. Principalmente em razão da fase mais aguda da pandemia, a impossibilidade de encontros presenciais atravancou maiores trocas de percepções sobre o acontecimento. O que se sabe é que o constrangimento e a humilhação desmedida tornaram possível entre os/as estudantes o sentimento de consternação compartilhado para o qual organizaram atos de questionamentos, de interpelação à postura de tolerância que a escola adotou.

Foi babado, menina! O professor foi bastante homofóbico, escancaradamente. A mãe debateu lá e tudo, deu movimento, protesto. Fiquei muito assustada. Lembrar disso hoje, me deixa muito assustada. Tenho medo de passar o mesmo, ainda mais que eu sou uma mulher transsexual e pan (RITA¹⁹, 16 anos, bissexual).

Ainda que com poucas informações sobre o estudante e se, de fato, o episódio levou ao abandono da escola, podemos problematizar como a heteronormatividade é um regime opressor. Vejamos que mesmo na ausência de declaração de homossexualidade, signos do corpo do "menino afeminado" tornaram-se fundamentais para isso ser cruelmente atestado. Quanto ao processo de heteronormatividade:

Parece acontecer de forma mais incisiva nos homens, tendo em vista as vigilâncias que, desde cedo, são direcionadas aos meninos e impedem que abraços, toques e

¹⁸ Entrevista concedida dia 10 de março de 2022.

¹⁹ Entrevista concedida dia 15 de março de 2022.

também o beijo entre homens seja uma prática de regulação constante na cultura dominante na qual, para garantir o êxito do projeto da heterossexualidade (OLIVEIRA; FERRARI, 2020, p.53).

A sentença emitida pelo professor funciona como um amolador de faca²⁰, na medida em que seus efeitos incitam a violência de gênero e sexualidade, como se o sofrimento fosse naturalmente destinado para aqueles/as que não reiteram práticas, gostos e subjetividades de um suposto gênero original. "Jeito de homem" é, nesses termos, a solicitação de esforços para que fabrique o corpo apropriado a masculinidade, isso envolve várias negações de si e não se resume a performance corporal, é requerido que também seja heterossexual. O professor não é uma exceção, senão, uma regra das tecnologias sociais que constrói o projeto de "homem de verdade". Segundo Bozon (2000, p.28):

[...] a entrada dos homens na sexualidade é um dos momentos mais difíceis da construção da masculinidade e tem muita importância para ela. De fato, na maioria das culturas, a masculinidade é regularmente submetida ao desafio dos pares e deve ser ininterruptamente manifestada através da rejeição e comportamentos femininos ou afeminados, bem como por meio de uma virilidade permanente [...]

Existem muitos modos de nos posicionarmos e o silêncio é um destes. Um olhar pelas dinâmicas da diferença, como já discutimos na seção anterior, é preparado para observar que as normalizações muitas das vezes são feitas a circular e se impor indiretamente em situações absolutamente corriqueiras. A força das palavras do professor inspira fatalmente a repetição de atitudes LGBTQIAPfóbicas reforçando estigmas. Provando a nossa hipótese de que a escola não é neutra nessas questões, uma vez que a omissão é o próprio signo de violência, Britzman (1996, p. 79-80) afirma acerca da natureza do ato que:

[...] existe o medo de que a mera menção da homossexualidade vá encorajar práticas homossexuais e vá fazer com que os/as jovens se juntem às comunidades gays e lésbicas. A ideia é que as informações e as pessoas que as transmitem agem com a finalidade de 'recrutar' jovens inocentes. [...] Também faz parte desse complexo mito a ansiedade de que qualquer pessoa que ofereça representações gays e lésbicas em termos simpáticos será provavelmente acusada ou de ser gay ou de promover uma sexualidade fora da lei. Em ambos os casos, o conhecimento e as pessoas são considerados perigosos, predatórios e contagiosos.

²⁰ Para Baptista (1999) são considerados amoladores de faca, os discursos, modos de viver e pensar que utilizando-se de uma pretensa neutralidade desqualificam indivíduos reduzindo-os a estranhos, anormais. Os amoladores de faca estão no dia a dia e são porta-vozes no cotidiano.

Há, portanto, uma intrínseca relação entre educação e normalização social, entre a escola e as normas de nossa sociedade na imposição de modelos do homem e da mulher ideal. Ao considerarmos a sexualidade como dimensão social somos solicitados a considerar que muito antes de nascermos toda uma ordem sexual atua sobre nós por meio de discursos e práticas institucionais. Visto que convocações a heteronormatividade são realizadas ao longo da vida, na maioria das vezes, começam a cada reiteração do/a pai e/ou mãe para que os trejeitos não sejam indicadores de homossexualidade.

Se depois de ser submetido/a ao enxovalho, como se reconhecer no que é rejeitado? As sentenças negativas que se sobressaltam na forma como são classificados e apresentados os sujeitos que não reiteram a heteronormatividade e a relapsidade que a LGBTQIAPfobia é tratada na escola, parece desencorajar alguns/algumas estudantes à declaração de suas sexualidades e, paralelamente, incentivar que determinados comportamentos sejam inibidos, afastados ao impraticável sob a ameaça da submissão a cruel “pedagogia do insulto” (JUNQUEIRA, 2012). Conforme relato de Laura²¹, de 17 anos, estudante do terceiro ano médio e bissexual, para se viver no “armário” são realizadas negociações com as normas. A mínima ambiguidade de atose falas incitam a curiosidade coletiva.

Nunca me aconteceu nada parecido com o episódio do menino e do professor porque ainda não me assumi. Muita gente comenta que desconfia. Eu devo demonstrar de alguma forma, né?! Mas ainda não tenho coragem de falar sobre isso abertamente. Cotidianamente escuto piadas. Chega ser vergonhoso e entendível como práticas homofóbicas já tenham vindo até de professores (LAURA).

Miskolci (2012) afirma que para ordem sexual do presente é fundamental que as concepções de gênero sejam reiteradas, mesmo nos casos em que houver rompimento com a heterossexualidade. Na garantia que se mantenha como um modelo inquestionável para todos/as. Acontece que desde que os relacionamentos homoafetivos se tornaram amplamente visíveis e legítimos, ao menos para alguns estratos sociais privilegiados²², as formas de sexualidade não-heterossexuais se tornaram mais “aceitáveis”, na condição de descrição e na adesão da heterossexualidade como referência de estética. Em outras palavras, é requerido que não se pareçam ser gays ou lésbicas, e que não abra mão da feminilidade ou masculinidade adequadas. Essa regra se aplica, especialmente, para a sexualidade e gênero de pessoas travestis e transexuais.

²¹ Entrevista concedida dia 30 de março de 2022.

²² Nos referimos a pessoas brancas, urbanas, de classe média ou alta.

Considerando os apontamentos, observamos que na escola essa tendência acontece em *ipsis litteris* relativamente, sobretudo, nas relações contextuais da transexualidade. A exemplo, são as narrativas distintas enunciadas por interlocutoras cujas identidades de gênero são iguais. As estudantes Débora e Rita são meninas transexuais. Débora possui 16 anos e é pansexual. Já Rita tem 15 anos e é bissexual. Ao contrário do que se pode deduzir, em primeiro momento, suas experiências em relação ao gênero na escola são completamente distintas.

Débora detém uma performance bastante feminina, efeito de dois anos de auto-prescrição hormonal. O processo de transição ainda muito jovem possibilitou acessar sua “passabilidade”, expressão empregada para se referir a pessoa trans que se aproxima quase que inconfundivelmente aos padrões estéticos do gênero com o qual ela se identifica. Podendo ser reconhecida, portanto, como cisgênero²³ pela legitimidade social que as vias do seu corpo assumem em signos visuais, como a entonação da voz, seios, gordura e poucos pelos. O apagamento das marcas corporais codificadas como masculinas garantem à Débora²⁴ escapar das intensas violências de gênero na escola.

Nunca me aconteceu transfobia no Ernesto. Já aconteceu no início da minha transição em outras escolas. Pra mim, hoje lido com olhares, mas não de desaprovação. São olhares de curiosidade, como se tivessem vendo algo novo, que está surgindo, uma novapessoa, identidade. [...] Os professores tem me tratado com muito respeito. Até hoje, nas aulas presenciais, não tem acontecido coisas que já aconteceram no passado. As pessoas quase nunca sabem que sou trans. Comecei minha transição de treze para quatorze anos. Isso deve influenciar. Também não tive problema pra usar o banheiro, nem o nome social (DÉBORA, 16 anos).

A categoria “transição” de gênero é central para pensar o corpo em matéria instável e flexível na medida em que (contra) investimentos culturais traduzem as diferenças e incidem decisivamente nos contornos corporais. “O conjunto de técnicas fotográficas, biotecnológicas, cirúrgicas, farmacológicas, cinematográficas, ou cibernéticas que constituem performativamente a materialidade dos sexos” (PRECIADO, 2008, p.86) transformaram as formas de se construir identidades de gênero e sexuais. Isso significa que a maior passabilidade dá condições às pessoas trans um maior grau de aceitabilidade porquanto se aproximam da expectativa social de estética de gênero. O enredo de Débora indica que os pronomes aportados ao se referir a ela na escola e, sobretudo, na sala de aula, são razoavelmente respeitados por

²³ Termo empregado para se referir às pessoas cuja identidade de gênero corresponde ao gênero que lhe foi atribuído no nascimento.

²⁴ Entrevista concedida dia 11 de março de 2022.

professores/as e colegas. Além disso, a estudante é eximida de quaisquer interdições no uso do banheiro feminino.

O escape da ordem transfóbica que assujeitam pessoas transsexuais, transgêneros e travestis é explicado, portanto, nesses termos em que:

‘Perder-se na multidão’ pode ser compreendido como um tipo de reconhecimento de um corpo que, apesar de trans, é lido como ‘não-trans’, e indica que a subversão da leitura social permite escapar de determinadas violências dirigidas aos corpos vistos como não inteligíveis pelas categorias homem/mulher no registro cisgênero, derivando, como propõe Almeida (2012), no acesso à direitos individuais e em um momento de ‘trégua’ na luta pelo reconhecimento da identidade de gênero para determinados sujeitos (PONTES; SILVA, 2017, p. 407).

No mais, as relações contextuais da transexualidade na escola são completamente distintas para Rita, que não carrega em seu corpo marcas exclusivamente consideradas femininas. Sua voz é grave e seu corpo tem características que se referem à masculinidade. Essa parece ser a razão pela qual a estudante experimenta cotidianamente o escárnio e um grosso afastamento de seus/suas colegas.

Cotidianamente, ouço diversas coisas ruins ao meu respeito, sobre minha identidade de gênero, sobre como me apresento ao mundo. Já me machucaram fisicamente, mas não pareceu ser com más intenções. Sou alvo frequente de comentários ofensivos. Muitas das vezes não é uma coisa direta, sabe? Mas sei que é pra mim. Nunca fui impedida de usar obanheiro, mas evito. Espero chegar em casa (RITA²⁵, 15 anos).

A transfobia expõe da maneira mais cruel que um corpo de uma mulher trans deve atualizar o ideal de corpo feminino, recorrendo a intensas modificações. Para estancar aos poucos a discriminação, Rita encontra uma estratégia ante a tais interpelações: a auto prescrição hormonal, para que possa assegurar alguma legibilidade pela via corporal. Começará, então, a construção do corpo "verdadeiramente" feminino em um horizonte normativo. Mas antes disso, ela precisará desistir do ano letivo. Em sua fala:

Estou pensando em abandonar a escola. Eu ainda estou na dúvida do que fazer, se planejo começar minha terapia hormonal ainda esse ano, e, por isso, queria desistir das aulas. Talvez pareça bobagem, mas queria passar pelo menos um ano letivo me sentindo bem comigo mesma. Penso em ficar me medicando em casa e no ano seguinte voltar para escola. São os sonhos da gata, né?

²⁵ Entrevista concedida dia 15 de março de 2022.

As experiências acumuladas do Programa de Iniciação Científica (PIBIC) oportunizaram o enlace de contato com alguns/algumas professores/as da escola em questão. Em uma conversa informal, um professor comenta sua preocupação quanto às infrequências da estudante em sala de aula:

A Rita tem presenças inconstantes. Vez ou outra, ela desaparece e novamente volta para escola. É muita coisa na cabeça daquela menina, desde quando ela era João. Lá na Escola não tem tantos espaços para essa discussão, sabe? São muitos os entraves, de modo geral.

Nesse contexto, se pode afirmar que os corpos só são legitimados na condição de agenciamento entre marcas corporais e performatividade. Ao escapar da norma, a estudante Rita se torna abjeta, alvo de punições para que corrija os indicadores ambíguos da sua corporalidade. À vista disso, para a estudante, interromper os estudos parece ser não só necessário, como inevitável. Isso sugere que a escola age como se esse problema não estivesse ao seu alcance de interferência e que nada possa fazer para minimizar esse tipo de violência sistemática.

A pretensa naturalidade dos binarismos vagina-feminilidade e pênis-masculinidade caem por terra, na medida que se releva que o gênero nada mais é que a repetição de atos performativos, de indicadores postos em ação que de tanto ser imitados adquirem aparência substancial (BUTLER, 2003). Nesse sentido, não existe um gênero mais ou menos verdadeiro. São efeitos de um devir, torna-se homem e/ou mulher pela repetição estilizada de atos, gestos e atuações.

O que as duas estudantes têm em comum é o assujeitamento a ordem normativa que determina socialmente a coerência entre sexo, gênero e sexualidade. Além de seus corpos não se conformarem com a norma do gênero adequado, suas sexualidades também são confusas porque o gênero foi modificado. Logo, as referências são reatualizadas. A Débora é declaradamente pansexual e nos informa que na escola: “minha sexualidade consegue ser mais problemática que meu gênero porque simplesmente me atraio por todos os gêneros. É complexo pra eles, e eu entendo”. Essa narrativa se aproxima e complementa os dizeres de Rita, assumidamente bissexual: “é confuso para mim mesma... imagine pra quem aprendeu uma vida toda que só se pode se relacionar com o sexo oposto”.

Há algum tempo que pesquisadores/as se dedicam a analisar as relações de gênero e sexualidade na escola a fim de explicitar em quais condições de permissividade acontecem as violências de gênero e o fenômeno da LGBTIQIAPfobia. As reflexões aqui travadas não buscaram eleger a escola como algoz e os/as estudantes como meramente vítimas, pois isso

representa uma concepção demasiadamente simplista. Compreendemos que os regimes de normalização alcançam todos/as nós, igualmente, a todas as instituições sociais, especialmente a escola. Nosso desafio é, pois, questionar a certa cumplicidade escolar para que permaneça acontecendo cotidianamente violências de gênero e sexualidade, e sobre essas a escola é omissa. Isso revela, logo, a ligação entre vontade de verdade e poder.

Estamos de acordo com a socióloga Berenice Bento (2011, p.10) quando afirma que "a escola não é uma ilha." Apesar do resultado das nossas entrevistas se constata que, historicamente, a escola está envolvida em relações de poder, no mais, é nesse intercurso que se atravessam formas de resistências. Na próxima seção, trataremos dessas ações de resistência dos/as estudantes.

4 NAS BRECHAS DAS NORMAS SE TECEM RESISTÊNCIAS

Em toda a história da instituição escolar se pode observar que, relativamente, o que há de mais comum, em termos espaciais e temporais, é a presença de tramas complexas de poder contextuais convertidas no espaço, no currículo e no cotidiano da escola. Entretanto, é um equívoco supor que os/as envolvidos/as nessa rede de ensino-aprendizagem, especialmente os/as estudantes, estejam, pois, submetidos/as às inexoráveis tecnologias de poder postas em ação. Nas brechas desse domínio, se tecem resistências, possibilidades de atitudes criadoras, transformadoras, que transgridem as disciplinas.

Desde o início, de acordo com a analítica de Michel Foucault (1979), tratamos o poder em vias de positividade, de produção, antes de ser repressivo. Nesse momento, recorreremos novamente a essa compreensão, mas, agora, expandida: o poder à guisa da resistência. Essa dimensão, na perspectiva foucaultiana, coexiste com o poder e deve ser tão produtiva e inventiva quanto ele é. “Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa” (FOUCAULT, 1979, p.241). Isso acontece porque “[...] a 'agonística' entre as relações de poder e a intransitividade da liberdade são uma tarefa política incessante; ela é, propriamente, a tarefa política inerente a toda existência social (BRANCO, 2008, p. 205-206).

O que gostaríamos de explicitar e desdobrar é que na escola, o controle, a disciplina e a vigilância não são as únicas faces da relação com o poder para os/as estudantes que expressam sexualidades dissidentes e/ou não correspondem a heteronormatividade. Dois polos antagônicos estão no embate conflituosamente: o desejo pelo controle e o desejo pelo enfrentamento. Conforme o conjunto de narrativas que perfazem essa pesquisa, as principais formas de negociação e resistências são expressas através do: acesso a busca de conhecimentos e informações em outras vias, além dos muros da escola, sobre identidades de gênero e diversidade sexual, e a construção de sociabilidades dissidentes.

Ao interpelarmos quais as possibilidades que os/as estudantes apontam para o enfrentamento da LGBTQIAPfobia na escola, oito destes/as apresentam a promoção de ações pedagógicas, atividades e debates acerca do respeito às diferenças e a desnaturalização da heteronormatividade. Essas narrativas parecem se intercambiar para uma só conclusão: a instituição aparenta ter dificuldades para tratar sobre as diversas expressões das sexualidades sob a argumentação dessas questões serem demasiadamente íntimas e que não competem ao processo de escolarização. Entretanto, sabemos que as omissões em torno da LGBTQIAPfobia representam uma problemática forma de se educar e capturar a subjetivação dos/as jovens de

idade escolar. O silêncio ante a uma situação de discriminação é uma afirmação de valores concordantes.

De acordo com as impressões dos/das estudantes, nessa escola o "reino" da produção de conhecimento acerca das sexualidades é colonizado pela perspectiva do sexo seguro relativos à saúde, prevenção das infecções sexualmente transmissíveis (ISTs) e os problemas da gravidez na adolescência. O que evidentemente não fazemos objeção crítica por se tratarem de um problema de ordem sociocultural, no entanto, é questionável que os recônditos da temática sejam dados por encerrados pelas epistemologias da biologia e saúde. Miskolci (2012, p.57) aponta que é preciso: “[...] superar de vez, isso é fundamental, qualquer visão da sexualidade apenas como algo biológico como, um tópico para lidar com DSTs, gravidez na adolescência, todo esse discurso é normalizante. [...] Precisamos repensar nosso modelo de recusa, mas também de aceitação.”

Sabemos que na puberdade e adolescência, as alterações hormonais implicam em maiores estados de excitação, ansiedade, curiosidade e experimentações que ocupam grande centralidade na vida dos/as estudantes porque essa dimensão está presente nas músicas, nos gestos, nas entrelinhas, nos não-ditos, nas piadas, nos desenhos de órgãos genitais nas carteiras e banheiros da escola. Então, por que não abordar de maneira séria e comprometida as diferentes formas de experimentar o corpo e os desejos? Por que não esmiuçar as razões pelas quais aprendemos a rejeitar e hostilizar as sexualidades não normativas?

Acho que nunca ou quase nada estudei sobre o mundo LGBTQIA+. Talvez seja um tipo de medo ou sei lá. Tipo aquilo lá do pânico sobre educação sexual nas salas de aulas. Nunca tive aula sobre sexualidade fora da norma, ainda mais que isso deveria ter no projeto de vida, como autoconhecimento. Eu acho que seria legal se a escola desse mais atenção a isso. Não só palestras, sabe? Não resolve muito. Massa seria se desenvolvessem ações para repensar as coisas, a esses temas. O que muitas vezes é discutido em sala de aula é aquilo de sempre, prevenção, vírus do HIV e gravidez na adolescência. (FELIPE²⁶, 17 anos, 3º ano médio, homossexual).

A respeito disso, a fala de Felipe parece encontrar complementaridade no argumento de outra estudante:

O que eu espero mais da escola, assim que eu tiver oportunidade vou expressar isso a professores e direção. Vou dizer que espero deles palestras incentivando o pensamento que ser lésbica é normal, ser gay é normal, ser bi é normal. Isso causa muita confusão. Merecemos respeito! Não só precisamos saber sobre contracepção e ISTs. Isso é importante e tal, mas não se resume a isso, sabe? Aos poucos, vou conquistando meu lugar na escola. Foi ótimo me expressar porque a gente não tem local de fala na escola pra falar o que eu acho sobre essas relações. Eu sempre procuro saber fora mesmo, na

²⁶ Entrevista concedida dia 14 de março de 2022.

internet ou com um colega sobre essas questões. (BRUNA²⁷, 16 anos, 3º ano médio, lésbica).

Nesse sentido, são muitas as razões pelas quais os temas mais "polêmicos" das sexualidades são mantidos fora do alcance das reflexões. Além do que já tratamos, em termos da prerrogativa do regime sexual presente, observamos que desdobrar essas questões sexuais na sala de aula ainda faz estudantes e professores/as ruborizar, a sentir vergonha e/ou reagir com gozações. Na maioria das vezes professores/as não têm acesso à formação específica para que saibam administrar suas próprias dificuldades diante do tema e da construção de pontes de confiança entre os/as estudantes. Acontece que:

Num contexto desses, as discussões morrem, todo mundo começa a olhar para o relógio e os/as estudantes saem da aula sem ter obtido qualquer compreensão sobre suas preocupações, sobre seus desejos, sobre relações sexuais. [...] as formas como isso é feito impede qualquer compreensão genuína do alcance e das possibilidades da sexualidade humana (BRITZMAN, 2018, 108).

Podemos observar que há dois distintivos modos de tratar das questões da sexualidade, uma dimensão autorizada a discutir apenas em termos de prevenção e saúde, e outra em que o diálogo franco sobre diferentes formas de acessar os prazeres e desejos, é contida porque está presa ao que é moralmente repreensível. Fica evidente que a discussão está organizada apenas para cumprir formas avaliativas, e nesse contexto, os/as estudantes relatam que não se sentem dispostos a explorar suas curiosidades. O que nos parece ser problemático considerando que em diversos momentos dessa pesquisa, diferentes identidades sexuais aparecem e confirmam que no terreno da sexualidade nada é inequívoco e que existem múltiplas formas de significar os atos afetivos e eróticos para pessoas diferentes.

Pra mim, é um problema porque vê eu sou um cara gay, só consigo me envolver fisicamente com homens, isso de beijar e tudo mais. Só que assim com mulheres sinto uma coisa afetiva. Me atraio muito por pessoas que eu tenho admiração, uma coisa bem sapiosexual (risos). Aí assim, é complicado não poder falar abertamente dessas coisas na escola porque eles tudo falam, sem dar espaço. Claro que assim todo mundo tem vergonha, né? Só que assim quando é todo mundo falando pode ser que todos se sentissem à vontade. A gente não pode conversar sobre isso em casa, só com nossos amigos que também tem suas coisas. Ainda bem que temos internet pra tá ligado de alguma coisa, sabe? (FELIPE).

Na realização de uma espécie de autoetnografia, Bell Hooks (2018) afirma que na sua carreira como professora, percebe que o significado de não tratar sobre questões eróticas é,

²⁷ Entrevista concedida dia 30 de março de 2022.

também, herança de uma concepção binária metafísica no que diz respeito a noção de separação entre corpo e mente. Na situação de ensino, discussões sobre corpo e desejos são suspensas porque parece não haver lugar para tais na sala de aula. Desse modo, as possibilidades de uma discussão sobre a sexualidade humana delineiam o contexto em que “os/as estudantes tendem a esquecer qualquer coisa que seja vista como algo que tenha a ver apenas com a autoridade do professor” (BRITZMAN, 2018, p. 108).

O arranjo dessas narrativas nos solicitou a indagar se os/as estudantes tiveram conhecimento na escola acerca da diversidade de gêneros e sexualidades. Majoritariamente, a resposta aponta que não. Informam que suas identidades de gênero e sexuais os/as convocaram a buscar outros mecanismos de acesso a essas discussões, uma vez que a escola não oferece espaços de reflexões sobre as dúvidas e curiosidades. Esses mecanismos aos quais se referem e acessam são vídeo aulas e perfis de pessoas LGBTQIAP que se destinam a tratar sobre essas questões nas redes sociais. Além disso, os/as estudantes afirmaram que esses materiais são compartilhados para outros colegas que estão em crise de identidade sexual e/ou de gênero.

A gente sempre dá um jeito de buscar informações sobre o que é gênero e orientação sexual. A internet permite isso, né? Mas vejo que muita gente meio que aprende nos canais errados. Tipo assim, é meio complicado se espelhar na pornografia pra saber como acontece essa coisa...de sexo. Tem que fazer bom uso. Eu repostou ou passo pra um amigo da escola sempre que encontro um vídeo massa desses influenciadores do Instagram (RAFAEL).

Essa rede que se forma para acessar e compartilhar informações, saberes acerca das dúvidas, curiosidades sobre as várias expressões da sexualidade humana e das identidades de gênero são em si potentes práticas de resistências porque nelas são planejadas ações com o objetivo de contestar o lugar de abjeção à qual estão sujeitos/as e acessar amplamente os saberes que historicamente são alvos de uma litania moral. A título de exemplo, na ocasião que aconteceu a fala homofóbica de um professor, muitos/as estudantes se organizaram para expor o ato nas redes sociais criando um grupo exclusivamente para conversarem a esse respeito.

Essas coisas não são discutidas por aqui, tá ligada? Mas como hoje nós temos acesso a mais informação pela internet mesmo, sabe? A gente tá muito ligados. Claro que não são todos nós, né? Eu vejo que assim, não é nem por mal que, às vezes, a escola não toma partido. É uma questão muito complexa até porque tem pai de aluno que não suporta saber que o filho tá assistindo aula sobre esses babados. Falam aí de que estamos sendo doutrinado, uma coisa assim (RAFAEL).

A ausência dessa temática na escola não é uma postura relativamente irrefletida, efeito de um coincidente desinteresse. É, senão, sintoma da preponderância das narrativas travadas para suprimir a presença dos conteúdos da igualdade de gênero e diversidade sexual nas escolas sob a tônica de discursos fundamentalistas e religiosos. Esse fenômeno alocado pelo conservadorismo há tempos vem cerceando as escolas brasileiras e se intensifica cada vez mais em episódios de crise sociocultural e política, instaurando um verdadeiro pânico moral. A antropóloga Gayle Rubin nos aponta que:

Para alguns a sexualidade pode parecer um tópico sem importância, um desvio frívolo de problemas mais críticos como a pobreza, guerra, doença, racismo, fome ou aniquilação nuclear. Mas é em tempos como esse, quando vivemos com a possibilidade de destruição sem precedentes, que as pessoas são mais propensas a se tornarem perigosamente malucas sobre a sexualidade. Conflitos contemporâneos sobre valores sexuais e condutas eróticas têm muito em comum com disputas religiosas de séculos anteriores. Eles passam a ter um imenso peso simbólico. Disputas sobre o comportamento sexual muitas vezes se tornam o veículo para deslocar ansiedades sociais, e descarregar a concomitante intensidade emocional (RUBIN, 2012, p.1).

Há tempos que as sexualidades nas escolas ocupam as agendas acadêmicas de pesquisadores/as sob as mais diversas e distintas bases ideológicas. É certo que desde a redemocratização do Brasil, sobretudo, com a parceria do governo federal e os movimentos sociais progressistas, ações são promovidas para que a instituição escolar trate de questões relativas às orientações sexuais e a LGBTQIAPfobia.

No Brasil, nos primeiros anos da década de 2000 se pôde visualizar o fortalecimento de ações do Estado em garantir que na agenda política fossem reconhecidas as produções e reflexões em torno dos corpos, sexualidades e gêneros. O diálogo travado entre Estado e sociedade civil deu novos contornos as políticas públicas de educação materializadas nos currículos, diretrizes, projetos educacionais e políticas de enfrentamento em relação à discriminação relacionada a orientação sexual e identidade de gênero.

Em 2004, o Ministério da Saúde em parceria com a Secretária de Direitos Humanos da Presidência do Brasil - SDH/PR elaboraram o Programa Brasil sem homofobia - Programa de combate à violência e à discriminação contra GLBT e a promoção da cidade homossexual. No qual o item "V - Direito à Educação: promovendo a paz e não a discriminação" (BRASIL, 2004, p. 5) dispõe em seu programa de ação apoios educativos para superação da homofobia, dentre alguns, estão: a formação inicial e continuada de professores/as na área da sexualidade, a produção de materiais educativos sobre as várias expressões da sexualidade, além do estímulo da circulação de pesquisas que contribuam para esse intento.

Esse conjunto de ações deram subsídios a criação do programa Escola sem Homofobia organizado pela extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, do Ministério da Educação, em parceria com as Organizações Não Governamentais: GALE - global Alliance for LGBT Education, a Pathfinder do Brasil, ECOS - Comunicação e sexualidade e a ABGLT - Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Travestis. É, portanto, aqui que se dão formas para um gigantesco pânico moral irradiado por todos os setores brasileiros sociais e políticos como objeto de discussão da igreja ao bar até a Assembleia Nacional. O programa Escola sem homofobia é, então, condenado socialmente como propaganda LGBT ou nos próprios termos utilizados por parlamentares para se referir ao documento como "kit gay", rechaçado por muitos/as ultra conservadores e fundamentalistas religiosos.

Não tardou para que em 2014, os segmentos sociopolíticos ultraconservadores e fundamentalistas religiosos entrassem em embate com os movimentos sociais progressivas durante a elaboração do Plano Nacional de Educação - PNE, que em primeiro momento, mencionava em um parágrafo à igualdade de gênero, raça-etnia e a diversidade sexual (BRASIL, 2014). Na ocasião dessa nebulosa oposição, os grupos fundamentalistas e ultraconservadores saíram vitoriosos. Por votação, o parágrafo foi retirado da minuta. Os termos “gênero” e “orientação sexual” foram suprimidos do PNE e recentemente da Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

Ao apostar em uma genealogia do nosso recente pânico moral, César (2017) aponta que junto a disseminação da ameaça de um "Kit gay", foi acionado a introdução da noção de "ideologia de gênero"²⁸ cuja base ideológica se encontraria no marxismo. Segundo essa noção ultraconservadora, a produção acadêmica e as ações que objetivam enfrentar a discriminação à orientação sexual e identidade de gênero promovem a destruição da família, da moral, dos bons costumes, a inocência da criança e adolescente pela “confusão” que se criaria na identidade dos/das jovens. No Brasil, essas narrativas emergem “como reação às práticas educacionais que seus defensores definem como ‘doutrinação política e ideológica na sala de aula’ e ‘usurpação do direito dos pais sobre a educação moral e religiosa de seus filhos’” (MISKOLCI; CAMPANA, 2017, p. 729-730). O aguçamento crescente do conservadorismo legislativo

²⁸ A origem da "ideologia de gênero" está localizada nos recônditos dos textos produzidos pela igreja católica europeia, sobretudo, nos escritos de Joseph Aloisius Ratzinger (1997). O autor é Papa Emérito e Romano Pontífice Emérito da Igreja Católica. Foi papa da Igreja Católica e bispo de Roma de 19 de abril de 2005 a 28 de fevereiro de 2013, quando oficializou sua abdicação/renúncia. A contraofensiva aconteceu como uma tentativa de desqualificação à adoção do conceito de gênero aportado por feministas em 1995, na IV Conferência Mundial Sobre a Mulher, em Pequim. Para saber mais, consulte MISKOLCI; CAMAPANA, 2017.

alavancou condições para o desengavetamento do programa "Escola sem partido" (BRASIL, 2015) objetivando suprimir a tal "Ideologia de gênero" nas escolas²⁹.

Se servindo da rápida circulação de *fake News*³⁰, os grupos conservadores e fundamentalistas, assim como grupos organizados politicamente em partidos políticos, ocupantes de cadeiras eletivas nas casas legislativas brasileiras, fizeram propagar a "ameaça" moral, que uma vez inflamada se deflagrou em uma indignação raivosa da qual a comunidade LGBTQIAP, militantes de esquerda e professores/as eram os/as principais bodes expiatórios. Para o sociólogo Weeks (1981, p.14):

Os pânicos morais cristalizam medos e ansiedades muito difundidos, e muitas vezes lidam com eles não pela procura das reais causas dos problemas e as condições que eles demonstram, mas deslocando-os como 'Demônios do Povo' em um certo grupo social identificado (comumente chamado de 'imoral' ou 'degenerado'). A sexualidade tem tido uma centralidade particular em tais pânicos, e os 'desviantes' sexuais tem sido bodes expiatórios onipresentes.

Do ponto de vista foucaultiano, podemos afirmar que nessa batalha narrativa, a verdade hegemônica do campo conservador é elegida e foi transposta para um dispositivo legal e governamental, ainda que "a ideologia de gênero" e a ladainha em torno da distribuição de um "kit gay" sejam a aposta mais estratégica e perversa para reiterar a heteronormatividade, as práticas misóginas e LGBTQIAPfóbicas como o modelo fulcral de família e de sociedade. Tais convocações moralistas puderam ser acompanhadas em alguns dos municípios do Estado da Paraíba, na ocasião em que representantes do poder legislativo junto às comunidades religiosas ocuparam a câmara de vereadores como templos religiosos para acusar a temática de gênero como ameaçadora à sociedade.

À vista disso, podemos afirmar que as raízes sobre quais se firmam o dispositivo da sexualidade por intermédio da heteronormatividade são muito profundas e duradouras, que tornam ainda mais frágeis e precárias as possibilidades de uma escola justa e diversa para o hoje.

Nesse complexo arranjo de narrativas que se estendem à escola e o currículo escolar, estudantes de sexualidades não-normativas se organizam para recriar suas experiências de corpo, gênero e sexualidade. Como já discutimos, dentre as práticas de punição para esse/as, colegas da turma podem realizar uma espécie de exclusão reverberada por intermédio do

²⁹ Na rede pública de ensino da Paraíba, três municípios – Santa Rita, Patos e Campina Grande - aprovam o projeto de lei "Ideologia de gênero" que determina a proibição dos debates de gênero em salas de aula das escolas do ensino básico.

³⁰ Termo utilizado para se referir a distribuição de notícias falsas em vias diversas, como mídias sociais, televisão, jornais, rádios, etc.

isolamento e da não-interação. Podendo haver ou não interferência de um/uma professor (a) e de outros/outras profissionais da escola. Sete entrevistados/as revelam que essa prática corretiva é frequentemente acionada e que já foi problema pedagógico para a instituição.

O relato de Priscila a seguir aponta que na escola, majoritariamente, seus/suas amigos/as são pessoas LGBTQIAP. O que parece ser digno de problematização é que a fala dela tem muito em comum com outras entrevistas: sua identidade sexual é considerada "contagiosa" para os/as colegas que resolveram optar pelo afastamento.

Eu nunca falei sobre minha sexualidade. Tô meio que confiando a você porque você não vê minha foto, não sabe quem eu sou. Mas digamos que não sou feminina, tá ligada? Isso foi um prato cheio pra muita ex-amiga minha de escola se afastar. Eu nem fui atrás, mas soube que elas diziam por aí que se andasse comigo iam ser conhecidas como sapatão. Isso mexeu comigo, mas posso fazer nada. Quase todo mundo amigo meu agora é como eu. É onde posso ser eu mesma, de boas (PRISCILA, 17 anos, bissexual).

O "segredo" de Priscila parece ser revelado quando indicativos de masculinidade são apontados pela estética, roupas, adornos considerados análogos a lesbianidade. Na medida em que corre pela escola a demonstração de uma potencial homossexualidade, a estudante é enquadrada como "contagiosa" e deve permanecer entre os/as iguais a ela. Com base em uma experiência muito próxima à relatada, Louro (2018, p. 36) constata que:

Consentida e ensinada na escola, a homofobia expressa-se pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo. Como se a homossexualidade fosse 'contagiosa', cria-se uma grande resistência em demonstrar simpatia para com os sujeitos homossexuais: a aproximação pode ser interpretada como uma adesão a tal prática ou identidade. O resultado é, muitas vezes, o que Peter McLaren (1995) chamou de um apartheid sexual, isto é, uma segregação que é promovida tanto por aqueles que querem se afastar dos/das homossexuais como pelos/as próprios/as.

Ao tratarmos sobre as práticas de resistência elaboradas ante as formas de afastamento dos/as estudantes LGBTQIAP do convívio escolar, observamos que são criadas redes de sociabilidades dissidentes. Esses/as estudantes colocam em prática a formação de um circuito de trocas, convívio entre os/as colegas marcados pela mesma diferença. Esses vínculos que perfazem o cotidiano da escola permitem que a experiência da dissidência sexual não seja um processo solitário, pois juntos/as compartilham não somente os percalços amargados na escola, mas que, sobretudo, possam colocar a pretensa estabilidade da heteronormatividade em questão. Pois: se é a heterossexualidade tão natural por que são alavancados repetidos e constantes esforços para garantir sua manutenção?

Eu sou uma pessoa que quanto mais não me querem ali, mas eu sou eu mesmo e permaneço! A escola é minha também! Fico mais alegre, sorrio, brinco, converso com meus amigos, também, LGBTs. A nossa maior vontade é que um dia todos possamos conviver com as diferenças em paz e felizes. E a escola, com seu dever, deve ensinar sobre respeito (PAULO, 3º ano médio, homossexual).

Do relato acima, podemos considerar que o próprio ato de "assumir-se" constitui condição de resistência, na medida em que a escola busca alocar as sexualidades dissidentes para o que não se pode ver nem, sobretudo, ser repetido por outros/as colegas. Sua fala representa um confronto às vias de pavimentação que tecem a expulsão escolar. Nesses termos, a capacidade de permanência é a estratégia primeira, sobretudo, na reivindicação pela escola que também é sua.

Essa realidade transpassa cotidianamente pelas experiências de abjeção dos/das jovens escolares, na medida em que a permanência representa um esforço desmedido para superar o sentimento de não pertencimento e dificuldades que os/as acompanham na trajetória de existência social na escola. “A insubordinação, o não acomodamento, a recusa ao ajustamento são algumas de múltiplas formas que a resistência pode assumir.” (LOURO, 2009, p. 137), entretanto, não é nunca a única face de possibilidades. É importante dizer que a experiência do armário, de não se assumir homossexual, é para muitos/as estudantes a única possibilidade de permanecer, para isso elaboram uma série de automonitoramento de comprovação às normas, sendo o armário uma presença formadora de vida (SEDGWICK, 2007).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa, explicitamos como a instituição escolar sustenta a heteronormatividade, fazendo funcionar expressamente no cotidiano técnicas disciplinares para aqueles/as estudantes não heterossexuais, delineando condições para que sejam alocados na condição de abjeção. O dispositivo da sexualidade funciona como uma rede de saberes e poderes, que alcançam os indivíduos controlando suas potências, regulando os desejos em um sistema de variadas técnicas para garantir a manutenção de normas sexuais ao passo em que caracteriza todos os possíveis desvios.

Dentre os diversos campos de controle que acontecem no âmbito do processo de escolarização, nos concentramos no cotidiano escolar porquanto os atos e palavras de discriminação tenham aparência de naturais, despreziosas, mas são potencialmente o esteio para a normalização da heterossexualidade como norma, especialmente, se forem realizados pela figura de professores/as.

Com os instrumentos de coleta de dados articulado a literatura referente a temática, foi possível confirmar nossa hipótese inicial em que se pese o poder da Escola Estadual Francisco Ernesto do Rêgo no recrudescimento do regime heteronormativo, na medida em que as perversas expressões da LGBTQIAPfobia apareceram nos relatos apontados por estudantes como um problema ligeiramente tolerado pela comunidade escolar.

De acordo com as experiências compartilhadas, sob a argumentação de que questões relativas às sexualidades não são do domínio da escola porque pertencem a dimensão do que é privado e mais íntimo do ser humano, a instituição permaneceu omissa até mesmo quando um de seus professores emitiu declarações homofóbicas em sala de aula. A ausência de uma postura de repúdio permitiu que situações como essa fossem repetidas vezes acontecidas, de certo modo autorizadas por não ter havido uma intervenção. Acontece que o escárnio, os xingamentos, as piadas dessa natureza são realizados cotidianamente, na maioria das vezes, por colegas de turma. O enxovalho acaba por ser uma regra para os/as que rompem com a heterossexualidade e suas solicitações normativas.

O universo das entrevistas apontou que a ação desse regime sexual é resultado das várias tecnologias de poder postas em ação, desde a vigilância mais ínfima dos desejos e paixões até as punições como medidas corretivas, para que os/as desviantes se enquadrem na norma. Nesse contexto, a discriminação de gênero e de orientação sexual representam uma espécie de continuidade das violências que se iniciam no seio familiar, especialmente, sobre aqueles/as jovens que inscreve na sua corporalidade indicativos ambíguos de gênero. A escola que deveria

amparar as tais angústias e conflitos, constrói possibilidades para expulsão desses/as, considerando a frequência em que o abandono escolar parece ser a única maneira de diminuir a exposição às experiências de abjeção.

Nesse sentido, a pesquisa ampliou expressamente a nossa compreensão de como as relações de poder encontra na escola um lugar fértil para invisibilizar as diferenças relativas às sexualidades dissidentes sob o crivo da neutralidade, porquanto a interlocução entre poder-saber oculta determinados mecanismos de controle para que as normas possam ser toleráveis, sujeitáveis e aceitas. No mais, pudemos visualizar possibilidades de resistências são tecidas nesse contexto. O movimento de normalizar as experiências afetivas-sexuais na escola, não se dá sem que haja confronto, contestações e reinvenções do cotidiano.

É importante destacar que os desdobramentos dessa análise não pretenderam de modo algum expor em termos de condenação a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Francisco Ernesto do Rêgo, mas consideramos necessário informar quais dos seus aparatos e técnicas servem a heteronormatividade, cujo regime extrapola os muros da escola. A realidade de tantos/as jovens escolares LGBTQIAP é, certamente, compartilhada por muitos outros/as estudantes de outras escolas brasileiras porque o fenômeno da LGBTQIAPfobia é um problema sociocultural que estrutura o fazer institucional há séculos.

À vista dos resultados, se faz necessário reflexões profundas sobre os rumos cada vez mais violentos e precários que nossas escolas estão delineando. Não basta tratarmos da diversidade sexual e de gênero em vias de tolerância ou mesmo apenas pelas perspectivas de prevenção e saúde, precisamos discutir com nossos/as estudantes quais processos sociais e barganhas do poder elegem às sexualidades dissidentes para o lugar de abjeção e quais são os propósitos.

Considerando os desmontes de algumas das políticas educacionais que cumpriam as possibilidades abertas para uma escola sem LGBTQIAPfobia, acreditamos que a estratégia pode estar na instituição escolar assumir que não se posiciona no lugar de neutralidade, e sim das amarras dos dispositivos da sexualidade, que podem ser contestadas e subvertidas, nos limites dos esforços institucionais.

REFERÊNCIAS

- ABGLT. **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: Secretaria de Educação da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais – ABGLT, 2016.
- BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, p. 549-559, mai/ago, 2011.
- BERLANT, Laurent e WARNER, Michael. **Sexo em Público.** In: Jiménez, Rafael M. M. (editor) *Sexualidades Transgressoras.* Barcelona, Içaria, 2002. p.229-257.
- BOZON, Michel. **Sociologia da sexualidade.** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2004.
- BRANCO, Guilherme Castelo. Atitude-limite e relações de poder: uma interpretação sobre o estatuto da liberdade em Michel Foucault. *verve. Revista semestral autogestionária do NuSol*, n. 13, p. 202-206, 2008.
- BRANDÃO, Ana Maria. **Dissidência sexual, gênero e identidade.** VI Congresso Português de Sociologia. Lisboa, 2008.
- BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte; Editora Autêntica, 2018. p. 107-142.
- BRITZMAN, Deborah. **O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo.** *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96. jan/ jun, 1996.
- BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade;** Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003.
- CÉSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André de Macedo. Governamento e pânico moral: corpo, gênero e diversidade sexual em tempos sombrios. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. 66, p. 141-155, out/dez, 2017.
- CÉSAR, Maria Rita de Assis. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma "Epistemologia". **Educar em revista**, Curitiba, n.35, p. 35-51, 2009.
- COSTA, Jussara Carneiro. **Apontamentos para uma discussão sobre gênero, sexualidade e direitos sexuais e reprodutivos.** In: **III Seminário Nacional Gênero e Práticas Culturais.** Olhares diversos sobre a diferença. João Pessoa, 2011. p. 1-15.
- DA SILVA, Tomaz Tadeu et al. A produção social da identidade e da diferença. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes. 2000. p. 73-102.

DE OLIVEIRA, Danilo Araujo; FERRARI, Anderson. Vigilância da sexualidade e heteronormatividade no currículo escolar. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, n. 46, p. 38-62, set/out, 2020.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro, Livraria Forense Universitária. 2008.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do discurso**. São Paulo, Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: A vontade de saber**. Belo Horizonte: Paz e Terra, 2020.

FOUCAULT, Michael. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 1993.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica. 2013.

JUNQUEIRA, R. D. A pedagogia do armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. **Revista Educação**, On-line PUC-Rio, nº 10, p. 64-83, 2012.

LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogia da Sexualidade. In: LOURO, G.L. (Org). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica. 2018. p. 9-42.

LOURO, Guacira. Foucault e os estudos queer. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). **Para uma vida não-facista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 135-142.

HOOKS, Bell. Eros, Erotismo e processo pedagógico. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autentica, 2018. p. 145-156.

MISKOLCI, Richard. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 11. Jan/jun 2009. p.150-182.

MISKOLCI, Richard. **A Teoria Queer e a Questão das Diferenças: por uma analítica da normalização**. 16º Congresso de leitura do Brasil. 2007. p. 1-19.

MISKOLCI, Richard. **Reflexões sobre normalidade e desvio**. Estudos de Sociologia, Araraquara, 13/14. 2003. p.109-125.

PRECIADO, Beatriz Paul. **Testo yonqui: sexo, drogas y biopolítica**. Madrid: Espasa, 2008.

RUBIN, Gayle. **Pensando o sexo**: notas para uma teoria radical das políticas da sexualidade. 2012. Disponível em: [https://repositorio.](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1229/rubin_pensando_o_sexo.pdf)

[ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1229/rubin_pensando_o_sexo.pdf](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1229/rubin_pensando_o_sexo.pdf).

Acesso em: 10 jun 2022.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. A Epistemologia do Armário. In: **Cadernos Pagu**. Tradução de Plínio Dentzien. Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero Pagu, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. Belo Horizonte, autêntica. 2007.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2018. p.45-104.