

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CARLOS IGOR DE OLIVEIRA JITSUMORI

A HETERONORMATIVIDADE EM QUESTÃO NO ESPAÇO ESCOLAR

CAMPO GRANDE - MS

2021

CARLOS IGOR DE OLIVEIRA JITSUMORI

A HETERONORMATIVIDADE EM QUESTÃO NO ESPAÇO ESCOLAR

Tese apresentada para a banca de qualificação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), Curso de Doutorado, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Educação.

Linha de Pesquisa 1: Educação, Cultura, Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório.

CAMPO GRANDE - MS

2021

Relatório Final da Tese intitulada “**A HETERONORMATIVIDADE EM QUESTÃO NO ESPAÇO ESCOLAR**”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), curso de Doutorado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado em: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório – Orientador
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Prof.^a Dr.^aAnita Guazzelli Bernardes – Membro Titular
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)

Prof. Dr. Márcio Luís Costa – Membro Titular
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)

Prof. Dr. Marcelo Victor da Rosa – Membro Titular
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Prof. Dr. Linoel de Jesús Leal - Membro Titular
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Prof.^a Dr.^aMyrna Wolff Brachmann – Membro Suplente
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – (UFMS)

DEDICATÓRIA

Dedicar um trabalho é um modo de entender que há algum mérito naquilo que produziu. Por isso, dedico esta pesquisa a toda a comunidade LGBT, que obstinadamente tem trabalhado para romper com os paradoxos que a sociedade produziu e deles se alimenta de modo tão destrutivo.

Aos meus caros colegas de doutorado da turma de 2017 a 2021, que assumiram e se impuseram um trabalho de pesquisa, o qual por vezes é enxergado como desnecessário e irrelevante, mas não se envergaram aos discursos torpes e entenderam que fazer pesquisa é, antes de mais nada, salvar, libertar e dar condições de vida.

Dedico a todos os pesquisadores da área da Educação, que trabalham em território brasileiro com árduas e duras lutas para garantir aos estudantes o mínimo necessário para se constituírem enquanto pessoas dignas, resistentes e felizes.

DEDICATÓRIA PÓSTUMA

Permitir-se viver é aceitar que a vida é um barro nas mãos de um grande artesão. A vida é moldada, amassada, cortada e modelada conforme as necessidades desse grande artista da vida. Nesse entendimento, dedico esta tese à pessoa que trilhou ao meu lado uma jornada de quase dez anos, o meu companheiro Roberto Lopes da Silva Filho Jitsumori (1990 – 2020).

Em 2017, quando se abriu a seleção de doutorado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), animei-me muito para essa nova empreitada de minha vida. Mas com a correria e os desafios dos dias, por breve momento tinha decidido que não mais faria o curso. Dessarte, foi o meu companheiro quem me animou e me fez organizar rápido os documentos necessários (no último dia) para levar à UFMS. A correria foi grande.

Nesse dia, algo nos marcou de modo ímpar. Precisei autenticar a minha dissertação de mestrado e fomos ao centro da cidade de Campo Grande, onde o Roberto parou o carro e disse: “Vá ao cartório, que eu irei salvar sua dissertação no dvd e te encontro depois.” Por alguns segundos ele ficou parado com o carro e eu sem reação, pois faltava menos de uma hora para o prazo final de entrega de documentos. Ele disse, então, “Desce logo cão, vai fazer suas coisas trem.” Isso em um tom bem alto.

Automaticamente, após o “cão”, desci meio desnortado e fui fazer a autenticação da dissertação. Depois de um breve intervalo, ele chegou com o dvd com a dissertação salva. Terminamos no cartório e seguimos à UFMS. No caminho, não teve como não rirmos muito, pois o “cão” foi um catalisador no último momento. Desde esse momento, sempre que ele se referia ao meu doutorado, falava às pessoas sobre tal episódio.

Eu sei o quanto você, Roberto, orgulhava-se de eu ser uma pessoa que gosta de estudar. Na visão dele, era muito honroso ter um companheiro doutor (mesmo que ainda eu não fosse). Por isso, este trabalho é dedicado por essência (mesmo usando um termo não foucaultiano) ao meu companheiro Roberto, o qual tenho a certeza de que está muito feliz por ver que consegui chegar a um ponto final, mesmo que, em muitos momentos deste ano de 2021, o pensamento de desistir tenha sido imenso.

Obrigado por me chamar de “cão” naquele dia e muito obrigado por, possivelmente, me chamar de “cão” nesses últimos dias, porque somente assim pude alavancar para caminhar a um fim momentâneo desta pesquisa.

Roberto, nós conseguimos!

AGRADECIMENTOS

Agradeço, antes de mais nada, a Deus pela oportunidade desta vida e por toda a minha trajetória nesse plano de inúmeros aprendizados e superações. Por ter me animado e inspirado em momentos que o desânimo e a tristeza se fizeram tão marcantes em minha vida. Agradeço ao amado amigo Jesus, por sempre guiar-me pelas sendas do bom ânimo.

Agradeço aos meus pais, Benedito Jitsumori e Sônia Aparecida de Oliveira Jitsumori, por terem me dado amor, amparo e condições para estudar sempre. Por me ensinarem a ter coragem de enfrentar a vida com garras.

Ao meu irmão Márcio de Oliveira Jitsumori e sua esposa Márcia da Silva de Andrade Jitsumori; ao meu irmão Douglas de Oliveira Jitsumori e sua esposa Thaís Ferreira Mendes. Por sempre estarem ao meu lado nesta jornada e me ampararem. Por mostrarem que juntos somos mais fortes e uma família que a tempestade não aniquila.

À tia Sueli Leite de Oliveira, que com muito amor e carinho tem zelado por mim e, neste ano, muito me apoiou para que eu não desistisse de terminar a minha tese.

Agradeço a minha prima e comadre Vanessa Martins Chagas por, com otimismo, afirmar que eu teria de terminar esta tese para deixar o Roberto feliz e, em diversas manhãs, mandar mensagem dizendo que só estava passando para dizer que me amava.

A minha tão querida e amada amiga Luana Matsunaga, que com carinho me assistiu e acompanhou, ouviu minhas lamúrias e tristezas, mas, sempre soube com ternura me fazer rir, quando falava que não sabia o que me dizer. Uma amiga que sempre depositou em mim imensa confiança, dentro e fora do local de trabalho.

Ao meu amado e querido amigo Fábio do Valle, que com carinho acompanhou-me nesta jornada, ora corrigindo os meus textos, ora conversando comigo e dizendo que eu precisava terminar esta tese para continuar minha jornada. Além de sempre confiar em meu potencial.

Agradeço ao meu amigo, de longa jornada, Márcio Luís Costa, que sempre soube trazer uma palavra de esclarecimento, motivação e orientação, não somente para a construção de minha tese, mas também no momento de dor pelo qual passei, e por ter sido uma das vozes que neste final gritou “[...] vai cão” termina essa tese.

Gratidão à professora Anita Guazzelli, pelas orientações, acolhida em seu grupo de pesquisa e carinho com que sempre me possibilitou olhar meu objeto de pesquisa por outros ângulos.

Grato ao meu amigo Marcelo Victor da Rosa, por ser ímpar no processo de esclarecimento e orientação na construção desta tese. Ensinando-me a olhar a sexualidade de modos que antes eu não pensava. Pelo carinho e prontidão ao me orientar.

Grato ao Linoel de Jesús Leal por aceitar fazer parte de minha banca e me chamar a atenção para questões que outrora eu considerava desnecessárias.

Por fim, e de extrema importância para a realização desta pesquisa, agradeço ao meu orientador e amigo professor Antônio Carlos do Nascimento Osório, orientador ímpar que tive a oportunidade de ouvir ao longo desses mais de quatro anos de pesquisa. Ser orientado por ele foi para mim uma honra e privilégio que jamais irei esquecer. Não foi apenas um professor de sala de aula, de orientação de tese, foi antes e acima de tudo um amigo que se sensibilizou com as circunstâncias pelas quais passei e soube ser literalmente um mestre ao meu lado. Ouviu meus lamentos, minhas decepções, minhas tristezas e fraqueza e me fez sempre pensar que eu tinha que apurar frente à situação que passei, porque isso fazia parte da vida. “Carlos Igor, tu precisas se apurar, colocar a cabeça no lugar e seguir. Isso faz parte da vida”. Professor Osório, não há palavras que caibam e expressem o meu carinho e gratidão por tudo que representou em minha vida, enquanto alguns se colocam no mero papel de professor, o senhor, com maestria e sem ressalvas, soube nadar em áreas que, eu diria, da sensibilidade humana. Meu eterno agradecimento.

*O tempo muito me ensinou:
Me ensinou a amar a vida, não desistir de lutar, renascer às palavras
e pensamentos negativos, acreditar nos valores humanos e a ser
otimista.*

Aprendi que mais vale tentar que recuar....

Antes acreditar que duvidar.

*Que o que vale na vida, não é o ponto de partida e sim a nossa
caminhada!*

Cora Coralina(1889 - 1985).

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa de doutorado que propõe problematizar a forma que alunos e alunas LGBT, matriculados no Ensino Médio em uma escola pública da Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul situada no município de Campo Grande, agem diante dos dispositivos de sujeição a que são submetidos, pelas condições culturais e sociais, nas suas sexualidades e no seu gênero. O objetivo do estudo é compreender de que modo os sujeitos envolvidos (jovens adolescentes) lidam com os preconceitos e exercitam práticas de si que impactam e tensionam o discurso de que a escola é heteronormativa. Para isso, no primeiro momento, foi necessária a aproximação com a realidade a ser investigada e o conhecimento de diversos aspectos da comunidade escolar e dos sujeitos que constituem este estudo, no sentido de detectar as diferentes representações que são atribuídas a esse grupo de alunos. O lastro teórico parte de alguns postulados Foucaultianos, sustentado por uma base empírica e analítica, cujos procedimentos adotados privilegiam aspectos etnográficos, como o cotidiano escolar e a educação, concebidos pelos processos das práticas sociais e culturais, pelos diferentes mecanismos de seleção que subsidiem registros que indiquem significados, percepções e narrativas dos estudantes que se posicionam como LGBT e dos professores que foram acompanhados durante a pesquisa. A problemática posta de que a escola seja exclusivamente heteronormativa, nas diferentes facetas da instituição, é abalada frente às diversas dinâmicas, práticas e discursos que ocorrem ao longo da pesquisa. Este trabalho chacoalha a visão restrita e naturalizada de um conceito sobre a escola.

Palavras-Chave: Heteronormatividade; Jovens; LGBT; Práticas de Si; Escola.

ABSTRACT

This is doctorate research which proposes problematize how LGBT students, from a state public school in Mato Grosso do Sul, in Campo Grande city, studying high school, act in front of the subjection devices who are submitted, by the cultural and social conditions, in their sexuality and genre. It aims to understand how the subjects involved (teenagers) deal with the prejudice and exercise self-practice that impact and make tense the speech that the school is heteronormative. For that, at the first moment, it was necessary to approach the reality to be investigated and the knowledge from several aspects from the school community and the subjects who are part of this study, in the sense of detecting different representations which are assigned to this student's group. The theoretical ballast comes from Foucault postulates, sustained by an empirical and analytical base, that procedures to be adopted privilege ethnographic aspects, such as the school routine and education, designed by the social and cultural practices, throw the different selection mechanisms that subsidize records which indicate students' meanings, perceptions, narratives that position them as LGBT and also the teachers who were analysed during this research. The posted problem that the school is exclusively heteronormative, in the institution different facets are shaken duo to the several dynamics, practices and speech that happen along the research. This work rattles the restricted and naturalized view of a school concept.

Keywords: Heteronormativity; Teenagers; LGBT; Self- practice; School.

LISTA DE SIGLAS

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BTDT - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros

MS – Mato Grosso do Sul

PDERC - Projeto Diversidade Étnico-Racial e Cultural

UCDB - Universidade Católica Dom Bosco

UEL - Universidade Estadual de Londrina

UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSCAR- Universidade Federal de São Carlos

UNESP - Universidade Estadual de São Paulo

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO: CONSTRUÇÕES NA ENSEADA DA PESQUISA	13
1.1 CAMINHOS PARA CHEGAR À PROBLEMATIZAÇÃO DE ESTUDO.....	22
1.2 DESMISTIFICANDO A BUSCA POR UM INEDITISMO DA PROBLEMATIZAÇÃO.....	24
1.3 PENSANDO OS ASPECTOS FUNDAMENTAIS DA TESE	34
2“OS GAYS ESTÃO NO PICO DA EVOLUÇÃO, ESTÃO DECIDIDOS, SABEM O QUE SÃO. POR ISSO, SOU GAY TRANQUILAMENTE E ME ACEITO”	38
2.1 O ESPAÇO ESCOLAR PARA ALÉM DA HETERONORMATIVIDADE.....	52
3. “A PARTIR DO DIA QUE TEVE O ANIVERSÁRIO DELE. ELE VOLTOU PARA A ESCOLA TOTALMENTE DIFERENTE”	69
3.1 O JOGO DO CORPO.....	77
3.2 “AQUI VOCÊ ESTÁ NO OLHO DO FURACÃO...”	84
3.3 “ESTAMOS IGUAZINHOS!”	87
4 TENSIONAMENTOS À HETERONORMATIVIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR: CONHECIMENTOS E CUIDADOS DE SI.....	94
4.1 “O PRECONCEITO É DOLOROSO PARA TODO MUNDO, A GENTE TEM QUE APRENDER A LIDAR COM ISSO”	97
4.2 O PRECONCEITO É UMA MALHA DE PODER.....	107
4.3 “O PRECONCEITO EM ESCOLA DE BAIRRO PARECE SER MAIOR DO QUE EM ESCOLAS DE CENTRO (PELAS MINHAS EXPERIÊNCIAS)”	110
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
REFERÊNCIAS.....	130

1. INTRODUÇÃO: CONSTRUÇÕES NA ENSEADA DA PESQUISA

A presente pesquisa decorre da elaboração de uma Tese para o Curso de Doutorado em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e das inquietações, desde os primeiros anos de atuação no cargo de professor em nível de Ensino Médio, na Rede Estadual de Ensino, no município de Campo Grande, no estado de Mato Grosso do Sul.

Desde os meus primeiros anos no papel de professor, era comum ouvir, durante as aulas, alunos e alunas que se agrediam verbalmente por terem a orientação sexual diferente da norma esperada por uma sociedade heteronormativa. A sociedade entende que a heteronormatividade seja constituída na forma de uma dicotomia fruto do sexo biológico: macho e fêmea. No entanto, este trabalho apresentará a heteronormatividade compreendida como um conjunto de discursos, práticas e valores que concorrem para impor a heterossexualidade como única possibilidade legítima e natural de viver e experienciar o sexo, gênero e sexualidade (WARNER *apud* JUNQUEIRA, 2016). Conforme afirmam Antunes e Duque(2020), as diferentes formas de experienciar a sexualidade e o gênero fizeram que a heteronormatividade se desestabilizasse frente a outras identificações e formas de viver, tudo isso para além de uma única possibilidade com a qual essa lógica opera.

Contudo, esses caminhos me conduziram a diversas coisas que me chamaram a atenção. E, dessa vez, o meu olhar foi atraído para o modo como os jovens lidavam com as suas sexualidades e identificação de gênero, mesmo passando por agressões de todas as ordens, não deixavam de se posicionar perante os outros estudantes e, em alguns casos, perante os próprios professores.

Esse exercício de enfrentamento realizado pelos alunos LGBT¹ fez surgir em mim o interesse pelo mestrado, a fim de melhor compreender essa realidade escolar. Para isso, me aproximei do aporte teórico dos Estudos Culturais, o que me possibilitou a compreensão de que os sujeitos têm múltiplas identidades fragmentadas, borradas, manchadas e se ressignificam de acordo com os contextos e interesses dos envolvidos (JITSUMORI, 2011). Essa vertente teórica

¹ Sigla brasileira que se refere às pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais. Usarei essa sigla no sentido de coletividade.

ampliou a compreensão de que o espaço escolar é de conflito constante e de que tínhamos que aprender a lidar com as diferenças.

Na pesquisa durante o Curso de Mestra da Universidade Católica Dom Bosco - UCDB, o que me chamou a atenção não foram as atitudes preconceituosas, mas o como, mesmo diante de uma instituição que é conhecida por operar e conduzir todas as suas atividades pela lógica da heteronormatividade, era possível perceber e, de modo crescente, a presença de estudantes LGBT nesse espaço operando para além dessa norma; os momentos de enfrentamentos, afirmações de suas identidades; e os espaços que conquistavam. Observei que a maioria dos estudantes não eram meros espectadores ou receptores da violência verbal ou física. Muitos eram sujeitos de ação e negociação.

Após a conclusão do Curso de Mestrado, no ano de 2011, outros questionamentos surgiram. Não compreendia, e muito menos entendia a maneira que esses alunos e alunas negociavam e viviam suas identidades em espaços, muitas vezes, tão hostis e como conseguiam passar pelo Ensino Médio diante de tantas ofensas. Porém, com o passar dos anos, foi possível amadurecer conceitos e olhares sobre esse objeto de enfrentamento ao preconceito. Esse novo modo de olhar se deu com a leitura das reflexões foucaultianas, que me deram suporte para compreender questões que antes não ocupavam um espaço de importância.

Dessa forma, pude compreender que o poder não é centralizado somente em uma classe, grupo ou pessoa. O poder é móvel, na sexualidade, nos grupos e nos sujeitos. Ninguém e nenhuma sexualidade detém ou se apropriado poder. Nenhum grupo e sexualidade é permanentemente negado e vítima. Os processos de vitimização ou não decorrem do sujeito e das suas práticas culturais envolvidas na relação da economia política do próprio sujeito (FOUCAULT, 2015). A questão é que não se resume ao outro ser, de certa forma, o heterossexual, homossexual, bissexual, transexual ou lésbica – que possui o poder permanente, mas há uma tensão permanente que opera nesses espaços e tempos marcados pela escola.

Nesse sentido, o preconceito é uma realidade em relação aos LGBT, como também o é para com outros grupos na sociedade, pois o preconceito transita de inúmeros modos e formas, logo, atinge a todos. Não é somente os LGBT que sofrem preconceito, mas todos aqueles que escampam, de certo modo, de algo que é posto, produzido pela sociedade e legitimado como normal, assim como no próprio interior de cada grupo que aclama por espaço, reconhecimento e respeito com as suas características de diferenças, pelas práticas culturais vigentes.

Sendo assim, abriu-se o interesse por compreender melhor essa realidade e, nesse primeiro momento, algumas questões assumiram destaque em minhas análises, embora ainda não retratassem os meus objetivos de pesquisa, ajudaram-me a pensar sobre eles. Os questionamentos a saber foram:

- Os alunos e alunas de sexualidades negadas seriam em todas as circunstâncias vítimas da organização da instituição escolar?

- Não seria o preconceito frágil por si só a ponto de construir condições para o cuidado e conhecimento de si?

- Seria a heteronormativa nessa instituição a única possibilidade para o sexo e o gênero?

Com esses questionamentos iniciais, pareceu-me naquele momento que o referencial de Michel Foucault (1926-1984) iria ao encontro da problematização pretendida, sobre alguns aspectos. Embora, Foucault não discutiu em seus estudos sobre heteronormatividade, o que não implicou em dizer que esse referencial não pudesse inspirar algumas linhas da pesquisa em questão. Entendo que Foucault fornece subsídios suficientes para orientar e inspirar a problemática em questão. E isso se justifica, entre outros aspectos, que se há uma norma para as sexualidades, essa foi criada dentro de um dispositivo. Foi nesse instante em que as sexualidades se manifestam na estrita relação de preconceitos circulantes na cultura operada pelas práticas sociais, criando e recriando novas formas e modos de exercícios nas relações de poderes e saberes. Têm-se assim disputas de domínios, controles.

Além do referencial foucaultiano, pensadores da área da Educação como: Guacira Lopes Louro, Rogério Diniz Junqueira, Alfredo Veiga-Neto e Antônio Carlos do Nascimento foram fundamentais para conduzir esta pesquisa na perspectiva de que a instituição escolar não é um espaço estanque, acabado, unilateral e alheio às práticas culturais e políticas que se dão no exterior de sua arquitetura, pois motivou pensar que a instituição escolar é um espaço rico relações e de significados culturais diversos, alinhavada por mecanismos de sujeições, coletivas e individuais.

O que nos encoraja a dizer que a instituição escolar é, sim, lugar, espaço e ambiente de jovens e adolescentes LGBT. Manter o discurso precário, injusto e viciante de que esse ambiente é hostil, meramente, para esse público é, por si só, reproduzir a discriminação e a violência, mas garantir a sua permanência enquanto um dispositivo.

Os discursos e os conceitos que se tornaram engessados na sociedade brasileira são de que jovens e adolescentes LGBT não têm boas experiências nesse espaço pedagógico, como se

a instituição escolar fosse perversa e desacolhedora para esse público e para todas as demais diferenças. É então, como se o passar pela instituição escolar não possa ser também prazeroso, porquanto a heteronormatividade que opera nesse ambiente esgota toda e qualquer possibilidade de prazer para os estudantes que buscam uma vida fora desse controle instituído como único para o sexo-gênero-sexualidade.

Ressoa, perverso e desumano, manter o discurso de que a instituição escolar é meramente heteronormativa, semelhante a qualquer outra instituição criada e adequada aos interesses de cada sociedade e do próprio Estado, e ponto final. Endossar, irrigar esses discursos é possibilitar que isso seja incorporado a esses indivíduos, cujo afastamento dessa instituição torna-se crucial – o afastamento deles dessa instituição entre outras, como as igrejas, as vezes a própria família e, por conseguinte, a aniquilação deles em todos e quaisquer lugares.

É necessário romper com essa lógica performativa que incita a manutenção de um sistema caótico para a comunidade LGBT e, em muitos casos, desejada por uma sexualidade de pensamento hegemônico, firmada enquanto heterossexual, concebida, no pior dos casos, como divina.

Desestruturar esses discursos é possibilitar no caso, que adolescentes frequentem esse espaço, que por séculos foi produzido, alimentado e adequado pela soberba machista, patriarcalista, eurocêntrica, racista, branca, cristã e, por assim dizer, heteronormativa e sexista. Isso posto, congregar e arejar outro discurso sobre essa temática se faz necessário no presente.

Há vidas possíveis no espaço escolar para além das normas asfixiantes que amarraram conceitos que se tornaram regras, por consequência, impositivas, regulamentos de condutas, comportamentos e práticas de toda ordem. A sexualidade, por sua vez, é ponto essencial para regular todo um modo de se fazer sociedade, porque compreende o vasto sistema político, econômico, social e cultural. Segundo Foucault (2008b), a sexualidade é questão que perpassa a todas as formas de pensar, agir e se comportar do sujeito, portanto, segundo as ideias do autor “onde há poder, há resistência”, o discurso heteronormativo apesar de hegemônico é tensionado cotidianamente.

A manutenção da insistência em dizer que a instituição escolar é heteronormativa tem sujeitado a comunidade LGBT a viver e pensar suas sexualidades aparentemente nas sarjetas. Como se a arte da vida, o conhecimento e o cuidado de si exorcizassem todas essas outras sexualidades. Ou seja, escorre a ideia de que as LGBT não participam de tudo isso, sendo assim, devem experienciar a arte do submundo da sexualidade, do abjeto, que precisa ser

insistentemente negado, uma vez que não há espaço na instituição escolar, nem em qualquer outros locais supostamente dignos, como se isso fosse possível, por assim dizer, para essas outras práticas de sexualidades, sexo e gênero. Em tudo isso há jogos de insistências de outras formas de viver e não o seu total apagamento.

No crivo dessa enseada foi que iniciamos esta pesquisa defendendo a ideia de que as sexualidades precisam ser experienciadas em todos os ambientes dos indivíduos se assim o quiser. Se é possível observar a existência de vidas em ruas e casas de prostituições para os LGBT, há vida possível em espaços em que a história e a sociedade – por meio das práticas sociais e exercícios de poderes – os fizeram pensar que não poderiam ali se esculpir, a não ser se purificarem, para, então, fazerem parte de uma sociedade que sabe cuidar de si.

Este estudo busca demonstrar que os jovens LGBT ocupam na escola espaço de poderes e saberes a partir dos sujeitos envolvidos enquanto uma instituição. Provocam a arte e o cuidado de si. Passam por preconceitos e sofrem, mas, acima de tudo, nesse ambiente, sabem provocar tensões e operar a sua sexualidade, fazê-la desejada, deixando em evidência que a escola é o espaço para eles, também.

Ao mencionar sobre instituição, é necessário esclarecer que, neste estudo, é assim compreendida:

[...] a instituição sempre será espaço de disposição, arranjo, formação, instrução, educação do corpo e da mente; marcada por princípios, métodos, sistemas, doutrinas. Seu movimento será sempre operativo (ação propriamente dita), voltado para instituir, arranjar, estabelecer, construir, preparar, dar e recuperar; organizando seus propósitos na perspectiva de um determinado grau de regularidade ativa; concebido culturalmente por atributos designados em suas práticas sociais (OSÓRIO, 2010, p. 101).

Isso significa que as instituições transbordam e extrapolam descrições e conceitos que possam definir ações, métodos e estratégias fechadas e acabadas, dogmatizadas. É a própria instituição um dos espaços que se alojam as facetas dos poderes e dos saberes que se desabrocham em práticas, pelos comportamentos diversos e adversos, mas não escapam às operações de tentativas de disciplinarização de controles que, muitas vezes, convertem-se em regras, normas e leis.

Não por uma garantia da lei (que não deixa de ser necessária), mas por entender que o poder opera, age e reage na relação não entre iguais, todavia, entre os que foram feitos para serem desiguais. Sendo assim, a instituição escolar não se resume aos mecanismos somente da heterossexualidade, tampouco precisa ser exorcizada desse ambiente e de qualquer outro, pois é um espaço também de circulação das práticas de sexualidades em busca de um cuidado de si,

isto é, uma âncora propulsora e catalisadora que o indivíduo tem para se experienciar intelectual, étnica, sexual e religiosamente entre desejos, prazeres, frustrações e negações.

Nesse sentido, a presente pesquisa abre o interesse de demonstrar que o discurso de vitimização, de subalternidade é precário, negativo e frágil, compondo o conjunto de preconceitos circulantes na sociedade, uma vez que as práticas de resistências e exercícios do poder são inerentes a todas as pessoas e a todas as relações, pois ninguém é vítima e opressor a todo instante. O sujeito não é vítima do sistema, mas negocia com o meio o modo de existir com suas sexualidades (BUTLER, 2017). Deve-se, também, lembrar que os discursos não são desprovidos de interesses políticos.

Sendo assim, para nortear este trabalho, o objetivo geral adotado consiste em compreender de que forma alunos e alunas LGBT produzem suas sexualidades e tencionam o discurso de que a instituição escolar seja meramente heteronormativa, no caso, no Ensino Médio da rede pública do município de Campo Grande, no estado de Mato Grosso do Sul.

Neste propósito, os objetivos específicos foram definidos nas tentativas de:

- 1) Analisar de que maneira os jovens produzem e lidam com suas sexualidades na instituição escolar;
- 2) Compreender de que modo os estudantes promovem o cuidado e o conhecimento de si por meio das relações de poderes e saberes, no ambiente de ensino e aprendizagem; e,
- 3) Averiguara as maneiras os jovens tensionam a heteronormatividade no espaço escolar;

Como já foi anunciado, a realização desta pesquisa deu-se a partir de alguns subsídios possibilitados pelos lastros teóricos e metodológicos de Michel Foucault, que não impõe, a priori, um método rígido e linear, menos ainda categorias pré-estabelecidas de análises, nem um objeto fechado, mas, sim, uma construção concomitante que ocorre durante o processo investigativo de ambos, indicando pistas e certos caminhos possíveis, em uma estrita relação entre procedimentos, análises, interpretação, possibilitando entender e compreender como os discursos se produzem e estabelecem comportamentos operados pelas práticas sociais.

Segundo Foucault, “[...] as palavras empregadas, com suas regras de uso e os campos semânticos por elas traçados, ou, ainda, a estrutura formal das proposições e os tipos de encadeamento que as unem” (2008 a, p.12) e estabelecem o próprio mecanismo e método de

análise. Por isso, na perspectiva desse estudioso, o método se dá pelo processo, assim com o próprio objeto proposto de investigação.

É importante entender como as práticas se produzem e se formam no interior das relações culturais operadoras de poderes e saberes, como se articulam os discursos, como eles criam resistências, práticas e efetivam-se na constituição das práticas de sexualidades, na medida em que:

Admitir que o importante são os discursos é recolocar o discurso onde, efetivamente, ele pode ser atacado: não em seu sentido, não pelo que ele não diz, mas no nível da operação que ocorreu através dele, ou seja, em sua função estratégica, a fim de desfazer aquilo que o discurso fez. Portanto, deixemos de lado as obras e os textos e estudemos de preferência os discursos nas funções ou nos campos estratégicos em que eles produziram seus efeitos (FOUCAULT, 2015, p. 153).

Sendo assim, adotou-se os procedimentos arque/genealógico, compreendendo como se dão os modos de sujeição e as formas de si, utilizando, por intermédio da etnografia, no entendimento de que o procedimento e o método, eles se dão no campo, assim como o próprio objeto a ser construído:

Contudo, essa perspectiva, extremamente recorrente, implica em um equívoco epistemológico profundo, pois os dados não estão simplesmente postos, pronto para serem coletados pelo pesquisador; a etnografia pressupõe não uma coleta, mas sim uma construção dos dados, que se dá em meio ao processo intersubjetivo que se estabelece entre pesquisador e pesquisado (AMURABI, 2013, p.71).

As observações ocorram em salas do Ensino Médio do período diurno. Por meio delas, entendi de que forma os alunos e alunas se posicionavam frente aos temas relacionados ao preconceito e à discriminação que se manifestaram em narrativas ocorridas durante as aulas. Foi proposto às professoras, no início da pesquisa (no segundo semestre de 2017), que debatessem, sempre que oportuno, temas sobre gênero e diferença sexual. Os debates ocorreram de 2018 até 2019, de acordo com a disponibilidade das professoras em decorrência de seus planejamentos a cumprir.

Após efetivação desses debates, alunas e alunos escreveram suas impressões e ideias frente ao quesito da diferença sexual e de gênero, assim como dos problemas enfrentados quanto ao preconceito, sempre que possível. Esse procedimento se deu pelo fato de que alguns estudantes não se sentiram à vontade para se posicionarem frente aos colegas durante as conversas.

A opção pelo posicionamento do estudante frente a uma produção textual livre e confessional supõe que essa ferramenta de levantamento de material não constrange tanto o

estudante, quanto se ocorresse pela técnica de entrevista, já o entrevistador (pesquisador) além de ser alguém desconhecido, não tinha vínculo algum com a instituição, um estranho com o cotidiano escolar.

Tudo isso foi proposto afim de não intervir na rotina, nem mesmo na intimidade dos alunos. O intuito era deixar as aulas transcorrerem naturalmente, mas, quando os assuntos de sala tomassem o caminho do preconceito, discriminação e assuntos convergentes às sexualidades, que as professoras fomentassem a discussão para que nesse momento houvesse minha participação e aproveitasse o máximo possível para levantar subsídios e, quando oportuno, que os alunos escrevessem sobre tema de cada aula.

Tal posicionamento e escolha de levantamento é fruto de minha experiência, enquanto professor de redação, por quanto observei que, diante das discussões sobre tal temática, muitos alunos não se posicionavam em sala perante outros colegas. Durante as produções textuais—aqueles que num momento se anulavam frente aos demais jovens – desaguavam suas opiniões, frustrações e revoltas frente aos temas.

Por fim, esta forma de pesquisa tem baixa censura, uma vez que o jovem estudante não se sente tão constrangido. A censura é muito menor que diante de uma entrevista.

Os textos produzidos pelos jovens servem como meio de captar e assimilar a maneira que eles se sentem, comportam, reagem frente à temática de diferença sexual e preconceito, pois ainda é um tabu emblemático e falar sobre isso é pertinente. O fato é que em um debate o sujeito se expõe ao outro.

Em contrapartida, na produção textual, o indivíduo pode se sentir mais favorável e à vontade para falar de si, caso o ambiente de sala e de grupo o intimide de certa forma. Cabe ressaltar que não fui o responsável pelos debates nem mesmo participei com qualquer arguição (até porque queria que a dinâmica da aula fosse espontânea, entre alunos e professores). O motivo era tentar não inibir (embora minha presença em sala de aula já impusesse essas condições) e nem tampouco incitar respostas. Os estudantes, diante da própria professora, sentiam-se mais familiarizados e confortáveis para debater e se posicionarem.

É necessário esclarecer que a forma de levantamento de material escolhida, não gerou os frutos que de início foram almejados. Imaginava que os alunos e alunas iriam dar uma devolutiva muito maior, o que não ocorreu. Um fato que impossibilitou tal levantamento se deu com o marco da pandemia da COVID 19. Isso fez que a escola entrasse em outra rotina de aula

e, de início (no primeiro semestre de 2020), os professores produziram materiais para os alunos buscarem nas escolas.

Além disso, no segundo semestre o sistema on-line passou a acontecer. Então, já não era mais possível assistir e participar das aulas, porque a Secretaria Estadual de Educação não havia chegado a um acordo ou decisão de que forma os estagiários e pesquisadores poderiam participar do novo sistema.

O que implica em dizer que os anos de 2020 e 2021 ficaram defasados quanto às observações de sala. Assim, o material recolhido (as produções de textos) no início do ano de 2018 até final de 2019 foi crucial para a elaboração desta tese. Lembra-se que essas produções não eram obrigatórias, embora as professoras, com o discurso de que os alunos receberiam pontos extras, sempre as promovessem e induzissem os jovens a entregá-las.

Somado aos textos dos estudantes, foi recebido da professora o projeto que desenvolve na escola para tratar de assuntos sobre o racismo, Projeto Diversidade Étnico-Racial e Cultural (PDERC).

Os acontecimentos de corredores, as observações de sala de aula e as conversas as professoras foram mais produtivas do que a produção textual em si. Isso é compreensível, uma vez que a escrita tem, na instituição escolar, um exercício forte de poder, poder de nota, de avaliação.

Além disso, cabe esclarecer que uma das dificuldades encontradas foi a mudança intensa de sala de aula, de turno e de escola pelos alunos. Os motivos são diversos, desde remanejamento de alunos, necessidade de trabalhar, questões relacionadas a notas, dentre outros motivos.

Por isso, chamo a atenção para o fato de que dei importância e relevância para as falas desses sujeitos, conversas de corredores, modos como eles ocupam esse espaço, conversam com os próprios professores e, em especial, para os acontecimentos (FOUCAULT, 2010b) de sala, como uma entrevista aberta, que se deu com uma aluna – sem nenhum planejamento de minha parte –, mas por convite de um professor.

No âmbito da pesquisa, trabalhou-se com a população de estudantes que se posicionaram como LGBT, o que não excluiu a participação das outras sexualidades e gêneros que por algum momento participaram dos acontecimentos, pois os jovens LGBT não estão sozinhos na escola.

Isso se deve ao fato de se entender que o preconceito não é exclusivo de um grupo nem mesmo é alimentado por um grupo apenas. Como afirma Foucault (2006), o poder não é algo que se apossa e, por isso, o preconceito não é particular, mas é uma malha exercitada e construída por vários sujeitos. Sejam os que pensam exercer o preconceito, sejam aqueles que acreditam sofrer o preconceito.

1.1 CAMINHOS PARA CHEGAR À PROBLEMATIZAÇÃO DE ESTUDO

Para entender um pouco do quadro e situação da temática e do tema escolhido para esta fase de pesquisa, foram adotados como consultas: Banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Banco de Teses da Universidade de São Paulo (USP), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Banco de Teses e Dissertações da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

De início foi realizada uma busca por programas de pós-graduação em educação, como: Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) visando ver as produções sobre o tema sobre sexualidades.

O período pesquisado foi delimitado entre os anos de 2008 a 2019. Esse período foi selecionado porque essa temática tem chamado a minha atenção desde quando iniciei meus estudos sobre identidades. O ano de 2008 foi o ano em que comecei a pesquisar o que, nesse ano, os demais pesquisadores estavam produzindo sobre sexualidade na área da educação. Coloquei o ano de 2019 como um possível marco, por conta da produção da tese. O que significa que até esse ano a tese se encontrava num limiar de possibilidade de pesquisa que ainda precisava ser explorado no âmbito acadêmico.

Cabe destacar que, desde o pré-projeto apresentado na seleção ao Programa de Pós-Graduação em Educação/UFMS – Curso de Doutorado, a minha preocupação era entender o que ainda precisava ser discutido e/ou aprofundado sobre: a questão de gênero e práticas sexuais. É uma questão que há muito tempo se discute e em diversas áreas do saber. Consoante

nos esclarece Foucault (2017), as preocupações em torno das práticas sexuais e da sexualidade se deram nos séculos XVII e XVIII como uma questão de institucionalizar um conhecimento sobre essa demanda que passa, desde então, ser uma prioridade da família burguesa e suas questões de mercado, como, também, uma necessidade da instituição jurídica de regular os sujeitos.

Embora se acredite que o século XVII foi o período da restrição e repressão sobre as práticas sexuais, é preciso esclarecer que, pelas técnicas adotadas naquele momento,

[...] o essencial [foi] a multiplicação dos discursos sobre o sexo no próprio campo do exercício do poder, incitação institucional a falar do sexo e a falar dele cada vez mais; obstinação das instâncias do poder a ouvir falar e a fazê-lo falar ele próprio sob a forma da articulação explícita e do detalhe infinitamente acumulado (FOUCAULT, 2017, p. 20).

Dessa forma, falar sobre sexualidade se tornou imperativo para se pensar nas relações humanas, por meio das instituições que se fizeram ser portadoras de um saber e poder visando ao sujeito. Desde então, não é somente falar sobre sexualidade, mas estabelecer quem fala, quem orienta, quem dirige esse outro, que agora se apresenta diante de um que se fez investido de um saber para analisar esse sujeito que agora se faz necessário ser direcionado na sua sexualidade.

Discutir sobre sexualidades, gêneros e preconceitos é cutucaras instâncias da moral, da religiosidade, os interesses políticos, as instituições jurídicas e médicas, ou seja, é acima de tudo inserir o indivíduo em uma zona que se estabeleceu enquanto tensões que são históricas. A sexualidade é o campo por excelência das relações de poderes e saberes que se produzem com intensidade a partir dos séculos XVII e XVIII (FOUCAULT, 2016). Seja para impor um modo e estilo de vida, seja para exercício de um mecanismo de controle, disciplinamento e regulação social. Por isso, observar na história os meios e práticas de controle da sexualidade é imperativo. Dentro dessa lógica e ótica, que entendo a sexualidade ser um incômodo e uma problemática social no seu sentido mais amplo.

O assunto sexualidade tem muito a se debater e aprofundar. Embora a medicina tenha discutido bastante sobre o tema, não se deve restringir a essa área do saber o poder único e decisivo sobre tal assunto. Aproveito para deixar em evidência que as sexualidades não são determinados pelo universo intracelular, mas o expande. E aqui é o espaço em que as problemáticas emergem com forças múltiplas do nosso ponto de vista. Não quero afirmar que o envoltório fisiológico não participe da sexualidade, mas que ser determinado por ela é muito pouco provável.

Antes de tudo, o discurso que se observa no senso comum é que a medicina detém autoridade científica e as outras áreas não. A pesquisa teve como filtro a área da educação como área do conhecimento. Do mesmo modo, não me ative, ao menos nesse momento, aos estudos aprofundados e relevantes de outras áreas como: antropologia e ciências sociais, nas quais há centenas de estudos sobre sexualidades, sujeitos LGBT, preconceito e cuidado de si.

Ao pesquisar o termo sexualidades, foram retornadas inúmeras produções sobre essa temática. Observei que não estava chegando próximo do que gostaria e sentia um leve incômodo pelo modo como as pesquisas tratavam a temática. Desde entender que a mulher assim como os indivíduos LGBT são vítimas da sociedade, até considerá-los sujeitos rejeitados, abominados, discriminados e inferiores. Até então, não tinha observado nenhuma pesquisa que se interessasse por compreender o outro lado desses discursos, ou como chamado por Foucault, o contradiscurso.

De início observei que as pesquisas se encaminhavam para a demonstração de que os jovens não heterossexuais eram meras vítimas e negociavam os espaços escolares apenas para sobreviverem e sobressaírem da melhor forma possível. É como se as instituições escolares fossem ambientes que segregassem o poder, todavia, não há essa possibilidade de segregação e ocupação do poder, pois não há como o poder ser ocupado, cerceado e resumido em um indivíduo, grupo, gênero e instituição. Por que se fosse possível isso, os sujeitos seriam meros reféns das técnicas de sujeição, sem possibilidade de ação, liberdade e de um cuidado de si. Além disso, é a vã concepção corrosiva de que a heterossexualidade é um poder exclusivo e determinante das sexualidades. Não há exclusividade, porque o poder gera tensões constantes e permanentes.

Com isso, exclui-se a relevância de que a liberdade dos indivíduos se faz nas práticas de resistências, ou seja, na própria resistência prolifera-se a liberdade e a excita (BRANDÃO, 2015). Sendo assim, nos diversos meandros de ação dos jovens, a liberdade se faz frenética. Se na liberdade a resistência é o exercício essencial do interior dessa produção, o cuidado de si se expande de diversos modos de vivências e negociações no espaço escolar. Logo, o poder não é concentrado, é relacional e se faz nas relações.

Acredito que esse é o momento primordial da minha pesquisa e interesse. Do mesmo modo que um aluno e aluna LGBT são interpelados e chocados por múltiplos discursos, alunos e alunas heterossexuais também os são por diversos outros mecanismos de controle, repressão e correção social.

A heteronormatividade é em si mesma instável e frágil na sua prática. Há um discurso de apropriação de poder, mas isso não opera dessa forma. Por isso, muitas pesquisas vão estudar e demonstrar o que é uma prática aceita e não aceita sobre feminilidade e masculinidade. Sobre quais comportamentos são aceitos entre meninas e meninos e, por isso, acrescento que há comportamentos que se pretende traçar como ideal de sociedade.

1.2 DESMISTIFICANDO A BUSCA POR UM INEDITISMO DA PROBLEMATIZAÇÃO

Após uma vasculhada sobre a temática proposta, trouxe para discussão as seguintes teses e dissertações que mais se aproximaram de minha pesquisa e de meu objeto de análise:

QUADRO A – OBRAS ANALISADAS

BASES DE DADOS	QUANTIDADE DE PESQUISAS ANALISADAS	AUTORES
UFMG	02	Jaime Peixoto da Silva (2016) e Helder Júnior de Souza (2017).
CAPES	01	Patrícia Bernardi Rockenbach (2014).
UFSCAR	01	Wilson Barbosa Santos (2015).
USP	01	Jonas Alves da Silva Júnior (2010)
UFPR	01	Jamil Cabral Sierra (2013)

Fonte: Produzido pelo autor. (2018) - primeiro semestre.

Ao fazer a pesquisa do estado da arte, observei que ao usar títulos que considerava chaves para a minha pesquisa, como: LGBTfobia e cuidado de si; Preconceito LGBT para o cuidado de si etc., nada encontrava. O que me fez pensar que estava no caminho errado, por isso utilizei: práticas de resistência e poder dos alunos LGBT em relação aos não LGBT.

Encontrei a pesquisa de Jaime Peixoto da Silva (2016), com o seguinte tema: Dissertação: “*A produção de resistências por alunos gays no contexto da escola de ensino médio*”. Ao ler alguns capítulos sobre esta discussão que também teve como aporte teórico Michel Foucault, pude entender que as análises estiveram mais centradas sem discutir e evidenciar como os alunos gays resistiam aos discursos e momentos tensos de práticas de

homofobia na escola. Diante de muitas práticas homofóbicas, esses sujeitos não deixavam de enfrentar e ganhar espaços. Nesse momento de análise pude entender que algo já havia sido pesquisado muito próximo do que pretendia.

A princípio fiquei satisfeito por ver que uma pesquisa já demonstrara que os alunos e alunas LGBT resistiam e produziam saberes e poderes. Ao mesmo tempo me preocupei, pois entendi que a referida pesquisa falava tudo o que eu queria saber e, com isso, o ineditismo da minha pesquisa estava em risco. Ao ler mais essa dissertação e observado o meu tema - “A heteronormatividade em questão no espaço escolar” - pude entender que Silva (2016) se preocupou com as práticas que os alunos gays exerciam na escola frente aos outros saberes. Já a minha pesquisa apontava para as práticas que afetavam o discurso de que a heteronormatividade fosse central e exclusivo na escola.

Além disso, algumas perguntas cresceram e nessa dissertação não haviam sido respondidas. Por exemplo: quais foram essas práticas consideradas homofóbicas? Como se deram essas práticas de resistências? Esses alunos ocuparam o poder de que modo? Só resistiram no sentido de sobreviver? Nenhum saber produziram? Embora eu entenda que no ato de resistir o poder está coparticipando dessa prática, o poder não é assim interpretado, na maioria dos casos. E seriam essas práticas um caminho de tensão frente ao discurso da heteronormatividade?

Como se dão e o que foi considerado como poder e resistência para possibilitar o cuidado de si? Percebi que não foram o centro da discussão o preconceito e a homofobia, como instâncias que potencializam saberes e poderes para o cuidado de si. Lembrando que, segundo Foucault (2006), o poder é móvel e fragmentado. Esses também são questionamentos e tensões que Butler (2017) traz para tensionar os discursos de que as leis não dão conta de extinguir a homofobia, por exemplo.

Ainda no banco de teses e dissertações da UFMG, encontrei apenas outra pesquisa de Helder Júnior de Souza (2017), “A vivência de alunos gays numa organização escolar pública de ensino médio em Sabará”. Nessa pesquisa, Souza mostra que alunos gays buscam no espaço escolar outros caminhos para lidarem com o preconceito e assim sobressair às diversas situações. Entende que os professores devem estar preparados e organizados para ajudar os alunos nessa tarefa. Muitos alunos gays buscam sobressair ao preconceito por meio de resistências.

O preconceito faz parte de toda a dinâmica social de poder. Nesse sentido, Foucault alerta, na obra *Microfísica do poder* (2016), que embora haja as formas de sujeição ao sistema que histórica e culturalmente foram produzidas, há formas de si diante desse evento. Não é o sujeito mera vítima e muito menos incapaz de lidar com o que está posto. Embora ocorra o preconceito e os mecanismos de controle sejam bem articulados por diversos dispositivos, o sujeito também se move em um espaço possível de práticas de liberdade e não de condição de existência. Suas práticas sexuais não podem ser atribuídas ao professor e à escola, exclusivamente. Assumir esse discurso é defender a ideia de que algumas instituições ocupam o poder de modo exclusivo na formação dos sujeitos.

Ao fazer uma busca no *site* da CAPES sobre os anos de 2008 a 2019, observei algumas pesquisas que muito nortearam a minha busca. A dissertação de Patrícia Bernardi Rockenbach (2014), com o tema: “Bullying e Homofobia: um estudo com estudantes de uma escola pública”, em que a pesquisadora procurou:

[...] investigar, a partir da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, quais as representações de adolescentes, isto é, como pensam, sentem e agem estudantes diante de situações de bullying homofóbico, bem como quais aspectos morais estão relacionados. É possível dizer que há indícios de que na perspectiva da vítima, nas respostas dadas, o bullying homofóbico deve ser negado ou minimizado, sob a justificativa de intensificar a recorrência. Tal situação também aponta que se veem poucas respostas positivadas, no sentido de fomentar críticas e garantia de direitos pelo próprio grupo de estudantes. Pode-se dizer que no grupo estudado, a partir destes dados, o bullying está sendo naturalizado dentro da escola, pois as ações contra as agressões, demonstradas pelos participantes, são ínfimas. Estas respostas reforçam a importância da mudança de paradigmas educativos, valorizando discussões e reflexão crítica da realidade escolar (ROCKENBACH, 2014, p. 07).

É possível perceber que não só o preconceito parece estar naturalizado, também o modo de lidar e sentir o preconceito se encontra comum, ou até mesmo, banalizado. Parece que os emaranhados de problemas e conflitos, discursos de vitimização obscurecem outras formas de vivências. Não estou defendendo que não se deva promover e travar uma luta em relação ao preconceito e que essa ação não tenha pertinência, só não acredito que uma instituição escolar que é perpassada por tantas outras ferramentas culturais possa, por si só, romper e promover uma mudança de paradigmas.

Essa deve ser acima de tudo uma empreitada articulada também pelo próprio sujeito. Às vezes nos esquecemos de que diversos outros sujeitos passam pelo *bullying* na escola, porém, alguns têm resistência, outros não. Que do mesmo modo que algumas escolas conseguem lidar com tais situações, outras a naturalizam e, mesmo assim, os sujeitos são marcados e marcam os espaços. Cabe questionar sobre quais circunstâncias esses estudantes LGBT recuam e se esse

ato de recuar não seria, por vez, uma forma de negociação ativa no processo de enfrentamento e tensões. Pois o poder se exerce muito mais por aquilo que não está aparente do que por práticas explícitas de posturas e comportamentos.

Não foi problematizado se os jovens produziam alguma outra forma de vivência que rompesse com essa noção de vítima a ponto de se observar uma naturalização da violência. Não seria o silêncio um modo de resistência também? Quais outros discursos esses indivíduos provocaram? Pois, se eles ocupavam esse espaço, alguma relação de poder esses jovens promoviam. Ninguém habita e existe em um espaço/local sem participar de alguma forma do poder. Do contrário seria pensar que o poder é uma prática que seleciona indivíduos para ocupá-los.

Outra pesquisa que muito chamou a minha atenção e que vi nela contribuições cabíveis para o desenrolar da minha tese, foi a pesquisa de doutorado de Welton Barbosa Santos (2015), com o seguinte título: “Adolescência Heteronormativa Masculina: entre a construção obrigatória e a desconstrução necessária”. Nessa pesquisa o objetivo foi

[...] contribuir para a edificação de saberes sobre a construção da masculinidade adolescente frente à heteronormatividade. Parto da hipótese de que a heterossexualidade precisa da homossexualidade para seu fortalecimento e, na medida em que acusa, sinaliza e condena o “menos” masculino, o homossexual ou a masculinidade não hegemônica, ela se fortalece. Inscritas por meio de experiências culturais, as masculinidades têm sido edificadas pelo discurso e através de relações sociais, em espaços como a escola e a internet. [...] Ainda, a discussão pretende contribuir no entendimento de como as masculinidades na adolescência são determinadas, vivenciadas e repassadas (SANTOS, 2015, p. 12).

O que me fez entender e pensar que nesse jogo de construções de uma hétero ou homossexualidade sua produção se dá nas próprias relações, sejam de afirmações, negações, disciplinamento e, por que não, no próprio preconceito que também se constitui como uma forma de relação humana e de padronização do que será instituído enquanto norma sexual. Parece-me que as sexualidades produzem instituições que fazem emergir técnicas das práticas de ser: homem, mulher, masculino e feminino.

É complexo determinar uma masculinidade e feminilidade para o adolescente. Isso ressoa como se existisse, *a priori*, um modo único, exclusivo e universal de se entender as sexualidades. As sexualidades se alteram nas diversas relações sociais e são perpassadas por jogos de interesses que escapam a uma suposta lógica normativa. É nesse meandro que vi possibilidade para pesquisar se a heteronormatividade exerce todo esse poder na formação do sujeito e se somente a heteronormatividade é exclusiva na escola. Se partir desse pressuposto,

atrever-me-ia em dizer que a noção de poder em Michel Foucault estaria em xeque, porque desse modo o poder estaria estático e isolado de modo permanente em uma sexualidade, gênero e instrumento normativo. Uma pergunta a se considerar. O que os jovens entendem e pensam ser a heterossexualidade, a masculinidade e a feminilidade? Todo esse universo escolar se comporta, se posiciona e age na perspectiva da heteronormatividade?

Já na biblioteca da USP de Teses e Dissertações, na área de Educação, com as seguintes palavras-chave: preconceito (com 35 pesquisas, sendo a mais antiga de 2004, e LGBT, com 4 pesquisas sendo 3 de doutorado e 1 dissertação, a mais antiga de 2010). Dentre elas trago a tese: “Feminilidades Homossexuais no Ambiente Escolar: ocultamentos e discriminações vividas por garotas” (CAVALEIRO, 2009), buscando:

[...] compreender o papel das relações de gênero e da sexualidade na edificação concreta e simbólica do cotidiano da escola para indagar pelas complexas tramas de significados e normas culturalmente disponíveis na definição das identidades e nos modos como as feminilidades homossexuais são vividas, produzidas, mantidas e reproduzidas por garotas, entre 16 e 17 anos, que se consideram lésbicas, homossexuais ou bissexuais, em uma escola pública estadual de ensino médio na cidade de São Paulo. [...] Os resultados obtidos evidenciaram que os usos do espaço e do tempo na escola definem estratégias de condutas e organizam socializações, determinam o aceitável e o impróprio. Nesse processo, foi possível notar tensões, táticas e astúcias que oportunizavam o questionamento da heteronormatividade na escola, mas a escola e as relações escolares nela presentes evidenciavam arranjos sutis para o exercício do controle, da vigilância e da garantia de um cotidiano quase inteiramente heterossexual (CAVALEIRO, 2009, p. 09).

Cavaleiro (2009) mostra quais identidades são aceitas, negadas e reproduzidas no espaço escolar e demonstra que mesmo diante dos enfrentamentos a escola buscava exercer um controle e vigilância dessas sexualidades consideradas estranhas e, por isso, uma quase imposição de um cotidiano heterossexual. O que não é estranho diante de uma sociedade patriarcal, heteronormativa, latifundiária, cristã e de policiamento da sexualidade que marca a história Ocidental. Por isso que pensar uma sexualidade fora do exercício de uma conduta heterossexual é muito intrigante e, digo de passagem, estimulador.

A sexualidade é um produto histórico, social e cultural construído nas tramas das relações de poder (FOUCAULT, 2017; BUTLER, 2017). Toda sexualidade se esbarra e se produz nas tramas de discursos normatizados, vigilantes e punitivos. Toda e qualquer instituição busca o exercício do controle, da punição, da imposição. Além disso, Cavaleiro aponta que o espaço escolar abre a possibilidade de emergirem novas condutas de enfrentamentos, o que acredito que, desses posicionamentos por parte dessas alunas, o estranhamento da

heteronormatividade já representava uma possibilidade de poder, como novos discursos e subjetivações.

A tese de Souza (2010) traz algumas contribuições importantes. Buscou investigar:

[...] as representações que professores/as do Ensino Médio de duas escolas públicas paulistanas têm sobre homossexualidade e diversidade sexual no cotidiano escolar [...] Como referencial teórico, utilizaram-se autores da área dos Estudos Culturais (teoria queer) e dos teóricos da Representação Social. Os resultados obtidos são de grande relevância para a Educação Sexual, bem como para a cultura do respeito à diversidade, pois permitem detectar as diferentes formas com que o preconceito a cidadãos não heterossexuais instalam-se na escola. [...] Além disso, os resultados evidenciam que a conexão entre discriminação e homossexualidade funda-se em uma questão cultural, enraizada em dogmas, crenças e representações construídas socialmente para conservar a hegemonia da heterossexualidade e, por conseguinte, subalternizar e inferiorizar as orientações sexuais consideradas não-padrão (JUNIOR, p. 09, 2010).

Porque não se questionar como as não práticas do não se produzem, se instalam, se articulam frente às discriminações? É possível já adiantar que as pesquisas tratam com muita propriedade de que o preconceito e a subalternização de sexualidades consideradas fora de um padrão são negados. Parece-me que há uma intensa preocupação em formar e instruir os sujeitos-professores para serem nas escolas tutores, para assumirem o papel de “padrinhos” daqueles inúmeros sujeitos que passam por discriminações.

A escola como qualquer outra instituição deve promover meios de enfrentamentos e combates ao preconceito de certo modo. Só não acredito que se deva responsabilizar a escola e o professor de ser aquele que deve combater a todo custo práticas indesejáveis. Isso é sobrecarregar indivíduos e torná-los reféns de uma condição que ele, por si só, não pode resolver. Parece-me que há algo a mais nessa relação do preconceito, da discriminação, do discurso de vitimização, de identidade que clama um apoio do Estado e, por isso, legitimidade e segurança. Butler (2017) não nega que as leis sejam importantes, a questão é que são insuficientes para dar conta de algo que é maior.

Além disso, retirando de si o cuidado e depositando-o numa lei, ela se torna forte. E assim se esquadrinha melhor os corpos dos sujeitos – para melhor dominá-los –, além de colocar fora desse mapeamento de corpos certos grupos ou identidades que não são aceitas. Por isso, a questão é pensar em formas extralegis de resistência e de cuidado de si. Consequentemente, não será exclusividade do professor e da escola essa atividade. Se o preconceito é presente nas instituições, isso também significa que ele se articula de múltiplos modos para se manter nesses espaços. O discurso frente ao preconceito pode se alterar, se converter, se modificar, pois as

práticas se refinam em novos mecanismos de ação. Sendo assim, o preconceito além de ser uma questão de Estado é prioritariamente uma questão do sujeito em si (FOUCAULT, 2016).

Com base nessa reflexão e insatisfação frente a tantos desafios, pareceu-me ser quase impossível uma vida em meio a tantos empecilhos, digamos de passagem, histórico, social e culturalmente produzidos nas tramas dos saberes e poderes. Questionei-me e continuo com esse “espinho no dorso”: somente outro alguém deve ser responsável por um “eu” antes de esse “eu” ser tutor e responsável por si? Será isso possível? O “cuidar de si” não seria penoso em demasia? Como chegar ao exame de si sem ser sugado pelas tramas e artimanhas das instituições?

Entender que o preconceito está institucionalizado e, por isso mesmo, não tem como ser extirpado das relações humanas e extinguido; como me parece que muitos procuram em suas pesquisas. Ora responsabilizando o Estado e seus órgãos competentes por meio de leis e imposições delas; ora a escola que deve assumir e coibir tudo, ou resolver, talvez; ora os professores, ora a evasão escolar dos LGBT, parecem sempre perscrutar uma ideia de exclusão escolar etc. Se for possível argumentar que a sexualidade é histórica e culturalmente produzida, (BUTLER, 2017), a ideia de busca de tutores parece não ser diferente (FOUCAULT, 2010b).

Nesse sentido, posso afirmar que de todas as pesquisas no momento do estado da arte, a que mais respaldou e se encontra no caminho que pretendo mergulhar foi a tese de Jamil Cabral Sierra (2013). Respaldo pela teoria de Foucault e do pensamento *queer*, Sierra traz possibilidades para compreender que minha proposta de pesquisa é pertinente. Sua tese, defendida no ano de 2013, tem o seguinte título: “Marcos da Vida Viável, Marcas da Vida Vivível: o governmento da diversidade sexual e o desafio de uma ética/estética pós-identitária para a teorização político-educacional LGBT” e possui a pretensão de:

O que pretendo, neste trabalho, é estudar a relação que vem se estabelecendo, na atualidade, entre a ideia de diversidade sexual (e seus desdobramentos no campo da política, dos movimentos sociais e da educação) e as políticas identitárias contemporâneas. A partir do que chamo de viabilidade-moral-econômica dos sujeitos LGBT, tento perceber como têm sido produzidos os arranjos biopolíticos, bem como as formas de governmento das diferenças sexuais, que inscrevem corpos e práticas na moral heteronormativa e na lógica essencializadora das identidades. Diante desse argumento, pretendo pensar como, na contemporaneidade, tem se formado a relação de parceria entre os movimentos sociais e o Estado e como tal relação tem gerado formas de governmento dos sujeitos da diversidade sexual, através de novos mecanismos de controle do corpo, das práticas sexuais e afetivo-amorosas e das condutas de lésbicas, gays, bissexuais e trans*. Em vista disso, o objetivo é produzir uma interpretação capaz de caracterizar como certos enunciados e práticas contemporâneos conformam os sujeitos LGBT no que chamo de vida viável, bem como de que modo esses enunciados e práticas, ao produzirem o sujeito de direito da diversidade sexual, o fazem diante da imposição de

biopolíticas tramadas pela lógica de inclusão neoliberal e seus reclames identitários (SIERRA, 2013, p. 14)

Trouxe na íntegra o resumo para entender o motivo que me faz pensar a importância deste trabalho. Produzido nos referenciais foucaultianos dos últimos anos de sua produção, o que significa uma construção teórica que vai ao encontro de uma compreensão para se entender as práticas e as formas com quem o sujeito se relaciona e produz conhecimento frente a esse poder do Estado, que muitos compreendem como sendo intransponível, mas estável. Adotou como método documentos oficiais e a figura de Gilda (travesti que viveu em Curitiba). É interessante que Jamil Sierra faz um movimento em sua pesquisa para entender que a identidade não é sólida e, por si só, não consegue englobar a gama ampla do que se chama e considera diversidade, isso se aproxima muito de uma ideia de pós-identidade.

Sierra (2013) coloca que as práticas de política têm mais uma aproximação em traçar uma estética de vida para os sujeitos LGBT do que uma segurança de vivência. Por isso o título de vida vivível, vida essa que escapa aos movimentos LGBT e da própria instituição escolar. De um lado, parece-me que buscam um sujeito que terá sua construção terminada e acabada num quase ícone chamado de identidade, para nele ter o aporte de vida e de vida possível, por outro, uma instituição que é quase decisiva na construção desse indivíduo.

Mais uma vez chamo à atenção, assim como Sierra (2013) o faz, que todas as instituições são meios que formam e regulam os indivíduos e, possivelmente por isso, são e estão até o presente. Dentro dessa “região” de construções há várias fendas por onde o próprio sujeito também decide se produz, se constrói, seleciona e se produz enquanto sujeito do desejo. Do contrário, parece que todos os LGBT estão fadados a ocuparem a exclusão como espaço indesejado pelos heterossexuais. E, nesse sentido, o discurso de vitimização se torna imperativo. É exatamente nesse ponto que se encontram as acaloradas inquietações e o campo minado de possibilidades de pesquisa.

Sierra traz a discussão no sentido de:

[...] produzir uma interpretação capaz de caracterizar como certos enunciados e práticas contemporâneas conformam os sujeitos LGBT no que chamo de vida viável, bem como de que modo esses enunciados e práticas, ao produzirem o sujeito de direito da diversidade sexual, o fazem diante da imposição de biopolíticas tramadas pela lógica de inclusão neoliberal e seus reclames identitários (SIERRA, 2013, p. 14)

Todavia, almejo entender como o espaço escolar contribui para o entendimento de que a escola não se limita e opera apenas na lógica da heteronormatividade, mas o extrapola. Quero fazer o movimento do sujeito em relação ao que está institucionalizado. Por isso, o método que

adoto para elaborar esta pesquisa é o da etnologia por intermédio da etnografia. Para então ir ao encontro do método utilizado por Foucault. A princípio tinha adotado a etnografia como método e não como técnica, mas partindo do pressuposto que a etnografia é um aporte do estruturalismo tive que rever tal questão. A etnografia vem ao encontro da pesquisa, pois, como afirma Amurabi (2013, p. 72):

[...] o diário de campo mostra-se como ferramenta indispensável, pois nele encontramos nossas informações, impressões e sensações sobre o campo, e obviamente nem tudo que está no diário entra no processo de sistematização, ainda que tudo que está nele contribua para tanto.

Nesse propósito, entendo a necessidade de utilizar os recursos da etnografia, assim como de entender que as entrevistas não são essenciais para tal caracterização, uma vez que a entrevista é técnica que pode ser utilizada para se construir certo deslocamento de compreensão daquilo que o autor adquiriu ou inquiriu sobre o campo.

A proposta de pesquisa se distanciou de todas essas apontadas pelo modo de ferramenta, conforme já expliquei anteriormente, utilizarei as produções textuais realizadas pelos jovens em sala de aula a partir de debates em torno do preconceito e diversidade sexual.

Delimitar e encontrar uma fenda possível para pesquisa no que tange à área da Educação, com o intuito de um ineditismo, foi o que norteou este trabalho chamado de estado da arte ou da questão. Acredito que é muito mais possível e viável pensar em outras perspectivas de discussão do que presumir ineditismo.

Contudo, a sexualidade ainda é um ambiente inóspito na compreensão de muitos sujeitos. Talvez isso se agrave quando a discussão ensejada se localiza no espaço escolar. De forma que não é estranho perceber tantas políticas e interesses nessa temática, ora para vetar, ora para docilizar até mesmo os discursos.

Nessa busca, pude detectar que a discussão sobre os preconceitos LGBT é em algumas regiões do Brasil pouco volumoso, se comparado com outras regiões. Concordo com Neil Franco e Cicillini (2015), em trabalho divulgado pela 37ª reunião nacional da ANPED, os quais observaram que, nas regiões Nordeste e Centro-Oeste, pesquisas relacionadas ao público *trans* são escassas, embora quanto aos gays haja algumas poucas produções, quanto às lésbicas tampouco existem. O que os surpreendeu foi a região Norte, onde a discussão *trans* é praticamente nula. Embora a minha tese não trilhe essa questão regional, não posso deixar de mencionar que isso me causou um certo espanto, curiosidade.

Enquanto que em outras regiões é marcada a discussão em torno do preconceito, da homofobia, da evasão, do combate, da inclusão, da reforma do ensino para acolher as sexualidades diversas, da mudança na política da educação e na formação de professores, do debate sobre gênero e mudança de nome para pessoas trans. Essas são discussões pertinentes, necessárias, entretanto, assim como leciona Jamil Sierra (2013), precisa-se olhar para outras práticas e entender o que se constrói nesses meandros de aniquilamento da exclusão e valorização de certas identidades, subjetividades de direito.

Pensar isso na escola é emergente, assim como em qualquer outro espaço. Entender que os sujeitos não são meros reféns, pelo contrário, eles promovem nas suas resistências práticas de si, cuidado de si. O preconceito é um atributo instituído historicamente e se dá na própria construção das sexualidades. Não se extingue os preconceitos, mas as formas de assujeitamentos se modificam.

Esta pesquisa teve como foco apresentar e defender a ideia de que a escola embora regida pela lógica heteronormativa, há práticas, comportamentos e posturas dos estudantes reveladores de uma outra realidade, a qual colide com essa pretensão de ser o ambiente escolar um espaço da exclusividade de uma sexualidade e gênero. É muito unilateral a afirmação de que a escola é conduzida e administrada meramente pela heteronormatividade, como se tudo tivesse que concorrer para isso e, dessa relação, todas as outras sexualidades e gêneros fossem reféns.

Não quero dizer com isso que não haja uma representação forte nesse sentido, que busca por todos os meios, desde por um olhar das inspetoras e/ou uma chamada de atenção do diretor, a intencionalidade para adequar comportamentos, ou fazer valer a regra imposta e desejada pela sociedade. Até porque os funcionários reproduzem uma demanda da sociedade. Mas, o que esta tese quer demonstrar é que, para além de tudo isso, há brechas, fissuras por onde as demais sexualidades e gêneros se apresentam na escola e provocam mudanças de olhares, desejos, práticas, currículos, projetos que se ajustam para atender a esse público que não é novo, mas que se faz novo pelas formas com que resolveram tensionar a instituição escolar. Portanto, o objetivo desta tese é mostrar que a escola opera por meandros e fissuras dos quais a heteronormatividade não tem dado conta de policiar, pois há sexualidades, sexos e gêneros que oscilam frente a essa lógica incitando resistências que demonstram essas tensões do poder.

1.3 PENSANDO OS ASPECTOS FUNDAMENTAIS DA TESE

No decorrer da pesquisa, pensei que seria relevante atribuir nome fictício à escola para, assim, garantir a discrição e o zelo em não expor a instituição. Sendo assim, sempre que nos referirmos à escola, local da realização dessa pesquisa, o nome será Escola Manuel de Barros. Em homenagem ao poeta e escritor sul-mato-grossense Manoel Wenceslau Leite de Barros, nascido em 19 de dezembro 1916 e falecido em 13 de novembro de 2014.

Para melhor identificar os estudantes e sujeitos dessa pesquisa, atribuirei letras (**A**, **B**, **C** e **D**). Os sujeitos escolhidos de maior relevância foram esses, além das observações e do projeto da professora. Denominarei de aluno ou aluna, de acordo com a maneira que eles mesmos identificam de si no espaço escolar. Os sujeitos denominados com letras são os estudantes que tiveram participações na empiria e que suas narrativas se destacaram das dos demais durante as aulas, ou seja, fruto das anotações de campo (diário de campo). Somado a esses alunos estão alguns trechos retirados dos textos dos alunos que entregaram suas atividades aos professores, num total de 17 textos, 16 com no máximo 5 breves linhas e apenas um bem longo.

Destaco, mais uma vez, que as práticas de maior interesse para a realização desta pesquisa foram as do público que se posicionava como LGBT. Para isso, não fui atrás de rótulos e muito menos de padrões para o que se convém caracterizar como LGBT. A pesquisa parte dos alunos e alunas que se posicionam e se entendem como LGBT. A sigla LGBT será utilizada no decorrer desta tese para fazer referências aos sujeitos que fazem parte desse repertório de diversidade cultural e são denominados de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais. A sigla LGBT, que significa lésbicas, gays, bissexuais e transgênero, antes de ser adotada no Brasil:

[...] era de uso internacional constituída pelo movimento de pessoas homossexuais, bissexuais e transexuais dos Estados Unidos e incorporada por diversos países. No Brasil, esta sequência foi adotada a partir de deliberação de integrantes de ONGs afiliadas à ABGLT – Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, e Transgêneros -, ocorrida em Brasília, durante a I Conferência Nacional de Políticas Públicas para GLBTs, em junho de 2008 (COLLING; TEDESCHI, 2019, p. 448).

A mudança se dá a partir da primeira Conferência Nacional GLBT em 2008², quando passou a vigorar o termo LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais), por trazer uma carga de desconstrução patriarcal na sigla anterior que se iniciava com o vocábulo gays.

² Conferência realizada, em 05 de junho de 2008, pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Em que se firmam o apoio às agendas de anti-homofobia e o compromisso assumidos pelo governo federal frente à luta desse movimento contra a discriminação e as violências sofridas por esse público.

Se o movimento tinha propósito de valorizar a diversidade sexual que escapava ao ideal social do patriarcado, não seria interessante manter a dominação masculina na sigla, começando por GLBT, ou seja, gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros.

Na mudança para LGBT, as mulheres iniciam a sigla desse movimento, na medida em que:

Se novas categorias são adotadas pelo movimento político e pela academia para trabalhar com temas relacionados a afeto, identidades, orientação, práticas e direitos sexuais não inscritos na ordem da heteronormatividade, pode-se deduzir que está em curso um processo de expansão da discussão pública e da produção de informações e de conhecimento. A mudança da sigla de GLBT para LGBT é um exemplo dessa afirmação (NETO, ZUCCO, MACHADO, PICCOLO, 2011, p. 66)

Embora a sigla tenha passado por algumas mudanças e adequações, optei por manter a sigla mais conhecida popularmente e comum. Não no sentido de que seja o comum uma regra, mas porque entendo que a sigla, em si, não dá conta de todo o universo das sexualidades, gêneros e práticas dos sujeitos. Penso haver nesse âmbito uma questão de debates e pesquisas, para averiguar se a sigla é confortável para todos e se de fato é tão relevante para se romper com os preconceitos.

Nesse aspecto, resgato o conceito de que o poder não se restringe a lei, tampouco a lei, que é uma ferramenta antiga, inclui a todos, tenho dúvidas se uma sigla também dê conta de fazer os sujeitos se sentirem representados por ela. Muito menos será uma sigla que fará um indivíduo se sentir mais ou menos gay, lésbica, trans etc.

Para a realização desta pesquisa, acompanhamos cinco professores, de diferentes áreas do conhecimento. A escolha não seguiu regra explícita, uma vez que me apresentei na instituição com a intenção de pesquisa e perguntei quais professores aceitariam ceder o seu espaço de sala para um corpo estranho, cujo espírito era de crítica, ali frequentar. A fim de garantir o anonimato e a discrição, optei por chamar os docentes de professoras, embora na pesquisa haja professores. Isso se deve ao fato de a maioria ser mulheres e, desse modo, preservar-se-ia a imagem dos poucos professores homens. Esta tese constitui-se em três capítulos, que retratam os objetivos propostos no projeto de doutorado.

No primeiro capítulo, **“Os gays estão no pico da evolução, estão decididos, sabem o que são. Por isso, sou gay tranquilamente e me aceito”**(Aluno A), é discutido como os estudantes LGBT lidam com suas sexualidades diante de algumas situações que ocorreram e tomaram espaço durante as aulas das professoras acompanhadas nesta pesquisa. Além disso, são mostradas as técnicas e práticas que os sujeitos assumiram nesse espaço, tal como uma

breve problematização do preconceito. A discussão que ganhou espaço nesse capítulo foi do aluno **A**. É necessário dizer que este primeiro capítulo não faz muitas referências ao campo e aos textos dos estudantes, pois preza mais por um apanhado de revisão bibliográfica, portanto, teórica.

No segundo capítulo, “**A partir do dia que teve o aniversário dele. Ele voltou para a escola totalmente diferente**”, apresenta uma discussão sobre as relações de poder e saber, as técnicas e mecanismos que os jovens LGBT adotaram na escola. Também, discute sobre a questão do corpo e o poder que ele reproduz e provoca nesse espaço. O cenário que ganha maior fôlego é o posicionamento de uma aluna transexual à qual chamaremos de aluna **B**. Além disso, esse capítulo incita-nos a pensar que, embora o sistema institucional seja forte e intenso, ainda é possível uma brecha por onde esses jovens negociam e usufruem de liberdade.

O terceiro e último capítulo, “**Tensionamentos à heteronormatividade no espaço escolar: conhecimentos e cuidados de si**”, traz à bailada discussão os acontecimentos que considero de grande importância para esta tese, que é a problematização da maneira pela qual os jovens estudantes promovem o conhecimento e cuidado de si no espaço escolar. De que jeito esses jovens incorporaram o espaço escolar como um local propício para a construção do conhecimento, cuidado e liberdade de suas sexualidades pois, por meio dessa questão, é possível observar como essas práticas tensionam a heteronormatividade e rompem com a ideia de que a instituição não é lugar para os jovens LGBT. Além de apontar que, no universo dos alunos e alunas, entre si eles são mais receptivos e abertos aos colegas LGBT do que os professores.

CAPÍTULO 1

2. “OS GAYS ESTÃO NO PICO DA EVOLUÇÃO, ESTÃO DECIDIDOS, SABEM O QUE SÃO. POR ISSO, SOU GAY TRANQUILAMENTE E ME ACEITO”³ (ALUNO A)

As sexualidades e suas práticas não são nem estão reduzidas ao ambiente familiar. Expandem a essa instituição e vão encontrar eco no espaço escolar. Podemos dizer que nesse ambiente elas entram em choques e provocam as dissensões. A postura e os discursos de muitos estudantes desconstruem e reverberam muitos discursos que se pretendam proibitivos, moralizadores e repressores.

Se por um lado o espaço escolar não tem interesse em reconhecer outras sexualidades e até mesmo discutir sobre sexualidades, por outro lado, o que se observa é um espaço que por todos os meios exige e reclama discussão sobre práticas sexuais. Possivelmente, por ser mais fácil, menos doloroso e conflitante padronizar as sexualidades consideradas desviantes do que ter de lidar com uma pluralidade de sexualidades. O que não deixa de produzir e gerar tensões. Talvez, porque não há uma essência histórica e cultural determinada da sexualidade, embora existam interesses que perpassam a história nas suas dimensões de ordem médica e jurídica.

Vale frisar que não compreendemos a heterossexualidade como sendo fechada e acabada, assim como não há qualquer sexualidade limitada que não marque relação com outras formas sexuais. Essa sexualidade se constitui, produz, estabelecida nas relações, por isso não é

³ Esta é a fala de um jovem durante aula sobre a chegada do homem à LUA, diário de campo é um instrumento de levantamento de dados, adotado desde o primeiro momento que adentramos ao campo de pesquisa. Diário esse em que são realizadas todas as anotações referentes ao campo de estudo. O primeiro contato ocorreu em março de 2018.

final. A sexualidade se tornou dimensão que propulsiona e alimenta o incontornável para a vida, ela é escorregadia e um desenredo. Por mais que se almeje encerrar uma prática da sexualidade, ela evade a todos os contornos. Sendo assim, estabelecer que há uma fundamentação de natureza nas práticas e orientações sexuais seria “[...] desconhecer diferenças fundamentais que dizem respeito ao tipo de relação consigo e, portanto, à forma de integração desses preceitos nas experiências que o sujeito faz dele próprio” (FOUCAULT, 2014, p. 178).

As diversas experiências do sujeito não são fruto de um fator fisiológico, meramente, mas de todo o processo de relações de poder que se produzem diante dos valores culturais. O que cabe pensar é que a sexualidade não é uma categoria somente do privado, ela o extrapola. As sexualidades não se adquirem no interior dos próprios hormônios, tampouco fora das relações intersubjetivas e muito menos restrita a um saber médico, ou de âmbito religioso (em muitos casos). A questão sexual é pública e, por isso, não deixa a escola de ser copartícipe dessa responsabilidade.

Embora se veja que “[...] o sexo tenha sido constituído em objeto de verdade” (FOUCAULT, 2017, p. 63) de formas de condutas de vida, de existir amparadamente em um jogo de verdades que o século XIX nos legou, hodiernamente, a sexualidade se rasga em novos aspectos de pôr o sexo em uma relação de jogo permanente coma verdade que se pretendeu por meio de subjugações. A estrutura que se pensou estabelecer sobre o sexo há muito tempo expirou, desde o século XVIII.

Instigante pensar que se a sociedade está presa a um conceito de que existe um inimigo da norma, neste caso as sexualidades e gêneros desviantes, o discurso dela tem como justificativa o fato de a sexualidade e o gênero não ser e não ter causa natural quanto às suas práticas e vida sexual, logo, ser homossexual, travesti, bissexual, transexual, lésbica e transgênero depende de uma lógica da construção histórica, social, cultural e não de uma concepção fisiológica. Sendo assim, as relações de poder são dispositivos do sujeito histórico e social (FOUCAULT, 2017).

Nesses mecanismos, as práticas sociais produzem e constroem dispositivos que alteram relações normatizadas. É possível observar alunos e alunas de outras sexualidades inverterem o pressuposto de uma submissão e inferioridade, aparentemente permanente, e tensionarem o poder. Por isso que o poder é flutuante, móvel (FOUCAULT, 2014). Consequentemente, não é possível prever e traçar um modo de se posicionar frente aos eventos que ocorrem na escola e durante as aulas. Não há como pressagiar a maneira que um aluno é afetado pelos discursos que

se dão durante a aula e percebe, em certas circunstâncias, momentos que lhe convidam a inferir questões sobre si.

Olha! Tudo o que eu sei sobre os estudantes LGBT na escola; sei por conta do aluno **D** (estudante que se considera transexual).

Ele é um aluno bem articulado e se relaciona bem com os alunos da Escola e com os professores (Narrativa de um professor).

Em outro momento, durante as discussões em uma turma, com aulas da área de humanas, um dos estudantes abriu a discussão sobre um vídeo que abordava a chegada do homem à Lua, narrando:

É isso! É a evolução das espécies querida, o homem ir para a Lua. É o mesmo dos homossexuais, o homo sapiens era bissexual, com a evolução o homo sapiens, sapiens o homem se torna homossexual e deixa de ser bissexual.

Participando dessa discussão, outra aluna comenta: Credo guri, você é doido?

Ele rebate argumentando:

Lógico que não. A bissexualidade é uma falta de evolução, eu sou evoluído, assim como os héteros(seguido de risos). Os gays estão no pico da evolução, estão decididos, sabem o que são. Por isso, sou gay tranquilamente e me aceito. (Aluno **A**). Diário de campo, do dia 18 de abril de 2018)⁴.

Trago à discussão esses dois episódios, aparentemente desconexos e incoerentes entre si, mas que carregam uma questão que penso ser comum. Ambas narrativas ocorrem no espaço escolar. Ambiente que, a princípio, espera-se não discuta, não debata nem traga à discussão a sexualidade e quaisquer assuntos relacionados a gênero, práticas sexuais, diferença sexual posto que são discursivamente inaceitáveis.

Afala se dá numa conversa que tive com a Professora⁵, pelos corredores da escola, e o outro se dá durante uma aula sobre o progresso científico desde a chegada do homem à Lua. Não irei trazer nesse momento todas as possíveis discussões que essas falas nos incitam em torno da complexa e bem orquestrada questão da sexualidade, que para Foucault (2017) é um modo de se relacionar com o outro na modernidade.

No entanto, é possível entender que essas construções discursivas ocorrem em um ambiente que, digamos de passagem, foi estabelecido para ser percebido e interpretado como um espaço que não deveria ter a sexualidade como assunto a ser tratado de modo explícito nas aulas e corredores da escola. Em contrapartida, muitos jovens LGBT exploram todas as

⁴ Este diário de campo é um instrumento de levantamento de dados, que foi adotado desde o primeiro momento que adentramos ao campo de pesquisa. Diário esse em que são realizadas todas as anotações referentes ao campo de estudo durante as observações. O primeiro contato ocorreu em março de 2018.

⁵ Lembrando que me referirei aos professores sempre no feminino, pois a maioria são mulheres, desse modo preservamos os sujeitos que participaram desta pesquisa, diminuindo a possibilidade de identificação deles.

possíveis fissuras de um espaço que foi construído histórica, social e culturalmente para não ser um ambiente da fala sobre sexualidades.

Embora o contexto seja pensado para escapar a toda e qualquer discussão sobre essa questão, o que se percebe é que o discurso é muito mais forte e proeminente em tudo aquilo que a língua não vernaculariza. Assim como a fala desse aluno que exige espaço para o discurso sobre a sua sexualidade acontecer, ou melhor, um espaço no qual o discurso possa ser também verbalizado por meio da fala de si, quando em muitos momentos isso lhe é negado.

No discurso de que a escola é heteronormativa já se estabelece um dispositivo que coloca os jovens dentro de uma lógica reguladora de sexualidades. O que produziu pensamento de que a escola não é o espaço de discutir, explorar e debater sobre sexualidades. Todavia, o fato de toda a discussão que essa tese traz é abordada nas próprias disciplinas da escola, o que de algum modo demonstra que a discussão ocorre, mesmo que seja não problematizando-a diretamente nessas disciplinas. A sexualidade é uma questão, ela surge nos corredores durante uma aula cujo objetivo – aparentemente – nada tinha a ver com sexualidades. A referida questão aparece. Se é legítimo que a escola seja heteronormativa, essa norma incita outras possibilidades de gêneros e sexualidades, e não se esgota na cis heterossexualidade.

Embora compreenda-se que a escola não tem as sexualidades como foco, isso é mero equívoco do senso comum, pois a questão a entender é que essa instituição de ensino visa desviar o olhar para essa dimensão a fim de, então, construir a normalização para tudo isso que possa lhe escapar em um dado momento. Entende-se que se deve chegar na normalização da sexualidade sem ter que falar dela em si. Uma vez que o discurso se produz e se constitui muito mais naquilo que não se diz, isto é, em tudo que se tem enquanto práticas dos sujeitos. A escola passa a ser, por exigência de uma aluna que incita a professora a conhecer outros estudantes semelhantes a ela no espaço escolar, um local que se:

[...] cumpre falar do sexo, como de uma coisa que não se deve simplesmente condenar ou tolerar, mas gerir, inserir em sistemas de utilidade, regular para o bem de todos, fazer funcionar segundo um padrão ótimo. O sexo não se julga apenas, administra-se (FOUCAULT, 2017, p. 27).

Administra-se de diversos modos, assim como é conduzido por uma jovem que busca orientar o olhar da professora quanto às questões que à jovem interessam saber, sobre os seus supostos semelhantes na escola. Sendo assim, falar de sexo, falar sobre sexualidade no espaço escolar ecoa por todos os lados como um modo de regular conduta de outros sujeitos frente àqueles dos quais se espera um outro modo de se comportar, perceber e recebê-los. Talvez, esteja aí uma questão de fundo ético.

Para Foucault (2017), falar sobre sexo e colocá-lo em discurso, por volta do século XVIII, passou a ser uma questão de interesse público. Diferentemente do que se imagina, é precário e insuficiente supor que o falar sobre sexo era escasso e que as práticas sociais se encaminhavam para censura que interrompesse todo e qualquer discurso em torno desses eventos, pois que mais se observou foi “[...] um refinamento, uma reviravolta tática no grande processo de colocação do sexo em discurso” (FOUCAULT, 2017, p. 25).

Isso ocorreu em grande parte com o exercício da pastoral cristã e todas as suas técnicas de confissão. Confessar se tornou o meio pelo qual os sujeitos eram convidados a falar sobre si, sobre sua prática sexual, para, posteriormente, aos olhos de um confessor ter sua possível sexualidade guiada, conduzida.

Esse aspecto da confissão percebo nas práticas e nos modos de ser dos estudantes no espaço escolar. Observei que hoje essas confissões têm sido muito mais intensas do que se imaginava e esperava desde a sua formulação na Idade Média. A confissão transpôs os ritos esperados e pré-estabelecidos pelas práticas institucionais, elas extrapolaram as normas dessa instituição e, por isso, passaram a ocupar os corredores da escola e a sala de aula.

O esforço maior não está exclusivamente em ter que expressar sua sexualidade, mas em ter que confessar para dizer sobre si algo correlativo a uma questão que a sociedade não gostaria de ter permitido tal absurdo ser digno de confissão. Hoje a situação rachou, oxidou. O hábito da confissão se tornou tão imperativo na carga histórica da sociedade que o sujeito se vê cercado e incitado de todas as maneiras a se confessar em uma instituição escolar, que se apresentava historicamente como ambiente de discursos da negação sobre o sexo.

É notório destacar que “A educação não ocorre exclusivamente na escola.” (OSÓRIO, 2010, p. 136), ela a extrapola, envolvendo toda a gama de arestas que em diversos momentos e circunstâncias se interceptam em relações intensas de poder e saber. Não é a instituição escolar um espaço exclusivo da educação, até porque a educação é um ambiente que não se cataloga como uma bula.

A educação é tudo aquilo que se descreve, porém se exercita em tudo quanto nos escapa. Por ser assim, a educação se movimenta por mecanismos e estratégias muito mais complexas e densas. Nessa perspectiva, Osório (2010, p. 137) nos propõe a pensar a instituição escolar como uma:

[...] realidade objetiva – concreta – real, que só poderá ser observado pelas estratégias e pelos mecanismos adotados naquilo que denomino como síntese dessa compreensão – a escolarização, como legitimidade seletiva fundada nos

interesses da própria sociedade, concebida no momento atual como constitutiva de um direito de todos.

Enquanto Osório nos chama a atenção, nesse momento, para observarmos a educação escolar enquanto aquilo que lhe é objetivo no seu exercício de escolarização, chamamos à compreensão que o concreto e real nesta tese são as sexualidades postas na instituição escolar.

Por isso, os estudantes LGBT se confessam em todas as situações possíveis sobre si, para si e para o espaço-outro. Esse procedimento e essa necessidade sequiosa pela confissão nos marcaram desde a Idade Média, período em que as técnicas se ramificaram de modos diversos e imprescindíveis às vidas.

Desde então nos tornamos uma sociedade singularmente confessada. A confissão difundiu amplamente seus efeitos: na justiça, na medicina, na pedagogia, nas relações familiares, nas relações amorosas, na esfera mais cotidiana e nos ritos mais solenes; confessam-se os crimes, os pecados, os pensamentos e os desejos, confessam-se as próprias doenças e misérias; emprega-se a maior exatidão para dizer o mais difícil de ser dito; confessa-se em público, em particular, aos pais, aos educadores, ao médico, àqueles a quem se ama; fazem-se próprios, no prazer e na dor, confissões impossíveis de confiar a outrem, com o que se produzem livros. Confessa-se - ou se é forçado a confessar (FOUCAULT, 2017, p. 66).

Por mais difícil que seja falar de si, falar de sua sexualidade, de confessá-la, como se fosse necessário expor e jogar para todos aquilo que a sociedade chagou como miséria, por diversas técnicas e estratégias, saber e poder se infiltraram nas relações humanas. Como se não fosse suficiente viver e conviver com aquilo, a história e as práticas culturais foram tornando admissíveis certas práticas, ao passo que outras foram anormalizadas e, por isso, estigmatizadas, como as sexualidades e os LGBT. As sexualidades consideradas anormais são compreendidas em um discurso de verdade que as produziu, ou seja, as sexualidades tidas como anormais foram normalizadas em suas anormalidades. Por exemplo de miséria sexual, esse jovem expõe-se no grupo e confessa sua miséria para, de certo modo, mostrar que sua presença talvez possa negociar as interdições que ressoam nas instituições.

Esse jovem encontra uma brecha para falar de si, expor suas inquietações, chocar o sistema, enfrentar o espaço socialmente aceito como heteronormativo, trazer à tona o que, no momento, não era traçado para a discussão, ou melhor, o que estava fora de discussão, a priori. Posso entender que se em um dado momento histórico do séc. XVII, o indivíduo era conduzido à confissão, percebemos agora que esse dispositivo se altera. Isto é, o indivíduo adequa o espaço-aula e vê nesse ínterim o momento de poder falar de si, de dizer sobre si, “[...] de se dizer a si mesmo e de dizer a outrem, o mais frequentemente possível, tudo o que possa se

relacionar com o jogo dos prazeres, e pensamentos inumeráveis que, através da alma e do corpo, tenham alguma afinidade com o sexo.” (FOUCAULT, 2017, p. 23).

O aluno **A**, ao fazer esse questionamento, deixa em evidência que o espaço não está, por assim dizer, monopolizado e ou estabelecido como uma zona de poder delimitada. Esse aluno se impõe e coloca a sua sexualidade em questão, demonstrando que a escola não é um espaço que restringe e padroniza comportamentos e práticas, como se não houvesse resistência. Se o discurso estabelecido é de que a escola é um ambiente heteronormativo, cuja norma – para ser bem mais enfático – seja da referência hétero enquanto pilar único de possibilidade para a sexualidade, isso se rompe com essa fala do aluno **A** que estremeceu e fez ruir aquilo que historicamente não era questionado tão frontalmente.

Em uma instituição que supostamente opera pela lógica de uma sexualidade que se impõe e acredita ser única e pura, um aluno falar que “... eles (os gays) estão no pico da evolução” isso é de grande impacto para ele mesmo. Passar os olhos em torno de si, a começar pelo professor, e interromper a explicação que o docente fazia, para encaixar e criar condições de interpelar sobre algo que afeta diretamente a sua vida: a afirmação de que ele está no pico da montanha.

Ele não estava exigindo somente que fosse respeitado, ou que ele, enquanto LGBT, fosse respeitado, meramente. Mas, demonstrando que ser gay é não estar sobre o muro de uma indecisão. Subentende-se que nisso há um estudante que se enxerga como um sujeito que supera a cada dia, nas tramas das relações de poder, sua sexualidade como possível não apenas de ser respeitada, mas desejada e em destaque. Por isso, no pico da evolução.

Mesmo que sua fala fosse hostilizada, recriminada e até mesmo passasse despercebida e com poucos efeitos, ainda assim a sua fala criaria representações que reforçariam relações de poder, segundo Silva (1995). O que explica bem a ideia de Foucault (2006) de que o poder é oscilante e que suas relações são amplas e incaptáveis pelo sistema. Talvez por isso seja o poder tão complexo, pois quando se almeja descrevê-lo, ele como efeito se repulsa a qualquer ideia de domínio.

Na lógica de Foucault, nenhum indivíduo está no pico da montanha e nem mesmo é evoluído na lógica trazida pelo aluno. Não se trata disso, até porque esse aluno não compreende o poder nessa lógica. Entendo que, ao se enxergar no pico da montanha, esse estudante está dizendo ao mundo escolar que ali ele não se percebe como inferior aos colegas que se

posicionam como heterossexuais e que também não se reveste de uma sexualidade inferior e anormal.

Mas é importante trazer para o foco da discussão que o jogo de poder é um baile, que, ao mesmo tempo que a dança parece favorecer um indivíduo ou um grupo, é possível perceber certos tropeços, digamos de passagem, de uma forma de superar e dizer que sua sexualidade não é inferior a uma outra, mas que, para tal, tem como um movimento sacudir uma outra sexualidade para dar destaque a sua. O que quero dizer é que a sexualidade é um universo que o sujeito encontrou para ganhar legitimidade, estabelecer o conhecimento de si, construir um cuidado para si para se produzir enquanto arte e cuidado de si.

A questão é que o aluno **A**, ao falar de si e de sua homossexualidade, usou do recurso da exclusão de uma outra sexualidade, que é a bissexualidade. Lança o deslize dessa dança para uma outra sexualidade que não estava posta ali, ao menos naquela turma. O problema não está em ele ser gay nem mesmo em os colegas dessa sala serem heterossexuais, mas a falha estaria nos outros que são bissexuais. Esse é o jogo do poder.

Segundo o discurso desse aluno, a bissexualidade é confusa e indecisa, mas os que supostamente têm a sexualidade homo ou hétero estariam isentos de quaisquer estigmas. Parece que o poder tem essa lógica, de sempre aparentar uma fragilidade de um grupo e sujeitos, porque assim certas práticas se justificam. Eu diria, normalizam-se uns para a aceitação social, mas, sempre colocando outros na esfera da anormalidade. E nisso o poder se constitui e não deixa de se manter na tensão.

Não entendo isso como um empoderamento, muito diferente disso, entendo como um aluno que está disposto a olhar para si mesmo e, nas formas de poder, que não são centralizadas a nenhuma sexualidade, explorar momentos que possam ser favoráveis para si. E isso coloca a instituição como um lócus poroso e que transcende as angústias vividas meramente nesse lugar. Como afirma Silva (1995), a escola é o espaço dos confrontos, dos conflitos, é onde tudo explode, derrama, pois as diversidades do meio social encontram, nos muros dessa instituição chamada de escola, território propício para o despertar de suas diferenças, sejam elas sexuais, étnicas, religiosas, econômicas etc.

É certo serem confissões dolorosas, às vezes, mas são confissões que retratam momentos e espaços de práticas de liberdades. No ato de se confessar e falar de si para um espaço que é público, abrem-se possibilidades do conhecimento sobre si, do agir, do poder ser, ainda que por breve instante, aquilo que se acredita confessar. Não se confessam somente por

uma imposição, mas porque negociam também essas confissões. Elas são de ordem da sobrevivência.

Todas as práticas sexuais aspiram às confissões, “Tanto a ternura mais desarmada quanto os mais sangrentos poderes têm necessidade de confissões” (FOUCAULT, 2017, p. 66). O que caracteriza que a confissão seja um mecanismo de expressão no espaço escolar, ou seja, o homem Ocidental é confidente nas suas relações.

Além disso, é ocupar o espaço escolar como um ambiente da confissão. Parece que os jovens estudantes reclamam do espaço escolar um outro modo de olhar para suas sexualidades, que não aquelas reguladas. É como se exigissem da escola, do currículo, das aulas, da dinâmica institucional um algo a mais em que pudessem falar de si. É como se exigissem dessa instituição que ela olhasse, pensasse, refletisse e se posicionasse frente as suas sexualidades e práticas sexuais muitas vezes lidas como omitidas e reguladas, produzidas em um discurso da censura e do não espaço.

Quando o aluno traz para si e para o grupo uma discussão que, aparentemente, nada se concatenava com sexualidade e práticas sexuais, possivelmente ele coloca em questão um conteúdo escolar muitas vezes lido como reduzido ao masculino, supostamente heterossexual, heteronormativo de se pensar e produzir o conhecimento, e gerencia a discussão sobre assuntos em que percebe essa relação possível de poder.

Para Foucault (2010b), o poder não é circunscrito num grupo, numa esfera social, num indivíduo e numa sexualidade que se fez histórica e culturalmente, mas o poder se faz circulante e contestador sobre todas as coisas. Assim como foi possível observar esse aluno trazendo a discussão para sua vivência sexual. Nisso é perceptível o poder que atua em todos os ambientes em momentos diversos. O poder se faz nas relações.

Foucault (2017, p. 70) nos alerta: “[...] confissão foi, e permanece ainda hoje, a matriz geral que rege a produção do discurso verdadeiro sobre o sexo. Entretanto, ela se transformou consideravelmente”. Isso nos incita a pensar que a confissão faz apelo a um discurso de verdade sobre o sexo, mas nesse momento da obra *História da Sexualidade: a vontade de saber* (2017), ao que ele nos chama a atenção é sobre um regime de discurso que se engendrou nas práticas dos sujeitos e que reverberou por diversos meios no decorrer da história.

Entendemos que esse jovem fez durante a aula (o qual levantou a questão da evolução do gay) foi trazer para o discurso e seu regime um momento de parar e olhar para aquilo que se outorgou sobre as sexualidades, o que parece estar muito mais próximo de uma convenção

social do que se estabeleceu enquanto verdade. E nessa relação do que seja uma verdade sobre a sexualidade, diversos discursos foram estabelecidos e buscam se instituir enquanto práticas dos sujeitos. Nesse momento, o que impera é o discurso sobre si.

Por conseguinte, problematizar a homossexualidade como evoluída é se confessar publicamente, é “[...] procurar fazer de seu desejo, um discurso” (FOUCAULT, 2017, p. 23). Um discurso que chacoalhe as estruturas, ou aquilo que se convencionou enquanto estrutura escolar, de que a escola é o espaço do debate, do embate, do enfrentamento, do poder, do desejo, do prazer, portanto, das sexualidades. Isso fragiliza o discurso da sociedade que entende, por um processo que operou para isso, que a escola não é o espaço de se falar e debater sobre sexualidades, mas isso é falado nas escolas, mas de formas que escapam ao discurso explícito sobre essa questão. Ou seja, dificilmente se encontrará em algum livro paradidático uma situação escrachada sobre sexualidade.

Isso não elimina essa dimensão, uma vez que a sexualidade é sentida e experienciada de múltiplas outras formas. Não precisa aparecer o termo sexualidade em um livro para que a sexualidade seja uma questão posta. Retomo a fala do aluno **A**, visto que, em uma aula, supostamente aleatória, houve uma interpretação sobre sexualidade. Falar sobre sua sexualidade é produzir uma estética de si que se apresenta na instituição como um modo de viver (FOUCAULT, 2010a).

Para Foucault (2017), o sexo passou, a partir do século XVI, a ser uma questão de discurso. Não há sexualidade fora do discurso, da história, da cultura, da instituição. A sexualidade passa a ser um dos constituidores e constituintes do discurso. Logo, deve-se falar publicamente e sem restrição sobre sexualidades. O que nos leva a considerar que “[...] a partir do fim do século XVI, a ‘colocação do sexo em discurso’, em vez de sofrer um processo de restrição, foi, ao contrário, submetida a um mecanismo de crescente incitação;” (FOUCAULT, 2017, p. 18).

Nesse momento, Foucault nos relata que os cuidados em relação às práticas sexuais passam a ser uma economia necessária de controle social para atender as demandas e exigências de um capitalismo que teve como precursor desse processo um projeto dos Estados modernos de produzir um modelo de família. Do mesmo modo que surge a necessidade de contornar um referencial para guiar a sexualidade desde a infância (FOUCAULT, 2010a).

Por isso, tanto o mercado quanto a Igreja Católica não exterminaram ou reprimiram a questão das práticas sexuais, muito diferente disso, incitaram os indivíduos a falarem, e falarem

muito sobre isso, mas de modo que pudesse ser rigorosamente depurado, controlado por meio de práticas de censura. A censura não aniquilou esses discursos, porém produziu outros modos de se falar sobre isso, de fazer discurso.

O discurso que se estabeleceu de que falar sobre sexo é uma questão meramente restrita à economia da família é muito raso. Conforme afirmou Foucault, o sexo foi posto na situação de “[...] poder público; exige procedimentos de gestão” (2017, p. 27). A regulação da prática sexual, do sexo e da sexualidade por ser uma questão pública e de interesse coletivo se torna uma “[...] economia política da população [e] forma toda uma teia de observações sobre o sexo” (FOUCAULT, 2017, p. 29). O que não é diferente hoje com a população LGBT.

Em *História da Sexualidade: a vontade de saber* (2017), é possível observar que Foucault nos chama a atenção para entender que a partir do advento do capitalismo a sexualidade não foi reprimida, muito diferente disso, a sexualidade passou a se manifestar, foi incitada à confissão. É notável que a sexualidade vá sendo introduzida para ser uma questão pública, não um fator privado. Ela é gerenciada no seio familiar por instituições médica e jurídica para ser sentida publicamente. Essas instituições passaram a ser uma referência e orientadoras decisivas no modo de pensar e planejar a sexualidade desde a infância.

O que nos faz crer que se estabeleceu um movimento de direcionamento do outro a partir da sexualidade. Para isso, trabalhou-se no sujeito e o preparou a uma vivência que estivesse conectada com a sexualidade. Logo, múltiplas instituições nos convidam a esse exercício da enunciação sobre a nossa sexualidade. Porque a sexualidade precisa ser corrigida, direcionada, disciplinada.

Isso não deve ser compreendido como algo negativo, ou mesmo positivo, muito diferente dessa dicotomia, o considerado desviante sexual também é gestado nas relações de poder. As sexualidades são oriundas dessas tramas e jogos de poder. Todo esse mecanismo é histórico e público, ou seja, social. O que nos permite afirmar, com muita contundência, que hoje esse jogo não é diferente. Se existe um discurso de que a escola nada tem com isso, já é por si só uma relação de poder que estabelece um jeito de lidar sobre determinadas sexualidades.

O que é posto em questão por diversos discursos não é a heterossexualidade, mas, sim, as consideradas desviantes. Ao se impor censura às escolas de não discutir sobre sexualidade, já é um modo de falar sobre sexualidade por mecanismos de censura (FOUCAULT, 2017). Sendo assim, não só o heterossexual é irrigado socialmente, mas o LGBT também. O jogo é esse. Todas as sexualidades são elaboradas, nós até diríamos, padronizadas, normalizadas.

Ainda nessa obra, Foucault abre para a compreensão de que passou a existir uma vontade de saber sobre a sexualidade para se estabelecer um campo conhecido e, assim, um campo de domínio. A confissão é, por excelência, uma estratégia de controle dos indivíduos e, por conseguinte, das populações, que representam tudo quanto se pretende administrar e organizar

[...] no próprio interior do saber-poder, no próprio interior da tecnologia e da gestão econômica que vamos ter esse corte entre o nível pertinente da população e o nível não pertinente, ou ainda, o nível simplesmente instrumental (FOUCAULT, 2008b, p. 56)

Cada sociedade agindo e se produzindo dentro de mecanismos bem próprios. As sexualidades desviantes, assim estabelecidas pela vigilância de um saber “sagrado” sobre a sexualidade, aparecem e incendeiam, alastram-se por todos os lados. É quase que inaceitável que perambularem pelas instituições onde não deveriam estar, pois se são ilegítimas, inadequadas que vivenciem esses despautérios em outras instâncias em que possam ser aproveitadas.

Uma vez que podem e são necessárias nos supostos meandros improdutivos, pois verdadeiramente não há improdutividades, em todas essas sinuosidades há relações que são estabelecidas por um jogo de interesses para estabelecer uma lógica da normalidade e, assim, tensionar as dicotomias. Se num espaço uma sexualidade é tida como improdutiva, em outros são produtivas. Esse é o jogo. “Se for mesmo preciso dar lugar às sexualidades ilegítimas, que vão incomodar noutro lugar: que incomodam lá onde possam ser reinscritas [...]” (FOUCAULT, 2017, p. 8) e não no ambiente escolar, assim socialmente se esperou. Mas, se assim não o é hoje, que sejam elas produtoras de alguma coisa.

Digo de passagem, sempre produtivas, mesmo que para serem os indivíduos que precisam ser atendidos, amparados, corrigidos, disciplinados, ou seja, que deem função para alguma instância. A escola, segundo Silva (2009), é um espaço produtivo e rico dos corpos estranhos, por isso ela é uma instituição que ocupa utilidade imprescindível para acompanhar esses sujeitos/corpos a se estabelecerem e se criarem para a vida social fora dela.

No entanto, toda essa convenção e pudor para se falar sobre a sexualidade, sobre o sexo que hoje temos, em especial no espaço escolar, é fruto de um processo histórico que produziu um olhar para o sexo, dentro de uma lógica de poder que se fez necessário em cada fase da sociedade (FOUCAULT, 2017). Por isso, não é de se espantar com o discurso, na atualidade, de que falar de sexo e sexualidades são assuntos que se crê serem exclusivos da família e não da escola e do espaço público, por exemplo.

É como se esperasse que apenas algumas instituições pudessem marcar a fala sobre a sexualidade. Quando uma instituição que supostamente não deveria falar sobre isso explora tal temática, parece que a sociedade perdeu o controle. A questão é que o dispositivo da sexualidade explicita uma condução de que as instituições não regimentam práticas em torno de si e nelas se finalizam. Quanto menos se fala sobre sexualidade, mais ela se torna presente de outras formas, ou melhor, ao não se falar dela, dela é que se fala excessivamente. Criou-se um pudor que revestiu tal economia do ser. “A questão que gostaria de colocar não é por que somos reprimidos, mas por que dizemos, com tanta paixão, tanto rancor contra nosso passado mais próximo, contra nosso presente e contra nós mesmos, que somos reprimidos?” (FOUCAULT, 2017, p. 13).

Chama a atenção, quando o aluno conduz a aula para aquilo que lhe é importante e central, por exemplo, a sua homossexualidade. Do mesmo modo que a aluna Zélia (nome fictício de uma aluna que se considera transexual) sempre que pode chama a professora para relatar sobre outros estudantes que são LGBT na escola. Possivelmente seja um meio de dizer de si e de sua representatividade nesse espaço.

Logo, o artifício viável adotado por esses jovens é percebido na afirmação por Foucault (2017) de que foi importante reduzir a sexualidade em nível da linguagem. Abrangendo desde o próprio vocabulário, onde, como e quando falar sobre sexualidade,

[...] em que situações, entre quais locutores, e em que relações sociais; estabeleceram-se, assim, regiões, se não de silêncio absoluto, pelo menos de tato e discrição: entre pais e filhos, por exemplo, ou educadores e alunos, padrões e serviçais. É quase certo ter havido aí toda uma economia restritiva (FOUCAULT, 2017, p. 20).

É possível ter ocorrido aí todo um aparato de vigilância e policiamento sobre o indivíduo. O que Foucault pontua é que a partir de tudo isso o que ocorreu foi uma incitação institucional a falar efusivamente sobre sexo e falar o máximo sobre isso.

Tudo isso nos leva a entender que, embora haja todo um discurso de censura sobre o sexo, sobre sexualidades, o que mais se observa é que ela está implícita, inserida, imersa nos diversos discursos e práticas sociais. Falar sobre sexualidades é, também, regular e administrar tudo isso. Por isso, não seria hoje, a escola uma instituição que se isentaria de falar e regular também tudo isso? Se de um lado ela se propusesse a isso, os estudantes reclamariam tudo isso de outro modo.

Pode a escola, a família e as ciências médicas objetivarem negar todas as sexualidades que destoem da heterossexualidade, adversativamente a tudo isso:

[...] dizer não a todas as sexualidades errantes ou improdutivas, mas na realidade, funcionam como mecanismos de dupla incitação: prazer e poder. Prazer em exercer um poder que questiona, fiscaliza, espreita, espia, investiga, apalpa, revela; e, por outro lado, prazer que se abrasa por ter de escapar a esse poder, fugir-lhe, enganá-lo ou travesti-lo. Poder que se deixa invadir pelo prazer que persegue e, diante dele, poder que se afirma no prazer de mostrar-se, de escandalizar ou de resistir (FOUCAULT, 2017, p. 50).

No local em que mais se visa regular a sexualidade e suas práticas, mais se faz apelo para que ela se irrompa de modos mais variados possíveis. Até mesmo quando, porventura, o momento transparecer não propício. Como no caso da aula sobre progresso científico. A questão é:

[...] a repressão não é sempre fundamental e vitoriosa. Trata-se, portanto, de levar a sério esses dispositivos e de inverter a direção da análise: ao invés de partir de uma repressão geralmente aceita e de uma ignorância avaliada de acordo com o que supomos saber, é necessário considerar esses mecanismos positivos, produtores de saber, multiplicadores de discursos, indutores de prazer e geradores de poder (FOUCAULT, 2017, p. 82).

Ao invés de partir do pressuposto de que a escola é heteronormativa e o preconceito seja a instância final e inoperante de transformação, deve-se (re)descrever e considerar esses indutores enquanto gerenciadores de um novo campo de choques que potencializam novas práticas, condutas e discursos que escapam ao categórico de uma repressão verticalizada. Trata-se de olhar pelos lados esses efeitos. Porque não pensar que o discurso de que a escola é heteronormativa não seja positivo para gerar outros saberes, poderes, práticas e sexualidades.

Do mesmo modo, inferir aos discursos de preconceito que na grande maioria dos casos são impostos de maneiras determinantes, como inibidores de ações e anuladores de possibilidades, ou seja, bloqueadores de saberes e poderes. A questão é muito adversa a isso, o preconceito não inibe, ele excita o poder e eletriza o saber a sua potência máxima.

Portanto, o que observei nessas falas e situação de aula foi a reconstrução dos modos de confissão. Isso afirmo porque, se nos séculos XVII e XVIII houve grande articulação sobre como regular e controlar a sexualidade, isso é uma atividade ininterrupta. Em cada momento histórico as práticas vão se rearranjando de outros modos. As estratégias são outras, mas a questão é a mesma, falar sobre si e suas práticas sexuais. É o apelo para a não interdição de si, modos de conhecimentos e artes de si que se dão a partir da modernidade.

2.1 O ESPAÇO ESCOLAR PARA ALÉM DA HETERONORMATIVIDADE

Dirigir-se para a sala de aula, ao soar do sino, se tornou algo comum. Sempre acompanhado por uma professora e outros, imersos por diversos assuntos. Não somente referentes à Escola Manoel de Barros, mas sobre outras escolas, estudos, notícias da semana, e, às vezes, sobre problemas de famílias.

É comum nesse ínterim os estudantes passarem afoitos e enérgicos pelos corredores, brincando, conversa de alto e bom tom, abraços, uso de celulares, bebedouros cheios, grupos diversos e muito incomuns, aparentemente. Às vezes, ao passar os olhos habilmente, observava um casal, que nem sequer meus sentidos reclamavam qualquer outro apelo interpretativo, a não ser ver um casal que de costas caminhava à minha frente, abraçados e com grandes demonstrações de afetos.

Ao me aproximar, percebi que era um menino trans com uma menina que aparentemente se posicionava como heterossexual. O que me chamou a atenção, e normalmente me chama a atenção, é essa “coisa” corpo. Digo isso, pois, fico embasbacado com a incorporação intensa que o corpo do sujeito tem de fagocitar em sua intimidade comportamental, gestual e expressão todo um arsenal de traços e trejeitos que o indivíduo reclama para si. O corpo não nega a intimidade desse “eu”, o extravasa, escorre pelos corredores da sociedade, tal como, nos corredores do espaço escolar.

E quanto aos outros jovens? Posso afirmar que depois de muito olhar, observar e, confesso, às vezes, com pré-conceitos a todo instante esperar alguma situação de aversão para com esse público LGBT que é muito presente nessa escola, mas não. As brincadeiras seccionavam grupos e sujeitos. Não estou afirmando, tampouco cometeria o erro de dizer que não há nessa escola problemas relacionados a esse público, muito pelo contrário. Esses jovens negociam essas relações de modos que rasgam o esperado. Os preconceitos existem, mas as técnicas são novas, como são novas as negociações e aceitações, também. Para ser mais claro, não se ouve brigas, xingamentos depreciativos e de cunho sexual. Possivelmente porque saiu do discurso para outras formas.

As posturas que os sujeitos assumem no espaço escolar são fruto dos discursos que os atravessam constantemente nas relações e tramas humanas. O menino, segundo a lógica da heteronormatividade, deve ter uma postura mais dura, rude, grotesca, e a menina deve ser meiga, frágil, dócil. Se um aluno ou aluna reproduzir um discurso e comportamento diferente

do convencionalizado, provavelmente será reprimido não somente pelos professores, mas também pelos seus próprios colegas de sala (LOURO, 2000).

Masculino e feminino, macho e fêmea são discursos que se desenvolvem pelas tramas, contatos, construções, saberes e poderes que os sujeitos produzem nas relações com o outro. É muito provável que o estranhamento que o “eu” tem em relação ao outro diferente fisicamente acarreta não um entendimento de equidade de gênero, mas de desigualdade, de aversão e resistência ao que significa e representa o gênero.

A categoria gênero deve ser entendida como algo que é produzido na cultura e não fora dela. Não determinada pela fisiologia e tampouco restrita ao binarismo homem e mulher. Essa dimensão é posta em xeque, pois existem sujeitos que não se identificam com tais produções e modos de significar um ser homem ou um ser mulher dentro de uma norma fixa e definida. Ser masculino ou feminino não é suficiente para esgotar as inúmeras possibilidades e sentidos do gênero. “Essas diferentes categorias de pessoas aparecem como ‘dissoantes’ em termos de gênero, porque embaralham as distinções entre masculino e feminino e também confundem as normas da heterossexualidade, que requerem essa distinção” (PISCITELLI, 2009, p. 143-144).

Historicamente os sujeitos foram produzidos para se identificarem com os seus órgãos genitais e se comportarem ‘coerentemente’ a eles. Então não é de se surpreender quando existem alunos e alunas que se posicionam diferentes desta suposta coerência. No entanto, são apontados como desorganizadores, delinquentes (FOUCAULT, 2014) e subvertidos ao que é posto como legalizado e normal.

As pessoas que não mostram essa coerência – uma mulher masculina, um homem feminino, os intersexos, os homossexuais etc. – parecem desordenar o pensamento hegemônico sobre o gênero. Ao mesmo tempo, a existência dessas pessoas sugere que ao pensar em gênero não podemos restringir-nos a homens e mulheres, a masculino e feminino (PISCITELLI, 2009, p. 145).

O espaço escolar aparentemente não tem o interesse em reconhecer tais sujeitos, mas isso se torna advertido quando o discurso é de apaziguar, ou seja, normalizar e colocar todos como iguais. Logo, a escola tem interesse por esses sujeitos, mas os reconhece conforme os interesses postos. Sendo assim, não há uma essência histórica e cultural determinada da sexualidade. Possivelmente, porque seja mais fácil, menos doloroso e conflitante padronizar sexualidades consideradas desviantes a ter que lidar com toda a pluralidade de sexualidades. Se há interesse da escola em padronizar, é porque esse público ocupa um espaço de relevância, ou seja, é interessante.

Ao falar de gênero, entende-se como um produto histórico e cultural em que o homem deve seguir o estereótipo do que simbolizou e convencionou como pertencente a este grupo. O homem que almeja fazer se representar no modelo precisa corresponder a tudo que foi configurado para ele, voz grossa, gestos e posturas mais rudes e grosseiras, fazer usos de palavras, sempre que oportuno, negar tudo o que foi produzido para o ser mulher. Quando se vê um homem omitindo tudo isso e uma mulher negando suas supostas funções, como da maternidade e do cumprimento de um figurino que é ser esposa e feminina, todo o sistema parece ruir (PISCITELLI, 2009).

Em contrapartida, isso nos conduz para um olhar também distinto a tudo quanto se espera do ser homossexual, heterossexual, bissexual e transexual. Estabelecemos rótulos que precisam ser seguidos e obedecidos sequiosamente; como se a sexualidade fosse também um sistema rigidamente estruturado. Hápor detrás de tudo isso o desejo de tornar as sexualidades e os LGBT compatíveis com a ideia – frustrada – de natural. Isto é, se o discurso operante e hegemônico é que Deus criou o homem para a mulher e a mulher para o homem (PISCITELLI, 2009), qualquer lógica que fuja a isso estaria condenada.

Por sua vez, quem segue esse modelo está cumprindo a lógica hegemônica e, por isso, não seria condenado. A questão é que esse discurso perverso parece ganhar fôlego com a presença dos LGBT, quando se estabelece, no próprio grupo, o que deve ser de uma sexualidade e não de outra, assim como, de um gênero. Ou seja, se estabelece como é ser homossexual (lésbica e gay), bissexual, transexual, transgênero, por exemplo. É a intensa necessidade de estabelecer uma norma para a sexualidade e os gêneros, essa é a questão. Parece haver um anseio social, cultural e histórico de produzir as sexualidades e os gêneros para cumprirem um suposto papel na sociedade.

É nesse sentido que entendo os LGBT, como sujeitos que estão a todo momento tensionando as classificações impostas, frustrantes, amargas e hegemônicas, que afastam, em muitas situações, esses sujeitos de uma aceitação de si, de um conhecimento mais amplo e de um cuidado que não se pautem numa categorização de sua sexualidade, uma vez que isso não é possível. A sexualidade é uma experiência do ser, que não pode ser acabada e estagnada; mas se transforma de acordo com os dispositivos históricos e as necessidades do meio.

Além disso, um:

[...] conjunto de pessoas resistem a classificações lineares como ‘homens’ ou como ‘mulheres’. Os intersexos, pela ambiguidade de seus genitais. As travestis porque, com genitais masculinos mas com corpos feminilizados

mediante o uso de hormônios, silicones, roupas e perucas femininas, transitam entre lugares femininos e masculinos. E os transexuais porque incorporam um gênero diferente ao que corresponderia a seus genitais, buscando uma mudança de sexo que envolve, às vezes, cirurgias de transgenitalização, procedimento no qual os genitais são alterados (PISCITELLI, 2009, p. 143).

A transexualidade é entendida nesta tese como um indivíduo que não se identifica com a sua genitália, nem mesmo com o gênero que lhe foi concedido no nascimento por um saber hegemônico e verticalizado da sexualidade. A transexualidade nem sempre termina com cirurgias, que é o meio ao qual muitos transexuais recorrem para a adaptação do seu sexo. Muitos, como é o caso de alunos e alunas dessa escola, já desde a adolescência fazem acompanhamento psicológico e estudam a possibilidade de tomarem hormônios para adequarem ao máximo possível seu sexo para aquele do qual se diferencia do imposto pela cultura do sexo, ou seja, deve-se assumir o sexo de acordo com a genitália, assim como professar o gênero que conversa com essa genitália.

Ao falarmos de heterossexualidade, entendemos que essas convenções se dão na negação do “outro” que são as mulheres e os gays, e para os meninos

[...] merecerem suas identidades masculinas e heterossexuais, deverão dar mostras contínuas de terem exorcizado de si mesmos a feminilidade e a homossexualidade. [...] E eles deverão, entre outras coisas, ser cautelosos na expressão de intimidade com outros homens, conter a camaradagem e as manifestações de apreço ou afeto, e somente se valer de gestos, comportamentos e idéias autorizados para o ‘macho’ (JUNQUEIRA, 2009, p. 19 -20).

Isso é constituído por um arsenal de comportamentos, falas, discursos, práticas, estilos e gestos que precisam ser produzidos pelos corredores da escola, para se garantir, ou até mesmo estabelecer o seu espaço de poder. Mesmo que o universo da masculinidade seja amplo e diverso, expõe-se um padrão ideal, a fim de fazer convergirem todos os olhares para o mesmo foco, como se isso fosse possível. Desse modo, não é possível chegar ao ideal ilusório de uma heterossexualidade, e ao menos os que almejam não serem ridicularizados no espaço escolar devem cultivar nos sujeitos os modos de falar, agir, gesticular, pensar e ornar o próprio corpo.

As meninas também pensam por esse processo, tendo que assumir o quesito de maternidade e feminilidade, que foi extirpado do modo de ser homem heterossexual, passam a se sustentar enquanto mulher heterossexual. Com isso, posso entender que a heterossexualidade não é estagnada, mas se reformula com o espaço e tempo. Do mesmo modo que os jovens do século XXI não são os mesmos do final do século XX; o fazer-se homem ou mulher heterossexuais também se altera no bojo das transformações históricas:

As muitas formas de fazer-se mulher ou homem, as várias possibilidades de viver prazeres e desejos corporais são sempre sugeridas, anunciadas, promovidas socialmente (e hoje possivelmente de formas mais explícitas do que antes). Elas são também, renovadamente, reguladas, condenadas ou negadas (LOURO, 2000, p. 67)

Além disso, pode-se empreender a ideia e o entendimento de que elas são todas, sim, sugeridas. O que nos faz entender que as próprias sexualidades e os LGBT nos são sugeridas, incitadas, reguladas, provocadas ao desejo. Também não deixam de estabelecer uma relação de poder e saber no espaço escolar e social.

As sexualidades e os gêneros são incitados. As sexualidades e os gêneros não são produtos do “eu”, mas de um “outro” que nos constitui para percebermo-nos enquanto sujeitos de uma sexualidade apropriada às convenções de uma sociedade. “Essa implicação realizada por meio do discurso do Outro nos constitui, a princípio, contra nossa própria vontade ou, talvez colocado de forma mais apropriada, antes mesmo de formarmos nossa vontade” (BUTLER, 2011, p. 15).

As trans – sexualidades: transexuais e transgêneros são compreendidos nesta pesquisa muito além de uma categorização, definição binária de “isto – mulher” e “aquilo – homem”. Deslocar o olhar de pesquisador que visa constantemente a uma definição e um conceito é o que marca as sexualidades trans. Muitos transexuais são os que assumem uma identidade que não os identifique e, muito menos, os reduza ao conceito identitário, às funções e papéis de gênero que tanto os acorrenta.

Mesmo vivendo a sexualidade trans, haverá uma sociedade que exige desses indivíduos um parecer “comigo – mulher – menina” e com um “comigo – homem- menino”, para, de certo modo, amenizar qualquer impacto nas relações que foram produzidas historicamente para todos aqueles que se arriscarem a um fora da norma “homem – mulher – heterossexuais”:

Portanto, a humanidade vivida na e pela fronteira transgênero que ‘extrapola o binarismo redutível ao ser mulher ou ao ser homem, há que ser conhecida. [...] Em síntese, por mais vivas que sejam em termos biológicos as vidas transgêneros, essas carecem e muito de se tornarem possíveis e viáveis perante o Estado (COLLING; TEDESCHI, 2019, p. 714)

Dito isso, poderia me atrever a dizer que as várias formas de expressar e viver uma sexualidade nos escapa. A ponto de compreender que ela não se definiu, tampouco esgota-se num padrão e modelo de heteronormatividade, mesmo que nossas práticas e vivências nos arremessem para buscar no interior de um modelo de sexualidade um elemento vital que possa preencher e assegurar “minha” vida como um indivíduo necessariamente heterossexual e, por si só, suficiente e repleto de vida, prazer, possibilidades e status social.

As sexualidades são reduzidas e marcadas. Ao passo que estabelecidas são rearranjadas como sexualidades ideais e sexualidades abomináveis. Parece haver uma tentativa brusca de caracterizar e rotular um guia para a humanidade reproduzir uma heterossexualidade, no interior do qual se divergem condutas, práticas e comportamentos, para não dizer dos estereótipos. Do mesmo modo que “[...] o rosto não é nem reduzível à boca nem, de fato, a qualquer coisa que ela possa balbuciar” (BUTLER, 2011, p. 17), a sexualidade também não se limita, não se reduz como um todo homogêneo facilmente para todos. Não é a heterossexualidade uma imposição de natureza para ser ela exclusiva, definida, acabada e desejada.

A heterossexualidade, por exemplo, é fabricada dentro de uma perspectiva da designação social, histórica, cultural e política. Não é produto da natureza biológica, mas um saber que se estabeleceu por mecanismos de poder e controle das sexualidades. Isso nos remete que tanto a heterossexualidade, quanto a homossexualidade, a bissexualidade são produzidas (BUTLER, 2017).

A sexualidade é um campo em que se constroem os poderes, no qual se estabelecem as relações entre as várias sexualidades. A heterossexualidade é construída para se impor e se tornar norma social e cultural.

Essa heterossexualidade presumida, sustenta ela, age no interior do discurso para transmitir uma ameaça: ‘você-será-hétero-ou-não-será-nada’. Mulheres, lésbicas e gays não podem assumir a posição de sujeito falante no interior do sistema linguístico da heterossexualidade compulsória (BUTLER, 2017, p. 201).

Posto isso, percebemos que a heterossexualidade é uma performance e arranjo cultural que se estabelece por discursos de poderes pautados numa relação de dispositivos históricos (FOUCAULT, 2017). Esses dispositivos entendem-se em toda uma rede que estabelece e engloba os ditos e os não-ditos, engloba discursos, instituições, leis, organizações arquitetônicas etc. (FOUCAULT, 2016).

A sexualidade, portanto, “[...] é uma invenção social, uma vez que se constitui, historicamente, a partir de múltiplos discursos sobre o sexo: discursos que regulam que normatizam, que instauram saberes, que produzem ‘verdades’.” (LOURO, 2000, p. 09). Somado a isso, os termos “[...] ‘homossexual e ‘heterossexual’ foram inventados e usados em meio ao esforço de estabelecer uma ligação direta entre comportamento sexual e identidade sexual” (SIMÕES, 2009, p. 187), o que nos esclarece que a sexualidade é uma invenção e, conforme Foucault (2017), um dispositivo histórico, pautado por necessidades culturais e

instituídos por um saber médico, afirmando a homossexualidade e heterossexualidade também como uma prática sexual e social do indivíduo.

Isso deixa em evidência que os LGBT não são naturais, mas se tornam naturalizadas por uma necessidade histórica de função social e também de mercado, que vai agregar e ser coordenada por um roteiro bem conduzido pelo Estado moderno (FOUCAULT, 2006). Disso se infere que as sexualidades estão num emaranhado de relações de poderes diversos e conhecimentos que se alavancam a partir dos séculos XVIII.

É possível compreender que a construção das sexualidades é móvel e não predeterminada pela natureza, todavia é um processo de construção que estabelece jogos de interesses e produções de saberes. “Saberes institucionalizados [que] passaram a deter os conhecimentos sobre a sexualidade e podiam de um lugar legitimado, falar dela” (SANTOS, 2011, p. 151). Por isso, essas construções são conflitantes e geram mecanismos de poder diante das inúmeras relações de enfrentamentos.

As sexualidades na juventude são o ponto de inúmeros confrontos e preocupações. O que não deixa de ser muito complexo. Talvez, por isso que as escolas não se estendem às largas acaloradas e dolorosas discussões. A puberdade marca, ou ao menos deveria marcar uma diferença crucial entre ser menina e mulher, menino e homem.

Não se trata apenas da diferença física, orgânica, biológica, mas de uma diferença crucial, envolvendo direitos e responsabilidades, entre quem pode e quem não pode ter uma vida sexual ativa; e, também, entre quem pode e quem não pode ser mãe ou ser pai. [Entre quem pode e quem não pode vivenciar uma outra sexualidade e orientação sexual com direitos e responsabilidades.] (SIMÕES, 2009, p. 159, inclusão minha).

Muito se diz e se pensa que é possível reprimir uma sexualidade e adotar outra que escape ao rótulo de ‘perversão sexual’. De modo a ser possível canalizar e desenvolver uma sexualidade supostamente saudável, que esteja adequada aos genitais e focalizada, direcionada ao sexo oposto. Além disso, que o indivíduo desempenhe um cumprimento sexual de responsabilidade pública e reflita uma condição ideal de sociedade.

Esse processo e anseio de atender a um ideal de sexualidade é frustrante. Não há um caminho de normalidade sexual. Simplesmente há sexualidades que se movem nas conjecturas sociais e atingem a certas dimensões que estão fundamentalmente interligadas à cultura, ao corpo, ao meio social, aos valores e não meramente a um determinismo ou engrenagem genital do corpo fisiológico (SIMÕES, 2009).

Como a sexualidade é uma questão pública e também de Estado, tem-se que atentar que ela se torna um dispositivo de poder que é vivenciado na sociedade. De acordo com Foucault (2003), os sexólogos e os psicanalistas foram personagens de grande importância na formação de como a sexualidade passou a ter vida na contemporaneidade. Por meio de classificações, eles foram dando corpo e produzindo conhecimentos sobre sexualidades ‘marginais’ ou ‘perversas’. Assim, novos personagens ‘surtem’. A todos os discursos médicos sobre a sexualidade desviante, os ‘homossexuais’ elaboraram,

[...] assim, um discurso de reação, construindo sua própria versão da identidade homossexual em suas lutas para obter reconhecimento social e político, por exemplo, argumentando que a homossexualidade era parte de sua ‘natureza’ específica, que não poderia ser ‘curada’ nem alterada, e que deveria ser respeitada. Ao invés de serem vistos como desviantes ou doentes. Querem ser vistos como cidadãos que também têm direitos (SIMÕES, 2009 p. 187).

É nesse cenário que gays, lésbicas, travestis, transexuais, bissexuais, intersexuais surgem como novos personagens políticos que almejam uma visibilidade maior e uma condição de vida mais abrangente que uma mera ‘aceitação’ de sua presença.

Foucault (2007) destaca que a busca por uma distinção entre heterossexual e homossexual é uma divisão precária e que não dá conta de uma divisão real e sólida, a qual muitos imaginam e pretendem fixar. Por isso, ‘paira’ o discurso de que a escola é heteronormativa, hetero hegemônica e que marca uma divisão drástica entre um e outro. A esse discurso se estabelecem denominações e vivências de todas as ordens social e pessoal. Deve-se entender que é nesse ínterim que outros modos de pensar e vivenciar as sexualidades afloram no cenário público.

Faz-se urgente renunciar a pensar a escola como uma exclusividade heteronormativa, para termos condições de analisarmos o que se passa por entre as práticas e vivências dos jovens nesse espaço de relações e não relações aparentes. É preciso escapar e se estender para além desse reduto que transcreve e circunscreve um único modo de exercício de poder e, por isso, de ser na escola. Há um poder histórico e consolidado por signos discursivos de sexualidade, norma que parece impossibilitar que outras também sejam normas em outros espaços e, por que não pressupor, uma norma que já ocorre e no espaço escolar, mas que se insiste em legitimar uma em detrimento de outra, quando a heteronormatividade forma inclusive a matriz subversiva.

A questão não é polarizar as normas, mas, muito diferente disso, o que pretendemos chamar a atenção é para o fato de que precisamos romper não só com essa polarização, mas, também, fender com a ideia de norma que se sobrepõe, hierarquiza. “E é dessa imagem que

precisamos liberar-nos, [...] se quisermos fazer uma análise do poder nos meandros concretos e históricos de seus procedimentos” (FOUCAULT, 2017, p. 99).

Se há uma norma, essa deve ser pensada e explorada como porosa e estilhaçada, no sentido de que a norma é só um recurso do discurso que transita em ações, práticas, comportamentos e vivências nas instituições, como na escola, por exemplo. A norma não se constitui sozinha e, muito menos, na parcialidade e exclusividade de uma sexualidade e gênero, por exemplo.

Não há uma heterossexualidade fechada e acabada, assim como não há qualquer sexualidade limitada que não marca relação com outras formas sexuais. Pois, estabelecer que há uma fundamentação de natureza nas práticas e orientações sexuais seria “[...] desconhecer diferenças fundamentais que dizem respeito ao tipo de relação consigo e, portanto, à forma de integração desses preceitos nas experiências que o sujeito faz dele próprio” (FOUCAULT, 2014, p. 178).

Instigante que, porventura, o LGBT não tem causa natural quanto às suas práticas e vida sexual, depende de uma lógica da construção histórica, social e cultural. Por ser assim, as relações de poder são dispositivos do sujeito histórico e social (FOUCAULT, 2003).

Foucault (2010c), na obra: “Os Anormais”, em um primeiro momento, visa entender as condições que oficializam as condenações e os “perigos” em torno do sujeito. “Porque, no fim das contas, essa série é a prova de um comportamento, de uma atitude, de um caráter, que são moralmente defeitos, sem ser nem patologicamente doenças, nem legalmente infrações.” (2010c, p. 18). A questão de fundo é como agregar e constituir um ato, postura para ser crime e patologia.

Do mesmo modo, é perceptível nas tramas das sexualidades e dos comportamentos sexuais hétero, homo etc. que são tidos como uma vida sem caráter, moralmente inaceitável. As sexualidades são produzidas muito mais nesses jogos discursivos e políticos do que num fundamento de natureza. Embora as práticas médicas dos séculos XIX e XVIII tenham criado justificações pautadas em uma questão de natureza, verifica-se que a natureza e sua compreensão são frutos dos discursos em determinados momentos históricos, sociais e culturais.

O sujeito é punido pelo seu comportamento e não por um crime em si, o ato. O próprio modo de se conduzir já é *a priori* punitivo. Os sujeitos LGBT representam na escola o anormal; são as imagens perigosas à suposta harmonia da família de bem, a ponto de se observar e ouvir

discursos de “Ditadura Gay”. São modos de “criminalizar” um sujeito que é interpretado como um risco à suposta harmonia do corpo social. Pode-se afirmar que, do mesmo modo que Foucault diz que “[...] a loucura não pode ser o lugar do crime [...]” (2010c, p. 27), é possível fazer uma analogia à prática sexual e às sexualidades, que também não podem ser enquadradas como o lugar do crime e, porque não dizer, da punição.

As instituições estão voltadas não só para os criminosos e os doentes, mas para os indivíduos perigosos, ou seja, para aqueles comportamentos e vivências que representam, de algum modo, um perigo ao grupo ou a sociedade. Por isso, são comportamentos respaldados e que resvalam em elementos “comuns” aos tipos criminosos e doentes, propriamente ditos. De certo modo, é constituir o que é perigo e perversão no indivíduo pelo preconceito. Trazendo para outro campo essa discussão de Foucault, é possível arranhar a ideia de que as sexualidades passam pelo escalonamento do que é perversão e horripilantemente perigoso para o corpo social.

O sexualmente contestado é aquele que “consegue” convergir em sua existência aquilo que é o limite de tudo ao seu redor. Mas, esse sujeito “[...] combina o impossível com o proibido” (FOUCAULT, 2010c, p. 47) pela norma social. O indivíduo a ser corrigido não o é em qualquer espaço, mas é corrigido na lógica de um jogo institucional. Há espaços para os exercícios de correção atuar sobre a economia do sujeito. O que não é diferente em relação aos jovens LGBT, uma vez que o espaço escolar é essa instituição da correção sexual, também. Vale destacar que o problema não é de ordem institucional, mas dos operadores e dispositivos que se articulam no interior e fora desse espaço-instituição. As instituições são porosas, circunstanciais, reguladas nas suas próprias irregularidades, desejadas e repelidas.

Cabe o entendimento de que essa correção não implica em dizer tornar esse outro desviante em um indivíduo legítimo, aceito e desejado social e institucionalmente. Todavia, essa noção de correção é a de fomentar o outro a ser um ilegítimo e inadequado. Manter o outro em suposta anomalia sexual é também uma forma de correção. Não querendo ser prolixo, a questão não é desentortar o outro, mas fazer a manutenção para que esse outro permaneça torto. Seria, “[...] de certo modo, regular na sua irregularidade.” (FOUCAULT, 2010c, p. 49). O indivíduo, independente de se posicionar como heterossexual ou LGBT, é sempre analisado pela ótica de que há algo a ser corrigido, pois a correção é corrente, frequente.

Osório (2010) aponta que a instituição escolar nos:

[...] permite uma melhor economia do tempo de aprendizagem dos regulamentos sociais. Faz funcionar o espaço pedagógico como uma fábrica

de ensinamentos, de recuperação, de prevenção; mas, ao mesmo tempo, é extremamente eficiente em vigiar, hierarquizar, recompensar, punir e certificar, independente de o indivíduo ter atingido os comportamentos esperados. Transforma-se no esteio de seletividade social, pois ela detém a guarda do saber. As notas ou conceitos fazem da individualidade ‘diferentes casos’, distribuídos apenas em duas possibilidades: o sucesso (aprovação) ou o insucesso (reprovação). Em cada tijolo de seu prédio, uma regra; em cada lugar, um indivíduo; um indivíduo que não está em lugar nenhum, mas pertence a esse espaço social, sendo institucional para permanecer estrategicamente vigiado. Dessa maneira são reproduzidos os diferentes propósitos das instituições criadas pela sociedade (OSÓRIO, 2010, p. 105)

Foucault (2014) assinala que as instituições nos amarram e circunscrevem toda uma forma de existir e marcar o corpo numa sociedade. Sendo o corpo esquadrejado é evidência de que as instituições não são fracas, mas, muito diferente disso, que elas são conhecedoras terríveis de todas as partes esquadrejadas.

Posso mencionar que, embora as instituições tenham e usufruam de uma representação de esquadramento que lhes são atribuída por inúmeras delegações, funções e propósitos sociais para os quais foram criadas, cabe destacar que no ato de se esquadrear e, com isso, deixar as partes bem expostas e com um campo de penetração maior, ainda há brechas, frestas, fissuras que escapam a esse aprisionamento que se postula e nega por uma quase totalidade de vigilância.

É muito coerente que o desmembramento possibilite um maior domínio sobre o que está visível, e que, mutilado, o indivíduo seja produtivo. Como, no espaço escolar, a laceração ao estudante LGBT é estratégica, isso incita conhecer esse corpo para que se possa estabelecer a normalização de posturas e comportamentos pautados por uma aplicação normativa.

Não se normatiza sem antes conhecer o que se deve normalizar. Normalizar um corpo, um comportamento não significa precarização e perda de si. Até porque, em meio às normas, aos exames, aos possíveis diagnósticos, estratégias e mecanismos de controle, vigilância e, normalmente, punições, há possivelmente uma histeria (FOUCAULT, 2006) a simular tudo isso. Ao conceber para esse outro-instituição o que se visa, para se ter uma fissura ou um espaço sináptico por onde ser livre.

Acrescentaria a isso, um espaço de conhecimento de si, que toda essa conjuntura propicia que se gerencie um saber sobre si, um convite ao silêncio, um aprender ouvir (a exemplo dos pitagóricos (FOUCAULT, 2010a) que tinham um intenso exercício do silêncio para, posteriormente, serem inseridos no pensamento matemático), uma forma de encurralar a

si próprio para um cuidado de si (FOUCAULT, 2010a), um conhecer a si mesmo no interior desse campo de forças estratégicas e relacionais que chamamos poder e saber.

Nesses enlaces, os indivíduos produzem e constroem dispositivos que alteram relações normatizadas. É possível observar alunos e alunas que ocupam outras sexualidades inverterem o pressuposto de uma submissão e inferioridade, aparentemente permanente, e ocuparem o poder. Por isso que o poder é flutuante, móvel (FOUCAULT, 2014).

Nesse ínterim, é possível entender que essas relações e subversões de conduta e comportamentos esperados não se restringem ao espaço físico da escola. Os dispositivos de subjetivações no processo de educação transcendem o espaço físico da instituição escola. Gomes cita que:

[...] a educação não é um campo de ensino restrito à escola. Ela abrange as contradições sociais mais amplas, as condições de trabalho, saúde, os valores culturais, as instituições, como a família e a Igreja, e as relações pessoais travadas na vida cotidiana. Assim, é preciso considerar todos os fatores, ideologias e verdades que concorrem, contrapõe-se e perpassam o ambiente escolar, para além de seus muros (GOMES, 2015, p. 77)

Os campos discursivos se situam além do que se efetiva e ocorre em um local físico da escola. O espaço do discurso e dos dispositivos tecnológicos são muito amplos. O que remete a pensar que o discurso proferido num local pode ser fruto de outros discursos e mecanismos de resistências, saberes e poderes produzidos em outros lugares, espaços, e chega ao local não como algo que provoque o desconforto.

Muito diferente disso, “[...] as concepções ou verdades que norteiam tais discursos apresentam-se a serviço de determinados poderes, por meio dos saberes sujeitados, buscam possibilidades de (re)constituir novos saberes” (GOMES, 2015, p. 17), que em outros espaços são atravessados por outras formas de pensar, saberes e práticas culturais.

Cada indivíduo na sociedade, em especial no espaço escolar, assume múltiplas sexualidades que escapam à lógica de uma definição. A escola é um espaço marcado pelas diferenças, como afirma Louro (2000). E nessas diferenças múltiplas, o preconceito aparece, os alunos se encontram e formam, produzem, constroem; mas também se desencontram, desformam de acordo com os saberes e práticas culturais que nesse espaço se desenrolam. É a escola também uma instituição de preconceito (como qualquer outra instituição e relação humana) onde as relações de poder, resistências e construções interpessoais aparecem e se constituem.

Contudo, cabe frisar que a escola é “[...] essencialmente subordinada aos imperativos de uma moral, cujas classificações reiterou sob a forma de normas médicas” (FOUCAULT, 2017, p. 60). Mesmo se estabelecendo o quesito de uma moral, isso visa ao silenciar de especulações sobre o próprio sexo no espaço escolar. Foucault alerta para algo muito diferente disso: imposição, o não falar sobre sexo na escola, traz no seu bojo a amplitude do dizer sobre sexo de modo muito intenso.

Talvez, os não ditos retratem muito mais sobre um controle de sexualidades do que se, porventura falasse. O não dito expõe um campo de possibilidades para se falar de tudo e, prioritariamente, aquilo que se deve enquadrar enquanto anormal, patológico. A questão é se não era tal prática comentada e ela aparece, apresenta-se num cenário, por si só estabelece sua condenação furtiva de ser. Se não era comentado, é porque não existe, não tem valor, não tem relevância, não tem prazer, desejo é esquivar à norma do não-imposto pelas práticas interditas.

A diferença sexual provoca na escola uma intensa relação de poder. É necessário esclarecer que, segundo Foucault:

[...] o poder é algo exercido em toda a superfície do campo social, segundo todo um sistema de intermediações, conexões, pontos de apoio, coisas tênues como família, relações sexuais, moradia, etc. Por mais finos que sejam os capilares da rede social a que chegemos, encontraremos o poder, não como algo que passa, se efetua, se exerce (FOUCAULT, 2015, p. 207)

Por isso, reforçar o entendimento cultural de que somente a heterossexualidade exerce poder é algo complicado. O poder se transforma se desloca a cada enfrentamento, e estratégias são renovadas e perpassam qualquer ordem de uma temporalidade de superpoder. Cabe frisar que “[...] o poder não é uma instituição nem uma estrutura, não é certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada” (FOUCAULT, 2017, p. 101).

Isso fortalece a ideia de que as múltiplas sexualidades não estão condenadas a serem vítimas do preconceito. Dessa maneira, os alunos LGBT, por vezes, demonstram sua sexualidade no espaço escolar, situação que se dá pelos diversos rearranjos em que suas práticas se dão no interior dessas relações capilarizadas do poder. O fato de aqueles e aquelas alunas perceberem, sentirem uma orientação sexual que escapa ao desejado por uma estrutura não significa que a escola não soube ou falhou com seu papel de educação de sexualidade, mas que outras técnicas de conhecimentos, que escapam ao convencional e planejado, foram e obtiveram mais relação com os princípios e valores subjetivados por tais alunas e alunos. O que não deixa de ser menos verdade, menos saber, mais vítima, mais indesejado, menos digno que os outros

estudantes. Por isso que a sexualidade é um dispositivo fundamental nas tramas do Estado e de direitos. É importante restabelecer que as escolas, como qualquer outro aparato institucional, têm suas funções, relações de poder e de conhecimento de si.

No campo das sexualidades, outras instituições também participam e regulam as sexualidades. E, entre esses aparatos, a sexualidade se torna central para definir namoros, casamento, família, procriação, relações. “Podemos mesmo dizer que essas instituições existem em grande parte para regular a própria sexualidade. Mas não são as únicas que fazem isso. Podemos pensar também em outras, que despertam menos simpatia, como a prostituição, por exemplo” (SIMÕES, 2009, p. 155).

Nos aparatos escolares, todos os indivíduos que resistem a um determinado modo e mecanismo de saber são considerados e rotulados de marginalizados da ordem. Por isso, é positivo salientar e destacar que os sujeitos representados como transgressores são aqueles que transgridem um tipo de saber, uma lógica, uma sexualidade supostamente pré-estabelecida. Toda reação adversa ao suposto ideal de produção desejada é subserviente e dolorosa. Mas não só para um lado, para todos os lados.

Sem dúvida, esses aparatos têm uma função de marginalização; mas marginalizam aqueles que resistem. Supunha-se que a maioria dos colégios onde as crianças eram internadas estava conectada a certo aparato de transmissão do saber, e que só eram marginalizados aqueles que resistiam a essa transmissão (FOUCAULT, 2015, p. 191).

Os sujeitos que, no interior dessas relações, tensionam e resistem a esses aparelhos tecnológicos de poder são, por vezes, punidos. A punição de um aluno, aluna se confere ao corpo, ao desejo, às necessidades, às vontades, às suas orientações sexuais. Isso ficou percebido quando a aluna **B** teve o seu direito de ir ao banheiro feminino censurado. Esse assunto será explorado no próximo capítulo. O que é possível frisar é que não há nenhum grupo ou indivíduo que não seja perpassado por essas punições. Não são punidos, no caso desta pesquisa, só os alunos e alunas de sexualidades e orientações sexuais contestados.

Deve-se entender que, no bojo dessas categorias normativas da escola, que geram, produzem e reproduzem estratégias de punições em seu interior, muito provavelmente, aquilo que se visa punir e negar é subjetivado pelos sujeitos de práticas sexuais que escapam ao controle. Não há possibilidade de um aparelho institucional prever e decidir práticas que são provocadas e constituídas no interior dos valores culturais que seccionam os muros e portões da escola. Não há práticas exclusivas de uma única classe e sexualidades (FOUCAULT, 2015).

Simplesmente há modos de ser do sujeito diante das tecnologias (FOUCAULT, 2010a) que o produz consciente e inconscientemente.

Se a escola, quanto à prática das sexualidades, tentou em algum momento promover nos sujeitos uma autopenalização por meio de uma uniformização de suas orientações sexuais, cabe entender que “[...] esse aparato de poder e ver como essa forma prisão pôde de fato introduzir-se e tornar-se instrumento nessas relações de poder” (FOUCAULT, 2015, p. 78). O que interessa (embora nesse instante Foucault não esteja se referindo à sexualidade) é que, nessas mesmas relações, outras provocações se corporificaram. E as mesmas práticas não permanecem inalteradas.

Além disso, não cabe pensar que a sexualidade é ou não assunto de discussão, até porque nada há de tão novo nas práticas sexuais. É, antes de mais nada, curioso o quanto certos discursos ganharam e legitimaram forças e poder nas representações sociais, a ponto de se acreditar que alguns entendimentos, saberes e conhecimentos são mais autênticos que outros. A questão relevante é como algumas práticas ganham estabilidade social, política e cultural e outras não. De que forma os sujeitos valorizam mais alguns discursos e menos outros.

A sexualidade é uma questão que não deve ficar refém da autoridade médica e da intimidade do próprio sujeito. A discussão sobre a sexualidade já rompeu a fronteira de si há muito tempo, pois se encontra em diversos setores e práticas sociais. E, na grande maioria das vezes, é banalizada e ridicularizada. Por isso, as controvérsias de que as sexualidades são um fator privado não se sustentam mais. Cabe entender que a discussão sobre a prática sexual precisa ser posta em debate.

Há pessoas que consideram a sexualidade uma questão de foro íntimo – um assunto privado, a ser tratado no seio da família ou, no máximo, no consultório médico, mas jamais na escola, muito menos em livro didático. Porém, as discussões e controvérsias em torno do que é tido como moral, justo, saudável, legítimo e legal em termos de sexualidade indicam exatamente o contrário: que a sexualidade é um tema público, social e político por excelência. Ou seja, não se trata mais de argumentar se o assunto deve ou não ser discutido. A discussão sobre a sexualidade acontece há tempos, de múltiplas maneiras, em muitas ocasiões, e não há indícios de que possa se encerrar (SIMÕES, 2009, p. 189).

A sexualidade está transcrita nos valores de toda a sociedade e, nesses valores, ela se constrói, se forma, se fixa, se desforma, cria normas, discursos, práticas. Por isso que a sexualidade transgride qualquer fronteira. E a primeira fronteira ocorre no sujeito que se encontra com o outro. Isso produz um mecanismo de “[...] controle permanente, seja pelo

Estado, pelo próprio capital, pela família, pela religião e demais estruturas sociais” (OSÓRIO, 2010, p. 137).

Por ser de diversos modos, é possível vislumbrar que os sujeitos LGBT são também promovedores de novos discursos de relações de poder social. Que não são indivíduos que intoxicam a suposta saúde de um corpo ideal. Mas, que também subvertem lógicas, sistemas, discursos e relações de poder no interior dessas relações humanas. Do mesmo modo que a discussão e preocupação pela sexualidade não é nova, as suas práticas e dispositivos tecnológicos de atuação também não o são.

Não é a homossexualidade e outras sexualidades que em si são excluídas, meramente, mas são comportamentos que, de acordo com os interesses particulares e coletivos, são discriminados: “[...] cada um tem sua margem de delinquência na qual está preso, amarrado ou, ao contrário, que é seu recurso, sua possibilidade” (FOUCAULT, 2015, p. 50-51).

Nesse instante observável nos espaços escolares, não significa que isso não rompa tal fronteira, práticas, posturas, discursos que fendem com esse pressuposto quase imutável da condição de uma sexualidade “idealizada”. As escolas e os sujeitos são perpassados por inúmeros discursos e choques de culturas. Parece-nos que o mais visível dessa estampa seja as práticas de exclusão que os LGBT sofrem. Não há como negar o preconceito. Possivelmente, seja importante re-aprender a olhar, problematizar, especular por outros meios.

A questão é que toda relação humana é de poder:

[...] não o entendo como um sistema geral de dominação exercida por um elemento ou grupo sobre outro e cujos efeitos, por derivações sucessivas, atravessem o corpo social inteiro. A análise em termos de poder não deve postular, como dados iniciais, a soberania do Estado, a forma da lei ou a unidade global de uma dominação; estas são apenas, e antes de mais nada, suas formas terminais (FOUCAULT, 2017, p. 100)

Isso demonstra e rompe com a ideia de que há um grupo e/ou indivíduo que domina o espaço escolar. Há domínios, sim, mas não são constituídos e formulados numa unicidade e identidade determinada. Nesse jogo de sexualidades todos exercem poder, multiplicam forças e tensões. As tensões não se restringem, pois precisam das desproporcionalidades para se constituir enquanto poder. Nesse entendimento, as instituições escolares não prestigiam uma sexualidade em detrimento de outra. Simplesmente há sexualidades nesse espaço que por si só é conflituoso e, em que, de ponta a ponta o poder está por todos os corredores, salas, quadras de esportes, grupos e sujeitos. São as próprias lacunas e deficiências, se assim quisermos chamar, que incitam o poder.

O preconceito é localizável, mas instável, ele é também interpretativo, flexível, não unitário, mas se locomove, “[...] é o suporte móvel das correlações de forças que, devido a sua desigualdade, induzem continuamente estados de poder, mas sempre localizados e instáveis” (FOUCAULT, 2017, p. 101). Nos jogos do preconceito, o poder atravessa toda essa dinâmica, é o poder a válvula dessa própria engrenagem. Coloco o preconceito como dinâmico porque ele é, também, nesse painel de possibilidades, uma questão de construção de sujeitos e de indivíduos.

O preconceito irrigado pelo fluxo do poder eclode em espaços que desmascaram e desconstroem o olhar enrijecido e opaco em relação ao preconceito. A própria dinâmica do poder (des)configura um estado estável de preconceito-dor, preconceito-sofrimento, preconceito-aniquilação. Adiciona-se a tudo isso outro plano desse espaço de eventos, que é o preconceito-possibilidade.

Mesmo em meio a tantos movimentos dessa questão, o preconceito é sempre um espanto que se reinventa. Se não no indivíduo em si, nos que o circundam, pois do mesmo modo que o poder é uma:

[...] multiplicidade de correlações de forças imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes, as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações forças encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas, ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; [...] (FOUCAULT, 2017, p. 100 – 101).

Enfim, o preconceito se transforma, refina, reelabora, reforça, inverte, ou seja, ele é um fluxo que se reverbera nas práticas dos sujeitos em locais e espaços alhures. E nessas translocações ocorrem eventos e irradiações possíveis dos sujeitos se reinventarem enquanto indivíduos e grupos. Se a relação é de forças, as proporções são indefinidas, assim como as derivações dessas vivências. Essas forças são desequilibradas e desequilibrantes. Sendo assim, o preconceito abre a possibilidade de negociação quanto a algo que “me” é estranho.

CAPÍTULO 2

3. “A PARTIR DO DIA QUE TEVE O ANIVERSÁRIO DELE. ELE VOLTOU PARA A ESCOLA TOTALMENTE DIFERENTE...”

Este capítulo discutirá como a escola pode ser um espaço em que o corpo se tensiona nas relações. Além de apresentar as dinâmicas que se dão entre sujeitos na produção de sua sexualidade numa instituição que não tem por objetivo falar da sexualidade, mas excluí-la. Sendo assim, as relações que ocorrem no espaço escolar não podem ser interpretadas como algo que termina nos muros da instituição.

Foucault (2008b), ao descrever o problema da escassez de comida e como os franceses, nos séculos XVII e XVIII, fizeram para sanar a questão, mediante a adoção de todo um sistema jurídico e disciplinar para lidar com os grãos, por exemplo, dividindo e distinguindo as funções, estabelecendo de modo rigoroso regras de disciplina na execução de tudo isso, nos chama a atenção para o fato de que ele não estava de modo exclusivo falando da mercadoria em si e da produção de alimentos, mas da administração de pessoas, da população. Logo, “[...] todo esse sistema jurídico e disciplinar de limitações, de pressões, de vigilância permanente, todo esse sistema é organizado para quê?” (FOUCAULT, 2008b, p. 43), diria que para administrar os estudantes na escola.

A aluna **B** enxerga essa escola como estratégica para sua sexualidade, assim como os demais. Por isso, podemos perceber que se, por um lado, há toda uma disciplina e poder escolar para esses jovens, por outro, eles chegam a essa instituição pelos discursos de possibilidades de uma forma de viver sua sexualidade, o que em outros espaços escolares não foi possível. Ao falar da escola, a aluna **B** afirma:

“... nunca me senti discriminada, pelo fato de perceber que eu não era a única menina trans e que tinham várias outras ‘manas’ da mesma família que eu LGBTQI+ isso foi como um exército de força na escola para mim. Se uma sofrer a outra que estiver do lado ajuda, se cair nós nos ajudamos a se levantar

todas juntas, nada sozinha e sim uma ajudando no que pode pra outra se sentir melhor.”

O que nos leva a entender que o sujeito na instituição de poder tensiona a norma dentro do próprio poder para lhe amparar e subsidiar conhecimento e formas de ser em sociedade.

Os alunos e alunas LGBT encontram, nessa escola, esse “exército”, como dito pela aluna B, que os faz se sentirem confiantes e amparados nessa escola, ela retrata isso como um mecanismo favorável para si. Conforme já dito anteriormente, essa escola é central, e a rotatividade e volume de jovens nessa instituição é muito grande. As escolas de periferias de Campo Grande não têm esse volume e essa circulação tão expressiva quanto os da Escola Manuel de Barros.

Além disso, outros momentos são importantes e dão suporte para essa escola, que são os espaços fora da escola porque eles não deixam de ser importante para o que acontece no interior dessa instituição. Como afirma Osório (2010), a instituição não se encerra nos muros físicos da escola. O que nos faz entender que ambientes fora desse espaço influem em práticas no seu interior. Esses mecanismos são percebidos como dispositivos, os estudantes se encontram no ponto de ônibus, praças centrais, o próprio centro da cidade é local, ambiente por onde eles dialogam, veem pessoas de todos os jeitos, o acesso aos recursos visuais também é amplo, ou seja, a circulação favorece as descobertas de si. Esse ambiente de fora da escola se torna uma técnica favorecida por esses dispositivos de múltiplas circulações.

É possível dizer isso porque antes a aluna **B** estudava em uma escola de periferia, e a circulação (FOUCAULT, 2008b) regional da produção de si era mais complicada. No entanto, ao ouvir que na escola Manoel de Barros é mais favorável para sua sexualidade, ela sentiu necessidade de mudar para essa escola a fim de, então, vivenciar a sua sexualidade. Mais uma vez afirmo que essa foi uma técnica adotada para deixar vazar a si mesmo, o que não era viável, de certa forma, na escola anterior. Isso não significa que a aluna **B** não enfrentou de início algumas situações de tensões.

Como a minha experiência na escola anterior já não foi a tão esperada por mim, cheguei nessa escola [Manoel de Barros] já explicando e falando para todos que gostaria e que deveriam me chamar pelo meu nome social, apesar de nem todos levarem a sério continuei minha rotina escolar. E lá vai uma menina trans com seus direitos de ser respeitada em todas ocasiões. No momento de fazer minhas necessidades fui ao banheiro feminino da escola, me mostrando ser toda feminina em todos os sentidos. Entrei fiz minhas necessidades e saí em direção para a sala de aula. Ao sair do banheiro percebi que tinha umas mulheres que fazem parte da merenda e que fazem parte de soltar o sino, etc. mais conhecidas como ‘as inspetoras do corredor’. Ela tinha percebido que na hora que eu entrei no banheiro feminino, começaram a

‘fuxicar’ sobre ela ter saído do banheiro feminino, sendo que na cabeça delas aquilo não era para ter ocorrido e sim ela deveria ter saído do banheiro masculino. Após aquilo passou somente dez minutos da menina ter entrado para a sala de aula e logo o professor me chamou para ir falar com o diretor. (Grifo meu).

Antes de dar continuidade à fala dela, faço algumas considerações. Nenhum ambiente é isento de conflito e tensões. Ela, ao chegar nessa escola, se deu conta de que teria de se impor, conforme ela mesma narra. E executou a imposição já exigindo que as pessoas a chamassem pelo nome social, fazendo uso do banheiro com que se identificava e, para garantir isso, ela precisava da passividade para garantir isso. Mas, a princípio, as inspetoras, que nesse momento fazem parte das estratégias de vigilância e controle da direção pelos corredores da escola, logo se atentaram ao fato, pois algo estava fora do suposto normal, mesmo que a aluna fizesse de tudo para se enquadrar num ideal de feminino e, assim, tentar garantir o seu direito e a sua identidade enquanto menina.

No entanto, isso teve que esbarrar em um diálogo, possivelmente esperado por ela, com o diretor. Fica evidente que a instituição força uma prática para os estudantes, mas que elas não são recebidas passivamente. O que explicita que esses jogos e estratégias não é mais enxergado como algo que não pode ser enfrentado, ou até mesmo como se alguém tivesse o controle restrito sobre si e sobre algum cargo.

Disse a aluna **B**: e “[...] lá foi a menina trans [...]” lutar pelos seus direitos na sala da direção e fez uma narrativa referindo-se a si mesma em terceira pessoa.

Diretor: Então, a inspetora do seu corredor veio até minha sala fazer uma reclamação sobre você estar usando o banheiro feminino que não convém ao seu sexo, isso é verdade?

Garota trans: Sim, é verdade, como já tinha avisado, me considero uma mulher, estou em fase de transição para tornar quem eu quero ser. Mas isso não é apenas um dos melhores motivos e sim que eu devo usar o banheiro do sexo ao qual me identifico, certo!?

Diretor: Em alguns lugares sim, caso ao contrário não! Você está dentro de um ambiente escolar, aqui não é sua casa para você achar que deve fazer as coisas para se sentir confortável. Na nossa escola ainda não temos banheiro do sexo terceiro, você vai ter que continuar frequentando o banheiro masculino. Se por acaso acontecer casos lá dentro que você não se sentir agradável ou que alguém te maltratar lá dentro, pode vim até minha sala que iremos resolver da melhor forma possível, ok!

Entre algumas coisas que podemos destacar desse momento, friso e chamo a atenção para a fala do diretor ao abordar sobre a possibilidade de algo poder acontecer no banheiro. Parece que a prevenção não é uma questão e, sim, ter que lidar com as consequências dos fatos. Usar o banheiro, independentemente de estar em período de transição, também não deveria ser

fator decisivo para usar esse ou aquele banheiro, como bem elucidado pela aluna. A questão é ter o direito de usar o banheiro com o qual se identifica.

Em nenhum momento foi colocado em prioridade o bem-estar da aluna, mas o que a instituição entende certo e ideal para o seu funcionamento. O diretor, ao dizer, segundo a narrativa da aluna, que o ambiente escolar não é um local para ela se sentir confortável, porque não é sua casa, é questão que choca. Mas que não deixa de ser uma questão que somente destaca que as instituições não têm o papel nem a função de ser confortável para o sujeito. As instituições são dispositivos que controlam e ditam como os corpos devem andar, caminhar, ser, agir e se manifestar nesses ambientes. Não é ser confortável para o sujeito, todavia, ser favorável para a administração ocorrer e os corpos circularem conforme convém ao sistema.

Ser chamada à sala da direção já é uma situação de desconforto e de embate pela qual a aluna teve que passar. O fato alimenta a ideia de que esses estudantes LGBT no ambiente escolar têm muitos impasses para resolverem e de que a parte do ensino formal em si de provas, avaliações etc., acaba sendo questão quase que tangencial. Digo isso porque, se o seu gênero é posto em questão, a sua própria existência está em xeque. Ter que a todo momento provar ser feminina, como diz a aluna **B**, é uma tensão incessante para esses sujeitos. Subsistir na escola parece ser uma meta de autoafirmação de seus gêneros.

E a narrativa prossegue.

Garota trans: Entendo a sua parte, mas não, não irei frequentar o banheiro masculino tenho meus direitos e sei o que posso fazer... Após esta conversa como qualquer pessoa que se identifica ao gênero oposto é obrigada a enfrentar obstáculos pelo fato de nascer do gênero masculino, mas ao decorrer do tempo perceber que aquela pessoa nasceu no corpo errado pela questão de se olhar no espelho e imaginar que é uma mulher ou que se identifica a uma, iria ficar chateada com aquilo que ele falou e sim ela ficou é muito pegou um pouco de raiva por não ter o devido respeito que ela deveria ter... Passaram-se uns dias, mais um dia de aula tudo parecia estar bem, quando no meio da aula decidi ir ao banheiro, após ter entendido o que o diretor falou sobre ela tentar ir ao banheiro masculino, logo eu, toda feminina no banheiro onde, pode-se dizer, que só tinha “macho” ou alguns gays que não se assumiram na escola ainda. Todos com olhos vidrados para mim, olhando e pensando “o que ela, esse menino que é menina está fazendo aqui?” E a mesma pergunta estava na minha cabeça. Fiz minhas necessidades de um modo não tão agradável. Após isso, de eu ter tentando frequentar esse banheiro e enfrentar olhares, decidi que aquilo não era para mim. Por isso, passei por cima da voz do diretor da escola e continuei a frequentar o banheiro feminino, sem o medo do que as pessoas iriam pensar. Não deu em nada, não me chamaram de volta para a direção. Somente olhavam para mim entrando no banheiro do qual eu me identificava e não falaram mais nada. As meninas do banheiro me acolheram. Pode ser que o diretor tenha chamado algumas meninas para perguntar se isso

para elas estava normal. Pelas respostas dadas por elas, parece que estava muito de boa para elas.

Sendo assim, ela entendeu que nessa nova escola encontraria as tecnologias favoráveis para si, as quais na outra não encontrou. Isso evidencia que essa nova escola é sentida como estratégica para a produção de si. A aluna **B** encontrou nessa instituição as tecnologias e população favoráveis.

Ao trazer a ideia de população, cabe frisar a diferença entre população e povo:

O povo é aquele que se comporta em relação a essa gestão da população, no próprio nível da população, como se não fizesse parte desse sujeito e objeto coletivo que é a população, como se se pusesse fora dela, e, por conseguinte, é ele que, como povo que se recusa a ser população, vai desajustar o sistema (FOUCAULT, 2008b, p. 57).

Cabe salientar que a escola Manuel de Barros e, nos atrevemos a dizer, as demais escolas são espaços de populações e não de povo. Os sujeitos estão geridos por um sistema de polícia muito bem articulado em toda a sua forma de ser para a sociedade. A escola disciplina, dociliza os corpos, mesmos aqueles que parecem não fazer parte da engrenagem, mas são todos indivíduos já integrados ao sistema, ainda que seja nas suas supostas estranhezas, pois eles também são produtivos ao Estado (FOUCAULT, 2017)

Embora a aluna **B** veja essa instituição como um dispositivo que a favoreça, assim como a outros estudantes LGBT, isso não implica em dizer que esses não estejam conectados ao mesmo poder disciplinador. Até porque, todos são policiados em nível de população jovem, e não nas particularidades e dissidências. Embora nos meandros elas se divirjam.

Se por um lado é comum ouvirem que a escola Manoel de Barros é o local apropriado para experienciarem seus gêneros e, com isso, sentem-se livres, pode-se entender que isso não ocorre desavisada e descuidadamente, pois “[...] a promoção das diferenças (valorização da diversidade social) passa a ser melhor mecanismo estratégico de seleção” (OSÓRIO, 2010, p. 138). Diria que isso ocorre como uma forma de examinar esses indivíduos que, por algum motivo, vazaram por entre os dedos da normalização sexual (FOUCAULT, 2006). Conhecer e examinar outro modo de sexualidades e gêneros “[...] não para supri-lo ou extirpá-lo, mas para apaziguar um conflito que tenta se estabelecer, as diferenças, à diversidade social” (OSÓRIO, 2010, p. 138).

Todavia, pude observar que essas relações não se encerram nisso, apenas. Embora apaziguar seja, desde meados dos séculos XVIII e XIX, uma estratégia histórica da nova arte

de governar por parte do Estado, os sujeitos (neste caso os LGBT) ainda respiram ares que escapam aos mecanismos reguladores e estratégicos que visam normalizar as sexualidades tidas de extraviadas para a relação que não fira o corpo social, mas que seja economicamente produtivo, Foucault (2017).

Essa técnica de apaziguamento fica nítido quando a aluna volta a frequentar o banheiro feminino. Se ela aponta que, ao voltar a usar esse banheiro, não foi mais chamada à sala da direção e que, possivelmente, o diretor chamou algumas meninas para interrogá-las sobre esse evento. Fica claro a frequência dela no banheiro ter passado por um jogo de poderes que envolveu colegas não trans. É importante notar que nenhuma negociação é realizada somente por si, outros participam desse processo, ou melhor, desse jogo. É bem possível que o diretor chamou algumas alunas para um diálogo, para tratar de saber dessa situação.

Por mais que não a chamaram para corrigi-la, fica evidente que isso passou por um jogo de poderes e mecanismos que possibilitaram a ela frequentar tal banheiro. Mas não podemos olvidar a ideia de que ela, aluna **B**, tomou a primeira atitude de entrar nas tramas tensas dessa autoridade do diretor. A questão era ela se sentir confortável. Pode-se entender que a sua frequência se manteve porque as outras meninas não se incomodaram, mas o fato é que ela aproveitou a circunstância em benefício próprio. Ocupou e ousou ocupar esse espaço. Se foi consentido pelas outras meninas não trans, é sinal afirmativo de que muitos jovens lidam muito melhor com essas questões do que muitos adultos.

Digamos que “[...] as instituições, como o espaço coletivo de esteio para conflitos, contradições e legitimações dos ‘valores’ do tecido social, a partir daquilo que denominamos de anormalidade.” (OSÓRIO, 2010, p. 151), não deixam de ser espaços legítimos das construções, conhecimentos de práticas, de sujeitos, de sexualidades, mas, ainda assim, são as escolas veículos de saber e poder diversos que escapam à lógica da definição e engessamentos dos estudantes. Porque os eventos não se originam na sua totalidade dentro dos muros nem se encerram nos portões, porém os extrapolam.

Com isso, a escola não deixa de ser um ambiente por onde a polícia age, diríamos que é na escola que se visa equacionar e estabelecer o poder de polícia como local das estratégias de regulação que constituem um Estado. A escola Manoel de Barros tem toda uma arquitetura que reforça o poder de polícia.

Por isso, a população que se encontra nessa escola não é despercebida pelo Estado, a tal ponto de as estudantes LGBT pensarem que, nesse local, estão num lugar que os favorece por

total. Não estou dizendo que não há preconceitos, violências, discriminações nessa escola e que todos LGBT vivem no paraíso, muito pelo contrário. A questão é que os alunos estão em um ambiente em que o número de jovens é muito grande, isso faz que os encontros com outras identidades sejam mais fortes e intensos, possibilitando que sua sexualidade e o seu gênero não sejam a única a sair do suposto comum. Além disso, soma-se a rotatividade que é muito frequente na escola. Os grupos são muito alternantes.

A questão que quero desenvolver é que esse ambiente propício já se encontra dentro de uma lógica e poder de polícia bem articulado com interesses do Estado. A estatística dita por Foucault (2008b) demonstra que a população já é conhecida e, digamos de passagem, bem selecionada para ocupar os “dispositivos” destinados a ela. O que nos faz pensar que os espaços são conhecidos e que não há exclusões sociais, uma vez que esses ambientes são frequentados por populações já reconhecidas pelo Estado.

Essa é a questão de arte de governar. Uma questão que retrata ser a escola um local onde as coisas estão previamente definidas para os sujeitos foi narrado pela aluna **B**, sobre a questão do banheiro. “O que me decepcionou foi eu não poder usar o banheiro que eu me identifiquei, mas após esse ocorrido eu passei por cima da voz de um mandado do diretor e sim, com frequência estava ali no banheiro ‘feminino’.”⁶Haver uma ordem estabelecida deixa em evidência, com essa fala, que a norma é burlada a todo instante em que o sujeito se sentir vilipendiado por ela, ou quando perceber que sua intimidade é afetada de um certo modo. A sexualidade não se limita ou não percebe a norma como um marco que limita suas práticas, vontades e desejos.

A aluna **B** se identifica como banheiro feminino, então não se intimidou com o que está estabelecido pela instituição. O que evidencia que, se há um poder panóptico em movimento, ele não é mais suficiente para impedir o aluno, nesse caso, a aluna trans de frequentar o banheiro de sua preferência. Os inspetores, por mais que estejam pelos corredores, não restringem a entrada dela nos banheiros.

Nessa arte de governar a escola e seus ambientes, há um poder que oscila para além da regra dada pelo diretor, que ali representa a autoridade máxima. Se o diretor não é onipresente, também não tem seu controle garantido por meio dos demais funcionários, pois negociações ocorrem e produzem outras relações entre essa aluna e os inspetores, por exemplo.

⁶ Fala retirada da produção textual da aluna B.

Em uma outra fala da aluna **B** é possível observar:

O fato que me fez ter força para continuar é que percebi que eu era uma inspiração para as pessoas, que chegavam em mim e falavam que eu era: incrível, perfeita, bonita e os elogios me fizeram ser quem sou hoje, aquilo me deu forças para eu chegar lá toda produzida e receber elogios até dos professores, funcionários, diretor, etc.

Reintegro a fala da aluna ao observar que sua vivência na escola é muito afetuosa com os colegas, sempre brincando com um e outro. Não me recordo de em nenhum momento vê-la sozinha e isolada, muito pelo contrário, está sempre em conversas bem-humoradas e descontraídas, quando não está dançando com os amigos. Produzida, sim, isso é por lei. Ao fazer grupos de estudos em sala, quando algum professor propõe isso não é nenhum problema, até porque os grupos estão sempre bem prontos quando a proposta é dada pelos professores.

Em meio a essas falas e observações, fica muito nítido para mim que os sujeitos são percebidos pela escola e que, em momentos como esse do banheiro, há uma tensão que escapa por vários outros segmentos e práticas. Não posso ser inocente em afirmar que o diretor não saiba que a aluna **B** usa o banheiro feminino, pois isso seria muito pretensioso. A questão é que a aluna conseguiu criar mecanismos de interações com as próprias amigas, que a acolhem nesse ambiente. Quando se dirigia ao banheiro, normalmente estava acompanhada por algumas amigas não trans e também por outras trans. A relação de afeto com os inspetores era muito visível, o que é comum na escola quando os jovens convivem constantemente com os funcionários. Ainda que, possivelmente, isso seja uma estratégia.

Nessa relação com os amigos e funcionários, os sujeitos não percebem que estão consumados, administrados, dominados, enquadrados num recipiente definido, o qual podemos chamar de população. A estatística, junto com o poder de polícia, transpira e provoca práticas entre os indivíduos, as quais os fazem pensar que produzem a si próprios sem nenhuma confiança de suas decisões. Parece-me que a polícia está muito mais próxima de uma capacidade que o Estado tem de acompanhar, vigiar, fiscalizar por meios normativos, mas que não se resumem e, tampouco, se restringem aos códigos, leis, regulamentos e arquitetura escolar.

A polícia tem que escapar a tudo isso, mesmo que esteja em tudo isso, para se manter enquanto articuladora e provedora de um poder que vigia, disciplina por diversos outros meios. Retrato disso se deu com a fala da aluna **B**, que observou as inspetoras olhando-a entrar novamente no banheiro feminino mesmo após o diálogo com o diretor. E esse poder de polícia se articulou de outras formas, ocasião em que as próprias colegas não viram problema nisso.

Se por acaso o diretor não chamou nenhuma aluna para questionar a respeito disso, tampouco as inspetoras levaram isso para o diretor. E se isso também aconteceu, o fato é que a aluna **B** não mais foi impedida de usar o banheiro de sua preferência. Mesmo que aqui se esteja falando por meio de suposições, realidade é que essa prática de não seguir a ordem do diretor não se manteve. Não creio que ele não tenha ficado sabendo, por isso defendo a ideia de que o poder de polícia, aí, foi exercido de algum modo. O poder de polícia, prioritariamente, está em tudo aquilo que não se circunscreve e descreve. Mais do que isso, que faça o indivíduo se sentir seguro e feliz. Pode-se afirmar que a polícia se apresenta enquanto tal e a que não se apresenta, todavia, controla.

A polícia, no fundo, quer atingir e estar não apenas no viver do sujeito, mas no mais que viver, isto é, “[...] fazer um pouco melhor que viver, coexistir, comunicar-se, tudo isso será efetivamente transformável em forças do Estado.” (FOUCAULT, 2008b, p. 438). E tudo isso para atingir e garantir o aumento das forças do Estado. Essas forças são garantidas para além do mais viver, é a busca por administrar a felicidade. É uma articulação do Estado com a felicidade dos indivíduos.

A polícia visa, então, à atividade do indivíduo não restrita a si, mas em relação com o Estado. No caso dos alunos, à escola. A estratégia, todavia, é que os estudantes saiam das periferias e se encontrem nas escolas do centro da cidade. Isso não é um projeto roteirizado, como fórmula ou receita, essas práticas são articulações, arranjos que se infiltram nas práticas dos sujeitos pelos vieses da cultura, dos costumes, simbologias e comunicações. É nisso que o poder de polícia se faz como poder.

3.1 O JOGO DO CORPO

O corpo é o território por onde andamos; inseguros por vezes, felizes em outros momentos, mas é o corpo a embalagem no qual estamos condenados a viver e ser. Não há como fugirmos do corpo. Se por um lado o renunciarmos, essa renúncia nos insere num texto socialmente tácito de possível leitura. De qualquer modo, os corpos são lidos, interpretados, embalados e desembrados. Os corpos são poderes que perambulam na escola, eles negociam como os espaços estabelecem práticas e comportamentos e criam estratégias para habitarem esse ambiente. Os corpos são anúncios e narrativas que se fazem percebidos e lidos, mesmo quando um inspetor, professor e colega não os queiram ler, ali eles se apresentam.

Por isso afirmo que o corpo é o território por onde a sexualidade se move e se manifesta, ou seja, põe-se a descrever-se. O discurso frequente de que a escola é heteronormativa se choca em fortes tensões com os corpos que andam por esses corredores escolares. Não significa que a escola oprime os LGBT e valoriza os heterossexuais, ou vice-versa, não se trata disso. A questão é que a sexualidade não é facilmente governada dentro de uma estrutura lógica e racionalmente evidente.

A sexualidade opera com uma lógica, mas uma lógica que nos escapa a ponto de escrachar que se por um lado a escola incita a heterossexualidade, por outros momentos, também opera e dança com outras sexualidades. Pois, em tudo aquilo que não se fala das sexualidades, delas estão falando. Ao negar uma sexualidade, dela também se fala.

Iniciarei a discussão desse texto com dois acontecimentos que marcaram alguns momentos da observação em sala de aula e no espaço escolar como um todo. Antes de qualquer interpretação possível desses dois apontamentos, faz-se necessário trazer algumas questões de ordem teórica para nos conduzir a uma reflexão.

O corpo reflete muito do que somos, porque é um aparelho da linguagem social, que não precisa, necessariamente, que um “eu” o pense *a priori* para que ele tenha condição de falar por si. O corpo tem presença social, aparelhagem que nos escorrega, mas que nos representa mais do que dele temos consciência. Mesmo que o ornamentamos nesse espaço de liberdade e produção de si, que fende ao escopo social de produção, ele ainda nos escapa. Até porque o outro é uma instância e modalidade perpassadas por muitas outras construções, linguagens, culturas, simbologias etc.

Todavia, o corpo é uma instância por onde a arte se manifesta, se desenha e se autoproclama. É um território em que o ser exerce a arte de si, um modo de narrar a si, de negociar o espaço, de criar laços afetivos, de atrair relações. Sendo assim, o corpo está num intenso jogo de poder que “[...] está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares.” (FOUCAULT, 2017, p. 101). O que esclarece que o corpo não é uma prisão do indivíduo em si, mas é uma cadeia informe que se entrelaça com nós falsos, pois se rompem a cada nova tensão que emerge, a escola não se expressa somente pela heterossexualidade. Ao receber diversos corpos, aqui em questão as LGBT, isso aflora a representação de que eles estão aí, no espaço escolar, e de alguma forma e modo sua presença negocia e tensiona outras sexualidades. O que não dá para sustentar mais a ideia de que a escola seja um espaço do controle exclusivo do comportamento heterossexual.

O que leva a entender que a própria instituição escolar não encerra o corpo, porque este extrapola os muros e arrebatava o jovem para além de suas descrições, que não se escrevem meramente nesse espaço escolar. O corpo é dinâmico, relacional e, por isso, é uma fagulha da estratégia de poder. O poder perpassa o corpo, o afeta, o abala e, também, o suspende.

Os corpos são sempre novos nas instituições, mas diversos no próprio sujeito. O corpo é um campo que desagregou, também, o ideal de homem, o projeto falido do iluminismo que projetou, cogitou um modelo de homem e corpo (FOUCAULT, 1017). Sendo assim, é possível dizer que o corpo é o recipiente que esquartejou o projeto “[...] de uma intervenção médica, de um atento exame clínico e de toda uma elaboração teórica. [A] estudar a ossatura facial e inspecionar a anatomia, na busca de possíveis sinais de degenerescência; [...]” (FOUCAULT, 2017, p. 35) com que os corpos-fisiológicos dos sujeitos homossexuais eram analisados, para se subscrever uma explicação anomálica do ser homossexual. Parecia que a intenção somática era tabular, circunscrever um modo para ser e de ser homossexual por meio de um corpo deformado, que desqualificava, naquele período do século XIX, um ideal de corpo-homem e corpo-mulher.

A questão é que o corpo do século XX fez ruir todo um projeto de anatomização de um escrutínio chamado de corpo. Ou seja, o corpo inflamou um saber médico que se articulava a descrever os corpos desalojados e considerados deformados. Se o jogo esquemático era engavetar e definir um modelo de corpo doente, degenerado e, dessa forma, de comportamentos, práticas sociais desequilibrantes e não convencionais (FOUCAULT, 2006), esse intento ruiu há tempo.

O corpo conduziu as discussões, os estudos para um outro patamar, o do discurso. O que significa que o corpo não é uma cifra que se lê meramente por um axioma, fisiologia médica, não que tais áreas não tenham sua importância e necessidade, mas não se pode reduzir a discussão do corpo a essas áreas do saber. Mas, muito além disso, diga-se de passagem, referida discussão subverte tudo quanto queira resumir a uma leitura genética, a um modelo único, exclusivo, supostamente puro, absoluto de entender e enxergar não somente o corpo, mas de como se produziu o pensamento de homem, mulher, sexualidades. Sendo assim, pelo corpo os estudantes negociam, falam de si, abrem novas relações.

Somado a isso, faz-se necessário recorrer a um instante da obra “Os anormais” (2010c), quando Foucault aborda a figura e a questão do indivíduo a ser corrigido, isso nos séculos XVII e XVIII. Mas no século XIX, encontramos a figura do indivíduo anormal. Aquele que precisa ser corrigido, normalizado para não deformar o corpo social.

Criam-se regulamentos, normas, leis, regras de conduta para o indivíduo, pois dessa forma se evitariam doenças, deformidades do corpo, problemas sociais. Nesse momento, Foucault discute um dos indicadores, para o período do século XVIII, que era a masturbação, que provocaria “[...] não apenas as piores doenças, mas também as piores deformidades do corpo e, por fim, as piores monstruosidades do comportamento” (FOUCAULT, 2010c, p. 52). De uma questão em particular descuidada pela família (que foi articulada por um saber médico que nascia) desencadearia, da cela familiar um reflexo de anomalia na esfera pública. O que significa que toda a ação e conduta do indivíduo desde a infância passou a ser meticulosamente observada, analisada e policiada.

Não se tratava da masturbação em si, mas de um exercício que era pôr em vigilância o comportamento sexual do outro, por intermédio daquilo que se faz com o próprio corpo. O controle do corpo que está em vias de extrapolar a vivência e o espaço da instituição familiar. Desse modo, observar e adequar esse corpo desde a infância é uma marca que se impôs.

A dinâmica que se faz interessante trazer à discussão nesse momento é que do mesmo modo que em séculos anteriores, a vigilância em torno do que se faz com o próprio corpo para, então, evitar comportamentos deformados, desregulados, disfuncionais a um ideal de corpo-sexual ainda tem suas marcas no presente. Todavia, tenho certas reservas se hoje os aparelhos reguladores de condutas, por exemplo, familiares, pessoas conservadoras, discursos religiosos diversos etc., sejam suficientes para enclausurar, limitar corpos e ditar como eles podem se manifestar em sociedade, na própria escola. Exemplo disso está na fala da aluna **B**, ao dizer que sua presença passou a ser respeitada mesmo ao ocupar lugares em que a norma não lhe permitia estar: “[...] quanto mais dias se passavam, mais eu estava sendo respeitada, exemplo disso, ao fazer filas no pátio da escola eu passei a ficar na fila das meninas.” (Aluna **B**)

É como se não houvesse vida fora das fórmulas sociais, culturais e institucionais. É rasa a compreensão de que somos só um código em meio à sociedade. Em meio a tudo isso, há alguma relação que nos escapa e que escapa a todo esse pensamento de formatação de indivíduos. O que posso chamar de sulcos intersubjetivos por meio do qual o poder se articula e sussurra em práticas de liberdades.

Embora o discurso frequente seja de que a escola é heteronormativa, esse império regulador psicológico e físico passou por crise e, agora, está em ascendência o desregulado, dissolvente, não definidor. Mais do que isso, se há uma norma, possivelmente essa seja a do impacto, do espanto, da conquista que os sujeitos vão realizando ao longo das suas estratégias e negociações no espaço escolar, e que põe a heteronormatividade em xeque. A aluna **B**

discorre, por exemplo, que “[...] na hora do professor consultar quem está presente em sala, sou chamada pelo meu nome social e todos os colegas já sabem que sou eu. Isso também ocorre com outros colegas meus que são trans.”

A escola, a família, a religião não “amassam” mais sozinhas esse constructo permanente chamado de corpo. “Apesar de existir muitas pessoas conservadoras, o nível de informação que temos sobre o corpo e a sexualidade de homens, mulheres, gays, lésbicas, é muito grande. Isso altera muito a relação com a sexualidade” (RAGO, 2010, p. 11). Digo, ainda, com o próprio corpo é que se vislumbram possibilidades alhures e imensuráveis, que escapam à lógica da definição, da estrutura, dos binarismos.

Retomando a fala da professora, é possível observar que o corpo é uma expressão significativa do modo de ser do indivíduo-aluno-aluna. Antes do evento do aniversário, a aluna transexual se posicionava enquanto transexual, mas de outros modos, uma vez que não há um único modo de ser LGBT, por exemplo. Entretanto, com a festa de aniversário, momento em que outras relações e comportamentos aconteceram, novas vivências e práticas possivelmente surgiram nessa ocasião, a ponto de refletirem nessa aluna novas práticas de si.

A partir do dia que teve o aniversário dele. Ele voltou para a escola totalmente diferente. [...] Ele veio muito mais vaidoso, mudou muito seu modo de vestir-se, passou a se maquiar e ficou muito mais leve e feliz. Os amigos de sala, até mesmo os que não eram tão próximos passaram a ter outra relação com ele, com mais afeto. Mas a questão é que os pais dele o aceitam muito bem. Eles até fizeram o aniversário dele como ele pediu. [...] Três dias de festa. Um para a família, outro para os amigos de fora da escola e outro para os da escola. Isso foi muito importante para ele (Narrativa de uma **Professora**).

Isso conduz o entendimento de que a produção do corpo não é restrita a um espaço, conforme já mencionado anteriormente, mas é circulante. Nos aniversários certos afetos, discursos, olhares foram relevantes para esse novo modo de se posicionar no espaço escolar. O que desloca e rompe a ideia de que a heteronormatividade na escola é uma carapaça impermeável de novas práticas sexuais e de outros corpos. Até porque se deve questionar se o fato de a escola ser heteronormativa, como tanto exclamam, seja um problema.

Nenhuma sexualidade está definida, acabada, finalizada, a ponto de aclamarem com tanto ódio e rancor a uma norma social, lei, regra, modelos, padrões, e que não são esses elementos suficientes, incorruptíveis e irretratáveis diante das relações. Toda relação é de poder (FOUCAULT, 2017) e não se encerra em um grupo, sujeito e, muito menos, em um discurso que se apresenta na tentativa de ser único. Por que será que a heterossexualidade e a heteronormatividade estariam definidas, acabadas, resolvidas? O que nos leva a pensar que

também as normas são frágeis, porosas, reduzidas e produtivas. E que as sexualidades são campos de inseguranças e instabilidades, por isso, de poder. Embora não seja esse o meu objeto de pesquisa, trago essa premissa como uma forma de denunciar que nenhuma sexualidade está reduzida e acabada. (BUTLER, 2017)

O corpo é relacional, não é um projeto estanque e singularizado. Toda e qualquer ideia de corpo que almejamos sempre esbarra num outro, no julgamento desse outro, no aceite social. Isso não significa que não existem brechas de ações por parte do indivíduo, mas pressupor que a articulação e “criação” do próprio corpo seja circunscrito num “eu” é, pormenorizadamente, produtivo.

Embora Osório (2018, p. 12) não esteja, nesse excerto do seu texto, discutindo sobre o corpo, é possível extrair dele a compreensão de que no corpo ocorrem:[...] participações reduzidas de elaboração, pois são nessas brechas que se explicitam os mecanismos de resistências e as reais dinâmicas [...] em que o meio escolar também participa, seja na afirmação, ou na negação.

A postura e comportamento modificados após um cenário de aniversário promoveu, certamente, alguns movimentos que incitou e despertou essa aluna para um possível entendimento de que entre aqueles sujeitos da sala era possível outra relação consigo e com o próprio corpo. Muitas questões estão nesse jogo, o corpo é fruto dessa dinâmica e do que pode resultar a partir desses desdobramentos. Os “[...] jogos, estão postos na sociedade e na existência de cada um não são elementos simples ou fáceis de percepções, menos ainda de serem compreendidos, pois se explicitam em seus diferentes movimentos, muitos dos quais não previstos” (OSÓRIO, 2018, p. 21).

Entre tantas leituras possíveis, cabe frisar que as relações de poder e saber não se resumem a um dado período histórico, mas se lançam como novos desafios que se rearranjam com os elementos postos. Desse modo, o corpo é um atributo que se desliza na história, escorre por entre os sulcos da cultura, fendem em novas estratégias e impactam as tecnologias de controle que se acreditavam inabaláveis. O corpo é o encontro dessas negociações, ora sendo causa, ora sendo poder e saber eletrizante em si. Ao ver uma aluna trans na fila de sua identificação e, além disso, sua presença em projetos da escola que só era para meninas cis, isso estremece o discurso e a afirmação de ser a escola um ambiente que somente reflete os comportamentos da heteronormatividade e de práticas curriculares com estratégias heteronormativas, isto é, que incitam os jovens a serem heterossexuais. “Todo projeto que tinha

na escola eu participava, até mesmo de projetos que tinham na escola só para meninas, eu participava. Projeto de dança, por exemplo”. (Aluna **B**)

A questão posta pela professora nos leva a pensar que essa aluna voltou mais afirmativa e confiante de si, por que não? Se todo esse cenário se desenhou dessa forma, é signficante que alguma prática impactou, afetou esse corpo e ele respondeu. Não se descarta a ideia de que essa jovem tenha sido capturada por uma nova lógica estratégica de disciplinamento e docilização de corpo.

Contudo, ainda creio que, mesmo diante de todo esse arsenal histórico, social, cultural e institucional, configurado em mecanismos que cercam e produzem corpos sujeitados, preferimos otimizar o trabalho de Foucault na sua obra “História da Sexualidade: o cuidado de si” (2014) – entre outras – porque o indivíduo tem condições de produzir a si próprio em meio às rachaduras, fissuras que toda essa inter-relação humana nos impõe.

Nesse caso, em especial, o poder e novas relações de saber nos conduzem para outras possibilidades de ser. Há sujeição, mas também há ação e liberdade. O sujeito não é vítima do sistema, da sociedade, das instituições como um todo permanente e impermeável. As aparelhagens são sólidas, mas elas trabalham e se chocam a cada indivíduo, por isso o poder é capilarizado (FOUCAULT, 2017), oscilante, faiscante e não se esgota, tampouco se resume às instituições e seus interesses múltiplos. O que também não encerra o discurso e a possibilidade de ser a escola um campo possível de produção de outras sexualidades e gêneros.

As instituições, por serem demasiadamente porosas e vulneráveis a tudo o que se passa para além de seus muros, são brechadas por sujeitos que enfrentam as normas. Isso ficou bem colocado com as posturas da aluna **B**, que a todo momento moveu a instituição para não encerrar seu gênero e, porque não dizer, sua sexualidade. Se o sistema ali não admitia certas práticas, passou em um momento de tensão admitir a existência de uma aluna trans na fila das não trans, a presença dela no banheiro denominado de feminino e a chamada pelo seu nome social, por exemplo. Fica nítido que a instituição não perdeu o controle, pelo contrário, a instituição jogou com o que estava posto e, assim, manteve-se enquanto escola.

3.2 “AQUI VOCÊ ESTÁ NO OLHO DO FURACÃO...”⁷

Ao chegar na Escola Manoel de Barros, dirigi-me à sala dos professores. Mais uma vez senti-me chegando, como toda vez que ali chegava, a um lugar que me convidava a viver uma experiência de convento, asilo, ou seja, de uma escola que convida o indivíduo a olhar para si. A disposição dos corredores cobertos desde o portão, por onde se deve passar pelo responsável da portaria, solicitar a entrada e informar o que irá fazer.

Isso me fez lembrar de um fragmento da obra de Foucault (2008b), que é preciso dizer o que se é e o que se pretende fazer ali. Mas, com o passar do tempo me fiz conhecido. Então, apenas com um sorriso e cumprimento me autorizavam entrar.

Alguns alunos e alunas uniformizados perambulavam antes de o sino ecoar pelos corredores da instituição e avisar que era a hora de se recolherem para as salas de aulas. Fui para a sala de professores, muito ampla por conta do grande número de professores dessa instituição escolar. Cumprimentei os professores, como de hábito, e sentei-me.

Ao bater o sino uma Professora me perguntou o que eu fazia ali? Se era professor novo ou substituto?
EU disse que fazia uma pesquisa.

Professora logo me perguntou sobre o quê?
Ao responder ela abriu um largo sorriso e disse:
Aqui você encontrará tudo o que precisa.
EU expliquei que já conhecia a escola, uma vez que ali fiz minha pesquisa de mestrado, então ela redarguiu:

Professora: Ah! Aqui você sabe que está no olho do furacão!
EU de súbito respondi que sabia.

Ela continuou com um olhar de afirmação e seriedade e tornou a dizer:
Professora: Aqui é o lugar.

Então, a princípio, entendi que estava no caminho e lugar ideal mais uma vez, mas, em seguida, questionei-me, enquanto outros assuntos invadiram a prosa que abriu nosso diálogo, o motivo que faria essa escola ser o olho do furacão. A que de fato ele (o olho do furacão) se referia? Isso seria um problema para ela? Se fosse, em que sentido? Por que a população LGBT ali era bem representada?

⁷ Fala de uma professora em maio de 2018, em uma conversa comigo na sala dos professores. Registro do diário de campo.

Se, por um lado, vemos uma professora dizer que ali é o olho do furacão, diríamos que o olho, o problema é a sexualidade, por outro, a professora anterior trouxe a fala da aluna **B** que se refere a esse olho do furacão como o olho que rompe clausuras – subtrai os corredores de tijolos sem reboco (coloração marrom) e janelas altas – em que ganham destaque os estudantes negros, indígenas, brancos, amarelos, aqueles que se posicionam como LGBT, pobres, classe média etc.

Podemos afirmar que os corredores são preenchidos por “[...] indivíduo[s] no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo” (FOUCAULT, 2014, p. 140). Mas, não no sentido de impossibilidade de ação, poder, saber e resistência, porém muito inadvertidamente. Entretanto são jovens que se posicionam, transmutam e transfiguram a opacidade dos corredores que dão acesso às salas de aulas.

Mesmo que no centro desses corredores haja um “[...] poder a cada instante [a] vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos” (FOUCAULT, 2014, p. 140), esse poder não termina na arquitetura, embora essa seja a função, de vigiar os alunos por uma sala composta de vidros ao seu redor, em que nela se encontra a coordenação escolar.

Desse lugar emana um controle, certo controle que aqui tem a aparência de ser guardião, de representar o olho do panóptico que tudo vigia, confisca, disciplina, direciona. Cabe afirmar que, a princípio, um dos grandes objetos operacionais “[...] da disciplina é então a constituição de ‘quadros vivos’ que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas” (FOUCAULT, 2014, p. 145)

Acredito que o olho do furacão, como disse a professora, não é e não pode ser indisciplina, confusão, mas, muito diferente disso, é um organismo, um espaço que, em toda a extensão desse corpo escolar, as células são e estão muito organizadas, nada parece escapar ao presumido e esperado pelo olho panóptico para onde os corredores convergem, a sala com paredes de vidro. Todo o sistema asilar, escolar, hospitalar psiquiátrico, de presídios demonstra um poder extrafamiliar. A escola não o anula, mas o expande. A função do estado é disciplinar a família, para que essa técnica disciplinar seja sentida, percebida nesses corredores (FOUCAULT, 2006).

Antes de tudo é necessário mencionar, mais uma vez, que esse “olho do furacão” é mesmo muito mais planejado e organizado do que imaginaria essa professora no ápice de suas suposições. A escola é, diria, de complexa diversidade. Embora o objeto de minha pesquisa não

seja sobre diversidade cultural, deixo em evidência que esse espaço traz tantas diversidades que faz a escola Manoel de Barros ser um “olho do furacão” interessante, pois as diferenças étnicas, religiosas, econômicas, sexuais fazem as relações serem as mais dinâmicas possíveis. Antes de essa escola ser o terror do furacão, o espanto se faz espantoso mais pelos instrumentos de controle que não se iniciaram nela, mas vêm, desde séculos anteriores, de um olhar acurado do Estado na nova arte de governar no século XVIII e XIX, por exemplo.

Se a escola é hoje uma célula expandida da família, isso brota de uma necessidade de disciplina que tomou corpo e forma primeiramente no seio familiar, para, então, ser uma ortopedia complexa do poder e do poder de polícia hoje na Escola Manoel de Barros.

[...] nós os vemos deslocar-se pouco a pouco, tomar lugar no interior da própria família. O controle da postura, dos gestos, da maneira de se comportar, o controle da sexualidade, os instrumentos que impedem a masturbação, etc., tudo isso penetra na família por uma disciplinarização que se desenrola no decorrer do século XIX e que terá por efeito que a sexualidade da criança tornar-se-á finalmente objeto de saber, no interior da própria família, por essa disciplinarização. E, com isso, a criança vai se tornar o alvo central da intervenção psiquiátrica (FOUCAULT, 2006, p. 154 -155)

Primeiramente, precisamos esclarecer que nesse período da análise feita por Foucault, a criança foi alvo de prioridade quanto às questões da formação de sua sexualidade, foi na família que houve com muita efusão a atuação de um poder psiquiátrico que se formava nesse momento. Paralela a isso, havia a necessidade de se constituir, médica e juridicamente, um conceito, uma forma e fôrma de família, para que, nessa disciplinarização, o estado pudesse expandir as suas forças, Foucault (2008b). Como se isso fosse possível e perpétuo, mas é estarrecedor que isso perdure como mecanismo de controle por vários vieses..

Uma segunda questão importante, a saber, é que nesses séculos XVIII e XIX a família se produz a partir do modelo burguês (FOUCAULT, 2008b), ela passa a ser sentida enquanto refração dessa disciplinarização, que, digamos por ora deu certo a ponto de hoje a escola ser financiadora de uma parte desse processo de disciplina. Eis a questão, os poderes não centralizam. Pode-se dizer que eles coagulam por instantes, mas logo se desarticulam nos capilares mais sutis e, às vezes, aparentemente pouco provável, em alguns sujeitos. O estado buscou fragmentar, dar departamentos múltiplos para o poder se mover sutil, porém de modo eficiente (FOUCAULT, 2008b).

Um terceiro aspecto que precisamos frisar é que o “olho do furacão” impacta pelos sujeitos LGBT, mas eles já estão escalonados desde o seio familiar. Os estudantes LGBT não são novos, muito pelo contrário, foram nessa escola se constituindo pouco a pouco. Nada

vulcaniza sem antes os reagentes necessários se juntarem, perceberem, ou melhor, entrarem em contato de alguma maneira.

O que pode representar um problema aos olhos dessa professora e dos outros já está muito bem diluído nas tramas da disciplina escolar. Logo, o que quero salientar é que o olho do furacão não deve assustar, ou deve, uma vez que nele já se encontram muito bem disciplinadas todas as sexualidades.

Isso ressoa muito raso, estranho, hostil, espantoso, pois parece que as sexualidades já estão enquadradas e, por isso, são conhecidas. Diria, por enquanto, que as representações das sexualidades estão disciplinadas, mas não as sexualidades e os estudantes em si. Até porque dificilmente as pessoas experienciam a sexualidade do mesmo modo, por não ser um fator biológico, físico, geneticamente programado. A professora, ao colocar que “[...] ali é o olho do furacão”, deixa em evidência o que a aluna **B** narrou sobre a escola Manoel de Barros ser um lugar em que há muitos outros colegas LGBT, que formam um exército. O que mais uma vez deixa o quadro mais nítido de que se há um furacão “aí”, isso reflete que o discurso da heteronormatividade da escola não impediu e não impede que outras sexualidades e gêneros, tais quais as LGBT, produzam-se nesse ambiente.

3.3 “ESTAMOS IGUAIZINHOS!”⁸

Mais um dia de aula, correria de sempre para o primeiro tempo de aula. Chegamos a professora e eu à sala, fui para um lugar nos fundos da sala e a professora, cumprimentando afetuosamente os seus alunos e alunas, foi para a sua carteira fazer a habitual chamada. Enquanto isso, eu espiava a turma para averiguar, também, os que haviam faltado, até porque passei a familiarizar com os alunos e alunas de cada sala.

Senti a falta de um aluno transexual, o aluno **D**, que não estava, mas vi outro aluno homossexual, que já estava sentado e era de pouca conversa com os seus colegas. Em meio à chamada, entra atrasado o aluno **D**, que de início já chamava a atenção pela mudança do seu corte de cabelo, bem comum ao da moda e estilo dessa turma.

Conforme ele passava pelo corredor da sala, com uma postura bem “deslocada”, como costumavam os jovens falar, ele vai passando e batendo nas mãos dos colegas, com um largo

⁸ Registro do diário de campo. Agosto de 2019.

sorriso, os braços em intenso movimento, calça bem larga, tênis comum aos seus amigos de sala, uniforme, pulseiras, algumas tatuagens, mochila de lado preta, e vai se dirigindo para os fundos da sala.

Nesse intervalo de arrumar a sua carteira para se sentar, uma aluna, bem maquiada e cabelos soltos, inicia conversa com o aluno **D**. “Quando você irá namorar comigo?” Ele, então, responde, em meio a um sorriso acanhado, enquanto todos os seus outros colegas olham para ele: “Quando for possível, uai!” Logo, outro aluno, sentado mais à frente da fila, vira-se para trás e diz: - “Cara! Seu caderno, eu achei.” O aluno foi até ele e o cumprimentou, agradecendo em seguida. Ao voltar para o seu lugar, enquanto a professora passava atividade na lousa, outro aluno, de cabelo curto e loiro, também tingido, dirige-se ao colega: “Oh, **D**, você está aí? Pensei que fosse o Belo⁹!” O aluno **D** dá um tapa no ombro dele e ambos riem. O aluno, amigo de **D**, levanta-se, vai até ele e pede para tirarem uma *selfie* pois ambos, segundo ele, estavam bem parecidos. “Cara! Estamos iguaizinhos!” Ambos riem e fazem vários gestos para a foto.

Disciplinar é um exercício fundamental para a sociedade. Podemos relatar que o corpo desfila-se conforme uma disciplina muito veemente. Foucault (2006), ao mencionar os trabalhos nos campos e oficinas no interior dos asilos, chama-nos a atenção para as especificidades dos corpos, pois de acordo com cada corpo é o conhecimento que os diretores deveriam adquirir sobre os diversos corpos, para não só captá-los, mas direcioná-los no interior do asilo, a fim de desempenharem as suas tarefas. Examinar o corpo é um recurso formidável de controle do outro, para que haja apreensão de elementos suficientes para controlar esse outro por meio da disciplina. O poder disciplinar, segundo Foucault (2006), é uma prática constante em nossas ações, comportamentos, pensamentos.

Dito isso, posso entender que o corte e os cabelos tingidos do aluno **D**, assim como de muitos outros dessa sala de aula, não fogem a um esperado na lógica do poder disciplinar que se articula microscopicamente entre esses jovens. Ademais temos, em Foucault (2006), referência a um saber psiquiátrico que estabelece um modo disciplinar em relação aos seus pacientes: no “[...] asilo de Clermont e da fazenda de Fitz – James perceberam que maníacos, monomaníacos ou dementes eram bons para os trabalhos dos campos e das oficinas, para os cuidados e a condução dos animais e dos instrumentos de oratórias” (FOUCAULT, 2006, p. 157).

⁹ Cantor e artista brasileiro.

Posso afirmar que nessa Escola Manoel de Barros não há direção, coordenação e professores que sejam cirúrgicos nessas classificações de corpos a ponto de inserirem em uma mesma sala alunos e alunas com desejos, vontades, comportamentos e práticas comuns. No entanto, essas construções são transversalizadas, de modo muito mais proeminente, de fora da instituição escolar, e refletem como técnicas de afinidades numa sala de aula. Ou melhor, passa a ser uma técnica que incita um saber que os estudantes captam como possibilidade de interação. Ter o cabelo pintado nessa sala de aula é quase uma regra de poder disciplinar. Como disse há pouco, essa regra não provém da direção, mas de outros prismas sociais que, por algum motivo, desencadearam uma prática de grupo nessa sala.

É possível destacar que os outros alunos e alunas que não têm as características citadas, não são, ao menos na sala de aula, dissociados com a grande maioria. Contudo, o estilo de cabelo é o mecanismo, a técnica de maior poder na maior parte das relações dessa sala de aula. Diria que até para uma proximidade, diálogo e relação de sexualidades. Por isso, se o estilo de cabelo é a técnica de poder nessa sala, conseqüentemente é disciplinador entre eles.

É o cabelo que o fará mais “igualzinho aos seus colegas”, que assim também o seja. Buscar ser igual aos colegas de sala possivelmente é o retrato de que essa estratégia ameniza outras questões, mais do que isso, que adotar uma característica marcante nesse grupo é também negociar na lógica de um saber e poder. Percebe-se que o poder é se afirmar no coletivo pelas ferramentas e vivências comuns ao grupo.

O aluno **D** nada fez de estranho ao grupo, mas extraiu para si o que é comum. O poder se faz não por uma característica estereotipada e incomum ao grupo, mas por aquilo que é agradável, digamos assim, a essa turma. Isso não significa que o aluno **D** foi asfixiado pelo poder dos outros colegas, muito diferente disso. O poder se deu em uma representação de grupo, a fim de brincar com o comum, para, então, seguir de modo menos desgastante com a sua sexualidade.

Podemos adequar a essa análise a leitura que Foucault (2006) fez ao falar sobre a loucura e findar sua exposição defendendo a ideia de que todas as experiências de Charcot desqualificaram para doença a histeria de loucura.

Forçando as portas do asilo, deixando de ser loucas para se tornarem doentes, sendo tratadas enfim por um verdadeiro médico, isto é, pelo neurologista, fornecendo-lhe verdadeiros sintomas funcionais, as histéricas, para o maior prazer delas, mas sem dúvida para nossa grande desgraça, deram à medicina a possibilidade de agir sobre a sexualidade (FOUCAULT, 2006, p. 419).

Essa questão deixa em evidência que há um jogo na relação paciente e médico, do mesmo modo que podemos dizer que houve um jogo de poder e saber entre o aluno **D** e a turma. Isso é cabível, uma vez que, antes do cabelo em si, os elementos comuns eram as roupas, calçados, pulseiras, bonés. O que marca que a sexualidade é subscrita por diversos mecanismos. Se com as históricas (FOUCAULT, 2006) os jogos dos sintomas deram à medicina um agir sobre a sexualidade; na sala de aula do aluno **D** as roupas e cabelos deram a ele e a outros dessa turma, com outras questões, um agir sobre os seus interesses, nesse caso em particular do aluno **D**, a experiência de sua transexualidade.

Diferentemente do agir médico sobre a sexualidade, que Foucault avalia negativo, a situação do aluno **D**, com todos os jogos que ocorreram por meses nessa sala de aula, conduziu-o a uma experiência de sua sexualidade. Isso não quer dizer que não teve desafios, tampouco, sofrimentos. A situação a que chamo a atenção é que observei outro modo de enfrentamento e poder nessa situação. Os mecanismos foram de adotar técnicas bem minuciosas de criar vínculos nesse espaço de aula, para que o aluno pudesse externar algo de si sem ter que passar por tantas hostilizações. Ao menos essa estratégia lhe foi viável.

A relação foi de evitar um interrogatório direto sobre sua sexualidade e, mais do que isso, sobre preconceitos acentuados. Não quero dizer que o não falar sobre preconceitos revele que ele não esteja em pauta e que governe toda a situação. O que afirmo é que, em toda essa relação, o preconceito possa estar no genoma das relações, discursos, práticas e comportamentos.

Todavia, não podemos ser indiferentes quanto ao fato de que o preconceito também pode ser subvertido, enfrentado, superado, se assim se queira entender e pensar, transfigurado em outros modos de ser, por gestos e negociações múltiplas que nos escapam. E, sendo assim, entendo que o interrogatório escorreu de outros modos, que não o do discurso direto, pois:

Na psiquiatria, procurei mostrar a vocês que a peça essencial da captura era o interrogatório, que é o substituto das técnicas de exame que encontramos na medicina orgânica. Interrogatório que depende, é claro, da vontade do sujeito e no qual as respostas constituem para o psiquiatra, não um teste de verdade ou a possibilidade de fazer uma decifração diferencial da doença, mas simplesmente uma prova de realidade; o interrogatório responde simplesmente à pergunta: “Ele é louco?” (FOUCAULT, 2006, p. 395).

Embora Foucault esteja avaliando um caso de questões psiquiátricas, algo que nos chama a atenção aqui é a vontade do sujeito e o interrogatório enquanto técnica. Ora, não somente nessa questão em destaque o sujeito é primordial, mas também o é na sala de aula.

Vejamos que os fragmentos das relações parecem deixar escapar, escorregar e abrir

frestas nessas relações entre os estudantes. É provável que o interrogatório aconteça por outros mecanismos e contextos da escola e fora dela. É primordial entendermos que, no interrogatório, simplesmente possa se responder às perguntas porque não se quer ser questão de escândalo. Tudo isso porque as relações humanas têm outros saberes e interesses éticos que nos afetam de modo a nos colocarem para fora de uma pergunta: “Você é trans?” e, por isso, não interessa sua amizade, tampouco aceitar que o aluno **D** seja “igualzinho a mim”.

Posso retomar o caso da histeria, que era, então, uma resistência, uma relação de poder, logo, um espaço da liberdade, do conhecimento e cuidado de si. A histeria “Foi efetivamente o processo pelo qual os enfermos tentavam escapar do poder psiquiátrico; foi um fenômeno de luta, e não um fenômeno patológico. Em todo caso é desse modo, creio, que devemos encará-lo.” (FOUCAULT, 2006, p. 169). Avalio do mesmo modo o espaço escolar, pois a transexualidade do aluno **D** visa, em todos os momentos, escapar ao discurso firmado de que a escola é terminantemente um espaço do poder exclusivo e absoluto das pessoas cis.

O poder é muito mais obsoleto, age e se firma enquanto poder em tudo aquilo que não se define no poder, é muito mais um modo de ser estranho o que o define. Se por um lado há um discurso modelador de escola e que essa é heteronormativa, por outro, há todo um processo pelo qual os LGBT nessa escola escapam do poder impregnado dessa lógica normativa de escola.

Pode-se acrescentar a essa discussão que se esse discurso é preponderante, isso se deve a toda uma arquitetura de saber produzido que demonstra, por muitas evidências, essas práticas como simulação no interior das escolas. Não é só a heterossexualidade que impõe esse discurso e comportamento, é toda uma relação que emana por diversas práticas, setores, funções, ou seja, brota nesse interior por vários mecanismos e técnicas que não são desestimuladas por outras instituições de fora da escola.

Igualmente, Foucault (2006, p. 169) alarma uma questão sobre os asilos e esclarece isso ao mencionar que:

[...] houve tanta simulação dentro dos asilos, é que isso na verdade tornou-se possível não apenas pela coexistência dos doentes no próprio interior dos asilos, mas também porque os doentes tinham a cumplicidade, o apoio, ora espontâneo, ora involuntário, ora explícito, ora implícito, do pessoal, dos internos, dos guardas, dos subalternos da medicina.

Isso nos lança ao centro da questão desta pesquisa, que é problematizar esse discurso de que a escola é heteronormativa. Por orientação temos Foucault, que nos esclarece ser o asilo

um espaço de simulação possível pela presença de alguns sujeitos doentes que encontravam apoio e cumplicidade de diversos mecanismos existentes nesse lugar.

É evidente que os doentes existiam, mas não era claro que doença era essa e, muito menos, qual saber médico deveria ter responsabilidade e condições de lidar com tal questão. Do mesmo modo podemos inferir que, semelhante à escola, a heterossexualidade ganha performatividade no interior das escolas, para, então, ganhar essa marca de heteronormativa nesse espaço, com a participação dos próprios LGBT, do contrário não teria se firmado tal discurso e construção simbólica dessa forma de poder.

Isso não significa que os LGBT sejam os culpados dos preconceitos que passam e que foram eles os construtores desse discurso de ser a escola heteronormativa. Não se trata disso. Quero expressar que o preconceito se articula com redes de apoio, do qual o LGBT não se exime de participação, também, ativa.

A sociedade de fora da escola tem uma leitura desta a partir das reproduções discursivas. E tais discursos engessam outras compreensões sobre a escola. A ponto de firmarem colunas e abismos, enrijecidos e intransponíveis, respectivamente. Do lado de fora da escola, embora não exista esse lado de fora tão hermético como se imaginam e supõem os muros físicos, há um discurso de heteronormatividade no interior da escola que parece nos impedir de ver que há práticas de resistência e saber que oxidam essas leituras quase que dogmáticas sobre a escola.

A escola não é um espaço que se difere ou anula a sociedade, mas reproduz tudo quanto foi e está sendo fabricado no bojo das relações desse corpo social que age por interesses comuns. Quando se discursa que a escola é heteronormativa, parece ressoar muito forte uma crítica perversa de acusação. A questão é que a heterossexualidade enquanto norma é problemática, tal como seria a LGBTnormatividade, se assim o fosse.

O que preciso problematizar é que, no instante que se faz a acusação à heterossexualidade, o discurso não segue uma linha de intenções, o que faz, costumeiramente, que diversas outras formas de discursos se produzam sobre a heterossexualidade. Não é pela acusação de uma norma, que não é produtiva e saudável, que se inverterá ou anulará o que é posto enquanto problema.

Precisamos enfraquecer os vértices desse discurso, porque o ataque direto que se faz no ato de uma acusação de que a escola é heteronormativa não faz brotar a resistência, mas sua anulação. Parece ser necessário escaparmos de uma lógica da acusação, a fim de que outras

práticas sejam possíveis, que não pela lei, norma e regulamentação. Esse ataque que se faz à escola é insano e improdutivo, pois:

Insanamente se busca atribuir uma ou várias funções à educação, [à escola], o que passa a ser um equívoco, na medida em que ela foi criada e sempre será adequada aos interesses da sociedade em que se insere, exigindo dela uma reprodução fidedigna de suas contradições e seus conflitos. Essa prática social expressiva nos permite compreender então que aquilo que reduzem como sendo educação não o é por si só (OSÓRIO, 2010, p. 136, inclusão minha)

Há construções de saberes, poderes e conhecimentos na escola Manoel de Barros, por exemplo, que deixam evidente que muitos desses discursos não reproduzem outras vivências que escapam a essa norma de predicar as sexualidades no interior desse asilo – escola. Não podemos ser como um Charcot, que somente examina os LGBT de dentro dessa instituição, por meio de um “pessoal” que parece ter enclausurado os LGBT num discurso que os pune, vigia e os impossibilita de ver e viver de outros modos.

Enquanto o discurso pregado seja de que a escola é heteronormativa, as estudantes LGBT estão produzindo saberes e poderes no interior da escola que oxigenam outras práticas que convergem em produtos que explicitam comportamentos e vivências que sucateiam e falseiam os discursos, ou seja, escancaram os preconceitos, muitas vezes, simulados:

Não se deve esquecer que Charcot praticamente nunca examinou uma só dessas histéricas e que todas as suas observações, falseadas pela simulação, na verdade lhe eram trazidas do exterior pelo pessoal que enquadrava as doentes e que, com elas, em graus de cumplicidade mais ou menos elevados, construía esse mundo da simulação pelo qual se resistia ao poder psiquiátrico [...] (FOUCAULT, 2006, p. 167)

Desenquadrar o discurso, se isso fosse possível, sobre a imagem estabelecida de que a escola é heteronormativa, possivelmente, moveria uma resistência ao poder heteronormativo da escola, a fim de que outros discursos seccionassem essa cumplicidade histórica e que, a exemplo do aluno **D**, deixassem explícito que esse entendimento sobre a escola não se sustenta mais. Além disso, mostram casos de homofobia como sendo únicos e determinantes dos LGBT, mas não deixam outros casos de poderes e saberes que esses jovens LGBT produzem e provocam na escola e que marcam suas liberdades, alegrias e poderes.

É necessário que os alunos e alunas refutem, por diversos mecanismos, essa realidade posta sobre a escola. Embora haja toda uma aparelhagem tecnológica de que o estudante LGBT seja “[...] submetido a essa verdade” (FOUCAULT, 2006, p. 220) discursiva de que a escola não é um espaço para eles. Cria-se, por esses apontamentos, que a verdade heteronormativa no espaço escolar é imposta por vários mecanismos, mas todos são permutados por inúmeras práticas que contestam essa verdade.

CAPÍTULO 3

4. TENSIONAMENTOS À HETERONORMATIVIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR: CONHECIMENTOS E CUIDADOS DE SI

Experienciar-se e experienciar o outro é um evento ao qual estamos fadados inevitavelmente. Isso se acirra quando os sujeitos em questão são jovens estudantes. Este capítulo terá por finalidade nos esclarecer que a modernidade passa necessariamente pela sexualidade e que não é possível se conhecer e cuidar de si sem antes passar por ela. Foucault nos esclarece, diante de sua busca incessante para compreender esse sujeito na contemporaneidade, que a questão central do indivíduo não poderia ser outra coisa senão a sexualidade.

Se a sexualidade é a questão da contemporaneidade, isso não é diferente na escola Manuel de Barros, em que se percebe as práticas das sexualidades e as fricções de gêneros serem marcantes. A ponto de se notabilizar que as sexualidades e os gêneros não se resumem na heterossexualidade e a escola não dá conta de se manter na heteronormatividade. Mesmo que o discurso predominante na sociedade seja de que a escola é um espaço que incita os jovens para a heterossexualidade e que a norma hétero é imposta, isso se rompe frente às práticas e vivências que se percebem nos corredores dessa escola em questão. Cabe lembrar que a heteronormatividade é entendida aqui como um conjunto de valores, regras, comportamentos, práticas e discursos que impõe a heterossexualidade como forma única e legítima para os sujeitos se expressarem (JUNQUEIRA, 2016).

E nesse jogo das sexualidades e dos gêneros, diversas são as técnicas que vão sendo construídas ao longo dessas tensões que ocorrem no interior da escola. As práticas de si visam sempre a um olhar para o cuidado de si, que leva por romper qualquer discurso ou tentativa de contenção de um olhar sobre esse “si” da própria sexualidade e gênero. O ato de mover um cuidado de si lança o sujeito para um espaço de enfrentamento institucional, em que viver a sua

sexualidade e o seu gênero se tornam fatores impostergáveis. E a escola Manuel de Barros tem ações que colocam em fricções esses poderes.

A dimensão das sexualidades é um ocupar-se consigo mesmo. Por isso, é necessário esfarelar e, diríamos, não extinguir a empáfia do querer conhecer-se a partir de uma *tékhne* enquanto saber médico. Foucault (2006) aponta, ao final de sua discussão em “O Poder Psiquiátrico”, que o saber e o poder médico se fortaleceram sobre as sexualidades ao final do século XIX, com o caso das mulheres históricas que se encontravam na mira do anseio de conhecimento daquilo que no futuro seria uma psiquiatria.

Contudo, a *tékhne* do saber médico produzido é diferente da *tékhne* do ocupar-se consigo mesmo. Enquanto de um lado há um médico que se ocupa do cuidar desse outro, que assim o fez por quesitos objetivos e fisiológicos, do outro lado, vimos nascer, desde os gregos, um mestre, “[...] aquele que cuida do cuidado que o sujeito tem de si mesmo e que, no amor que tem pelo seu discípulo, encontra a possibilidade de cuidar do cuidado que o discípulo tem de si próprio” (FOUCAULT, 2010a, p. 55). Percebo que, historicamente, a técnica que se tornou a coluna vertebral da construção do pensamento Ocidental foi a de delegar ao outro inferir sobre o “eu” um cuidado.

Melhor dizendo, é o outro a referência do cuidado. Aquele que irá vigiar, velar e desvelar-se sobre “mim”. É a necessidade que passou a ser central no modo de ser Ocidental. A “[...] necessidade de passar pela relação com outro que é o mestre” (FOUCAULT, 2010a, p. 53). Doravante, ao passar dos séculos, desde os gregos, vi emergir um arcabouço volumoso de diversos mestres, isto é, mestres para cada especificidade nucleotídica do ser humano.

Com isso, vi nascer uma sexualidade não somente vigiada, policiada, docilizada, refém de uma norma social, histórica e culturalmente posta. Conquanto, de práticas sexuais que precisavam ser anestesiadas e negadas enquanto realidade e necessidade humana, uma vez que deveriam gozar, exclusivamente, de uma experiência do profano, sujo e desnecessário a uma vida.

Parece-nos que o conhecer-se, ou cuidar de si, teve que passar necessariamente por uma atividade incisiva da repressão dos desejos, dos prazeres da carne (FOUCAULT, 2014) para se atingir esse cuidar de si. Não obstante, é compreensível porque, no cristianismo, as práticas sexuais e, com isso, a sexualidade em sua amplitude foram resumidas ao corpo fisiológico. Se é fisiológico e transitório é restrito aos hormônios, logo, perecível e incompatível com o cuidar da alma. O que precisamos abstrair de tudo isso é o entendimento de que as técnicas sobre si

são históricas e circunstanciais, por isso aperfeiçoam-se de acordo com as práticas culturais e políticas de interesses.

Discutir sobre sexualidades é por si só, um espaço de resistência. Foucault esquartejou o corpo histórico, mostrando-nos como as técnicas em torno da sexualidade foram bem articuladas. A começar tomando a sexualidade e suas práticas por um campo e uma dimensão humana que deveriam ser descartadas, desnecessárias e desprestigiadas a quem visa um conhecer-se e cuidar de si. Sendo assim, reiteremos a fala de que olhar para a sexualidade é um recurso imprescindível para aquele que visem se conhecer e cuidar de si.

É necessário esclarecer que esse *gnôthi seautón e epiméleia heautoû* (conhecimento de si e cuidado de si) tem por objetivo o desdobrar-se sobre si mesmo, voltar-se para si e limpar-se de tudo quanto sejam sensações que iludem e são desprezíveis. Isso se deve fazer para se atingir a esse “eu”, que deve ser compreendido como alma:

É para conhecer-se a si mesmo que é preciso dobrar-se sobre si; é para conhecer-se a si mesmo que é preciso desligar-se das sensações que nos ilude; é para conhecer-se a si mesmo que é preciso estabelecer a alma em uma fixidez imóvel que a desvincula de todos os acontecimentos exteriores (FOUCAULT, 2010a, p. 63)

Primeiramente, faz-se necessário ressaltar que, dentre todas as coisas que precisam ser retiradas do “eu” nessa lavagem de si, estão prioritariamente, no nosso entendimento, as práticas sexuais e a sexualidade. Parece-nos que a sexualidade e suas práticas iludem esse “eu-alma”, afasta do indivíduo toda e qualquer possibilidade de um conhecimento e cuidado de si. A sexualidade nos ilude porque é um aparelho de sensações, por isso mesmo limitado, frágil e desconsiderado.

Sendo assim, a sexualidade foi para abeira, a margem do recipiente. Mas, no transcorrer dos séculos, o que era beira e periférico escorreu. A ponto de não termos como escapar ao fato de que tudo quanto foi acumulado no solo da sexualidade tivesse que se tornar palco obrigatório de um exame no século XIX (FOUCAULT, 2017). Saber o que escorre e por que tem escorrido é inevitável.

Diria, ainda, que saber como tudo isso que derramou e está derramando tem se arvorado como conhecimento de si e cuidado de si no presente é imprescindível. Além de ser relevante observarmos como e quais são as técnicas que hoje têm operado nas salas de aulas da escola Manoel de Barros, que têm possibilitado a visão de que a heteronormatividade não teve como legitimar e promover uma única forma do sexo, do gênero e da sexualidade se expressarem.

4. 1 “O PRECONCEITO É DOLOROSO PARA TODO MUNDO, A GENTE TEM QUE APRENDER A LIDAR COM ISSO” (ALUNO C, DIÁLOGO EM SALA DE AULA DE 11 DE ABRIL DE 2018).

Como em mais um dia comum, aparentemente, chego à Escola Manoel de Barros e dirijo-me à sala dos professores. Converso com um e outro e logo o sinal de início às aulas ecoa nos corredores e todos levantamos para nos dirigir à sala de aula. Eu acompanho a professora, como sempre, solícito, vamos conversando, falando de problemas do dia a dia.

Ao chegar à sala de aula, vou para os fundos e sento-me, arrumando a carteira e apanhando meu bloco de notas. Para ser sincero, foi a primeira vez que entrei nessa turma, por isso nada observei até o momento em que, durante o transcorrer da aula, o professor fazia a correção da lista de exercícios por ordem de chamada. Enquanto outro aluno se dirigia até a carteira da professora, esta se levantou e foi até onde eu estava e disse que havia um aluno que ele queria me apresentar.

No momento fiquei sem saber como agir, mas no impulso a acompanhei. Ao chegar até o aluno C, a professora o apresentou pelo nome social e disse ao aluno que eu estava na escola para estudar sobre o preconceito e indagou se eu poderia conversar um pouco com ele. Eu intervim, como estava um pouco surpreso pela situação adversa, perguntei ao aluno se não haveria problema em conversarmos um pouco. O aluno imediatamente sorriu e disse que não havia nenhum problema.

A professora inicia dizendo que ele se aceita (conforme a fala da professora) muito bem como é e que não tem problema com a sua sexualidade, acrescenta que eu poderia falar com ele tranquilamente. Pela situação de sala de aula fiquei meio sem jeito, pois colegas estavam ali ao lado dele e, além de tudo, eu não estava preparado para uma entrevista repentina. Mas como já estava a “bagunça feita” por não esperar que isso pudesse ocorrer de modo tão repentino, resolvi me apresentar e ele também, usando o seu nome social.

Então, comecei perguntando como ele se sentia na escola quanto a sua sexualidade? Por ele ser um jovem muito simpático e comunicativo, confesso que a entrevista, pega de surpresa de minha parte, foi tranquila, pois ele mesmo desenrolava a prosa toda. De início, o aluno C me disse:

[...] que no ano anterior se sentiu muito privilegiado quando na divisão de um trabalho para ser apresentado, um dos temas polêmicos foi sobre a transexualidade, a qual ele resolveu apresentar. Disse que foi muito positivo.

O que assusta as pessoas é o fato de não conhecerem aquilo que aparentemente é estranho. As pessoas silenciam pessoas LGBT porque não conhecem o que de fato significa isso. Por isso discutir e se revelar é importante.

Eu não tenho problemas com a minha sexualidade, sou homem e gosto de mulheres. Aqui na escola em todas as salas têm alunos que fogem do que se ditam 'normal'. Sabe se não falar sobre isso, nós continuaremos sendo vistos como não normais, sei lá.

Muitos não falam porque não querem ouvir cochichos sobre eles nos cantos e corredores, não querem olhares que criticam. Seria muito importante quem é se representar, não se esconder.

O preconceito social e da escola afetou sua decisão sobre como você se vê?

Sabe, o preconceito existe para tudo, por ser alto, magro, gordo, muitas coisas. Mas se a pessoa se importar com os cochichos e a indiferença de alguns, (suspirou) por que não são todos.

Eu tenho amigos, amigas héteros e não héteros. Então, sempre vai ter quem aceita e quem não aceita (Aluno C).

O que você faz quando percebe isso?

Na hora eu não gosto, mas logo passa e nem me lembro. O que importa é que eu sei o que sou, o que quero, me amo, sou decidido.

O preconceito é um problema do outro que desconhece o que é estranho, o que não tem contato, por isso, tem que falar sobre isso (Aluno C).

Você já sofreu preconceito?

Eu já sofri e muitos outros também sofrem. Como disse, as pessoas fazem preconceito por tudo. Se eu não fosse transgênero, eu sofreria outros preconceitos.

A pessoa tem que se entender, se conhecer. Os outros sendo preconceituosos ou não, não fará diferença na minha sexualidade. Claro, se o preconceito fosse menor, com certeza, muitos outros não sofreriam.

Porque nem todos se entendem e se aceitam, porque pensam que são inferiores. Se eles soubessem que não são, não sofreriam. (Aluno C, diálogo em sala de aula).

Você, então, pretende adaptar o seu corpo? "Sim, claro! Já faço acompanhamento com psicólogos e assim que eu atingir os 18 anos iniciarei as medicações." (Aluno C).

Durante nossa conversa ele estava sempre muito solto, disposto, de bom ânimo, e a alegria, a felicidade era nele muito evidente. Até mesmo pela socialização muito forte entre os colegas. Enquanto conversávamos, um colega pediu emprestada a ele uma borracha, o chamou pelo seu nome social.

Logo continuou: O preconceito é doloroso para todo mundo, a gente tem que aprender a lidar com isso. Mas quem não sofre preconceito? (Aluno C).

Assim, nos despedimos, pois estava próximo de ser chamado para apresentar sua atividade. Ao terminar a aula, a professora continuou falando comigo pelos corredores em direção à sala dos professores e disse,

[...] os alunos desta sala são bem politizados, são críticos e participativos, não têm medo de questionar e se posicionarem; mas isso é consequência do aluno **C**.

Antes dele, a turma era bem comum, apática. Mas ele fez com que a turma mudasse, porque ele sempre se posicionou e nunca se sentiu acanhado para falar. É muito interessante isso.

Ele (o aluno **C**) mora com a vó (**Professora**).

Por alguns motivos, que elucidarei mais à frente, no momento de nossa prosa resolvi perguntar se o fato de ter na escola professores LGBT facilitaria e seria positivo para os alunos e alunas LGBT se assumirem com mais otimismo, ou não?

Claro! Sempre que um grupo se vê representado é positivo, porque as pessoas veem que por ser gay não interfere na sua inteligência. O que importa é o caráter. Saber que a pessoa gay também tem importância e tem funções importantes. É bom para as pessoas saberem que todos são importantes (**Professora**).

Essa fala deixa estampado o discurso normativo da escola. O discurso de que a escola é regida por um único gênero e uma única sexualidade é ferido quando nela há professores que são assumidamente gays. O que potencializa os próprios estudantes, como na fala do aluno **C**, que ser LGBT não é um ter que viver nas sombras da sociedade, como se isso pudesse existir, mas é possível alçar espaços e ascender socialmente às esferas que almeja para si.

O jovem, ao chegar à escola e perceber que há um professor gay, é afetado positivamente, afinal de contas, na escola o professor está em uma relação de poder e socialmente é lido como tal. Isso arremessa os estudantes a uma possibilidade de olhar para si e iniciar a tarefa de uma arte de viver fora de uma visão de que seja impossível ser fora dos padrões impostos pela sociedade.

Ao observar o aluno **C** narrando sobre si, parecia ecoar sobre os meus ouvidos a tácita afirmação de um jovem ao dizer: “[...] que a pessoa tem que se entender, se conhecer”. Desenhavam-se a ideia e o anseio da necessidade de uma *tékhnē tou bíou* (uma arte de viver). É complexo pressupor que um indivíduo chegue a olhar para si como uma obra que foi lançada na vida inacabada e, mais grave do que isso, que é uma obra que vai sendo transformada involuntariamente pelo desenvolvimento fisiológico.

É concernente e angustiante que essa obra do “eu” vai caminhar e se construir independente de um querer próprio. No entanto, o indivíduo tem que, como nos disse o aluno

C, se entender e se conhecer, porque a arte de si é um evento que se impõe por necessidade de uma condição de liberdade. A questão é voltar o olhar para si, para esse “eu” que queira ou não está nesse trânsito de articular um existir para o “eu”.

Por isso, apropriar-se de si e dessa obra lançada para a vida se faz necessário. Tornar a própria vida uma obra.

Fazer da própria vida objeto de uma *tékhnē*, portanto, fazer da própria vida uma obra – obra que (como deve ser tudo o que é produzido por uma boa *tékhnē*, um *tékhnē* razoável) seja bela e boa – implica necessariamente a liberdade e a escolha daquele que utiliza sua *tékhnē*.” (FOUCAULT, 2010a, p. 380)

Isso demonstra que o objetivo dessa obra de si é o aperfeiçoamento da vida, da vida que se almeja para si. Uma experiência de vida que possa estar naquilo que tensiona o gênero e a sexualidade estabelecida na escola. E isso é muito nítido quando os estudantes entendem que a instituição com seus dispositivos e técnicas não são suficientes para talhar uma única ideia de gênero e sexualidade. Isso fragiliza a lógica da heteronormatividade da escola.

Mesmo que todos os sistemas de vigilância, provocados e estabelecidos pelas instituições, sejam incisivos (FOUCAULT, 2014) e atuem como fortalezas que enquadram e formatam essas obras do “eu”, isso não implica em dizer que a instituição escolar seja um sistema de vigilância onisciente, que examina todas as estreitezas das obras humanas que perambulam e habitam esse espaço chamado escola, que não se restringe nela, tampouco é governado exclusivamente por ela.

Entre os estudantes há diversas artes de si sendo provocadas, alimentadas e ganhando vida. Vidas que escorrem por entre todo um movimento de regras e normas. Essa obra de si vaza por entre os vãos dos dedos por mais vigilância que se imponha, por mais que o exame se afine cirurgicamente. A arte de si “[...] não obedece a uma *regula* (uma regra): ela obedece a uma forma (uma forma). É um estilo de vida uma espécie de forma que se deve conferir à própria vida” (FOUCAULT, 2010a, p. 381). E não há uma performance e um ato exclusivo do gênero e da sexualidade (BUTLER, 2017), e isso é percebido pelos sujeitos que frequentam e estudam nessa escola Manuel de Barros.

O aluno C é aquele aluno que encontrou no interior das relações dessa sala de aula algumas regras que inviabilizavam a sua transexualidade, uma vez que somente ele era assumidamente transexual nessa sala, mas, ao encontrar em uma aula a possibilidade de apresentar um trabalho de temas transversais e polêmicos, resolveu encabeçar o tema sobre LGBT.

Nesse momento ele afirma que se sentiu feliz e satisfeito, pois, consoante ele mesmo disse, “[...] foi muito bom, pois o que assusta as pessoas é o fato de não conhecerem aquilo que aparentemente é estranho. As pessoas silenciam os LGBT porque não conhecem o que de fato significa isso. Por isso discutir e se revelar é importante (Aluno C).

Poder falar de si é um modo de se produzir, de se conhecer, de se revelar enquanto possibilidade de uma obra que se constrói a partir de um “conhece-te a ti mesmo”. Sentir-se para além das regras, dos preconceitos, dos ruídos das punições que acontecem por um olhar que silencia e repudia.

Todavia, o aluno C demonstrou-se não genuflexo às regras, ele disse que apresentou o trabalho com satisfação e sentiu que desde então os seus colegas de sala desarmaram-se mais ainda diante dele, interagindo mais com ele. Isso demonstra que se submeter às regras de preconceito é marcar sua vida como não obra de si, mas meramente do outro. Não que a arte de si não passe pelo outro, mas não pode ser determinada pelo outro:

De igual modo, quem quiser fazer da vida uma obra, quem quiser utilizar como convém a *tékhnē* toû bíou, deve ter em mente não tanto a trama, o tecido, a espessa feltagem de uma regularidade que o acompanha perpetuamente, à qual deveria submeter-se. [...] A obra bela é a que obedece à ideia de uma certa forma (um certo estilo, uma certa forma de vida) (FOUCAULT, 2010a, p. 381).

Forma essa de vida que não é submetida na sua totalidade à instituição. O aluno C, ao se impor diante da sala em um trabalho para falar de si, expressa, por assim dizer, o momento que os discípulos de Pitágoras, depois de cerca de três anos ouvindo a palavra (FOUCAULT, 2010a) e, com isso, expurgando, limpando sua alma, passam a ter condições de fala.

Sendo assim, entendemos que o aluno C, ao final de seu Ensino Médio, já estava limpo, lavado por diversos discursos que, como enxurrada, agitavam os corredores da escola, lavando-lhe a alma, a ponto de, ao assumir a apresentação de um trabalho escolar, que era o meio e momento de não mais se manter no treino do ouvir falas preconceituosas e de pensamentos de incompreensões que se materializavam pelas formas de vidas nessa instituição escolar.

A apresentação desse trabalho é a materialização de que a escola transpira discursos sobre sexualidades por todos os meios. A ponto de ser um recurso utilizado pelo aluno C para poder falar de si e tensionar essa lógica de que a heteronormativa da escola, não fala e produz nada além dos discursos que convêm e forma para isso. A escola Manoel de Barros tem atividades e ações que os alunos e alunas exploram como meio de produção de si. Diria, de passagem, que essa atividade da apresentação do trabalho foi um espaço da arte de si, que

provocou a toda e qualquer disposição e dispositivo escolar de uma heteronormatividade. Posso afirmar que essa atividade foi um meio de tensionar as “[...] disposições heteronormativas [de] naturalizar, impor, sancionar, promover e legitimar uma única sequência de coerência entre sexo-gênero-sexualidade.” (ANTUNES; DUQUE, 2020, p. 273, inclusão minha)

Posso empreender a ideia de que, nessa apresentação de sala, o aluno **C** não só fez uso da palavra para esclarecer esses outros de sua sala, mas também desvelou a si mesmo no exercício da fala. Nesse instante, disse o aluno **C**: “[...] percebi que os meus colegas mudaram.” Isso, porque passaram a conhecer melhor essa questão que era estranha para muitos, ou melhor, foi produzida para ser estranha. Conforme o aluno mesmo falou: “Por isso, discutir e se revelar é importante.”

Faz-se importante porque é nessa relação dialógica com a sala do falar de si que – o estranho – o outro se rompe. É evidente que essa é uma relação de conveniências. Mas essa circunstância abre “[...] um espaço de liberdade onde cada qual improvisa um pouco em função de suas conveniências, de suas necessidades e da situação.” (FOUCAULT, 2010a, p. 383) que, digamos de passagem, afeta a todos desse espaço de sala de aula.

Não era somente o aluno **C** que agia numa zona de liberdade em função de sua situação. Outros ali envolvidos também estavam em um espaço de falar de si. Até porque, nas circunstâncias, os sujeitos também simulam suas fraquezas. Nesse ímpeto de liberdade, a transexualidade provocava o poder, mas não centralizado. Um poder (FOUCAULT, 2017) que se sustenta por vários feixes e pontos de apoio. O aluno não calou os colegas, mas se apoiou numa teia de poderes.

As sexualidades se constroem nessa relação, elas se retroalimentam. Se a questão era falar de si, era também atingir e afetar esses outros, da sala de aula, o que se estabelecia como um cuidado de si. Embora nessa situação era, possivelmente, se fazer aceito pelos colegas, essa questão não deixou de ser um momento de construção de si e fez sua sexualidade, seu gênero ser recepcionado pela turma, a ponto de a própria professora afirmar que esse aluno interage bem e é popular entre os colegas.

Nessa relação e momento dos exercícios do poder, o indivíduo também modera a si mesmo. Impõe-se perante os colegas de sala, mas também se modela a cada olhar e considerações deles. Que nunca deixam de respingar os seus interesses. Foucault (2014) nos esclarece que a grande busca do indivíduo não é quanto a uma verdade, nem mesmo a um

discurso de “verdade” que o acomode, enquanto sua existência, sua sexualidade, seu corpo, a si próprio.

Igualmente o que se entrevê é um indivíduo – jovem aluno e aluna – que joga diante de “[...] complexas condições que devem estar reunidas para realizar de maneira conveniente, sem perigo nem dano, os atos de prazer.” (FOUCAULT, 2014, p. 176 – 177). Não de um prazer qualquer, mas do prazer de fazer do próprio corpo e sua sexualidade transexual uma obra de arte que também apela a ser desejado, muito mais que respeitado e aceito.

Embora tudo isso, trabalha para constituir esse emblemático espaço de atuação, com o qual se legitima a si próprio numa condição de liberdade que apela ao cuidado de si. Que seja um cuidado produzido pelo mero fato de poder emitir a fala, o discurso. Isso não deixa de estar recheado por múltiplos interesses.

Com tudo isso, percebemos um aluno **C** que se relaciona amistosamente com os seus colegas de sala, que brinca durante as aulas, que se diverte nos intervalos, que participa das aulas, que debate de modo imponente. Podemos empreender a ideia de que o aluno **C** empenhou sobre si uma prova. Essa prova está sempre regida por uma atividade, um trabalho sobre o próprio indivíduo.

A prova que o aluno **C** impôs sobre si, como forma de conhecimento, não foi o de se calar frente às incompreensões ou até mesmo aos preconceitos. Fez desses atributos um conjunto de provas pelas quais entendeu que precisava ser questionado, interrogado e esclarecido.

Essa é a questão primordial, pôr o preconceito à prova, interrogá-lo ante os conceitos, pré-conceitos e inaceitações dos outros que incompreendem outras formas de expressões sexuais. Dizer à turma sobre sua sexualidade não deixou de ser um exercício de conhecimento de si. Cremos que isso seja muito mais relevante do que, como no entendimento do aluno em questão, o esclarecimento dos colegas.

Ou seja, nos exercícios de prova busca-se medir em que ponto se está em relação àquilo que se era, em relação ao progresso já feito, e em relação ao ponto a que se deve chegar. Na prova, se quisermos, está sempre em questão certa progressividade e um esforço de demarcação, logo, de conhecimento de si (FOUCAULT, 2010a, p. 387)

Cabe esclarecer que a prova a que Foucault se refere não é uma questão que tem prazo de validade, mas “[...] a vida por inteiro é que tornará a forma da prova.” (FOUCAULT, 2010a, p. 389), o que não significa que uma situação não seja relevante como uma situação de prova. O fato é que a prova é uma ferramenta para o conhecimento de si que não cessa. A prova é

progressiva, contínua. É, acima de tudo, um manter vivo o questionamento sobre si. Esse questionamento sobre si se faz importante frente a esta pesquisa, porque demonstra que os padrões estabelecidos na sociedade e na escola só podem ser modificados quando os sujeitos se enxergam como uma obra de arte em constante relações de saberes e poderes.

Esse movimento de se pôr à prova e se interpelar não significa que a vida seja uma prova. Pois “[...] essa ideia de que a vida é um longo tecido de infortúnio pelos quais os homens são provocados é de fato uma velha ideia grega.” (FOUCAULT, 2010a, p. 399) que se materializou na era do cristianismo.

A questão não é estabelecer uma técnica única e exclusiva para se atingir a essa arte de viver. É pôr o cuidado de si como um espaço do conhecimento. Sendo assim, a prova não deixa de ser uma ferramenta que corrobora para esse conhecimento e para uma arte de viver. “Portanto, é na necessidade da *tékhnē* da existência que se inscreve a *epiméleia heautoû*.” (FOUCAULT, 2010a, p. 402)

Lidar com o preconceito e a discriminação no espaço escolar é, também, uma técnica de existir. No espaço de enfrentamento do preconceito, abre-se uma possibilidade de se colocar frente ao espelho e se analisar, observar e explorar a si mesmo. Momento de mexer em tudo aquilo que em si está zangado e exige de si uma prática que o mova para colocar em destaque que nessa escola as jovens LGBT estão presentes com as suas sexualidades e gêneros. E que a heteronormatividade não resume e encerra uma única possibilidade de experienciar e viver o sexo, o gênero, a sexualidade na escola Manoel de Barros.

O preconceito é uma prova que se impõe e obriga o indivíduo virar-se para si e se ter, como uma obra que exige do “eu” um ocupar-se consigo constantemente. Diríamos que o preconceito é o bisturi, é a técnica histórica de subjugação do outro sexualmente estranho, mas, observamos no espaço escolar tudo isso inverter-se como uma possibilidade de conhecimento que se move numa arte de viver.

Afirmo que, no preconceito, é possível um instante de promover a rachadura que incite uma nova forma de olhar para si. É nessas frestas que se encontra não a desestruturação infantil de um fim do preconceito, todavia é onde se visa um “[...] viver de modo que se tenha consigo a melhor relação possível. Deve-se viver de modo que se tenha consigo a melhor relação possível. Diria, finalmente, numa palavra: viver-se ‘para si’” (FOUCAULT, 2010a, p. 401) e não para um sistema que opera por representações institucionalizadas. Esta experiência do

aluno C aflora-nos a encarar que é necessário criar espaços, possibilidades de ter consigo a melhor relação, favorecer-se.

Um texto produzido em sala leva-nos a observar um pouco mais sobre isso. O aluno C entende que:

[...] essas pessoas que sofrem preconceitos, que são julgadas pelos cantos, sofrem bullying, com o tempo aprendem a passar por cima de tudo isso. E se você for parar para pensar também, essas coisas só ganham ‘poder’ quando dão importância, quando veem que a pessoa julgada está sendo afetada. (Trecho do texto produzido por um aluno).

Passar por “cima” de tudo isso implica em dizer que o preconceito se transfigura em outros modos, se diversifica, não que o indivíduo não sofra e passe por preconceitos. Faz-nos entender o que realmente era a angústia de Foucault. Os jovens estudantes, diante das situações de desconfortos, vão costurando sobre si técnicas que vão abrindo possibilidades e caminhos para um conhecimento de si, que vão pondo à prova a suposta unicidade da sexualidade e do gênero da escola. Vão escavando no solo dos preconceitos um local que não seja pavimentado, pois as instituições não são fixas e muito menos permanentes nas suas técnicas de poder de dominação e subjugação. As instituições não são homogêneas e muito menos linear, embora sua aparência assim se represente.

Por isso, em meio ao território espesso e compactado do preconceito, esses jovens escavam sobre si, amparados por outras técnicas discursivas de saberes que ganham força. De um lado observamos o aluno C, que ao longo dos meses foi rompendo os poderes normativos dessa tão aparentemente solidificada e empedernida heteronormatividade e abrindo fissuras de possibilidades para o falar de si, para si e para o outro do contexto de sala de aula.

Por outro lado, um estudante escreve que as pessoas vão passando por cima de tudo isso (o preconceito) e que o poder de subjugação entra em oxidação quando o sujeito não dá tanta importância a tudo isso. O que implica dizer que o fato de não dar relevância a tudo isso abre um campo de reflexão de que esses jovens estão construindo outras técnicas de relação e enfrentamento a um poder de domínio sexual no espaço escolar.

Desse feito, diríamos que os jovens LGBT nesse espaço escolar têm adotado posturas e práticas sexuais de enfrentamento. Não creio que seja no sentido restrito de uma mudança e transferência de poder da heteronormatividade para uma LGBTnormatividade.

Muito diferente disso. Entendo que há muito mais um discurso de poder produzindo “verdade” de que a escola é heteronormativa e, com isso, mascara, veta, fecha e desvia a reflexão e os olhares para analisar que esse discurso da norma se fortalece não porque há uma

existência acabada de um poder da heterossexualidade. Mas que esse discurso da heterossexualidade estabelece e se destaca porque os indivíduos não se arriscam a conjecturar que há outros poderes em ação.

A resistência é um poder (FOUCAULT, 2017) que age simulando técnicas de si. Fomos historicamente produzidos por vários saberes e poderes que se retroalimentavam a pensar e agir na lógica de que não há vida, prazer, desejo, saber e poder fora da heteronormatividade. Antes de qualquer coisa, a sexualidade é um dado que foi histórica e culturalmente produzida para ser um dispositivo de subjugação e inferior.

No entanto, posso afirmar que a sexualidade “[...] funciona de acordo com técnicas móveis, polimorfos e conjecturais de poder” (FOUCAULT, 2017, p. 116). Assim é um meio, um dispositivo extraordinário para o conhecimento e cuidado de si que se estabelece na modernidade. Isso faz com que o sujeito seja arremessado sobre si, a olhar para si, a escavar sua vida para atingir um domínio de si, que não é estanque.

Ante a tudo isso, entendo que o poder que o preconceito exerce é muito frágil e pueril. Se a intenção é de diminuir, exterminar, fragilizar, coibir outras formas de sexualidades, observo que ela as instiga, atiga os envolvidos a dobrarem-se sobre si e vasculharem sua intimidade existencial para recomporem-se enquanto sujeito que também exerce poder e saber.

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder (FOUCAULT, 2017, p. 115)

Essa satisfação do aluno C de falar de si para os colegas, enfim, não é indolor totalmente. Todavia, percebe-se que falar de si, e ter que falar de si, já é uma situação de se pôr à prova, ao julgamento, ao justificar-se diante de outro. É compreensível tudo isso. No entanto, em nenhum momento Foucault nos disse que as técnicas de conhecimento e cuidado de si formariam ou seriam indolores.

Tornar-se cirurgião de si, escultor da própria vida é uma tarefa que Sócrates e Platão mostraram ser muito evasiva. As técnicas de si não são anestesiadas e insensíveis, mas são técnicas que podemos considerar sofríveis e dolorosas.

Sócrates que, como sabemos, durante a guerra era capaz de permanecer só, imóvel, ereto, os pés na neve, insensível a tudo o que se passava ao seu redor. Encontramos também em Platão a evocação de todas aquelas práticas de rigidez, de resistência à tentação. É a imagem de Sócrates, ainda no Banquete,

deitado ao lado de Alcibíades e conseguindo dominar seu desejo (FOUCAULT, 2010a, p. 47).

Sendo assim, posso compreender a ideia de que para o aluno C muitos espinhos lhe incomodaram, há muitas situações em que teve que se manter imóvel, insensível, irreflexivo e deixar os outros lhe moldarem a vida. Portanto, como elencado no texto do aluno (supracitado), os jovens vão “passando por cima de tudo isso”.

4.2 O PRECONCEITO É UMA MALHA DE PODER...

Se há um grupo e/ou população excluída, esse processo decorre antes de mais nada, também, da aceitação desse status de inferioridade. Segundo Butler (2017), não podemos identificar a vulnerabilidade, a submissão como uma precariedade e ausência de práticas de si. Mas, na própria relação perante o preconceito e discriminação aprendemos a preservar o que é importante ou não para cada um.

O preconceito é uma malha movida de poder que perpassa o corpo, a alma e atinge o modo de ser de cada um. Nesse sentido, o “[...] poder não pertence nem a alguém nem, aliás, a um grupo; só há poder porque há dispersão, intermediações, redes, apoios recíprocos, diferenças de potencial, defasagens, etc.” (FOUCAULT, 2006, p. 07). O que nos leva a pensar que o preconceito é um discurso visto que aparentemente visa destoar, inferiorizar e impossibilitar, como se isso fosse possível, os indivíduos de exercerem cuidado e conhecimento de si.

Posso compreender que o preconceito promove esses desníveis de relação, mas são defasagens sem consistência e frágeis por si sós. Contudo, se desencadeiam como uma vivência de precariedade. O que é falso. Se o poder se articula nos desníveis, nas defasagens, nas diferenças, nas relações, os indivíduos LGBT também são sujeitos que negociam um existir naquilo que pressupõem ser um mal que precisa ser exterminado.

Por isso, vivem e reagem aos preconceitos. Fazem do preconceito, que provoca vítimas, uma condição de possibilidades. A possibilidade é o próprio exercício da liberdade que instaura nessas frestas de reação um “eu” frente ao “outro”. A liberdade é da ordem da resistência. Onde há resistência o poder se move e se produz. O que implica em dizer que é a própria possibilidade que induz e instiga à resistência, então, a liberdade se faz presente. “A liberdade é da ordem das resistências, das resistências às sujeições e o poder, longe de impedir a liberdade, excita-a” (BRANDÃO, 2015, p. 282).

No entanto, como afirma Butler (2017), não é a lei e nem os seus aparatos legais que irão blindar o sujeito de passar pelo preconceito. Do mesmo modo, não é o status da lei que será garantia ao indivíduo de promover conhecimento e cuidado de si. Esta é muito mais uma ideia de transferir a proteção de si para um dispositivo que historicamente acreditamos que tem o poder de nos garantir segurança e estabilidade, do que nos colocar enquanto sujeitos da incógnita de si para si.

Não é o Estado legal, não é o outro que quebra no interior do sujeito o preconceito, mas o conhecimento e cuidado de si é um exercício que perpassa essa instituição e provoca o que Foucault (2006) chama de microfísica do poder. É no enfrentamento que se dá um espaço possível de liberdade, pois as práticas de si não se restringem a um único poder. Nesse embate, aparecem as fragilidades do preconceito. “Estudar o poder, a sujeição e as técnicas de subjetivação, permitia a Foucault evitar os enganos de pensar a liberdade como aquela constituída nos mecanismos jurídicos, a partir dos embates com a lei [...]” (BRANDÃO, 2015, p. 281). Dessa liberdade pretendida no interior do aparato legal deve-se ter desconfiança, pois é muito provável que novas formas de sujeição se produzam.

A liberdade ocorre nos modos de vivências dos sujeitos, no instante em que os dispositivos de poder se movem por entre seus mecanismos de atuação, por exemplo, o preconceito. “Tal qual uma arte da luta, da resistência, ela anuncia-se rivalizando a sujeição: é a ética do cuidado de si como prática da liberdade” (BRANDÃO, 2015, p. 281).

O que deixa em evidência que a liberdade não é algo imposto, se dá nas relações, nos enfrentamentos; é o sujeito se reinventando, sendo arte de si. É o poder uma própria situação de liberdade (FOUCAULT, 2006). No enfrentamento ao preconceito o sujeito se produz sendo aquele que estiliza a própria existência como uma arte. O cuidado de si não está distante e muito menos deslocado da estética de si. É um movimento conjunto.

Foucault (2010a) vai buscar nos filósofos gregos uma explicação de como eles produziam práticas e técnicas sobre si para conduzirem sua vida, pensamento e corpo. Percebeu nisso um meio de pensar uma arte da existência, que no pensamento greco-romano é um cuidado de si. “Foi, portanto, por meio de práticas e técnicas elaboradas e exercidas sobre si mesmo, seu pensamento e seu corpo que os filósofos da Antiguidade desenvolveram aquilo que Foucault chama de artes da existência” (MEIRELES, 2015, p. 456).

O que nos leva a pensar que os jovens, nos momentos que lidam com o preconceito e com as práticas de homofobia, movem “[...] princípios formulados para si por meio da maneira

de viver, da prática da vida e da coragem em assumir o risco da vida escandalosa” (MEIRELES, 2015, p. 471).

Viver uma sexualidade dissidente exige um dispositivo que o indivíduo empenha sobre si para constituir um cuidado de si. É uma verdade que não decorre de um mestre, instituição, pessoa; mas procede de um olhar para si a partir dos impasses que um indivíduo tem frente a outro que aparece exercendo poder de uma suposta supremacia de norma sexual. É pelo exercício do poder e de táticas de poder, saber, que se revelam as técnicas de existência, práticas de si, conhecimento de si e cuidado de si (FOUCAULT, 2010a).

O sujeito não se constitui fora da resistência, dos choques, dos problemas, dos enfrentamentos, mas, muito diferente disso, o sujeito se produz através de práticas regradas e não terminal. É por meio de uma prática de saber, poder e resistência que as práticas de si emergem enquanto conhecimento e cuidado de si. Por isso que, ao lidar com o preconceito e a discriminação, os sujeitos produzem técnicas de si e não somente se sentem vítimas do sistema.

Os alunos e alunas existem, resistem, negociam, trocam experiências, enfrentam, criam amizades, trocam afetos e, por isso, estão se constituindo a todo instante. Se na resistência o poder se produz, a arte de viver é o seu produto. “A resistência supõe a arte de viver e, supondo-a, ela se constitui como uma luta tanto contra as formas de poder que aspiram às relações de dominação, quanto em favor de novas formas de subjetividade” (BRANDÃO, 2015, p. 288). O que supõe o reflexo do cuidado de si como prática e necessidade do sujeito.

Não há corpo, gestos, representações, pensamentos e sexualidades sem discurso. O sujeito só pode ‘ser’ e ‘é’ dentro do discurso. Esse discurso sempre é um produto da cultura. “A questão é pensarmos a cultura, também e ao mesmo tempo, no domínio simbólico: como significamos os objetos e as práticas e, ao fazermos isso, como abstraímos e transferimos esses significados para outros contextos; [...]” (VEIGA-NETO, 2000, p. 57).

Para isso, é necessário afastar o olhar preconceituoso sobre o que seja a Escola, deslocar a lente de um ponto fixo de que a heterossexualidade seja o único dispositivo que produz sujeitos e identidades. Compreender e observar por outros ângulos e lentes que os poderes são móveis e descentralizados, os alunos e alunas de sexualidades dissidentes também exercem poder, conhecimento e cuidado.

Não se devem limitar as possibilidades do sujeito, pois, ao engessar discursos e olhares, descartam-se práticas e saberes que desempenham conhecimento e cuidado nessas relações e modos de vida. Por isso, não é estranho, ou ao menos não deveria ser, observar um aluno ou

aluna homossexual, bissexual, travesti, transexual exercerem ações de poder em dados contextos da vida escolar, pois isso demonstra os instantes em que as técnicas e práticas de si fluem para o conhecimento e cuidado de si.

Portanto, provoca uma estranheza os discursos aparentemente inofensivos de que, nas instituições escolares, a heteronormatividade é o único modo do exercício de poder. Considerar essa lógica como única vertente e realidade é já uma prática que denota os efeitos das relações de poder, que, digamos de passagem, são produzidos pela própria academia. Parece que as instituições não permitem aos indivíduos e a sociedade observarem outras possíveis formas de relações, quanto às múltiplas manifestações sexuais e de gênero.

Não é o preconceito o limite da ação dos indivíduos, mas muito além disso, no exercício do preconceito, os estudantes transformam a si e o meio em que se encontram, pois, o poder é uma prática de todos. Além disso, a escola não é um espaço isolado dos outros, mas produz outros e ao passo que se retroalimentam. A escola é uma extensão de toda uma dinâmica política e de Estado, a qual se tem mostrado, que, mesmo diante de um poder que se legitima verticalizado, impondo um discurso de aversão aos estudos de gênero nas escolas, por exemplo, isso não tem sido suficiente para impedir que os alunos e alunas, mesmos sendo tão jovens, provoquem nessas formas de governamentalidade, como é a escola, um meio para o conhecimento e cuidado de si. Com isso, garantindo a vivência de suas sexualidades.

4. 3 “O PRECONCEITO EM ESCOLA DE BAIRRO PARECE SER MAIOR DO QUE EM ESCOLAS DE CENTRO (PELAS MINHAS EXPERIÊNCIAS)”

Em mais uma das conversas em sala de aula, enquanto os alunos faziam uma atividade, a **Professora** chegou até mim (que estava sentado) e disse:

Eu vou fazer uma atividade essa semana que irá terminar na próxima. É sobre a autobiografia. Os alunos que não quiserem escrever poderão fazer desenhos que se identificam. E eu pensei muito em você. Acredito que possa te ajudar muito.

Respondi que sim. Uma vez que a minha pesquisa já tinha por método deixar o campo falar e expressar por si próprio. Com o mínimo de interferência da minha parte. Aproveitei que a professora estava disponível, resolvi, mais uma vez, bater um papo com ela.

Perguntei o que para mim passou a ser central nessa pesquisa: a Escola Manuel de Barros era vista como um local relevante e produtivo para os jovens LGBT manifestarem suas sexualidades e gêneros?

(Pesquisador), no ano passado (2019) por volta do mês de maio, a senhora havia comentado sobre o caso de uma aluna transexual (**Aluno B**) que um dia em conversa contigo disse que essa escola é um espaço muito positivo para os estudantes vivenciarem as suas sexualidades e gêneros.

A senhora se recorda?

(Professora) Sim, recordo-me. Então, depois de algum tempo comecei a me questionar o que os jovens percebem, ou sentem aqui, o que antes, quando estavam em uma escola de periferia não conseguiram, por exemplo, assumir e viver sua sexualidade com mais facilidade e menos hostilidades. (Diário de campo, 2020).

O que a senhora pensa sobre isso

(Professora) Sabe, tem muitos colegas meus que dão aulas em outras escolas. Eu só trabalho aqui. Não tem como eu fazer uma comparação nesse sentido.

Mas que aqui o público LGBT é muito presente, isso não tenho dúvidas.

Mas falando nisso, você poderia conversar com uma professora que coordena um projeto aqui na escola, que inclusive debate e tem por objetivo tratar de preconceitos, algo assim. Ela está na sala da coordenação, vai lá que ela pode dar para você muitas informações sobre isso (Narrativa, 2019).

A professora chamou um funcionário que passava pelo corredor para me conduzir à coordenação. Chegando à sala, cumprimentei a professora que estava sentada à mesa, mexendo com alguns materiais, pedi licença, apresentei-me, assim como o motivo que me fazia estar na escola. Após deixá-la a par da minha pesquisa, começamos a prosa.

(Coordenadora/Professora) Então, na verdade esse projeto existe há alguns anos aqui na escola.

Mas é um projeto muito mais voltado para discutir questões sobre racismo. Que, por necessidade, a questão LGBT passou a fazer parte por conta da necessidade de se debater, falar e conhecer sobre essa questão que é muito presente na escola. (Narrativa, 2020).

Diante da fala dessa professora pensei, *a priori*, que a sexualidade não parecia ser o foco, que, de fato, o objetivo do projeto não é tratar das sexualidades e do gênero. O que me possibilitou a pensar, talvez equivocadamente, que a sexualidade é na escola um problema que incomoda. Mas, parece ser mais uma questão que incomoda, por assim dizer, por que é muito presente e o sistema parece não conseguir normalizar tudo isso. Como é uma escola grande, ter que mexer a fundo nisso parece ser uma questão que se torna tensa.

Contudo, queria realmente entender, porque confesso que me vi numa mesa de bilhar, cujas esferas apontavam para derrubar tudo quanto já havia, de certa forma, compreendido e mapeado; que fosse provisoriamente, mas a sensação é perversa. E assim segui. **(Eu)** A senhora

acredita que essa escola seja um ponto de referência para os jovens LGBT experienciarem suas sexualidades e gêneros, muito mais do que em escolas de periferias?

(Coordenadora/Professora) Para ser sincera.

Acredito que isso ocorra por conta desse projeto. Antes do projeto nós tínhamos graves problemas aqui. Os debates e encontros, que ocorrem fora do horário de aula fizeram com que os estudantes entendessem essa outra realidade na escola e na sociedade.

Por isso, os jovens LGBT que antes não tinham se assumido, possivelmente, encontram nessa escola muito mais liberdade para se assumirem.

Para ser bem sincera com você.

Vejo muito mais problemas por parte dos professores quanto aos alunos e alunas LGBT do que entre os próprios alunos.

Os alunos estão mais abertos para isso tudo.

Querem conhecer, saber, porque muitas vezes eles são de famílias com crenças religiosas que negam essas outras sexualidades.

E num debate, como nesse projeto, a gente percebe que, embora, eles tenham essa base de pensamento, estão muito mais abertos para acolherem (Narrativa, 2020).

A fala da Coordenadora/Professora me remeteu ao período que, nessa mesma instituição de ensino quando fiz a minha dissertação de mestrado (2009 – 2011), a questão era a mesma. Motivo que me fez retornar com essa pesquisa de doutorado. Recordo-me de quando já naquele período, por assim dizer, os jovens lidavam com os seus supostos diferentes de modo muito mais amistoso, do que por parte de uma relação entre os professores e os jovens de sexualidades consideradas desviantes.

Todo esse evento me faz pensar que há vários mecanismos, poderes, saberes e tecnologias que perambulam no ambiente de uma escola. Há múltiplas dinâmicas, as quais extrapolam os muros e os significados que regem e trabalham no interior de uma instituição. Desse modo, há uma:

[...] dinâmica [que] funciona com uma espécie de inspeção permanente, sob vários ângulos, com intensidades em variâncias significativas, dependendo do afrontamento (grau das ameaças a si e à própria sociedade), caracterizadas pelas condições de suas desregularizações, sejam estas em relação à própria sociedade ou às tecnologias adotadas por si (OSÓRIO, 2019, p. 29)

Por isso, insisto em pensar que as tecnologias adotadas por si escapam a esse olhar e julgamento que se dá por parte de muitos professores. Embora haja nessa escola alguns professores que negam dar aula em salas que têm jovens LGBT, ainda assim, esse público só aumenta nessa escola. Estabelecem um jogo de corpos e presenças nesse espaço que de algum modo afetam e atravessam esses professores.

É nesse sentido que não há como fugir e nem mitigar a ideia de que esses jovens têm atuado por diversos meios para pôr em xeque essa tão idealizada lógica que tem operado ao longo de décadas sobre a escola, de que ela permanece exclusivamente heteronormativa, voltada única e exclusivamente para regular posturas, práticas, comportamentos, discursos, sexualidade, sexo e gênero para operarem na heteronormatividade.

É tácito que a escola não dá mais conta de operar por meio de um padrão, e isso está expresso pelo projeto da professora, como o seguinte nome: Projeto Diversidade Étnico-Racial e Cultural (PDERC), que tem por objetivo:

Identificar à *práxis* e as dificuldades da inserção do projeto no ano letivo e não em datas pré-determinadas. Aplicar o Projeto Diversidade Étnico-Racial e Cultural, orientado pela Lei nº 10.639/2003, que estabelece o ensino da história da África e afro-brasileira no currículo. Analisar as influências da ação na construção da consciência sobre a diversidade étnico-racial. Destacar a pesquisa sobre as ações afirmativas, como da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio (OLIVEIRA, 2018, p. 07)

Ao observar e estudar o projeto PDERC, senti-me muito desconfortável. O projeto fala e visa questões raciais com a finalidade de promover entre os estudantes uma afirmação étnico-racial ao promover debates e questionamentos sobre um novo modo de se posicionarem na sociedade. E tudo isso não conversava com a minha questão de pesquisa, o objetivo era outro. Contudo, retomei a fala da professora, autora do projeto, quando disse que por necessidade as questões de gênero e sexualidades passaram a ter quórum, ou seja, presença constante e permanente no projeto. Isso me fez perceber que se o projeto não era para eles e, aparentemente, de fato nada tinha a ver com suas questões, isso marca com muita contundência que os jovens LGBT se apropriaram desse projeto para poder falar de si, olhar para si, fazer com que os outros olhassem para eles. Para usar o objetivo do projeto PDERC, fazê-los ter consciência de que precisam ser respeitados.

Esse é um exemplo muito concreto de que a heteronormatividade não tem conseguido normalizar todas as condutas dos sujeitos nesse espaço escolar, isso é conseguido em partes, mas dentro de um campo de tensões e negociações. As brechas encontradas por esse público LGBT são assumidas e atravessadas por suas presenças, falas, discursos e posicionamentos. O projeto visa falar e chocar com o preconceito e a discriminação, o que faz ser suficiente para que outros se enxerguem nesse quesito e negociem esse espaço como comum aos mesmos anseios. Se não há um projeto para eles, os jovens LGBT na escola, há um projeto que fala dos que são discriminados.

O poder é relacional, os problemas também. Possivelmente essa escola, como na fala da professora em seu projeto, por demonstrar

[...] uma diversidade étnica, social e cultural devido ao fato de ter localização centralizada e por isso receber alunos de todas as regiões da cidade de Campo Grande e por vezes de municípios vizinhos, o que revela a necessidade da abordagem de temáticas que promovam discussões e debates que provoquem efeitos e mudanças no currículo escolar (OLIVEIRA, 2018, p. 04-05)

Outrossim, essa questão de ser uma escola central, com questões de ordens étnicas, econômicas, de gênero, etc., faz que os conflitos sejam fortes e potencializem os outros sujeitos a ocuparem esses espaços que lhes estão próximos. O projeto pode não falar diretamente das questões de gênero, mas os estudantes fizeram e fazem manobras para tornar esse momento também para eles. É como se negociassem os seus problemas comuns, o preconceito. Caso a escola fosse heteronormativa, como tanto se preza o discurso já quase monopolizado e absoluto sobre isso, os jovens dessa escola não estariam nesse projeto para falarem de homossexualidade, transexualidade, gênero, sexo. Se falam, é porque há espaço para isso. Por isso, a professora, no início de nossa conversa, afirmou que eles encontram nesse projeto um momento ímpar para debaterem sobre diversos assunto, inclusive as sexualidades, sexo, gênero.

Não podemos ser inocentes em pensar que não haja preconceitos e que o projeto resolve e dá conta de tudo isso, é claro que não. A questão a se tomar como relevante é que a escola Manoel de Barros não opera na prática com regras e normas que policiam os estudantes a se calarem frente às questões de suas necessidades, como a de gênero. A heteronormatividade tem operado no espaço escolar e as práticas de subserviência refletem a essa forma de controle. O que nos remete pensar que a sexualidade é pública e a escola é esse espaço por onde ela tem se feito cada vez mais acentuada.

Segundo Louro (2017), o gênero e a sexualidade são questões tão importantes que têm exigido atenção de todos os programas e políticas públicas voltadas para a escola. Há toda uma tecnologia que tem se constituído por conta da demanda no espaço escolar. Não posso dizer que seja uma questão de tentar controlar tudo isso e normalizar somente, mas é evidente que há um interesse em torno de tudo isso, uma vez que gênero passou a ser uma necessidade da escola, da sociedade, da cultura.

A escola não podia falar sobre tudo isso, mas controlava tudo isso pela ótica da heteronormatividade com técnicas bem apuradas ao longo de toda a sua formação enquanto instituição. Por ora, criar programas para falar sobre gênero demonstra que a heteronormatividade está em crise, ou seja, os padrões adotados para conter e educar numa

perspectiva certos conjuntos e valores héteronormais estão rompidos, pois há poderes nessa relação que estão se chocando com mais intensidade. Não é mais possível manter essa questão nos confessionários, e muito menos na não-fala, logo, esses marcadores denunciam de modo bem explícitos que a escola Manoel de Barros, não opera pela lógica exclusiva da heteronormatividade.

Se antes, em uma escola de periferia, muitos jovens não experienciavam seus corpos e sexualidades como almejavam, isso pode significar que nessa escola central há outras práticas que se tornaram preponderante na impulsão de si. Possivelmente, os próprios professores:

Desse modo, comprova que cada um, na medida do possível, será sempre um objeto metodicamente projetado pelos outros, frente a diferentes usos que o corpo possibilita engendrar, em um fecundo exercício tutelado por diferentes dispositivos disciplinares acionados concomitantemente, por si e pelas instituições, como é o caso da família, da igreja, do Estado, da sociedade, independentemente de suas próprias vontades, desejos, prazeres e da própria vida de cada um (OSÓRIO, 2019, p. 29)

Vejamos, antes de qualquer coisa, que esses dispositivos disciplinares dos corpos, das sexualidades são projetados pelos outros, mas não são definidos pelos outros. Como se fosse uma espécie de tutela que engendra sobre o sujeito uma carapaça impermeável de ação por si. Como se a sexualidade tivesse, por exemplo, que ser refém de um saber médico e, com isso, estabelecendo o poder do médico e da medicina (FOUCAULT, 2006).

Está muito aquém disso. O poder disciplinar corrige os corpos e as sexualidades. Posso vislumbrar o entendimento de que esse outro-professor, a instituição, a norma sejam suficientes para consumir e moldar vidas como uma *tékhnetoûbíou*. Foucault, ao falar-nos sobre os gregos e os romanos, afirma que:

[...] por mais amplamente difundida que seja a religião no pensamento grego, nunca será a estrutura política, ou a forma da lei, ou o imperativo religioso que poderão, para um grego ou para um romano, mas, sobretudo para um grego, dizer o que se deve concretamente fazer ao longo de toda sua vida. E, principalmente, não poderão dizer o que se deve fazer da própria vida (FOUCAULT, 2010a, p. 402)

Não é o olhar e a postura de reprovação de um professor ou de uma instituição que poderão determinar como um jovem irá se comportar frente a sua sexualidade. Porque não é meramente sobre sua sexualidade que se fala, se dirige e governa, mas é sobre a própria vida desses alunos e alunas. Como disse um estudante em seu texto: “No Ensino Médio é onde a maioria dos jovens se descobre, sejam na sua religião, amizades, pensamentos, formas de viver.”

Com base na conversa que se deu com o professor e nas duas citações retiradas dos textos dos alunos, é possível salientarmos a ideia de que a escola no centro da cidade tem uma tecnologia que favorece os jovens para a descoberta de si, para a aceitação de sua sexualidade mas, em especial, para o enfrentamento do preconceito quanto a sua sexualidade. Poder falar de si, de seus anseios, medos, angústias diante de um outro que experiencia coisas semelhantes, faz que esse dispositivo da sexualidade se demonstre normalizado. Normalizado no sentido de poder falar sobre si para o outro em uma instituição que antes não permitia problematizar essa questão.

O preconceito é um espaço em que diversas são as formas de relações de poderes e saberes incrementados nessas relações. Como o número de estudantes LGBT é grande nessa instituição, isso já é um fator de relevância e de diferença em relação às outras escolas. O próprio contato com professores LGBT nessa escola, como citado pelo aluno C, dá fôlego para que esses jovens construam uma dinâmica que se dá pelo fato de se ver representado, o que encoraja a perceber que na escola há espaço para eles.

Contudo, os jovens se destacam quanto ao manifestarem suas sexualidades. Isso possivelmente se deve porque os jovens têm uma espontaneidade e uma abertura para o novo e o diferente muito maior que os adultos. Todavia, é muito presente observar que os discentes rompem com as diferenças de maneira mais rápida.

São os jovens muito mais acessíveis ao outro do que muitos professores dessa instituição. É compreensível que os adultos já têm outra experiência de vida e outra visão de mundo, as quais foram construídas por vários mecanismos institucionais, e que os jovens não vivenciaram.

Essa é uma questão que percebo, motivo pelo qual fiz, na Grécia Clássica, Sócrates estar sempre diante de muitos jovens para instruí-los. Se no passado o cuidado de si passava pela alma, com a orientação do mestre; podemos afirmar que o mestre hoje assumiu outras presenças na contemporaneidade. Poderíamos mencionar que diante da lógica de mercado neoliberal os indivíduos foram encurralados sobre si mesmo. Houve toda uma arte de governar que teve de “[...] fixar as suas regras e racionalizar as suas práticas, propondo de certa maneira como objetivo fazer passar ao ser o dever-ser do Estado” (FOUCAULT, 2019, p. 28) que se convergiu no governo das vidas, dos indivíduos, das alunas, diríamos mais, das sexualidades.

Mesmo que de início vimos nascer toda uma técnica socrática e estoíca (FOUCAULT, 2010a) de conduzir a alma do outro. Vi nascer, como analisou Foucault (2019), uma tecnologia

que se construiu por meio de regras, normas, práticas e racionalização de todas as ferramentas de controle da vida. O que não é diferente com a sexualidade, pois a questão de fundo é a meta, o gerenciamento das sexualidades.

É depositar esse cuidado e o conhecimento de si nas mãos, na aparelhagem de Estado, toda essa arte de si, que passou a ser uma arte de governar. Os velhos interesses de governar, como a aquisição da terra, riquezas, bens, etc., não deixaram de ser a alma de quem governa nos séculos XVII, XVIII e XIX. No entanto, administrar outra forma de governar se tornou imperativo nesses séculos (FOUCAULT, 2008). É a saída da figura de um mestre, como Sócrates, por exemplo, para ser o Estado esse mestre contemporâneo.

Como predito, os sujeitos que anteriormente mencionei, na contemporaneidade foram conduzidos por este “novo mestre” a terem como projeto de vida o próprio “eu”. O que nos possibilita pensar que o projeto do Estado e o reflexo dessa nova arte de governar passaram a conceder aos indivíduos a ideia de que eles devem assumir a própria vida, a própria alma. Isso não deixou de ser o propósito racionalizado do Estado, de criar a imagem de que ele— o Estado — está distante do indivíduo, ao passo que ele rascunhou tudo isso.

Se não há mais como se ter um mestre, como na Grécia, que esteja diante de “mim”, esse mestre se ressignificou, por assim dizer, de outros modos e práticas no presente. O Estado distante, mas só em aparência, pois está muito próximo de cada indivíduo por meio das instituições. As instituições foram preenchidas de um poder de polícia que se consolidou muito mais por sua descentralização do que pela centralização do poder. O poder dessa polícia se estabelece, fundamentalmente, porque se instala nessa nova arte de governar, por um poder que coexiste entre os homens e os faz manterem-se ligados, em relação. “De maneira geral, no fundo, o que a polícia vai ter de regular e que vai constituir seu objeto fundamental são todas as formas, digamos, de coexistência dos homens uns em relação aos outros” (FOUCAULT, 2008b, p. 437).

Dessa forma, os jovens no espaço escolar não enxergam a escola como uma instituição que agrega em si esse poder de polícia que os governa e regula-os por todos os meios. Embora seja compreensível que não precisa os jovens enxergarem ou sentirem que estão sendo regulados e policiados para que tudo isso ocorra. Até porque, as vidas são governadas por poderes bem articulados e capilarizados de formas muito coesas e consistentes. Posso dizer que as relações não são soltas e imprevisíveis, mas articuladas entre si e, segundo Foucault (2017), esses mecanismos de poderes são intensos e se atraem.

É necessário frisar que esses mecanismos se movem por todos os lados da instituição escolar, pelos diretores, coordenadores, professores, zeladores, porteiros, secretários, alunos e alunas, inspetores, etc., todos concorrem para que a dinâmica aconteça (FOUCAULT, 2006). Contudo, esses jovens LGBT resistem e escapam por entre os vãos dos dedos. Eles experienciam suas sexualidades naquilo que escorre e espirra quando as mãos os apertam. Posso enfatizar essa colocação para compreender que quanto mais a instituição escolar os aperta em suas sexualidades, com mais força eles saltam por entre os mínimos espaços que tentam sufocá-los nas suas práticas sexuais.

O projeto PDERC visa

[...] desenvolver atividades, como os relatos de experiência dos alunos regularmente matriculados e egressos na busca por fatos e ocorrências do cotidiano que incomodam e se demonstram racistas, preconceituosos, discriminatórios e/ou estereotipados, que possam ser combatidos pela aquisição do conhecimento científico e pela força identitária e protagonista fortalecida nos alunos (OLIVEIRA, 2018, p.04)

São esses os espaços mínimos por onde as sexualidades e os gêneros atravessam, desde narrar contextos que os incomodam, até as possibilidades de se tornarem, de certa forma, protagonistas de si. Diria poder agir numa arte de si, por meio da liberdade possível que os sujeitos têm para agir. O cuidar de si seria a questão a se tratar. A heteronormatividade não é uma questão absoluta na escola, retrata a noção de que todo o dispositivo da sexualidade que trabalhava para um âmbito com único ângulo se esfarelou.

Diria que o discurso da heteronormatividade cumpriu o período de reclusão que os alunos e alunas tiveram que passar ao longo de décadas no interior dessa instituição “ouvindo”, como os discípulos de Pitágoras (FOUCAULT, 2010a) tinham que passar antes de poderem fazer o uso da fala. Na leitura de Foucault (2010), a seita de Pitágoras usava do silêncio de três anos para que o discípulo pudesse limpar-se de todas as suas mazelas e, somente depois, ter condições de caminhar para um cuidado de si. Isso parece com a questão da heteronormatividade, sendo um período que possibilitou o olhar para si e fazer, posterior a tudo isso, uma outra leitura dessa norma para a sexualidade e gênero na escola.

Mesmo que professores tentem regulá-los, outras relações são possíveis de enfrentamento e fazem que os jovens entendam que se professores não os acolhem, há projetos na escola, com professores os coordenando, que os ouvem e acolhem. Não seremos inocentes em pensar que isso seja um ideal e que tudo ocorra da melhor forma. Muito longe disso. A questão é do espaço dado a esses alunos e alunas LGBT.

Na escola há um espaço do ocupar-se consigo, do olhar para si, do pensar-se. O que nos remete ao fato de que não deixamos, desde os gregos, de ocupar-nos conosco mesmos.

[...] é preciso saber o que é o eu. [...] Tens que ocupar-se contigo mesmo: és tu que te ocupas; e, não obstante, tu te ocupas com algo que é a mesma coisa que tu mesmo, [a mesma coisa] que o sujeito que ‘se ocupa com’, ou seja, tu mesmo como objeto (FOUCAULT, 2010a, p. 49)

Os jovens ocupam-se de si de maneira muito intensa. Possivelmente isso pode aparecer e ressoar muito duvidoso. Mas a questão é que os jovens estudantes estão muito interessados em saber de si, da própria sexualidade. Querem entender porque viver sua sexualidade como a enxergam é um problema para muitos da sociedade. O projeto PDERC,

[...] utiliza-se a teoria como instrumento de transformação, que, ao ser assimilado, pode suscitar atos efetivos e reais para nova concepção curricular de combate ao racismo, ao preconceito, à discriminação e ao estereótipo, promovendo um processo educacional de conscientização que possa organizar meios materiais de ações concretas para a cidadania e a identidade dos jovens (OLIVEIRA, 2018, p. 08)

Embora o projeto vise à questão étnica, como já dito, não deixou de ser um marco para os jovens LGBT na escola, pois eles encontraram nesse projeto um modo de ler com outros olhos a própria vivência no espaço escolar. Ou, como diria a professora, uma outra relação com as suas identidades. Uma vez que os debates, leituras e discussões em grupo tendem a tensionar os estereótipos em questão na escola Manoel de Barros.

Digamos que os jovens LGBT estão muito mais atentos às suas subjetividades, no que tange suas sexualidades, do que atribuir àquilo que eles querem para si uma questão para a instituição resolver. Muitos são os jovens que buscam essa escola porque tem nela uma referência de que é possível orientar e revelar sua sexualidade para si e para o outro com muito mais tranquilidade de que em outros espaços. O projeto em questão deixou isso evidente. A escola está em conflito, ou melhor, as tensões estão desincorporando a ideia de que há somente a heteronormatividade como possibilidade para o gênero, o sexo, a sexualidade.

Esse olhar produzido sobre essa escola denota uma atualização desse mestre que guia a aluna. Se no passado foi Sócrates, por exemplo, hoje – na Escola Manoel de Barros – é a própria escola. Isso não significa que nela não haja conflitos, mas diferente disso. A questão é que tensionar a sexualidade em um espaço onde há uma diversidade intensa é muito mais possível. Quanto maior o público que preenche o quesito de ser diferente, com muito mais rapidez e agilidade se consegue mirar sua sexualidade, por exemplo, uma vez que muitas outras diferenças são postas em questão.

Nessa relação, vários saberes se articulam e criam pontos de coesão que se sustentam entre si. Neste caso, o cuidado de si escapa e distancia-se em pouco de uma tutela de Estado, de instituição, para ser a diferença do outro uma característica e indicador de governo e direcionamento da alma, de si. A arte de si deve se pautar não na exclusividade de si e na abstinência do outro, mas na referência desses diversos outros, nessas diversas artes de si que vão se construindo no espaço escolar. Foucault, em uma passagem que discute sobre Sócrates e Alcibíades, traz para a sua discussão:

[...] que nos vemos melhor quando o espelho é mais luminoso que nosso próprio olho, veremos melhor nossa alma se a olharmos, não em uma alma semelhante à nossa, de igual luminosidade; mas se a olharmos em um elemento mais luminoso e mais puro que ela, a saber, Deus (FOUCAULT, 2010a, p. 65)

Ou seja, trazendo para o assunto em questão, o aluno e aluna LGBT percebem que o espaço no qual se encontram, que passa a ser esse espelho, é um ambiente luminoso pelo fato de ter a diversidade como uma questão expressiva e fundamental dessa escola.

A própria Escola Manoel de Barros se constitui por essa diversidade intensa e, por isso, muito luminosa. A ponto de invocar essas estudantes LGBT a um mergulho mais profundo sobre si e a não terem medo de moldarem-se, esculpirem-se de acordo com aquilo que pensam acerca de si mesmos hoje, ainda se depois de alguns anos não mais se enxergarem e nem se pensarem como tal.

No entanto, nesse momento esses jovens se entendem assim, o que demonstra que isso faz parte desse momento do conhecimento de si, que não tem uma norma e padrão pré-estabelecidos para conduzir esse sujeito ao conhecimento de si. Esse conhecimento é dinâmico, esse cuidado é permanente e tudo isso concorre para o entendimento de que a arte de si é esse jogo que se assombra e se revela para si, a cada novo espelho que se impõe mais brilhante. E, por assim dizer, irá propiciar outras experiências de si, com outras práticas e modos de se construir. A heteronormatividade não é o único espelho possível, não se trata de demonizar a heteronormatividade. Outrossim, é arguir a possibilidade da leitura de que a experiência no espaço escolar não se limita nisso.

A afirmação de que a escola é heteronormativa é dar legitimidade e estabelecer uma verdade única e permanente para a sexualidade, o gênero e o sexo. Nada é permanente e exclusivo, tudo é dinâmico, pois o poder é relacional, se promove e se constitui em tudo aquilo que lhe tensiona. O discurso de que a escola seja heteronormativa não encerra as resistências e contra condutas. Pensar que a heteronormatividade seja única expressão seria interceptar as

possibilidades de uma arte de si que arvora na possibilidade de liberdade. A sexualidade, o gênero, o sexo são expressões da arte e, como tal, não cessam de rearranjos múltiplos. Há vida, comportamentos, práticas, valores, discursos, desejos e sonhos para além do padrão heteronormativo. Porque a arte do ser humano é tensa demais para se acomodar num rótulo que muito mais exclui do que integra sujeitos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar nesse momento, supostamente final da tese, traz por diversos motivos insatisfações, angústias e desconfortos. Insatisfações por perceber que o conhecimento nos choca e lança para dimensões de que buracos foram escavados e não preenchidos ao longo da investigação científica. Angústias por denotar questões de que muitos aspectos passaram por mim sem serem captados e/ou recebidos a merecida relevância no processo da pesquisa e seleção dos materiais. Desconfortos por deixar a mente borbulhar em questionamentos sobre o que deveria ter feito e não fiz, sobre o que poderia ter vasculhado mais e não vasculhei, enfim, sensações de que atingir um ponto final e assumir para si que é necessário parar é, por vezes, dolorido.

Cabe destacar que esta pesquisa não teve e não tem nenhuma pretensão de defender a ideia de que tudo foi resolvido, muito pelo contrário, acredito que esta pesquisa trouxe muitas tensões primeiramente em mim. Tensões sobre até que ponto a heteronormatividade exerce poder na formação e construção das sexualidades, gêneros, formas de vida, práticas culturais e olhares sobre a vida, visões de mundo. Como afirma Foucault (2008 a), os poderes são vasos muito finos que agem intensamente por todos os lados e meios, nada passa sem sofrer tensões.

Realizar esta pesquisa foi muito produtivo, instigante e interessante, pois tive a oportunidade de olhar de outro modo as práticas das sexualidades no espaço escolar, que outrora era conduzido pela lógica dos Estudos Culturais, vertente teórica com que trabalhei na dissertação de mestrado (2011). Nesse período entendia os sujeitos pelo viés das ressignificações culturais, que múltiplas identidades agem no indivíduo de acordo com as circunstâncias. E que as identidades eram categorias primordiais para as práticas dos sujeitos.

Com a perspectiva foucaultiana passei a olhar que as identidades não dão conta de marcar e assinalar socialmente o sujeito. As identidades são representações necessárias para conquistas de direitos, e que mesmo assim não são garantias de usufruto dos direitos. A

identidade é tão fugaz quanto a própria lei, são temporárias e agem de acordo com as relações de poderes que estão postas pelos dispositivos de poder. As identidades estão muito mais próximas de uma possibilidade de conforto para os sujeitos do que de fato fazer o sujeito usufruir de direitos.

Ademais, as identidades conformam-se pela relação com os jogos de poder e não pelo poder da lei, de um grupo, indivíduo e classe. Embora isso ressoe incômodo para a lógica foucaultiana, que entende ser o poder um não-lugar e um não-ocupar por parte de um grupo, indivíduo e classe. Mas é necessário eu deixar claro que a identidade muito mais enquadra, padroniza e subalterna os indivíduos, do que os liberta e possibilita um cuidado de si. Como pensar um cuidado de si, uma arte de si, quando se estabelece um projeto para ser gay, lésbica, trans, etc., e a identidade não articula esse conhecimento e cuidado de si. A identidade é uma técnica de administrar corpos para atender a um desejo da norma.

A luta por marcar uma identidade aflora os elementos oportunos para normalizar corpos e sujeitos. Por isso, a identidade não liberta, ela abre caminhos para alimentar um sistema de controle e poder de um grupo e discurso sobre o outro. A identidade marca o controle e a normalização.

É nesse viés que enxerguei na escola Manuel de Barros um cenário implacável para esta pesquisa. O discurso que opera sobre essa escola, a começar pelo próprio Projeto Diversidade Étnico-Racial e Cultural (PDERC) realizado por uma professora dessa escola, é de que essa instituição é constituída por inúmeras identidades por ser uma escola central de Campo Grande – MS. Parti do princípio de que se a escola é movida por esse discurso de múltiplas identidades, há tensões e conflitos ímpares nesse ambiente que poderiam nortear a minha pesquisa.

Nenhuma relação humana é destituída de poder, posso afirmar que onde há pessoas o poder opera de muitas formas e que, a depender dos sujeitos, os poderes são múltiplos. A escola Manuel de Barros tem um público LGBT muito intenso, e isso me chamou a atenção desde o período do mestrado, o que me fez retornar a essa mesma instituição com a pesquisa de doutorado.

O primeiro capítulo da tese trouxe para a discussão o caso de um aluno que convergiu toda a discussão de uma aula para aquilo que lhe era necessário e, de certa forma, conveniente. A sua fala de que os gays são evoluídos fez que a turma olhasse para ele e o ouvisse. Essa postura e tensão provocada pelo aluno A rompeu com a ideia de que na escola não se pode falar e debater sobre sexualidade. É fato que não precisa explicitar o termo sexualidade para que ela

seja posta. A questão é que o assunto sobre sexualidade se tornou central naquele momento e transformou aquela aula em um cenário para falar de si e fazer que os outros olhassem para esse contexto.

Não houve hostilização por parte dos colegas, mas o assunto provocou tensões no discurso engessado de que a escola não permite nada além do que mantém e alimenta a heteronormatividade. Se há mecanismos e discursos fortes de que a escola seja heteronormativa e, por isso, tão fortemente alimentada acadêmica, social, histórica e culturalmente estabelecida, essa regra é rompida por outras técnicas que operam necessariamente nesse lugar. Não há como negar que a escola seja operada por outras sexualidades e gêneros. Isso não quer dizer que não haja preconceitos e violências, a questão posta é que não se tem mais como manter o discurso de que a escola é meramente heteronormativa e nada há fora disso. A escola tem suas técnicas e modos curriculares para agir nessa vertente, mas não se limita a ela. Até porque a escola é um espaço dos conflitos e tensões múltiplas. Se a ideia defendida é de que a escola seja tudo isso, logo fica evidente que não é exclusividade da heteronormatividade, se há tensão é porque há o oposto do desejado.

Ademais, nesse primeiro capítulo, a questão do preconceito está em destaque. Entendo que se o preconceito é uma realidade isso implica em dizer que há presenças que incomodam e marcam essa instituição. A tentativa de contenção de um grupo, sexualidade e gênero não se limita ou encerra nisso, ela se reorganiza, cria arranjos que confrontam o que está posto. Defender a ideia, o discurso, o desejo político de querer acabar e/ou pôr fim ao preconceito ressoa, a meu ver, como uma fase ainda muito primária e insuficiente.

Não há norma que consiga vetar e interceptar o preconceito. A norma vigia e cria meios para punir aqueles que escapam a um ideal performativo. A norma pune aqueles que a própria sociedade constituiu para existir. Percebi, com minha pesquisa, que a norma não é algo claro para os jovens, aliás, eles e elas nem sabem da norma. Por isso, se desconhecem, de certa forma, a norma, eles rompem com os preconceitos de outras formas nesse espaço. E precisamos entender que há outras formas de escapar ao preconceito que não seja pela presença punitiva da norma. A norma não educa, não forma, não liberta, não esclarece e, muito menos, possibilita ao indivíduo o cuidar de si. O máximo que atinge são práticas e comportamentos inúmeros.

Portanto, o preconceito tensiona essa lógica da heteronormatividade da escola. Se há preconceitos, isso significa que há sujeitos que tensionam essa instituição. O preconceito incita o reposicionamento dos sujeitos, e pode-se dizer que seja o próprio preconceito um jogo que tem se demonstrado que precisa ser olhado de outra forma, que não mais pela punição, mas

pelas possibilidades. No caso desta pesquisa, digo que os estudantes LGBT são os sujeitos que tensionam essa heteronormatividade. Colocam em xeque todo e qualquer atributo quase que único de se enxergar e pensar a escola. Os jovens LGBT exercem poder, porque estão na escola, e a presença deles não significam ausência ou passividade de poder, pois o poder é relacional.

Já no segundo capítulo, a discussão que marca é sobre uma aluna trans, o que remete necessariamente a uma discussão sobre o corpo e o poder que ele desempenha nesse espaço. Com isso a discussão sobre a heterossexualidade, por exemplo, é fabricada dentro de uma perspectiva da designação social, histórica, cultural e política. Não é produto da natureza biológica, mas um saber que se estabeleceu por mecanismos de poder e controle das sexualidades. Isso nos remete que tanto a heterossexualidade, quanto a homossexualidade, a transexualidade e a bissexualidade são produzidas (BUTLER, 2017).

A sexualidade é um campo em que se constroem os poderes, bem como se estabelecem as relações entre as várias sexualidades. A heterossexualidade é construída para se impor e se tornar norma social e cultural, desembocando naquilo que convencionamos como heteronormatividade. Como se todas as sexualidades tivessem que agir e ser com base nesse pressuposto de exclusividade da heterossexualidade.

Ao se falar de heterossexualidade, dá-se a entender que o corpo, independentemente de o sujeito ser heterossexual, homossexual, por exemplo, precisa ser um corpo que se comporte na lógica do esperado para o heterossexual. Nesse sentido, o corpo é um espaço dinâmico e conflituoso. O que leva a entender que a própria instituição escolar não encerra o corpo, porque ele extrapola os muros e arrebatava o jovem para além de suas descrições, que não se escrevem meramente nesse espaço escolar. O corpo é dinâmico, relacional e, por isso, é uma fagulha da estratégia de poder, o poder perpassa o corpo, o afeta, o abala, embora não o suspenda.

Os corpos são sempre novos nas instituições, mas diversos no próprio sujeito. O corpo é um campo que desagregou, também, o ideal de homem, o projeto falido do iluminismo que projetou, cogitou um modelo de homem e corpo que pudesse operar numa suposta fôrma, a da heteronormatividade. E nesse ideal iluminista, pensou-se o homem em detrimento da mulher. A sociedade e a instituição escolar estabeleceram a heterossexualidade para ser o projeto único para os indivíduos. Por isso, houve toda uma construção de normas, regras e condutas que se estabeleceram como uma heteronormatividade para as sexualidades, os sexos e o gênero operarem e agirem. Não é mais possível negar que há outros corpos que andam e ocupam a instituição, corpos que por muitos motivos são chamados de estranhos.

Outrossim, chamaria de corpos resistentes, corpos que se constituem enquanto arte de si. São corpos que estão em transição de um sexo para o outro, mas que estão tensionando essa suposta exclusividade de o corpo se expressar pelo viés de uma categoria natural e legítima. O corpo é o espaço que provoca essa naturalidade quando o sujeito põe o corpo para trabalhar e corresponder ao que ele espera enxergar. E esse aluno não enxerga o seu corpo pelas lentes da heteronormatividade que visa orientar o discurso para um único atributo de coerência legítima entre um modo de ser sexo-gênero-sexualidade.

Além disso, a aluna **B** é um marco nessa questão de mostrar que a escola não dá conta de ser meramente heteronormativa. A aluna **B** encontrou na escola Manuel de Barros um lugar propício para expor e tornar o seu corpo aquilo que desejava. Essa aluna não lia o seu corpo na perspectiva naturalizada que se convencionou histórica e culturalmente, nem na de negação ao próprio corpo. E a escola não foi uma instituição que limitou isso, embora por alguns meios tentou conter certos acessos, como o de ocupar o banheiro feminino. A tentativa saiu pela tangente, pois nem os inspetores tampouco o diretor conseguiram coibir o acesso ao banheiro. Essa aluna movia uma arte sobre o seu corpo que estava cada vez mais por ganhar o seu espaço numa lógica oposta ao natural, que rompe a ideia de uma essência de gênero que esbarra na convergência de um sexo biológico. O corpo trans reclama um outro olhar sobre o que se espera da heterossexualidade e des-normaliza essa exclusividade de gênero, de sexualidade e sexo. A heteronormatividade não administrou o corpo da aluna **B** para atender a uma expectativa de conformidade natural.

Além disso, há saberes, poderes e conhecimentos na escola Manuel de Barros, por exemplo, que deixam evidente que muitos desses discursos não reproduzem outras vivências que escapam a essa norma de predicar as sexualidades no interior desse asilo – escola. Não podemos ser como um Charcot, que somente examina os LGBT de dentro dessa instituição, por meio de um “pessoal” que parece ter enclausurado os LGBT num discurso que os pune, vigia e os impossibilita de ver e viver de outros modos.

Desenquadrar o discurso, se isso fosse possível, sobre a imagem estabelecida de que a escola é heteronormativa, possivelmente, moveria uma resistência ao poder heteronormativo da escola, a fim de que outros discursos seccionassem essa cumplicidade histórica e que, a exemplo da aluna **B**, deixassem explícito que esse entendimento sobre a escola não se sustenta mais. Além disso, mostram casos de homofobia como sendo únicos e determinantes dos LGBT, mas não apresentam outros casos de poderes e saberes que esses jovens LGBT produzem e provocam na escola e que marcam suas liberdades, alegrias e poderes.

É necessário que os alunos e alunas refutem, por diversos mecanismos, essa realidade posta sobre a escola. Embora haja toda uma aparelhagem tecnológica de que o estudante LGBT seja “[...] submetido a essa verdade” (FOUCAULT, 2006, p. 220) discursiva de que a escola não é um espaço para ele. Creia-se, por esses apontamentos, que a verdade heteronormativa no espaço escolar é imposta por vários mecanismos, mas todos são permutados por inúmeras práticas que contestam essa verdade.

Por fim, no terceiro capítulo, os casos do aluno C e da professora do Projeto Diversidade Étnico-Racial e Cultural (PDERC) ganham destaque. O aluno C deixa evidente que a escola representou para ele um espaço muito importante para a sua sexualidade e gênero. Desde perceber que na escola há professores homossexuais, até ter espaço de apresentar um trabalho que fala sobre a questão da sexualidade. Ele entendeu que poderia falar de si e esclarecer para os colegas o que é ser um homem trans, por exemplo. Inclusive afirma que, pelo fato de a escola ser um espaço que agrega muitos outros semelhantes a ele, faz que essa ideia de corpo coletivo seja favorável para viver sua sexualidade, sexo e gênero. Essa experiência de sexualidade e corpo na escola faz toda a instituição rever sua postura e pensamento sobre tudo isso que se encontra nesse ambiente.

Esse espaço do trabalho apresentado pelo aluno C e o projeto PDERC demonstra que se poderia existir alguma censura ao trabalho e à participação no projeto por parte dos jovens LGBT, isso se esfarela. O aluno, ao falar de si, fez que toda a turma parasse para olhar para ele, o enxergasse, antes de qualquer outra coisa. Ouviram o que ele tinha a dizer de si. Olhar para si, falar de si num espaço público como a escola é muito oportuno para deixar em evidência que a sexualidade é uma questão pública e que a heteronormatividade não impede o outro, que lhe escapa, de falar de si. O discurso de que a escola só opera pelas práticas e atividades que valorizam a heterossexualidade como única possibilidade legítima de vida é rompida frente a uma atividade como essa que descredibiliza tudo isso.

Ademais, o projeto PDERC, que visa atender aos alunos inseridos no contexto racial e suas problemáticas, tornou-se um espaço para as jovens LGBT falarem de si. Não somente os envolvidos nas tramas dos preconceitos étnicos-raciais falam de si nesse projeto, também os adolescentes considerados de sexualidades desviantes adotaram esse espaço como uma técnica possível de conhecimento de si. O projeto tem a finalidade de levar os estudantes afros à aceitação e conhecimento de si, à possibilidade de poderem falar de suas dores, sofrimentos e também de suas alegrias e conquistas.

O que não passou a ser diferente para o público LGBT, que entendeu que nesse lugar falar do preconceito é uma ponte comum para falar dos seus anseios e problemas vivenciados no espaço escolar. A meu ver, esse projeto é um marco nessa tese. Se, *a priori*, o projeto não era para as jovens LGBT e mesmo assim eles ocupam esse lugar, isso significa que há um jogo de poder muito interessante a revelar para a escola que não há espaços que excluam esses alunos e alunas. Se não foi o banheiro um fator limitador para a aluna **B**, também não foi o projeto esse limite. Tudo isso comprova e demonstra que esse discurso literalmente forte e robusto na sociedade de que a escola não dá lugar e não há lugar nela para o jovem LGBT não é mais viável e, diria de passagem, aceitável no presente.

A escola é o espaço das tensões e dos mais árduos jogos de poderes, sem sombra de dúvida. Mas toda e qualquer relação humana é tensa e desgastante, não seria positivo romantizar uma escola que fosse isenta de conflitos. Até porque os conflitos são garantias de que os sujeitos ainda exercem poder e retratam essa capilaridade ampla do poder. O poder se estende por meio de todos. A escola é tensa porque os jovens não são passivos como muitos delegam, digo isso porque manter o discurso e o conceito de que a escola é heteronormativa é o mesmo que afirmar e defender que as jovens LGBT não são enxergados, não têm ação e são meramente marionetes nesse jogo. O que coloca em conflito e em xeque o conceito de poder proposto por Foucault, do qual essa tese se preza.

Desse modo, defendo que não há mais como sustentar e alimentar a vaga e inconsistente ideia, discurso e conceito de que a escola se move pelas trincheiras dominadas pela heteronormatividade, apenas. Pois parece que a heteronormatividade não está dando conta mais de tudo isso. Ao dizer isso, não estou hostilizando, tampouco afirmando, que na escola não haja técnicas e tecnologias que trabalhem para esse intento. Muito longe dessa pretensão descabida. Mas o que esta tese mostra é que não se pode resumir a escola a esse conceito precário e que esboça um retrato da escola em que os estudantes LGBT são imperceptíveis e isentos de poder. Se eles são isentos de poder, isso alimenta o entendimento de que há grupos e sujeitos que ocupam e exercem permanentemente o poder.

O poder não pode ser ocupado e exercido apenas por um lado, porquanto o poder só existe porque há relação. E, nessa relação, os saberes são produzidos e desempenhados nas práticas das produções de si. O cuidado de si revela que o sujeito se move numa relação de não se anular perante o outro e a instituição. O cuidar de si arremessa o aluno e a aluna para uma esfera de que precisa agir nessa instituição chamada escola. É o cuidado de si que desloca a heteronormatividade como princípio, regra, essência de uma escola, sociedade e cultura. Os

jovens LGBT demonstram nessa escola que, por mais preconceitos que aconteçam na escola e na sociedade, ainda é possível cuidar de si, pois o cuidado reflete as técnicas do poder e saber.

Embora a escola seja heteronormativa é possível perceber que nas brechas das relações entre as estudantes, essa norma se expande na contra conduta e resistências que refletem outras formas de experienciar a sexualidade, o gênero e o sexo que escapam a uma linearidade fixa e singularizada. E isso demonstra que há uma perspectiva do cuidar de si LGBT. Entendemos que esse cuidar de si LGBT é o produto dessa resistência que esses jovens provocam nesse espaço escolar que se diferencia de muitas escolas das periferias.

O cuidar de si LGBT é uma possibilidade de entender que diante das práticas de resistências as técnicas são produtos das situações postas no decorrer das próprias experiências desses jovens. A heteronormatividade é uma situação palpável no interior e fora da escola. E isso faz com que os sujeitos tenham que mergulhar sobre si, escavar no interior de si outras formas de ser e de experienciar a si mesmos. O espaço escolar é um ambiente que provoca encontros e tensões favoráveis para um exame de si.

Portanto, no limiar desse exame sobre si, o indivíduo tem possibilidade de mover a arte de si que é enxergar-se de modos que a norma não é suficiente para lhe conter. O que podemos circunscrever de uma possível experiência de liberdade de si. A experiência das sexualidades, do sexo e do gênero apresentam-se como meios fundamentais para esse cuidar de si que não opera distante da prática da resistência. O que ora pode ser enxergado como afronta, desrespeito, desvios de condutas, etc. nada mais é que técnicas adotadas como forma de um cuidar de si LGBT.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Fabricio Pupo. DUQUE, Tiago. Agência, Gênero e Sexualidade Dissidentes na Escola: Experiências de Jovens e Professores/as em Mato Grosso do Sul. **Revista Debates Insubmissos**, Caruaru, PE. Brasil, Ano 3, v. 3, nº 11, set./dez. 2020.

AMURABI, Oliveira. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 69-81, jul./dez. 2013.

BRANDÃO, Ramon Taniguchi Piretti. Foucault e o cuidado de si: os caminhos prováveis de uma subjetividade contemporânea autônoma. In: XI SEMINÁRIO DOS ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA - UFSCar, 2015, São Carlos. **Anais...** UFSCar, 2015. v. 11. p. 279-291.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2017.

_____, Judith. Vida Precária. Dossiê Diferenças e (Des) Igualdades. Trad. Ângelo Marcelo Vasc. **Contemporânea**, nº1, p. 13-33. Jan./Jun. 2011.

CAVALEIRO, Maria Cristina. **Feminilidades homossexuais no ambiente escolar: ocultamentos e discriminações vividas por garotas**. 2009. 217 p. Tese. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

CICILLINI, Graça Aparecida; FRANCO, Neil. Universo Transe e Educação: construindo uma área de conhecimento. In: 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. **Anais...** Florianópolis, UFSC, 04 a08 de outubro de 2015.

COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antonio (Orgs.) **Dicionário Crítico de Gênero**. 2. ed. Dourados, MS: Ed. Universidade Federal da Grande Dourados, 2019. 748 p.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade, 1: a vontade de saber**. Trad.: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 4. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017.

_____. **Microfísica do Poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

_____. **A Hermenêutica do Sujeito: curso dado no Collège de France (1981 – 1982)**. 3. ed. Trad.: Márcio Alves da Fonseca, Salma annus Muchail. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2010a.

_____. **Nascimento da Biopolítica**. Portugal: Edições 70, 2010b.

_____. **Os Anormais**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010c.

_____. **História da sexualidade, 3: o cuidado de si**. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** Trad.: Raquel Ramallete. 42. ed. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2014.

_____. **A Sociedade Punitiva.** Trad.: Ivone C. Benedetti. 1. ed. São Paulo: Ed: WMF Martins Fontes, 2015.

_____. **A arqueologia do saber.** Trad. Luis Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Ed: Forense Universitária, 2008a.

_____. **Segurança, Território, População:** Curso dado no Collège de France (1977 – 1978). Trad. Eduardo Brandão. 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

_____. **O Poder Psiquiátrico.** Trad. Eduardo Brandão. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GOMES Filho, Miguel. **O cuidado de si:** práticas de liberdades nos processos de subjetivações. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.

JITSUMORI, Carlos Igor de Oliveira. **Os educadores, a diversidade cultural e a produção de identidades/diferenças.** Carlos Igor de Oliveira Jitsumori. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2011.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Introdução - Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: Rogério Diniz Junqueira. (Org.). **Diversidade sexual e educação:** problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação; Unesco, 2009, v. 32, p. 13-51.

_____, Rogério Diniz. Homofobia e Heteronormatividade. **Revista Coletiva**, Recife, n. 18, s/p, jan./abr./2016.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Crédito, 2000, p. 07-34.

_____, Guacira Lopes. **Corpo, Gênero e Sexualidade** – Um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Editora Vozes, 2017. 189 p.

MEIRELES, Tulipa Martins. Michel Foucault: a ética como Estética da existência. CARVALHO, Marcelo; SOLIS, Dirce Eleonora Nigro; CARRASCO, Alexandre de Oliveira Torres (Orgs.). **Filosofia francesa contemporânea.** São Paulo: ANPOF, 2015. 694 p. (Coleção XVI Encontro ANPOF).

NETO, José Pedro Simões; ZUCCO, Luciana; MACHADO, Maria das Dores; PICCOLO, Ferenanda. Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. A produção acadêmica sobre diversidade sexual. **Em Pauta**, Rio de Janeiro (RJ), v. 9, n. 28, p. 65-81, Dez. 2011

OLIVEIRA, Izadir Francisco de. **Projeto Diversidade Étnico-Racial e Cultural:** E. E. Joaquim Murtinho e a implementação da Lei nº 10.639/2003. Orientado para a implementação da Lei nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade da temática "História e cultura afro-brasileira", com amparo na Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases, na Escola Estadual Joaquim Murtinho, em Campo Grande, que tem como mantenedora a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. Essa ação se desenvolve desde o ano de 2008, com ênfase nos 2º anos do Ensino Médio. Campo Grande – MS: Secretaria do Estado de Educação, 2018.

OSÓRIO, Antônio do Carlos do Nascimento. Escolarização: pacto de silêncio pela indiferença. In: OSÓRIO, Antônio do Carlos do Nascimento. (Org.). **Diálogos em Foucault.** Campo Grande: Ed. Oeste 2010, (p. 135-158).

_____. O Corpo: Entre Sagrado e Profano. In: OSÓRIO, Antônio do Carlos do Nascimento. (Org.) **Sujeitos e instituições:** pensando em Michel Foucault. Campo Grande – MS: Ed. Oeste, 2019, (p. 23 – 48).

_____. Ortopedias do Conhecimento: Pesquisa, Abordagem Social... In: OSÓRIO, Antônio do Carlos do Nascimento. (Org.) **Instituições e Sujeitos:** Saberes e Poderes. Campo Grande, MS: Ed. Oeste, 2018, (p. 11 – 30).

PISCITELLI, Adriana. E. Gênero: a história de um conceito. In: Heloísa Buarque de Almeida; José Szwako. (Org.). **Diferenças, igualdade.** 1 ed. São Paulo: Berlendis e Vertecchia Editores, 2009, v.1, p. 116-150.

SANTOS, Myrna Wolff Brachmann dos. Sexualidade da pessoa com deficiência mental: discursos legitimados em uma sociedade da biopolítica. In: OSÓRIO, A. M. N. (Org.). **Arqueologias na Pesquisa Educacional.** Campo Grande, MS: Ed. Oeste, 2011.

SIERRA, Jamil Cabral. **Marcos da vida viável, marcas da vida vivível:** O governamento da diversidade sexual e o desafio de uma ética/estética pós-identitária para a teorização político-educacional LGBT. 231 f. 2013. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

SILVA, Jaime Peixoto da. **A produção de resistências por alunos gays no contexto da escola de ensino médio.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais, 2016.

SILVA JUNIOR, Jonas Alves da. **Rompendo a Mordaza:** representações de professores e professoras do ensino médio sobre homossexualidade. São Paulo, 2010. 300 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo – USP – São Paulo – SP, 2010.

SIMÕES, Júlio Assis. Sexualidade como questão política e social. In: ALMEIDA, Heloísa B. de; SZWAKO, José. (Org.). **Diferenças, igualdade.** São Paulo: Berlendes & Vertecchia, 2009, p. 150-192.

SOUZA, Helder Júnior de. **A vivência de alunos gays numa organização escolar pública de ensino médio em Sabará.** 2017. 117 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação - Conhecimento e Inclusão Social em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017

ROCKENBACH, Patrícia Bernardes. **Bullying e Homofobia:** um estudo com estudantes de uma escola pública. Rondonópolis, 2014.

SANTOS, Welson Barbosa. **Adolescência Heteronormativa Masculina:** entre a construção obrigatória e a desconstrução necessária. São Carlos. 2015. 183 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – São Carlos – SP, 2015.

RAGO, Margareth. **“O natural não é ser homem ou mulher”.** A dissolução da identidade. In: Revista do Instituto Humanistas Unisinos – IHU – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos. Diretor da Revista IHU On-Line: Inácio Neutzling. 28/06/2010.

VEIGA-NETO. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Estudos culturais em educação:** mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. Porto alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000, (p. 37-69).