



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

ROMUALDO DA SILVA SALES

**AS DOBRAS DA AMBIGUIDADE: a tessitura das performances de gênero e orientação
sexual no espaço escolar**

CAMPINA GRANDE - PB

2023

ROMUALDO DA SILVA SALES

AS DOBRAS DA AMBIGUIDADE: a tessitura das performances de gênero e orientação sexual no espaço escolar

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Ciências Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Lemuel Dourado Guerra Sobrinho

CAMPINA GRANDE - PB

2023

S163d

Sales, Romualdo da Silva.

As dobras da ambiguidade: a tessitura das performances de gênero e orientação sexual no espaço escolar / Romualdo da Silva Sales. – Campina Grande, 2023.

202 f. : il. color.

Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2023.

"Orientação: Prof. Dr. Lemuel Dourado Guerra Sobrinho".

Referências.

1. Sociologia. 2. Orientação Sexual. 3. Negociação de Performances de Gênero e de Orientação Sexual. 4. Escolarização. I. Guerra Sobrinho, Lemuel Dourado. II. Título.

CDU 316(043)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
POS-GRADUACAO EM CIENCIAS SOCIAIS
Rua Aprigio Veloso, 882, - Bairro Universitario, Campina Grande/PB, CEP 58429-900

FOLHA DE ASSINATURA PARA TESES E DISSERTAÇÕES

ROMUALDO DA SILVA SALES

AS DOBRAS DA AMBIGUIDADE: A TESSITURA
DAS PERFORMANCES DE GÊNERO E
ORIENTAÇÃO SEXUAL NO ESPAÇO ESCOLAR

Tese apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Ciências Sociais como pré-
requisito para obtenção do título de
Doutor em Ciências Sociais.

Aprovada em: 31/08/2023

Prof. Dr. Lemuel Dourado Guerra Sobriniho - PPGCS/UFCG
Orientador

Profa. Dra. Mércia Rejane Rangel Batista - PPGCS/UFCG
Examinadora Interna

Prof. Dr. José Maria de Jesus Izquierdo Villota - PPGCS/UFCG
Examinador Interno

Profa. Dra. Jussara Carneiro Costa - PPGSS/UEPB
Examinadora Externa

Prof. Dr. Adriano Azevedo Gomes de Leon - PPGS/UFPB



Documento assinado eletronicamente por **Adriano Azevedo Gomes de León, Usuário Externo**, em 31/08/2023, às 14:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **LEMUEL DOURADO GUERRA SOBRINHO, PROFESSOR(A) DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 03/09/2023, às 01:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **JOSE MARIA DE JESUS IZQUIERDO VILLOTA, PROFESSOR**, em 25/09/2023, às 16:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **MERCIA REJANE RANGEL BATISTA, PROFESSOR**, em 26/09/2023, às 21:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufcg.edu.br/autenticidade>, informando o código verificador 3753117 e o código CRC FDB6730E.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
POS-GRADUACAO EM CIENCIAS SOCIAIS
Rua Aprigio Veloso, 882, - Bairro Universitario, Campina Grande/PB, CEP 58429-900

REGISTRO DE PRESENÇA E ASSINATURAS

ATA DA DEFESA PARA CONCESSÃO DO GRAU DE DOUTOR EM CIÊNCIAS SOCIAIS, REALIZADA EM
31 DE AGOSTO DE 2023

CANDIDATO: Romualdo da Silva Sales. COMISSÃO EXAMINADORA: Lemuel Dourado Guerra Sobrinho, Doutor, PPGCS/UFCG, Presidente da Comissão e Orientador; Mércia Rejane Rangel Batista, Doutora, PPGCS/UFCG, Examinadora Interna; José Maria de Jesus Izquierdo Villota, Doutor, PPGCS/UFCG, Examinador Interno; Jussara Carneiro Costa, Doutora, PPGSS/UEPB, Examinadora Externa; Adriano Azevedo Gomes de Leon, Doutor, PPGS/UFPB, Examinador Externo. **TÍTULO DA TESE: "AS DOBRAS DA AMBIGUIDADE: a tessitura das performances de gênero e orientação sexual no espaço escolar".** ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Sociologia. **HORA DE INÍCIO: 14h00 - LOCAL: Sala Virtual (Google Meet).** Em sessão pública, após exposição de cerca de 45 minutos, o candidato foi arguido oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo demonstrado suficiência de conhecimento e capacidade de sistematização no tema de sua tese, obtendo conceito APROVADO. Face à aprovação, declara o presidente da Comissão achar-se o examinado legalmente habilitado a receber o Grau de Doutor em Ciências Sociais, cabendo a Universidade Federal de Campina Grande, como de direito, providenciar a expedição do Diploma, a que o mesmo faz jus. Na forma regulamentar, foi lavrada a presente ata, que é assinada por mim, RINALDO RODRIGUES DA SILVA, e os membros da Comissão Examinadora. Campina Grande, 31 de agosto de 2023.

Recomendações:

RINALDO RODRIGUES DA SILVA

Secretário

LEMUEL DOURADO GUERRA SOBRINHO, Doutor, PPGCS/UFCG

Presidente da Comissão e Orientador

MÉRCIA REJANE RANGEL BATISTA, Doutora, PPGCS/UFCG

Examinadora Interna

JOSÉ MARIA DE JESUS IZQUIERDO VILLOTA, Doutor, PPGCS/UFCG

Examinador Interno

JUSSARA CARNEIRO COSTA, Doutora, PPGSS/UEPB

Examinadora Externa

ADRIANO AZEVEDO GOMES DE LEON, Doutor, PPGS/UFPB

Examinador Externo

ROMUALDO DA SILVA SALES

Candidato

2 - APROVAÇÃO

2.1. Segue a presente Ata de Defesa de Tese de Doutorado do candidato **ROMUALDO DA SILVA SALES**, assinada eletronicamente pela Comissão Examinadora acima identificada.

2.2. No caso de examinadores externos que não possuam credenciamento de usuário externo ativo no SEI, para igual assinatura eletrônica, os examinadores internos signatários certificam que os examinadores externos acima identificados participaram da defesa da tese e tomaram conhecimento do teor deste documento.



Documento assinado eletronicamente por **Adriano Azevedo Gomes de León, Usuário Externo**, em 31/08/2023, às 14:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **RINALDO RODRIGUES DA SILVA, SECRETÁRIO (A)**, em 01/09/2023, às 08:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **LEMUEL DOURADO GUERRA SOBRINHO, PROFESSOR(A) DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 03/09/2023, às 01:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **Romualdo da Silva Sales, Usuário Externo**, em 25/09/2023, às 16:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **JOSE MARIA DE JESUS IZQUIERDO VILLOTA, PROFESSOR**, em 25/09/2023, às 16:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **MERCIA REJANE RANGEL BATISTA, PROFESSOR**, em 25/09/2023, às 22:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufcg.edu.br/autenticidade>, informando o código verificador 3752796 e o código CRC DF52F562.

*Aos meus pais, Maria e Antônio,
companheiros de estrada, dedico
esta tese.*

AGRADECIMENTOS

1. Ao/as interlocutores/as de pesquisa por compartilharem suas experiências para a construção desta tese;
2. Ao meu querido orientador professor Lemuel Guerra pelas sugestões, estímulos e críticas, sem as quais eu não teria conseguido;
3. Os/as professores/as Jesus Izquierdo, Jussara Costa, Adriano de Léon e Mércia Batista por aceitarem o convite para participar da defesa;
4. Os docentes, discentes e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFCG;
5. À CAPES que proporcionou bolsa para realização do doutorado.

RESUMO

A ideia central desta tese compreende que a experiência de escolarização, sob o recorte de gênero e orientação sexual, é atravessada por uma ambivalência que tenta alinhar duas dimensões antagônicas e não excludentes que permeiam os espaços escolar e extraescolar, a saber: 1) os regimes de controle das expressões consideradas dissidentes de gênero e orientação sexual; 2) a produção performativa em termos de promoção do respeito à diversidade. O objetivo deste trabalho é problematizar as ambivalências estabelecidas entre os regimes de controle das dissidências e as discursividades que apelam para o respeito à diversidade a partir da experiência de escolarização, focalizando a atuação dos regimes de inteligibilidade, visibilidade e dizibilidade de gênero e orientação sexual no espaço escolar. A perspectiva teórica adotada parte das reflexões foucaultianas, conectando-as ao debate estabelecido no campo dos estudos de gêneros e sexualidades para compreender as nuances desse objeto a partir da escola, sobretudo situando-a com um espaço multifacetado, complexo e dinâmico. A metodologia utilizada inclui a observação direta de inspiração etnográfica, bem como a aplicação de questionários para estudantes, professores e equipe gestora. Também realizei entrevista semiestruturada com professora/es, com o gestor, funcionários e estudantes da segunda escola selecionada para o estudo. Dentre os principais resultados destacamos a comprovação das ambivalências que enformam a experiência de escolarização sob o recorte de gênero e orientação sexual. Outro resultado importante passa pelas disputas do espaço escolar por agendas conservadoras traduzidas em discursos que apontam para o protagonismo e ao mesmo tempo demanda a manutenção das relações assimétricas relativas às variáveis supracitadas.

Palavras-chave: Gênero; orientação sexual; escolarização; negociação de performances de gênero e de orientação sexual.

ABSTRACT

The central idea of this thesis understands that the schooling experience, under the scope of gender and sexual orientation, is crossed by an ambivalence that tries to align two antagonistic and non-excluding dimensions that permeate the school and extra-school spaces, namely: 1) the regimes control of expressions considered dissident of gender and sexual orientation; 2) performative production in terms of promoting respect for diversity. The objective of this work is to problematize the ambivalences established between the regimes of control of dissent and the discourses that call for respect for diversity based on the schooling experience, focusing on the performance of the regimes of intelligibility, visibility and sayability of gender and sexual orientation in the school space. The theoretical perspective adopted starts from Foucault's reflections, connecting them to the debate established in the field of gender and sexualities studies to understand the nuances of this object from the school, especially situating it with a multifaceted, complex and dynamic space. The methodology used includes direct observation of ethnographic inspiration, as well as the application of questionnaires to students, professors and the management team. I also conducted a semi-structured interview with teachers, the manager, employees and students of the second school selected for the study. Among the main results, we highlight the confirmation of the ambivalences that shape the schooling experience from the point of view of gender and sexual orientation. Another important result is the disputes in the school space for conservative agendas translated into discourses that point to protagonism and at the same time demand the maintenance of asymmetrical relationships related to the aforementioned variables.

Keywords: Gender; Sexual Orientation; Schooling; Negotiation of Gender and Sexual Orientation Performances.

RÉSUMÉ

L'idée centrale de cette thèse comprend que l'expérience scolaire, sous le prisme du genre et de l'orientation sexuelle, est traversée par une ambivalence qui tente d'aligner deux dimensions antagonistes et non excluantes qui imprègnent les espaces scolaires et extrascolaires, à savoir: 1) les régimes contrôlent les expressions considérées comme dissidentes de genre et d'orientation sexuelle; 2) la production performative en termes de promotion du respect de la diversité. L'objectif de ce travail est de problématiser les ambivalences établies entre les régimes de contrôle de la dissidence et les discours qui appellent au respect de la diversité à partir de l'expérience scolaire, en s'intéressant à la performance des régimes d'intelligibilité, de visibilité et d'énonciation du genre et du sexe. L'orientation dans l'espace scolaire. La perspective théorique adoptée part des réflexions de Foucault, en les reliant au débat établi dans le champ des études de genre et des sexualités pour comprendre les nuances de cet objet de l'école, surtout en le situant dans un espace multiforme, complexe et dynamique. La méthodologie utilisée comprend l'observation directe d'inspiration ethnographique, ainsi que l'application de questionnaires aux étudiants, aux professeurs et à l'équipe de direction. J'ai également mené un entretien semi-directif avec les enseignants, le responsable, les employés et les élèves de la deuxième école sélectionnée pour l'étude. Parmi les principaux résultats, nous soulignons la confirmation des ambivalences qui façonnent l'expérience scolaire du point de vue du genre et de l'orientation sexuelle. Un autre résultat important est les disputes dans l'espace scolaire pour les agendas conservateurs traduits en discours qui pointent vers le protagonisme et en même temps exigent le maintien de relations asymétriques liées aux variables susmentionnées.

Mots clés: Genre; orientation sexuelle; scolarité; négociation des performances de genre et d'orientation sexuelle.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 – Painel exposto na parede da escola | 98 |
| Figura 2 – Reconstrução virtual 3D: perspectiva do TMSC | 103 |
| Figura 3 – Um dos corredores da escola | 126 |
| Figura 4 – Refeitório da escola..... | 141 |
| Figura 5 – Foto de árvores da escola..... | 142 |

GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1 – Distribuição dos/as estudantes conforme suas identidades de gênero..... | 144 |
| Gráfico 2 – Distribuição dos/as estudantes conforme suas orientações sexuais | 146 |
| Gráfico 3 – Posicionamento dos/as docentes acerca do uso do nome social por pessoas transgêneras | 148 |
| Gráfico 4 – Posicionamento dos/as estudantes acerca do uso do nome social por pessoas transgêneras | 149 |
| Gráfico 5 – Posicionamento dos/as docentes acerca do uso do banheiro conforme a autodefinição de gênero..... | 150 |
| Gráfico 6 – Posicionamento dos/as estudantes acerca do uso do banheiro conforme a autodefinição de gênero..... | 151 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO | 15 |
| CAPÍTULO I – O FUNCIONAMENTO DAS ESTRUTURAS DE PODER NA TESSITURA DAS PERFORMANCES DE GÊNERO E ORIENTAÇÃO SEXUAL | 30 |
| 1.1 Há identidades fora das normas que as constituem?..... | 40 |
| 1.2 O funcionamento da heteronormatividade, homonormatividade e seus enquadramentos | 45 |
| 1.3 Interfaces entre os regimes que regulam as performances de gênero e orientação sexual | 51 |
| 1.3.1 Interfaces entre regimes de visibilidade, dizibilidade e suas variantes | 55 |
| 1.4 As tramas dos mecanismos biopsicopolíticos..... | 62 |
| 1.5 Pedagogias da visibilidade de gênero e orientação sexual na escola..... | 68 |
| CAPÍTULO II – GÊNERO E ORIENTAÇÃO SEXUAL NAS TRAMAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA | 73 |
| 2.1 Educação para diversidade e os empreendimentos morais no Brasil contemporâneo.... | 85 |
| 2.2 Relações de gênero e orientação sexual do PNE à BNCC | 88 |
| 2.3 Breves notas sobre a política de educação integral da Paraíba..... | 96 |
| CAPÍTULO III – CARTOGRAFANDO O CAMPO: DISCURSOS, SABERES E PERFORMANCES DE GÊNERO E ORIENTAÇÃO SEXUAL NO ESPAÇO EDUCACIONAL | 101 |
| 3.1 Breves apontamentos sobre gêneros, sexualidades e neoconservadorismo em Campina Grande – PB..... | 102 |
| 3.1.1 Da diversidade ecumênica para o neoconservadorismo religioso..... | 107 |
| 3.2 Conhecendo a escola: discursos, saberes e performances | 111 |
| 3.3 Nas trilhas da escola: ambivalências na tessitura dos gêneros e orientação sexual..... | 124 |
| CAPÍTULO IV – A AMBIVALÊNCIA COMO TRAMA QUE CONSTITUI A EXPERIÊNCIA DE ESCOLARIZAÇÃO | 144 |
| 4.1 Um olhar situado: a percepção do gestor acerca da performatividade de gênero e orientação sexual..... | 152 |
| 4.2 A experiência de escolarização de gênero e orientação sexual sob a ótica das/os professoras/res | 161 |
| 4.3 Os espaços intersticiais e o discurso de funcionários da escola sobre o recorte de gênero e orientação sexual..... | 175 |
| 4.4 Entre interdições e estratégias de dizibilidade e visibilidade: a tessitura da experiência de escolarização de estudantes dissidentes de gênero e de orientação sexual | 182 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 190 |
| REFERÊNCIAS | 194 |

INTRODUÇÃO

A experiência de escolarização, sob o recorte de gênero e orientação sexual, é atravessada por uma ambivalência que tenta alinhar duas dimensões antagônicas e não excludentes que permeiam os espaços escolar e extraescolar, a saber: 1) os regimes de controle das expressões consideradas dissidentes de gênero e orientação sexual; 2) a produção performativa em termos de promoção do respeito à diversidade. Esta experiência, que se apresenta como eixo articulador entre a dimensão sociocultural e a produção de subjetividades, desdobrando-se na ativação de campos de força que sedimentam formas de pensar, sentir, agir e desejar, constitui-se como objeto da nossa tese.

A tese da ambivalência que atravessa o espaço escolar no que se refere às políticas nele formuladas para lidar com as variáveis ‘gênero’ e ‘orientação sexual’, como um caso particular da longa série de outros fenômenos por ela marcados no espaço extra-escolar, emergiu no trabalho de campo para coleta de informações que realizei.

Na pesquisa, percebi que existe uma economia performática discursiva da escola sobre gênero e orientação sexual atravessada pela ambiguidade observada na sociedade envolvente¹. No discurso oficial da escola articulado, por exemplo, através de eventos institucionais promovidos, de postagens no perfil oficial da escola no *Instagram*, bem como das práticas cotidianas referidas ao tratamento de tensões relativas às variáveis ‘gênero’ e ‘orientação sexual’, percebemos as estratégias de negociação institucional com uma demanda ambígua dos que fazem a escola, seus gestores, funcionários/as, professores/as, estudantes e familiares, representada por um duplo nó: o desejo de, ao mesmo tempo, aparentar ‘abertura’, ‘acolhimento’, ‘preocupação legítima’ e o desejo de funcionar como canal de transmissão dos padrões sociais dominantes de papéis masculinos e femininos, bem como para a reprodução dos condicionantes da matriz heterossexual.

O uso do banheiro de acordo com a identidade de gênero autodeclarada, por exemplo, não é possível a todas as pessoas transgêneras, mas apenas a algumas, obedecendo ao critério de faixa etária, bem como aos determinantes legais. Também o direito ao uso do nome social, que se encontra condicionado à legislação vigente, é garantido por alguns/algumas docentes e

¹O uso do termo *sociedade envolvente* ou *englobante*, ao longo deste trabalho, remete ao conjunto de discursos, saberes e performances que constitui as normas, regras e leis que operam no tecido social de forma mais ampla e se espraiam nas organizações socioestatais de modo particular. Este se expressa nas instituições que compõem a sociedade civil, bem como através do Estado que opera a partir do que Foucault (2008) denomina de governamentalidade. A escola, neste contexto historicamente situado, se particulariza como instituição que é pressionada pela governamentalidade que atua nas políticas públicas de educação, assim como pela sociedade em geral, pela mídia, pelas famílias, pelas instituições religiosas, entre outras esferas.

não por outros/as. Por outro lado, são promovidos eventos sobre a temática LGBTQIAPN+, quando tensionados pelos/as estudantes em forma de organização política, produzindo para fora do campo indicadores que apontam para um ambiente de respeito às diversidades de orientação sexual.

A própria legislação é ambígua, colocando sob a tutela dos pais a autorização de pessoas que ainda não atingiram 18 anos usarem o nome social por eles/elas desejados, bem como o uso do banheiro por pessoas transgêneras, ao mesmo tempo em que, nas políticas educacionais, promove-se a apologia da escola como um lugar de protagonismo dos estudantes e de respeito às diferenças, às divergências relativas às variáveis supracitadas. Ou seja, pode haver protagonismo estudantil, desde que os modelos dominantes de performances de gênero e de orientação sexual não sejam abalados.

Mediante as questões apresentadas, nosso objetivo neste texto é problematizar as ambivalências observadas em relação aos regimes de controle das dissidências e as discursividades que apelam para o respeito à diversidade a partir da experiência de escolarização, focalizando a atuação dos regimes de inteligibilidade, visibilidade e dizibilidade de gênero e orientação sexual no espaço escolar.

Em termos de objetivos específicos definimos os conceitos e as categorias, do ponto de vista teórico, que serviram de base para a analítica da experiência de escolarização, sob o recorte de gênero e orientação sexual por nós empreendida; problematizamos o percurso histórico da legislação educacional no Brasil e seus desdobramentos sobre a experiência de escolarização, no que se refere às temáticas supracitadas; apresentamos e analisamos o *locus* de pesquisa empírica, cartografando o espaço das escolas estudadas e as experiências de pesquisa nelas vivenciadas; desenvolvemos uma analítica da experiência de escolarização observando os elementos que enformam a ambiguidade que está presente no ambiente escolar no tocante às categorias de gênero e orientação sexual.

Gênero, orientação sexual e suas dinâmicas no espaço escolar, no sentido que nos interessa, não são enquadrados segundo a chave de uma ontologia naturalista, segundo a qual haveria essência e identidades fixas, mas são aqui situados enquanto performatividades reiteradas pelos corpos, produzindo versões naturalizadas de performances binárias e suas variantes, classificadas socialmente como espécies de cepas, mutações defeituosas em relação aos supostos modelos em dominância. Desta forma, a experiência de que estamos tratando se apresenta como historicamente situada, bem como condicionada pelas relações de poder em operação no espaço escolar selecionado para o estudo. Como nos adverte Scott (1998, pp. 301-302):

Questões sobre a natureza construída da experiência, como assuntos são construídos como diferentes, como a visão de alguém é estruturada – sobre linguagem (discurso) e histórica – são deixadas de lado. A visibilidade da experiência se torna então evidência para o fato da diferença, em vez de se tornar uma forma de explorar como a diferença é estabelecida, como ela opera, e como e de que maneira constitui sujeitos que vêem e atuam no mundo.

A visibilidade da experiência é sempre condicionada pelos discursos que operam em um arcabouço histórico sitiado. O que é possível enunciar, visibilizar e os mecanismos de inteligibilidade que operam no tecido social e no espaço educacional são enformados por esse processo.

Essa compreensão, necessariamente, passa pelo trabalho que fazemos em relação às elaborações linguísticas e gramaticais, bem como pela dimensão semântica das palavras. Estas são acionadas na constituição de discursos que apresentam capilaridades que fazem emergir desdobramentos culturais, contextuais e situacionais que orientam a operacionalização dos regimes de inteligibilidade, visibilidade e dizibilidade, os quais atuam como normas sociais enquadrados em contextos situados historicamente.

Este circuito, na ambivalência que constitui o seu funcionamento no espaço escolar, atua numa perspectiva disciplinar, repressiva, que aparece de forma mais evidente, e em outra dimensão que se traduz em percepções da agência dos sujeitos. A ambivalência do referido circuito se evidencia, por exemplo, quando a escola aceita uma demanda dos/as estudantes para promover um evento voltado para as temáticas de gênero e orientação sexual, fazendo com o que os/as envolvidos/as na proposta incorporem a concepção de protagonismo, mas como veremos na análise das dobras do referido evento, posteriormente, esta suposta agência é condicionada pelos mecanismos de controle institucionais.

A ideia de protagonismo e de agência faz parte da agenda neoliberal implementada nas escolas cidadãs integrais do estado da Paraíba, como trataremos no capítulo segundo deste trabalho. Costa (2009) evidencia que essa *cultura do empreendedorismo* que aparece na escola traduzida pela linguagem do protagonismo, do foco nos indivíduos, se inscreve em estratégias de governamentalidade neoliberal que os capturam e os tornam microempresas de si mesmos. Desta forma, a agência que aparece no campo é fruto desse processo mais amplo e é utilizada como técnica de poder que atua sobre toda a comunidade escolar.

A organização da vida social em termos das camadas que se sobrepõem e se comunicam permite a manutenção de performances de gênero e orientações sexuais coerentes com as normas sociais, nos espaços de socialização institucionalizados, a saber, a escola, a família, a igreja, dentre outros, ao mesmo tempo em que os sujeitos sociais experimentam outros arranjos subalternos de performance de gênero e de sexualidades, usando estratégias de negociação da

visibilidade/invisibilidade, mediadas, por exemplo, com o auxílio dos aplicativos de busca por parceiros/as *online*.

As técnicas de controle ativadas por essa governamentalidade atuam numa perspectiva disciplinar mais ampla, que não apenas tenta transformar o homem em máquina, mas produzir agenciamentos em termos deleuzianos, marcados pela pulverização formal, capazes de produzir sujeitos em versões versáteis que são capazes de negociar suas performances públicas – sua visibilidade – em suas relações com o outro nos espaços em que circulam.

As transformações experienciadas pela hipertrofia da inserção dos sujeitos no espaço das relações sociais virtualmente mediadas afetam a forma como as instituições de sequestro atuam, como aponta Han (2018), seguindo a linha de reflexão de Foucault (1987). Nosso interesse, aqui, é perceber como se delineiam as experiências de escolarização dos sujeitos divergentes em sua interface com sujeitos convergentes em termos de horizontalidade e verticalidade, considerando-as em termos dos efeitos das normas produzidas pelos regimes de inteligibilidade, visibilidade e dizibilidade relativos às performatividades de gênero e orientações sexuais em dominância nos contextos sociais envolventes.

Um elemento relevante da tese que ora apresentamos é o de que os sujeitos que performatizam dissidências em relação aos regimes-matrizes de gênero e de orientação sexual, em suas experiências em geral e especificamente nos espaços de escolarização, ativam economias de visibilidade/invisibilidade estratégicas relativas às variáveis supracitadas, em suas experiências de negociação com os mecanismos de controle ativados pelo sistema educacional, de modo a evitar as punições. No caso que observei, por exemplo, o compartilhamento de informações sobre suas performances de gênero e orientação sexual com suas famílias.

Pensamos, portanto, primeiro, na percepção dos agenciamentos consonantes e conflitantes em termos das negociações entre divergentes e convergentes em relação às normatividades produzidas pelos regimes-matrizes de verdade-inteligibilidade-visibilidade-dizibilidade que produzem concepções de ‘identidade’ de gênero e seus desdobramentos em termos de orientações sexuais; e, segundo, na busca da compreensão das formas de produção de outros regimes similares referidos aos espaços sociais dissidentes.

Problematizar a experiência de escolarização, elemento central deste trabalho, em alguma medida, refere-se a questões que tocam os processos de construção do gênero e orientação sexual na sociedade envolvente. Assim sendo, pensamos as variáveis supracitadas como ‘efeitos’ de campos disciplinares, discursivos e epistemológicos dotados de potencialidade de alinhavar e naturalizar estilizações pelas quais os sujeitos são interpelados a

assumirem *performances* de visibilidade/invisibilidade pública e também a construírem suas subjetividades através da focalização de determinadas experiências e negação de outras que funcionam como exterior-constitutivas das mesmas. Nesse ponto nos inspiramos em Butler (2019, pp.249-250), em sua proposta de

Compreender as identidades como práticas significantes, compreender sujeitos culturalmente inteligíveis como efeitos resultantes de um discurso amarrado por regras, e que se insere nos atos disseminados e corriqueiros da vida linguística. Abstratamente considerada, a linguagem se refere a um sistema aberto de sinais, por meio dos quais a inteligibilidade é insistentemente criada e contestada. Como organizações historicamente específicas da linguagem, os discursos se apresentam no plural, coexistindo em contextos temporais e instituindo convergências imprevisíveis e inadvertidas, a partir das quais são geradas modalidades específicas de possibilidades discursivas.

Como consequência desse processo de construção e naturalização das performatividades, as hierarquias ativam formas de dominação que ganham substancialidade e são performatizadas reiteradamente por sujeitos sociais em dadas espacialidades e temporalidades. Através da dominância de estilizações da performatividade de masculinidade e feminilidade, bem como de exercícios de orientações sexuais socialmente definidas como desejáveis, as normas estabelecem as fronteiras do inteligível, do não-inteligível, assim como em relação às dizibilidades e visibilidades construídas sobre elas.

Outro elemento que aparece como relevante na análise das dobras da ambiguidade que constitui a experiência de escolarização relativa aos referidos regimes passa pela focalização das *performances* hierárquicas institucionais.

Estudantes, professores, gestores, técnicos-administrativos, entre outros funcionários não estão apenas nas escolas, mas também fazem parte de famílias, de instituições religiosas, de partidos políticos, estão posicionados em termos de classes, de cor de pele, religião, ativando diversos imaginários e concepções referentes ao gênero e à orientação sexual. Cada uma dessas instituições demanda adaptabilidade das *performances* de seus membros, define as fronteiras e as punições direcionadas aqueles/as que as ultrapassam.

A experiência de escolarização – pela duração e significado cultural a ela atribuído – é uma experiência destacada, através da qual se imprime nos sujeitos uma gramática que potencializa e despotencializa *performances* de gênero e de orientações sexuais, consideradas sua proximidade ou afastamento dos *scripts* sociais disponíveis, marcados pela binaridade de gênero e pela heteronormatividade. Sobre esse ponto, destacamos o que aponta Louro (2014, p. 95):

Torna-se difícil, de fato, pensar sobre a escola sem que se considerem, articuladamente, todos os sujeitos e, em especial, estudantes e mestres. Para construí-

los desta forma – para dar a esses sujeitos o sentido de pertencimento à instituição – ela terá de distingui-los dos outros, daqueles que estão fora de seus muros. A escola também atuará internamente, como vimos, de modo a distingui-los uns dos outros. Portanto, à medida que a instituição se tornava um espaço de formação privilegiado, tudo o que se passava no seu interior ganha importância. Outros modelos de educação e de aprendizagem continuaram a existir, é claro, mas as sociedades modernas ocidentais passavam a colocar na escolarização – e, então, nos sujeitos da escolarização – uma atenção especial. Isso representou não apenas olhar para as crianças e jovens e pensar sobre as formas de discipliná-los, mas também observar – e disciplinar – aqueles que deveriam fazer a formação, ou seja, os professores.

As formas de disciplinamento que atuam sobre a escolarização dos sujeitos enformam a posição destes, seus modos de classificação e *performances* em várias áreas da vida social. As tecnologias de controle e disciplina ativadas pela escola atuam não apenas entre os/as estudantes, mas também entre as/os professoras/es, gestores e técnicos-administrativos, numa espécie de jogo em que a noção de vigilância de uns sobre os outros e de cada um sobre si mesmo opera construindo agenciamentos biopsicopolíticos.

A escola é objeto de análise de uma gama variada de autores e perspectivas teóricas: Freire (1996) aparece como um importante teórico da educação, apontando para a necessidade de uma abordagem emancipatória, de formação crítica; Bourdieu e Passeron (2014) apresentam uma concepção da escola como reprodutora das desigualdades e em sua argumentação situam a forma como a distribuição dos capitais, sobretudo o cultural, ativada pela escola afeta as trajetórias escolares dos sujeitos; Foucault (1987) apresenta a escola como uma instituição de sequestro, semelhante a presídios e fábricas, sendo definida como constituída por um conjunto de técnicas disciplinares cujo o objetivo é formar corpos e subjetividades dóceis, funcionais às dinâmicas sociais, econômicas e políticas.

Seguindo a analítica de Foucault (*idem*), a focalização da experiência de escolarização proposta tenta delinear as simbioses entre técnicas ortodoxas de disciplinas e as formas sofisticadas de agenciamentos que produzem a ideia de agência, ambas como dimensões da agenda de uma economia ambivalente de gênero e orientação sexual.

“Agência” aqui designa a forma como sujeitos negociam seus desejos com as normas e convenções morais em voga, portanto como algo situacional e dinâmico que pode preceder a ação e envolve, inclusive, a construção social do desejo. Nessa perspectiva, o desejo não vem de dentro de um sujeito dado, tampouco é imposto por algum aparato externo a ele. O desejo é um eixo articulador entre o sujeito e a sociedade sendo moldado na interação social (Miskolci, 2017, p. 27, grifos do autor).

A linha argumentativa adotada pelo autor supracitado aponta para uma negociação performativa, destacando a interação social como elemento que molda esse processo. Não se trata das interações consideradas em si mesmas, mas como uma resposta às normas que operam

nas camadas e subcamadas das formas de enquadramento que exercem poder e moldam as alternativas performáticas definidas a partir delas.

O desejo, ao ser um desdobramento da negociação com as normas, é produzido em termos simbióticos, evidenciando que esse processo não se estabelece de forma autônoma, mas imprimindo sobre os sujeitos diversos graus de dobras de subjetivação em relação às *performances* da afetividade e da sexualidade, assim como em termos de performatividade de gênero.

Outro elemento que ganha relevo nesta tese passa pela focalização de mecanismos de controle disciplinar ativados pelas escolas para enquadrar os sujeitos na formatação binária, inclusive através de elementos arquitetônicos, a exemplo de banheiros, bem como na transpiração da operacionalização da maquinaria escolar. Os referidos mecanismos moldam a comunidade escolar mobilizando os regimes regulatórios da visibilidade, inteligibilidade e dizibilidade das *performances* de gênero e orientação sexual neste espaço.

Ao mesmo tempo em que os regimes citados incidem sobre os sujeitos, o poder produz, no contexto escolar, resistências, representadas pelos sujeitos que quebram as *performances* paradigmáticas de masculinidade, feminilidade e de heterossexualidade, abrindo espaço para o deslocamento de concepções naturalizadas de distribuição de corpos, temporal e espacialmente determinadas, as quais passam por refrações diversas, à medida em que os sujeitos transitam entre instituições sociais – possibilitando a instauração de suspeição em relação a sistemas de valores que as constroem. A divergência ameaça as formas em dominância de controle e, desse modo, a reação socioinstitucional se delinea de modos diversos no sentido de desqualificar formas alternativas de operar/existir/estar no mundo.

Investir, no caso das escolas, na força das técnicas disciplinares funciona como um mecanismo de reprodução das normas sociais e de favorecimento do funcionamento das instituições pautado na exclusão das diferenças, o que inclui o uso de técnicas de invisibilização e silenciamento da diferença. Pensar sobre essas questões nos ajuda a perceber que os sujeitos não existem antes da construção discursiva e epistemológica que os fazem emergir, das relações de forças que ativam subjetivações e mecanismos de assujeitamento, como analisa Foucault (2010).

Outra dimensão central do poder dobra-se sobre os sujeitos, produzindo as linhas do conhecimento e de ‘cuidado de si’, moldando concepções de visibilidade, dizibilidade e inteligibilidade que organizam as relações sociais em todas as suas camadas constituintes.

O sujeito se autoconstitui ajustando-se com técnicas de si, no lugar de ser constituído por técnicas de dominação (Poder) ou técnicas discursivas (Saber). Estas técnicas de

si são assim definidas: procedimentos que sem dúvida existem em toda civilização, propostos ou prescritos aos indivíduos para fixar sua identidade, mantê-la ou transformá-la em função de determinados fins e isso graças a relações de domínio de si sobre si ou de conhecimento de si por si (Foucault, 2010, p. 462).

Os indivíduos se encontram em constante processo de autoconstituição, sendo este marcado pela internalização das normas sociais em funcionamento no tecido social. Essas técnicas de si fazem parte das injunções discursivas para produzir, fixar, transformar ou manter identidades com finalidades definidas. Como proposto por Foucault (*idem*), em todas as civilizações existem mecanismos de constituição de subjetividades e quando chamamos esta concepção para pensar as dimensões de gênero e orientação sexual, percebemos que a negociação estabelecida pelos sujeitos e o controle de informações sobre estas dimensões de suas vidas faz parte do conhecimento e domínio de si, de algum modo funcionais às estruturas de poder.

Essas técnicas de si são procedimentos pelos quais os sujeitos se autoconstituem, mas as cosmovisões e epistemologias que dão forma a esse processo também organizam a percepção das relações sociais intersubjetivas. Esta base epistemológica funciona como uma espécie de lente pela qual observamos e interpretamos o mundo social, as posições dos sujeitos, as *performances*, assim como os sentidos e significados a elas atribuídos em sua dimensão social, simbólica e estética.

A produção da dissidência, assim como o processo de estigmatização são efeitos desse processo que estabelece as fronteiras entre o ‘normal’ e o ‘anormal’. A identificação com a dissidência em termos de *performances* paradigmáticas de gênero e orientação sexual é potencializada pelo medo da ativação de mecanismos depreciativos, os quais podem afetar as posições dos sujeitos no tecido social. A homofobia, a transfobia e outras fobias relativas às divergências em relação aos modelos-matrizes de gênero e de orientação sexual são reações à resistência, não se referindo apenas à dimensão individual, mas em termos de regimes de produção discursiva e epistemológica.

Portanto, tanto em relação às normas em dominância, quanto em suas variações em termos de dissidência, existem relações de poder que tentam estabelecer limites e produzir regimes de subjetividades socialmente desejadas, ou desejadas, especificamente, pelos grupos denominados de minorias sociais, os quais ativam o funcionamento de mecanismos referidos às dimensões de inteligibilidade, visibilidade e dizibilidade.

Miskolci (2017) argumenta que existem regimes de visibilidade que atuam numa perspectiva de chamar os sujeitos para uma dimensão heteronormativa, pressionando no sentido de manter as ativações homoeróticas em sigilo, na invisibilidade, ao mesmo tempo em que as

desqualificam nos espaços públicos. Por outro lado, outros regimes de visibilidade colocam em operação uma retórica de auto-exposição enquanto sujeitos da diferença, na perspectiva de colocar em xeque as normatividades dominantes, direcionando críticas às figuras construídas por esses regimes como ambíguas, a exemplo dos bissexuais, homossexuais, pansexuais, dentre outros, que não performatizam publicamente sua orientação sexual em termos do léxico da binaridade de orientação sexual, bem como de suas supostas identidades dissidentes de gênero.

As normatividades operam como definidoras de fronteiras e produzem a ideia de identidade forjada a partir de uma noção de pertencimento. Quando se aponta para uma postura de resistência em relação às normas dominantes, esse movimento não mobiliza uma chave não normativa em geral, mas na perspectiva de produzir outras normas particulares.

A ideia de estudar economias das *performances* de gênero e de orientação sexual no espaço educacional surge de inquietações provocadas por experiências de investigações anteriores no campo da educação feitas segundo a perspectiva de tentar compreender e explicar como funcionam os agenciamentos de controle ativados nas instituições educacionais no sentido de produzir e reproduzir regimes-matrizes de masculinidade, feminilidade e de heterossexualidade.

Através da análise de um estudo de caso, apresentei como os mecanismos disciplinares atuam fortalecendo as lógicas de dominação ao culpabilizar os dissidentes pelas formas homofóbicas de tratamento observadas no âmbito da escola (Sales, 2017). Em minha dissertação focalizei como os discursos normalizadores operam no sentido de enquadramentos rígidos dos modelos de gênero e de heteronormatividade no espaço educacional e como isso produz formas de subjetivação que reforçam os valores que permeiam o imaginário social englobante (Sales, 2019).

Nos trabalhos citados, a chave interpretativa por mim utilizada não levava em consideração os mecanismos de negociação acionados pelos sujeitos que flertam com os sistemas normativos, ativando uma economia das performatividades de gênero e de orientação sexual, resultando em estratégias de afirmações ambíguas dos seus *status* de gênero e de orientação sexual nas experiências de escolarização.

Estas experiências foram se tornando mais inquietantes à medida que meus esforços de pesquisa foram mostrando seus limites para interpretar estas questões. Nesse movimento, a partir do diálogo com Foucault (1984), percebi a necessidade de compreender como as relações de poder, a partir do final do século XVIII são deslocadas dos corpos individuais e se estabelecem formas de governo direcionadas à população, chamando a atenção para a experiência de escolarização - mas também estabelecendo diálogo com outras experiências

vivenciadas pelos meus interlocutores em outras esferas da vida social, uma vez que esta funciona como um dispositivo que coloca em operação práticas discursivas normalizadoras em várias camadas e setores dos cotidianos dos indivíduos.

Pensando o potencial performativo das práticas discursivas, é importante diferenciá-las de simples enunciações, haja vista os mecanismos de inteligibilidade que as fazem operar no tecido social. Vejamos o que nos diz Veiga-Neto (2007, p.95, grifos do autor) sobre esse ponto:

Nunca é demais lembrar que uma prática discursiva não é um ato de fala, não é uma ação concreta e individual de pronunciar discursos, mas é todo o conjunto de enunciados que “formam o substrato inteligível para as ações, graças ao seu duplo caráter de judicativo e veridicativo”. Isso equivale a dizer que as práticas discursivas moldam nossas maneiras de construir o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele. É, ainda que uma prática discursiva dependa da nossa vontade, essa não é suficiente para gerá-la e fazê-la funcionar.

As práticas discursivas constroem o mundo, isto é, produzem verdades e formas de inteligibilidade. Isso implica na produção de mecanismos de classificação que enformam as normas colocadas em operação na vida social, articulando os enquadramentos e as negociações com as mesmas, bem como elaborando uma *economia das performances* de gênero e de orientação sexual. Isso significa uma espécie de mercado performático, no qual os sujeitos são tensionados a se moldarem para conseguir se inserir e garantir sua permanência pagando elevados preços, ou ocupar as posições menos valorizadas, as das denominadas de minorias.

Propomo-nos nesta tese a questionar não apenas as normatividades, mas também situar como os regimes normativos supracitados são construídos no espaço da heteronormatividade e da homonormatividade, mostrando seus desdobramentos através de uma abordagem do tipo ‘malha’ (Deleuze; Guatarri, 2011 e Ingold, 2011), segundo a qual, em cada ponto do tecido social considerado, linhas de forças são ativadas pelos modelos dominantes e dissidentes de performances de gênero e de orientação sexual, exercendo formas de controle sobre os indivíduos.

Notas sobre o percurso metodológico

Conhecer as disputas discursivas que dão forma às experiências de escolarização, demanda que adentremos os contextos nos quais essas experiências se encontram inseridas, na perspectiva de estabelecer um diálogo objetivador com os atores que lhes conferem sentidos e significados, observando e analisando como moldam agenciamentos e contra-agenciamentos em suas performances estratégicas de negociação com as normas vigentes nas camadas e subcamadas que constituem o tecido social.

Desenvolver uma analítica das experiências nos possibilita perceber, problematizar e analisar os mecanismos constitutivos dos agenciamentos e contra-agenciamentos estabelecidos dentro do campo social, entre os quais destacamos aqueles que integram a biopsicopolítica referida à identidade de gênero e modelos de orientação sexual no espaço educacional.

Antes mesmo de adentrar às dimensões metodológicas, consideramos importante situar nossa entrada no campo de pesquisa. Nossa pesquisa de campo foi iniciada numa escola da rede estadual da Paraíba que funciona na modalidade regular na cidade de Campina Grande no dia 21 de fevereiro de 2022. A observação direta para coleta de informações se seguiu até o dia 04 de abril do mesmo ano quando fomos convidados a nos retirar do campo pelo gestor escolar.

Neste momento, a explicação fornecida pelo gestor voltava-se para supostas reclamações recebidas por parte de alguns/algumas funcionários/as e professores/as, em relação a falta de clareza no tocante à realização da pesquisa. Contudo algumas questões se fazem relevantes para entender este processo: ainda durante o curto trabalho de campo, observamos um momento em que o gestor chama a atenção dos/as funcionários/as para que eles/elas coloquem os/as estudantes dentro das salas de aula e não permitam que estes/as fiquem nos corredores “porque tem uma pessoa observando a escola”, se referindo a minha presença na escola.

A ideia era produzir uma imagem da escola para que ela possa ser observada sem que se percebam as estrias das relações cotidianas. Também desenvolvi uma aproximação com membros do corpo docentes, bem como com funcionários/as - em alguns momentos presenciei tratamentos ríspidos em relação a estes/as por parte do gestor - da escola objetivando garantir a imersão no campo. Circulava também entre os/as funcionários/as que tive contato que o mesmo havia sofrido uma denúncia junto à 3ª Gerência Regional de Ensino, porém não conseguimos comprovar esta informação diretamente.

Essas questões são reveladoras, no sentido de evidenciar a resistência à pesquisa no espaço escolar, sobretudo quando se aponta para uma temática dilemática nesses espaços: as questões de gênero e orientação sexual. É importante perceber que essa resistência passa pela ideia de vigilância e controle de informações que não se quer que ultrapasse os muros escolares.

Após esta ruptura fomos acolhidos por uma escola da rede estadual que funciona em Campina Grande na modalidade ‘Cidadã Integral’². Nesta escola tivemos maior inserção em

² Pelas regras estabelecidas no projeto, serão consideradas escolas em tempo integral aquelas em que o estudante permanece nela ou em atividades escolares por tempo igual ou superior a 7 horas diárias ou a 35 horas semanais em dois turnos. Fonte: Agência Senado, disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/07/11/senado-aprova-criacao-do-programa-escola-em>

termos de pesquisa, garantida, inclusive, pelo gestor, Muriel, que também é um pesquisador da temática. A coleta de informações nesta instituição foi iniciada no dia 19 de abril de 2022 e se estendeu até a primeira semana de dezembro do mesmo ano. Deste modo, a segunda escola se apresenta como campo de investigação empírico de forma efetiva, embora algumas questões da anterior sejam retratadas no capítulo III desta tese.

No que tange aos aspectos metodológicos da pesquisa, a abordagem por nós exercitada tem um caráter qualitativo, haja vista as nuances simbólicas que permeiam o nosso objeto de investigação, uma vez que o mesmo se vincula aos processos de socialização estabelecidos através das experiências dos sujeitos em relação às dinâmicas ativadas na dimensão da escolarização.

Sobre a escolha da abordagem qualitativa, dialogamos com Schwandt (2006), que situa esta abordagem como mecanismo pelo qual os(as) pesquisadores(as) podem aprofundar suas análises, respeitando as experiências vivenciadas, sendo relevante para a pesquisa social, uma vez que fornece condições para perceber os aspectos nuançados dos fenômenos, possibilitando uma abordagem ‘por dentro’ do campo analisado.

Levando em consideração o contexto pandêmico vivenciado e suas interfaces com a própria complexidade do campo em que esta pesquisa foi desenvolvida, faz-se necessário apresentar alguns aspectos dos percursos de trabalho de levantamento de informações para a produção de dados que permitam o desenvolvimento da tese.

Como mencionado, utilizamos a observação direta como uma dimensão central na imersão no campo, bem como modo de compreender a circulação das paradigmáticas *performances* de gênero e orientação sexual, seus fluxos e anti-fluxos. Desta forma, para observar as interações sociais a partir da ritualização do cotidiano recorreremos as contribuições de Goffman (1976; 1985 e 2011).

Essa linha de estudos de performatividade de gênero tem em Goffman (1976; 1985 e 2011) um ponto de origem, em sua produção que analisa *performances* de masculinidade e feminilidade em intersecção com a ritualização do cotidiano. No seu *Gender Advertisement* (1976), Goffman estuda com precisão etológica as *performances* cotidianas de gênero realizadas por homens e mulheres (a ‘ritualização’ de gênero de primeiro grau) e as que performatizam para fotógrafos publicitários (ritualização de segundo grau ou ‘hiperritualização’). Ainda para Goffman (2011, p. 11), a vida social seria constituída graças

aos “momentos e seus homens”, ou seja, ao desempenho normatizado de papéis pelos sujeitos implicados nas diversas situações interacionais de que participam, sendo os referidos às representações de gênero centrais em todas as esferas da sociedade. “Assim, quando o indivíduo se apresenta diante dos outros, seu desempenho tenderá a incorporar e exemplificar os valores oficialmente reconhecidos pela sociedade” (Goffman, 1985, p. 41).

Embora performatividade não se confunda com *performances*, percebemos que estas estão em constante processo de negociação com as normas sociais em operação na sociedade englobante. Não se trata de um ‘montar-se’ e ‘desmontar-se’, mas de um processo de resposta às normas, sobretudo no espaço de socialização. A corporalidade, as *performances* de gênero e das orientações sexuais são estilizadas de acordo com as relações de poder no espaço da sociedade envolvente, mas também nos micros espaços e, na própria vida cotidiana, como analisa Goffman (1985).

Além da observação direta do cotidiano das atividades das escolas, mobilizamos outras estratégias de coleta de informações, a saber: a realização de entrevistas semiestruturadas e a aplicação de questionários. A segunda escola se configura como nosso ponto de partida para análise empírica e nesta, nos últimos meses de observação iniciamos a realização de entrevistas com 17 estudantes do ensino fundamental e médio, selecionados pela disposição de participar do estudo e pela tipicidade; dois funcionários que atuam na secretaria da escola, selecionados pela disposição em participar; dois professores e uma professora, selecionados pela sua constituição, ao longo do processo, como informantes-chave; e com o gestor.

A entrevista com os professores, a professora, os funcionários e o gestor foram gravadas, transcritas e analisadas nesta tese. Em relação às dos/das estudantes enfrentamos uma maior complexidade, haja vista que parte deles/as apresentavam certo nível de tensão, não em relação à temática, mas em relação ao compartilhamento de informações e opiniões, sendo, portanto, suas entrevistas registradas em diários de campo e não gravadas para garantir que tivessem maior liberdade para falar.

A tensão apresentada por parte deles/as revela uma dimensão importante em relação à nossa posição ambígua no campo: ao mesmo tempo em que estamos dialogando com estudantes, também dialogamos com a gestão e com os/as professores/as. Isto gera um temor em relação à circulação de informações fornecidas por eles/as nas outras esferas. Outro fato importante aparece na fala de uma entrevistada que pede para mudarmos de local na escola para que seu irmão não a veja conversando comigo, porque ele havia comentado em casa que a escola estava ‘abrindo espaço para viado’.

Essa experiência de pesquisa nos faz perceber as tensões do campo, inclusive em relação à pesquisa desenvolvida. A interlocutora em questão se autodefine como lésbica, mas esta dimensão é silenciada no âmbito familiar, sendo que poderia haver perdas significativas caso isto viesse a público. As entrevistas de todos/as os estudantes não foram utilizadas literalmente neste trabalho, mas elas iluminam nossa análise mesmo não sendo citadas diretamente.

Utilizamos também o levantamento de informações através de questionários aplicados - sem identificação - para os/as alunos/as, professores/as, equipe gestora, funcionários da equipe técnica também foi uma estratégia por nós utilizada ao final da coleta de dados, tendo como foco produzir informações acerca do perfil destes relativos às variáveis de gênero e orientação sexual. Utilizaremos uma amostra de estudantes para desenvolver este mapeamento, selecionando uma turma de cada série do ensino fundamental e médio para traçar um perfil dos mesmos, bem como dos/as professores/as. Em relação aos membros da gestão, todos responderam o questionário.

Segundo relatos de professores, e do gestor da escola, há um número ‘considerável’ de divergentes relativos às variáveis analisadas por nós, mas é possível perceber no trabalho de campo que há também uma performance binária mantida em termos de *performances* de gênero e de orientação sexual.

A observação direta de inspiração etnográfica para a coleta de informações foi registrada em diários de campo. As narrativas produzidas ativaram nossas ignorâncias sobre o tema, além de nos direcionar em relação à construção do nosso objeto de investigação.

Para o tratamento dos dados produzidos a partir da realização das entrevistas acima citadas, realizamos uma análise temática, de modo a potencializar nossa prática de observar como os discursos dos/das entrevistados/das fazem emergir mecanismos de controle, através dos enunciados que apontam para mecanismos de classificação e hierarquização das *performances* de gênero e de orientação sexual na escola. A inspiração foucaultiana nos ajuda a compreender os mecanismos de governamentalidade (Foucault, 2008) ativados no espaço escolar, alinhando o dentro-fora das relações sociais estabelecidas neste.

Em relação às questões éticas que envolvem a pesquisa científica, utilizamos codinomes criados, objetivando preservar as identidades dos/as interlocutores/as desta pesquisa. As identificações das instituições, bem como suas localizações também foram preservadas no sentido de evitar o reconhecimento público delas a partir desta tese.

A organização do texto

No primeiro capítulo nossa proposta é apresentar os principais conceitos ligados ao debate em torno dos estudos de gênero e orientações sexuais que tocam, de forma mais direta, nosso objeto de investigação de modo mais aprofundado do que foi feito aqui na introdução. Sistematizaremos as linhas e eixos do debate sobre esses elementos em suas conexões com as experiências de escolarização dos sujeitos sociais. Nesse capítulo apresentamos propostas teóricas selecionadas para a elaboração de nossa tese e como as escolhas feitas iluminam a análise aqui proposta.

O segundo capítulo tem um caráter de revisão da literatura relativa à proposta investigativa deste trabalho e também traz alguns documentos oficiais que tematizam o gênero e as orientações sexuais na área da educação no Brasil, oferecendo gradações diversas referidas à analítica desenvolvida, bem como os projetos de leis que se relacionam com as referidas variáveis nas escolas nos níveis nacional e local.

No terceiro capítulo, num primeiro momento tratamos alguns elementos que compõem a história da cidade de Campina Grande traçando algumas conexões com o objeto de estudo desta tese. Num segundo momento desenvolvemos uma apresentação analítica das imersões nas escolas, ganhando maior ênfase a segunda como campo de pesquisa sob o qual construímos nossa análise. Neste capítulo também apresentamos os percalços e desafios que se colocaram ao longo da pesquisa e suas implicações para a modelagem dos desdobramentos analíticos desenvolvidos.

Para o quarto capítulo reservamos, inicialmente, a análise dos dados produzidos a partir dos questionários aplicados durante a coleta de informações. No segundo movimento apresentamos as análises dos/as entrevistados/as em formato de seções que nos garantirá perceber as nuances das compreensões da experiência de escolarização em diferentes esferas. Na sequência apresentamos nossas considerações finais seguidas pelas referências utilizadas.

Passamos agora ao desenvolvimento dos aspectos teóricos situando como eles iluminam a compreensão das dobras da ambiguidade que enformam a experiência de escolarização que estamos analisando nesta tese. O capítulo teórico, em larga medida, reproduz algumas nuances que aparecem na introdução, contudo, nosso esforço é refinar um pouco mais o debate sobre o tema, focalizando e problematizando a base teórica que orienta esse estudo.

CAPÍTULO I – O FUNCIONAMENTO DAS ESTRUTURAS DE PODER NA TESSITURA DAS PERFORMANCES DE GÊNERO E ORIENTAÇÃO SEXUAL

A experiência de escolarização na organização da tese que estamos propondo se particulariza no sentido de fazer funcionar uma série de mecanismos que atuam na construção do sujeito moderno. Um traço importante desta volta-se para os efeitos das políticas de Estado instaurando uma cultura empreendedora regida por estratégias de governamentalidade; uma segunda posição volta-se para a atuação disciplinar operacionalizada através da formatação dos corpos, gêneros, orientações sexuais, entre outras esferas.

Dessa forma, compreendemos que existe, no tocante às dimensões de gênero e orientação sexual, o funcionamento de um circuito de construção das experiências escolares. A ideia de uma economia das performances de gênero e orientação sexual alude ao funcionamento figurativo das performances, camadas de estabelecimento da inteligibilidade, das regras que orientam o léxico, a sintaxe, bem como as condições de visibilidade e apagamento de performances de gênero e de orientação sexual. O recurso metafórico à expressão ‘economia’ se refere ao sentido amplo em que se utiliza essa palavra, significando o sistema de funcionamento, de hierarquização e de atendimento dos interesses dos indivíduos em suas interações referidas às variáveis ‘gênero’ e ‘orientação sexual’.

Compreendemos a economia das performatividades de gênero e orientação sexual como a transpiração de um conjunto de discursos, performances, saberes e práticas que enforma o funcionamento dos regimes de inteligibilidade, visibilidade e dizibilidade referentes às variáveis mencionadas. Essa economia tem seu funcionamento marcado pelas inseguranças dos indivíduos, pelo temor da quebra de laços e vínculos familiares e afetivos, pela necessidade de aceitabilidade por parte de outrem, e mesmo pela possibilidade de perda da estabilidade material, da moradia. Vejamos o que uma estudante que se autodenomina lésbica nos apresentou durante a entrevista quando ela foi indagada acerca de como lida com seus relacionamentos uma vez que seus pais não conhecem sua orientação sexual:

Tem que ser escondido se não eu perco o teto. Eu uso o WhatsApp Gb que esconde os contatos. Meu telefone tem senha em tudo. Quando tem alguma briga eu não me meto, escondo meu telefone celular para não virar alvo. Pode brigar comigo, me esculhambar, mas não pegar meu celular. As fotos eu uso uma pasta de segurança para ninguém ver, não pode postar, colocar no perfil (Valeska, estudante, 16 anos).

Como apresentado pela entrevistada existem estratégias que são acionadas para conseguir se manter como parte integrante de uma família cujos os pais não conhecem e nem aceitariam orientações sexuais que escapam das configurações da matriz heterossexual. As estratégias dos indivíduos dissidentes se constroem na interface estabelecida por eles e os regulamentos do dispositivo da sexualidade (Foucault, 1999). Vejamos que há o elemento do apagamento da dissidência experienciada pela estudante, do não uso de fotos nas redes sociais, bem como o medo de que seu aparelho celular seja capturado e a situação conhecida.

Embora seja uma experiência no âmbito familiar, ao longo desta tese se percebe um pressuposto alinhamento entre o âmbito familiar e o espaço escolar, sobretudo em relação ao recorte de gênero e orientação sexual. No caso da escola que estudamos, a incerteza sobre uma possível exposição da dissidência aos pais experimentada por estudantes é responsável por fazer funcionar esse circuito.

Na literatura socioantropológica, temos como principal modelo desse uso transponencial da palavra ‘economia’, bem como de um conjunto de termos a ela relacionados, tais como ‘mercado’, ‘capital’, ‘preços’, ‘modos de produção’, as contribuições de Pierre Bourdieu, apresentadas nos seus *A economia das trocas simbólicas* (2007) e *A economia das trocas linguísticas* (2008).

Pensando com o autor supracitado compreendemos que todas as *performances* de gênero e orientações sexuais não desfrutam do mesmo nível de reconhecimento no tecido social, mas são hierarquizadas e classificadas de acordo com as normas que as produzem em termos sociais, epistemológicos e simbólicos. Sendo produções culturais, tais *performances* se incluem na produção, reprodução e circulação de bens simbólicos (Bourdieu, 2007).

Ainda segundo Bourdieu (2008), as interações sociais são atravessadas por dimensões culturais e simbólicas marcadas por construções normativas que implica em mecanismos de conhecimento e reconhecimento. Isto marca as relações estabelecidas com os próprios grupos dos quais os sujeitos fazem parte, mas também com a sociedade envolvente.

Para romper com essa filosofia social é preciso mostrar que, embora seja legítimo tratar as relações sociais - e as próprias relações de dominação - como interações simbólicas, isto é, como relações de comunicação que implicam o conhecimento e o reconhecimento, não se deve esquecer que as trocas linguísticas - relações de comunicação por excelência - são também relações de poder simbólico onde se atualizam as relações de força entre os locutores ou seus respectivos grupos. Em suma, é preciso superar a alternativa comum entre o economicismo e o culturalismo, para tentar elaborar uma economia das trocas simbólicas (Bourdieu, 2008, p.24).

O autor destaca a necessidade de implodirmos a oposição entre materialismo e culturalismo, pensando que não há uma separação clara entre bens culturais e materiais, mas

uma complexa simbiose que os atravessa. No terreno das práticas, é importante perceber que elas se desenvolvem através de mecanismos de produção, reprodução e circulação de capitais que enformam as mais variadas formas de funcionamento dos campos que constituem a vida social.

A economia das trocas linguísticas e simbólicas são processos marcados por relações de poder, definidos em relação às posições dos sujeitos e grupos no espaço social, atravessando as subjetividades incorporadas dos indivíduos. Pensando as interações estabelecidas no trabalho empírico realizado para a produção da tese, percebemos que as performances de gênero e orientação sexual aparecem como parte de um circuito de produção e legitimação da ambiguidade estabelecida através do funcionamento das normas baseadas na matriz heterossexual e no respeito à diversidade, sendo as expressões desta hierarquicamente questionadas.

As normas que fazem emergir o campo das *performances* de gênero e orientação sexual na sociedade em geral e especificamente no espaço escolar, produzem e se reproduzem a partir da plausibilização das paradigmáticas matrizes de masculinidades e feminilidades, as quais se definem em relação ao capital social, simbólico e estético. Homens e mulheres cisgêneros e heterossexuais são premiados na economia das performatividades de gênero e orientação sexual ao ocuparem o ponto referencial em relação aos quais os demais se definem. Os cisgêneros que não quebram as expectativas das performatividades de gênero e reproduzem a matriz heterossexual são hierarquizados como sujeitos dotados de elevado potencial de acúmulo de capital social, vindo em seguida os cisgêneros homoafetivos e por último os/as transgêneros/transsexuais. Essa hierarquização se traduz em níveis de aprovação social no nível das interações de todos os tipos e também nos eventos de discriminação, *bullying* no âmbito escolar, e no espaço extremo, nas estatísticas referidas a assassinatos de pessoas LGBTQIAPN+, particularmente de pessoas que se definem como transsexuais ou transgêneros.

Os dados apresentados por Cerqueira (2021), no Atlas da Violência no Brasil revelam que existe um crescimento significativo de denúncias de ameaças e de homicídios perpetrados contra pessoas que integram a comunidade LGBTQIAPN+ entre 2011 e 2019, sendo o ápice observado nos anos de 2017 e 2018. Isso é revelador no sentido de evidenciar como os discursos homofóbicos afetaram a economia das performances de gênero e orientação sexual, observando-se o crescimento da prática de eliminação de integrantes da comunidade supracitada.

As reduções expressivas nos números de denúncias do Disque 100, indícios de que a invisibilização das violências contra pessoas LGBTQI+ se aprofundou, se observam

também nos casos de denúncias mais graves, de homicídios e tentativas de homicídios, tendo a série histórica de registros atingidos em 2019 seu ponto mais baixo, com o menor valor somado de denúncias de ambas as categorias desde 2011 (Cerqueira, 2021, p. 60).

O assassinato de pessoas dissidentes em termos de *performances* de gênero e de orientação sexual é bastante revelador da hierarquização acima comentada. As pessoas que apresentam *performances* divergentes dos modelos paradigmáticos de masculinidade e feminilidade, bem como em relação à matriz heterossexual são objeto da desqualificação social, podendo ser eliminadas sem significativa comoção social, em termos de sociedade envolvente. A economia que rege este campo promove a organização das posições sociais e estabelece a eliminação de parte dos sujeitos por ela discursivamente construídos para a manutenção da reprodução de suas normas numa política de higienização social dos espaços de sociabilidade públicos apelando para a violência e insegurança de dissidentes em relação ao objeto analisado nesta tese.

No outro extremo, indivíduos com *performances* que ganham maior reconhecimento social e valor agregado, pela proximidade dos modelos-matrizes de *performances* de gênero e de orientação sexual, ao serem eliminados geram maior comoção social. Numa escala intermediária se encontram os dissidentes ‘respeitosos’ das normas, que divergem, mas sem radicalidade ou explicitação pública, ficam à sombra dos convergentes, considerados todos os níveis e pontos do espaço social.

Embora Bourdieu (2007) esteja interessado em discutir um campo específico, suas ideias sobre a economia das trocas simbólicas podem nos ajudar a compreender a economia das *performances* de masculinidades, feminilidades e as de orientação sexual no espaço escolar, focalizadas nesta tese.

A exemplo da estrutura e da função do sistema das instâncias de reprodução e, em particular, do sistema de ensino – que, por sua tarefa de inculcação, consagra como digna de ser conservada a cultura que tem o mandato de reproduzir -, a estrutura e a função do campo de produção e do campo de difusão só podem ser inteiramente compreendidas se levarmos em conta a função específica que, em seu conjunto, o sistema de relações constitutivas do campo de produção, de reprodução e de circulação dos bens simbólicos, deve à especificidade de seus produtos (Bourdieu, 2007, p.118).

Conforme analisa o referido autor, os mecanismos de produção social são constituídos por dimensões de conhecimento e reconhecimento que estruturam as relações sociais. Esses mecanismos organizam as posições ocupadas por sujeitos e grupos, sendo os capitais simbólicos, culturais, linguísticos, dentre outros, elementos que alinhavam as negociações estabelecidas entre os atores que atuam nesses mercados.

Nossa proposta de ‘economia das performatividades de gênero e orientações sexuais’ aponta para uma visão sistêmica do espaço sociointeracional, no qual concorrem pela adesão e fidelidade dos sujeitos os modelos-padrões de *performances* de feminilidades, de masculinidades, bem como de orientações sexuais (‘produtos’), sendo agregados aos mesmos quantidades diferenciadas de valorização e reconhecimento (‘precificação’) social.

Os modelos de expressão performática, de inteligibilidade e as condições de visibilização e de invisibilização de gênero e de orientações sexuais são delineados (‘produzidos’) sob os condicionamentos históricos e culturais (‘condições de mercado’), configurando práticas discursivas, epistemologias e ideologias que fazem emergir conjuntos de prescrições, de normas os quais incidem sobre os sujeitos sociais e instituições em geral e particularmente no espaço de escolarização.

Dispositivos reguladores diversos engendram modelos de performatividades relacionadas às variáveis citadas, operando desde uma dimensão disciplinadora de caráter explícito na vida social; interfaces pautadas numa governamentalidade estabelecida enquanto política de Estado, numa perspectiva de controle da população, como analisado por Foucault (2008a), bem como substratos fantasmagóricos relativos ao imaginário e símbolos que atravessam as dinâmicas produtoras e reprodutoras de agências.

E sujeitos são, de fato, agentes. Eles não são indivíduos unificados, autônomos, exercendo a vontade livre, mas sim sujeitos cuja a atuação é construída através de situações e status que lhes é conferido. [...] Essas condições permitem escolhas, muito embora elas não sejam ilimitadas (Scott, 1998, p. 320).

Como nos lembra a referida autora, a agência constitui as experiências dos sujeitos, mas é necessário compreender como esta é limitada pelas situações e posições ocupadas por eles no tecido social. Não se age livremente, mas a partir das condições sociais e históricas que atuam como limitadoras tanto do ponto de vista das possibilidades, quanto do ponto de vista da abrangência das ações desenvolvidas.

Os contingentes históricos que possuem status de normas garantem maior abrangência na organização das relações sociais, atuando através de uma gama de instituições e saberes, ao mesmo tempo em que procuram produzir e administrar as performances dos sujeitos e não-sujeitos³, que existem nos campos normativos em todos os pontos da malha da vida social.

Os sujeitos, nos regimes que os fazem emergir, são pressionados a negociar com as performatividades prescritas e não-prescritas, nas várias camadas da vida social consideradas,

³ Não-sujeitos, nesse sentido, são aqueles e aquelas produzidos/as, mas, ao mesmo tempo, não reconhecido como socialmente legítimos pelas normas de organização da vida social.

sendo instados a afastar de si vinculação às segundas, que os produzem como não-sujeitos, e as penas de perdas de *status* e privilégios.

Os que se afastam das normatividades dominantes são pressionados a manterem seus desejos, práticas sexuais e dissidência em relação às performatividades de gênero e orientação sexual em sigilo. Esse mecanismo de agonística entre adesão e questionamento dos regimes normativos dominantes se observa em relação à sociedade vista em termos macrossociais, mas se reproduz também em espaços de dissidência em referência a ela, no estilo ‘cascata’.

Duas estratégias de controle em relação às performatividades de gênero e de orientações sexuais destacam-se no tocante à economia que estamos analisando, a saber, a heteronormatividade e a homonormatividade. A primeira se constitui num campo de imanência que articula discursos, valores e saberes que produzem e posicionam a binaridade de gênero e a heterossexualidade como posições valorizadas, enquanto coloca as dissidências de gênero e relações homoafetivas numa posição de desqualificação. Essa relação coloca sobre o sujeito a necessidade de negociar suas *performances* em termos de relações custo-benefício, uma vez que seu próprio *status* ontológico se encontra em questão, dado que os regimes de inteligibilidade, visibilidade e dizibilidade colocam em operação agenciamentos de exclusão da diferença, o que não implica na sua eliminação, mas no posicionamento dos dissidentes como não-sujeitos (Foucault, 2010).

A homonormatividade opera numa chave similar, estabelecendo parâmetros de controle para as experiências homoafetivas, dobrando-se sobre os sujeitos produzidos por regimes homonormativos de inteligibilidade, visibilidade e dizibilidade. Miskolci (2017) evidencia a existência de uma gramática da visibilidade e invisibilidade homossexual, mostrando quais as *performances* e corpos são desejáveis e aqueles considerados abjetos no campo das relações homoafetivas.

Walter, um dos nossos interlocutores que atua na escola enquanto funcionário nos relatou em sua entrevista que experimentou algum grau de pressão ao sair do circuito da homossexualidade para uma posição de ‘homoafetivo não-praticante’. Os laços e vínculos se asseveraram e mostraram sua força de produzir uma formatação dos sujeitos a partir de normas elaboradas no âmbito da homonormatividade⁴.

Pensando com Foucault (1999), evidencia-se que o funcionamento das normatividades opera através das relações de poder que passam pela produção de saberes, enquadramentos e

⁴ Esta questão será retomada no capítulo IV desta tese, porém nos parece relevante anunciar essas dimensões em termos ilustrativos neste ponto do texto.

esquadrinhamentos dos sujeitos no processo de reconhecimento destas. Segundo esse autor, o funcionamento desses discursos produzidos sobre a sexualidade, pela filosofia, religião, pela ciência e outras instâncias da vida social não têm produzido liberação sexual, mas têm se constituído em sofisticadas tecnologias de controle que aparecem em forma de normas e regras, as quais engendram estratégias de regulação das práticas sexuais na Modernidade.

Segundo Foucault (1999, p. 38),

Até o final do século XVIII, três grandes códigos explícitos — além das regularidades devidas aos costumes e das pressões de opinião — regiam as práticas sexuais: o direito canônico, a pastoral cristã, e a lei civil. Eles fixavam, cada qual à sua maneira, a linha divisória entre o lícito e o ilícito. Todos estavam centrados nas relações matrimoniais: o dever conjugal, a capacidade de desempenhá-lo, a forma pela qual era cumprido, as exigências e as violências que o acompanhavam, as carícias inúteis ou indevidas às quais servia de pretexto, sua fecundidade ou a maneira empregada para torná-lo estéril, os momentos em que era solicitado (períodos perigosos da gravidez e da amamentação, tempos proibidos da quaresma ou das abstinências), sua frequência ou raridade: era sobretudo isso que estava saturado de prescrições.

Conjuntos de saberes e prescrições relativas aos modelos de feminilidades, de masculinidades e às práticas sexuais que historicamente conquistam predominância constituem o campo do ‘normal’ e do ‘abjeto’, definindo as formas legítimas e as dissidentes. Os regimes de legitimação e deslegitimação de *performances* de gênero e de orientações sexuais operacionalizam o governo da expressividade do ‘masculino’ e do ‘feminino’, bem como a economia do desejo, ativando mecanismos de controle que delinham a ‘normalidade’ e também a ‘anormalidade’, estabelecendo regras para a inteligibilidade, visibilidade e dizibilidade das *performances* de gênero e das orientações sexuais.

Pensando ainda com Foucault (*idem*), percebemos que são estabelecidas fronteiras do inteligível, dizível, visível relativas ao gênero e à orientação sexual, ativando-se conjuntos de sanções e premiações das *performances* de masculinidade, feminilidade e do desejo sexual, conforme elas se afastem ou se aproximem dos regimes-matrizes em relação a estas variáveis. Porém não se trata apenas de evidenciar os mecanismos de proibição, mas de produção de discursos reconhecidos socialmente como verdades. Tratam-se de estruturas de poder que objetivam administrar e não apenas disciplinar os corpos individuais, mas também desejam controlar as populações.

As linhas de força que aparecem na análise foucaultiana em relação ao período até o século XVIII podem ser também observadas na contemporaneidade. No Brasil, o Código Canônico não é utilizado de forma explícita, mas a esfera religiosa, em larga medida, continua enformando as formas de pensar, sentir e fortemente se expressa nas leis. Os códigos morais entram na disputa para direcionar seus valores através do Estado, direcionando a população

através das legislações e políticas públicas, instrumentalizadas enquanto técnicas de controle dos corpos, da população⁵.

As manifestações da diferença, ou seja, do não enquadramento às normas sociais em vigência são recorrentemente associadas com desequilíbrio, loucura ou anormalidade. O século XIX cria a figura do ‘homossexual’, o que demanda técnicas sofisticadas de controle para a manutenção de corpos disciplinados e castrados pelo Estado. No mesmo século, a escola torna-se um espaço de interesse para tratar do tema da sexualidade, com o objetivo de produzir controle e autocontrole dos indivíduos, com base na conjunção entre saberes socialmente referenciados, sobretudo a medicina e a psiquiatria.

Segundo Foucault (1984, p. 9),

O próprio termo “sexualidade” surgiu tardiamente, no início do Século XIX. É um fato que não deve ser subestimado nem superinterpretado. Ele assinala algo diferente de um remanejamento de vocabulário; mas não marca, evidentemente, a brusca emergência daquilo a que se refere. O uso das palavras foi estabelecido em relação a outros fenômenos: o desenvolvimento de campos de conhecimentos diversos (que cobririam tanto os mecanismos biológicos de reprodução como as variantes individuais ou sociais do comportamento); a instauração de um conjunto de regras e normas, em parte tradicionais e em parte novas, e que se apoiam em instituições religiosas, judiciárias, pedagógicas e médicas; como também as mudanças no modo pelo qual os indivíduos são levados a dar sentido e valor à sua conduta, seus deveres, prazeres, sentimentos, sensações e sonhos.

O século XIX, como analisado por Foucault (*idem*) instaura um conjunto de regras e normas que passam a regular as condutas dos indivíduos, estabelecendo as bases sob as quais eles percebem suas próprias experiências, sentimentos, sensações, prazeres, sonhos, entre outros. Ou seja, todo um aparato normativo que conecta elementos tradicionais dos quais faz parte a religião, mas que também investe em aparatos do Estado como as dimensões jurídicas, pedagógicas e dos saberes médicos. A ciência chancela, em alguma medida, os mecanismos de criação e circulação do dispositivo histórico de poder relativo à regulação da sexualidade em termos gerais, e, particularmente, da homoafetividade.

Considerando as práticas sexuais anteriores e posteriores à disseminação do Cristianismo, evidencia-se um deslocamento dos mecanismos de controle. Os conjuntos de normas colocados em operacionalização através da cristianização do mundo ocidental fazem emergir regimes de inteligibilidade que produzem o sujeito sexual-moral, investido pelas

⁵ Como veremos no próximo capítulo, projetos como o *Escola Sem Partido* evidenciam o interesse de incutir, através das escolas, cosmovisões e ideologias que sustentem formas de controle, não apenas do outro, mas dos indivíduos por eles mesmos. Bem como a difusão de pautas neoliberais na educação através de instituições multilaterais como o Banco Mundial, bem como a cultura do empreendedorismo dos sujeitos através do capital humano. As análises de Costa (2009) são fundamentais para entender este processo.

visibilidades e dizibilidades que orientam as relações sociais de forma mais ampla. Observa-se um investimento crescente em técnicas de subjetivação sexual dos indivíduos, as quais se dobram sobre os sujeitos, engendrando uma percepção enformada pela moral sexual sobre si e sobre os outros, ao mesmo tempo em que instaura regimes-matrizes de sexualidade e de expressão das masculinidades e feminilidades.

As performances de gênero e de orientações sexuais são valorizadas ou depreciadas de acordo com a operacionalização dos regimes-matrizes de inteligibilidade, de visibilidade e dizibilidade. Quais *performances* de masculinidades e feminilidades são inteligíveis, visíveis e dizíveis na sociedade em geral? Como as linhas de forças que informam as definições de aceitabilidade e legitimação/deslegitimação quanto às *performances* de gênero e de orientação sexual encontram na experiência de escolarização um estratégico espaço para produzir e reproduzir técnicas de subjetivação, objetivando exercer um controle dos corpos, da população? Como os mecanismos de controle observados na sociedade envolvente se traduzem nos espaços socialmente definidos como dos divergentes? Essas são algumas das questões que orientam nosso esforço de reflexão analítica neste trabalho.

Partindo dessas indagações, as reflexões de Butler (2018) contribuem para entender que a produção da abjeção passa pela negação da humanidade dos indivíduos e desta forma se estabelecem as fronteiras entre as vidas que são valorizadas e aquelas que podem ser eliminadas. A dissidência em termos de *performances* de gênero e de orientações sexuais coloca os indivíduos nesse rol de seres considerados matáveis. Isso se evidencia nos elevados índices de morte de pessoas LGBTQIAPN+, sobretudo de transgêneros, transexuais e travestis no Brasil.

Essas manifestações da violência resultam da articulação entre as técnicas de subjetivação colocadas em operacionalização na sociedade de forma mais ampla e nas instituições sociais a exemplo da família, da ciência, dos saberes jurídicos, particularmente, no âmbito das instituições educacionais, demandando dos sujeitos sociais estratégias de negociação de suas *performances* no espaço público.

A manipulação das performances funciona como um mecanismo de controle da informação sobre si no processo de interação com o outro, estabelecendo um campo de poder que supõe certo grau de dramatização dos eus, de acordo com as normas mais gerais em termos de cultura, dos códigos jurídicos, tradições e costumes.

Estas estratégias estabelecidas se conectam à atuação da performatividade de gênero e do dispositivo da sexualidade em curso nos espaços de sociabilidade produzindo estereótipos. Sob seus efeitos os ‘dissidentes’ mobilizam linhas de fuga para conseguir negociar, por

exemplo, as *performances* de gênero e de orientação sexual que respondam aos campos normativos em vigência e às dinâmicas que resultam nas definições de ‘desviância’, ‘desviantes’ e ‘membros-padrão’ da sociedade.

Bruna, uma professora que atua no nosso campo de pesquisa, em sua entrevista destaca seus bloqueios em relação à expressão de sua orientação sexual. A homossexualidade da mesma ocupa uma posição que não é aberta em todos os espaços de sociabilidade. Ela afirma que interage com as interfaces que regulam os espaços de interação social, embora admire pessoas que conseguem se expressar em todos os espaços a partir da sua identidade de gênero e orientação sexual. Ela diz: “é muito bom, eu admiro quem tem a sua identidade em casa, na rua, na chuva e na fazenda, né? É muito bom quando você tem a sua identidade, mas eu não tenho. E as pessoas que convivem comigo sabem que eu não tenho uma identidade só” (Bruna, professora, 54 anos).

O trecho da entrevista aponta não para uma agência puramente individual, mas uma adaptação às condições que enformam as experiências possíveis acionada por Bruna. Vejamos que ela até admira quem se apresenta a partir de um referencial identitário, mas ela não consegue e, portanto, ela mobiliza múltiplas performances, de forma a se adaptar às demandas situacionais em que ela interage socialmente.

A negociação acionada por Bruna consegue mantê-la a salvo em relação às retaliações que poderia sofrer em alguns espaços de socialização. Evidencia-se que as depreciações, os estereótipos, bem como a abjeção emergem na medida em que os roteiros comportamentais são violados e isso é percebido pelos mecanismos reguladores em seu funcionamento intersticial. Desta forma a produção destes conecta-se enquanto elementos relacionais e discursivos, instrumentalizados para esquadrihar as performances em exibição na dramatização da vida social em geral e especificamente no espaço escolar. Isso significa, na prática, uma potente tecnologia de controle de todos sobre todos, sempre tendo como plano de imanência as regras sociais que orientam formas de governo, tanto do outro, quando de si, transformando-se numa técnica empreendedora que faz com que os sujeitos forjem suas *performances* observando sempre os capitais e as questões que estão em jogo na sua arena de atuação.

A análise da economia das performances de gênero e orientações sexuais possibilita perceber os atravessamentos que impõem aos sujeitos o estabelecimento de negociações situacionais, em sua interface com as estratégias de controle que atuam sobre eles. Isso implica num esforço para compreender as linhas de força que atuam nas configurações objetivas, simbólicas e imaginárias em que as performances de gênero e orientações sexuais encontram-se posicionadas e quais os valores em disputa.

A dimensão da inteligibilidade nos projeta para compreender como a sociedade envolvente concebe as variáveis supracitadas, assim como as dobras desse processo sobre os sujeitos e os não-sujeitos; a camada da visibilidade evidencia os limites do que pode ser visibilizado nos espaços públicos e, especificamente, os ganhos e perdas que isso pode acarretar; a dizibilidade volta-se para nosso esforço de perceber os limites entre o que pode ser enunciado em termos discursivos e as dimensões que existem, mas não devem ser verbalizadas.

Os discursos que circulam nas instituições religiosas, na mídia, na família, na escola, dentre outras, constroem as franjas da performatividade de gênero e do dispositivo da sexualidade, posicionando os sujeitos em configurações macro, meso e microespaciais. Nosso esforço aqui é mapear e compreender a agonística da experiência de escolarização dos sujeitos, cartografando as estratégias de negociação que as informa relacionadas as variáveis em análise.

É nossa intenção exercitar uma analítica do poder que opera no espaço escolar, para desvelar os discursos e práticas normalizadores que colocam em circulação saberes e cosmovisões naturalizadoras e estabelecem as fronteiras do socialmente desejado e não-desejado. Nosso esforço é compreender como na sociedade englobante e especificamente no espaço da escola as interações sociais acontecem condicionadas por negociações dos sujeitos em relação aos regimes-matrizes e divergentes de gênero e orientação sexual, sempre no âmbito de relações de poder/saber.

1.1 Há identidades fora das normas que as constituem?

De modo geral as políticas e a economia que constituem o arcabouço das denominadas identidades se relacionam com conjuntos de performances, símbolos, sentidos e significados partilhados que compõem o que denominamos cultura (Hall, 1997).

A cultura, na perspectiva da antropologia social, funciona como arbitrária, gerenciando as relações que o indivíduo estabelece com os outros, com a natureza e consigo mesmo. A cultura também pode ser pensada como permeada de agenciamentos e contra-agenciamentos, funcionando, portanto, como uma dimensão em constante processo de transformação. A compreensão dessa teia de sentidos e significados, em larga medida, passa pela necessidade de problematizarmos o conceito de identidade, uma vez que, numa percepção pós-colonial, é preciso perceber que a identidade não é algo acabado, tampouco estanque, mas um processo sempre inconcluso e atravessado por metamorfoses.

Hall (2006) e Silva (2009) destacam que as identidades aparecem como uma relação social, processo atravessado pelas disposições que ganham sentido no tecido social, em

constante processo de redefinição. Não se trata de algo definido em si mesmo, mas em processos simbióticos complexos. Contudo, é importante compreender que essa produção é condicionada pelas dimensões históricas e políticas, assim como produz enquadramentos normativos, funcionando como um elemento aprisionador.

A partir das concepções acima, nossas reflexões se voltam para problematizar alguns esforços teóricos que informam os debates no campo dos estudos de gênero e orientações sexuais e como eles contribuem para situar nosso objeto de estudo. Começamos pelo recorrentemente citado enunciado de Beauvoir (1970): *‘não se nasce mulher, mas torna-se’*. Essa frase tem ressoado historicamente uma parte significativa dos estudos feministas e o debate em torno de questões que envolvem gênero e orientação sexual. A ideia de gênero e sexo como construções sociais oferece uma chave interpretativa que supõe uma dimensão de agência, contudo, é importante perceber que os sujeitos não se constroem ‘homens’, ‘mulheres’ ‘trans’, ‘héteros’, ‘homoafetivos’, ‘assexuais’, ‘pansexuais’ e outras possibilidades de forma autônoma em relação às sociabilidades e normatividades que produzem efeitos sobre como eles estabelecem laços e vínculos sociais, subjetivos e afetivos. Ou seja, o tornar-se ‘homens’, ‘mulheres’ ‘trans’, ‘héteros’, ‘homoafetivos’, ‘assexuais’, ‘pansexuais’ e outras possibilidades conecta-se a conjuntos de injunções sociais que incidem sobre os indivíduos nos seus processos de ‘se tornarem’.

A velha dicotomia entre o gênero como construção social e o sexo como biológico vem sendo questionada desde Mead (1999), problematizando-se as relações de poder que produzem identidades de gênero e de sexo fixas, assimétricas e transitivas diretas⁶, com objeto estabelecido pelas fronteiras das normatividades. É comum encontrarmos o deslocamento do gênero da dimensão biológica, mas a permanência da ideia da diferença sexual no campo da biologia, posicionando-a na ordem da substancialidade na qual repousam as argumentações que permeiam os discursos que circulam na sociedade envolvente, nas instituições em geral e especificamente nas escolas como um lugar que se particulariza na instauração de uma ordem pautada da reprodução da matriz heterossexual e da binaridade de gênero.

⁶A transitividade direta das identidades de gênero e orientação sexual remete às construções socioculturais que agenciam tais performatividades hegemônicas e as manifestações das dissidências, ou seja, outras supostas performances que marcam aquilo que os sujeitos não são, embora sejam elaboradas na relação com as mesmas, portanto, identidades e dissidências (outras identidades) são construções relacionais. Contudo, as normatividades hegemônicas atuam na perspectiva de manter essa ‘mecânica’ ao mesmo tempo em que sua posição dentro da economia performática, recorrendo aos discursos essencialistas que procuram conectar corpos, sexos, gênero e desejo através de uma estrutura supostamente coerente e fortemente enrijecida.

A falsa dicotomia que posiciona sexo e gênero como dimensões assimétricas, situadas em dois polos fixos, respectivamente o da natureza e o da cultura, potencializa leituras enviesadas sobre a conformação dos corpos, sexos, identidades de gênero e orientações sexuais.

A afirmação de Beauvoir (1970) aponta para a ideia de devir não apenas mulheres, mas também homens e os tipos não-inteligíveis, os ‘dissidentes’ em relação às normas socioculturais.

Essa linha de reflexão nos projeta para problematizar que ainda durante a gravidez, os avançados exames de ultrassonografia já antecipam como os pais e mães devem se preparar para a chegada dos bebês. Mais recentemente, o ‘chá de revelação’⁷ funciona como uma espécie de ritual que oferece as linhas para a elaboração de performances de gênero e orientações sexuais que os seres esperados ‘deverão’ performatizar, iniciando pela definição das cores que devem ser utilizadas, decoração dos quartos e quais os primeiros brinquedos devem ser comprados.

Para meninos e meninas, adolescentes e adultos definidos em torno da binaridade dos sexos, brinquedos, vestimentas, moldes de cabelos, gestualidade, voz, técnicas corporais em geral, de sentir e expressar sentimentos seguem os padrões não apenas de cores, mas também operam com semânticas que associam diferentes gradações de delicadeza e força a imaginários de masculinidade e feminilidade socialmente estabelecidos.

Adensando o debate, Rubin (1993), ao discutir as formas de opressão das mulheres, critica Lévi-Strauss, Marx e Freud, questionando a omissão destes em relação à não problematização de questões de gênero o que tem contribuído para a reprodução social de relações de gênero assimétricas, bem como para a violência relacionada às orientações sexuais divergentes.

A autora promove análises das macronarrativas do campo socioantropológico e como este, em alguma medida, opera numa chave que não oferece elementos para compreender as estruturas de poder que atravessam o campo de produção epistemológica sob as quais as

⁷De acordo com o departamento da *British Broadcasting Corporation*, o BBC News (2019), o Chá de Revelação surgiu nos Estados Unidos há cerca de doze anos. O evento se inscreve na série constituída tradicionalmente por ‘Chás de Bebês’ comuns, tendo o diferencial de além de comemorar a chegada da criança, a doação de presentes, durante a festa os pais – que comunicaram ao (à) médico (médica) que fez a ultrassonografia, que não desejam ter a informação sobre o sexo do bebê antes do evento. Assim, eles, seus familiares e a maioria dos amigos descobrem coletivamente o sexo do feto. A festa é decorada usando-se duas cores: rosa (para menina) e azul (para menino). São realizadas brincadeiras e o tensionamento da festa gira em torno da pergunta: “é menina ou menino?”, sendo seu clímax o momento quando ocorre a revelação, que pode se dar de diferentes maneiras: estourar balões, cortar o bolo dentro do qual está o resultado da ultrassonografia, soltar cortina de fumaça de uma das cores *etc.* (Oliveira, 2020).

análises da vida social são construídas. Observar as chaves interpretativas do mundo social utilizadas por seus analistas é fundamental para questionar os mecanismos de reprodução social e acadêmica de armadilhas que não desvelam os processos de dominação.

Ao propor uma análise que pensa as configurações do sexo e gênero como enformados por um sistema socioconstrucionista, Rubin (*idem*) avança no sentido de perceber as normatividades do próprio campo epistemológico a partir do qual ela faz circular seus enunciados, destacando seus incômodos sobre como as mulheres foram retratadas pelas análises que dominam, nesse contexto, o campo socioantropológico. Contudo, seu sistema *sexo/gênero* ainda se encontra carregado de elaborações binárias, propondo leituras, em alguns aspectos, armadilhadas pela dicotomia natureza/cultura, não problematizando que o próprio sexo não é uma categoria pré-discursiva, mas parte das engrenagens aprisionadas pelas identidades normativas de gênero, não se tratando, portanto, de uma categoria substancial/essencial/fixa.

Propondo uma linha analítica inovadora e de ruptura com a abordagem clássica socioconstrucionista do gênero e do sexo, Butler (2019) propõe o conceito de *regime de inteligibilidade de gênero* - conceito que retomaremos posteriormente com mais profundidade – com o qual convida a pensarmos gênero como performatividade, marcada por produções discursivas e epistemológicas. A partir da visão da autora, é possível pensar como os códigos morais instituídos socialmente operam sobre os sujeitos, oferecendo-lhes, através das dinâmicas de socialização, roteiros performativos que objetivam produzir sujeitos em referência a modelos-matrizes de masculinidade e feminilidade.

As estruturas de poder que produzem essa modelagem na sociedade em geral replicando-a nas escolas, funcionam como referência para as negociações estabelecidas por aqueles e aquelas que borram suas fronteiras. A maleabilidade desempenhada na dramatização da vida social são potencialidades que garantem a circulação em múltiplos espaços a salvo das punições sociais da ordem por essas instaurada.

Essa é a linha assumida por Miskolci (2014), que propõe a percepção das performances de gênero e de orientações sexuais como enformadas por negociações situacionais, apresentando as interfaces destas com os regimes convergentes e dissidentes de visibilidade relativos às variáveis mencionadas.

Na execução das performances de gênero e de orientação sexual todos atuam como atores e diretores, numa complexa simbiose que alinhava as dimensões sociocultural e subjetiva na constituição da atuação na vida social. Ou seja, existe uma vigilância não apenas dos outros, mas uma autovigilância no conjunto de interações estabelecidas nas dinâmicas de socialização.

Recuperando o funcionamento das normatividades relativas ao nosso objeto de estudo, destacamos que a heteronormatividade, bem como a homonormatividade/transnormatividade, enquanto ‘mecânicas’ de controle que atuam sobre os sujeitos, operam através da junção de mecanismos de controle difusos, os quais objetivam administrar a vida destes. Trata-se de um processo que utiliza como base os discursos socialmente legitimados, seja pela mídia, pelas instituições religiosas, pela ciência, pelos movimentos sociais ou pelas representações sociais em geral.

Neste trabalho, pensamos que a heteronormatividade, bem como a homonormatividade/transnormatividade produzem os sujeitos, tendo como pano de fundo os processos de negociação entre as dimensões subjetivas e socioculturais, passando as performances de gênero e desejo sexual pelas dobras das normas.

É a partir da concepção da normatividade como produtora de subjetividades que tentamos compreender e explicar como se produzem economias das performances de gênero e de orientação sexual nas experiências que os sujeitos têm da escolarização.

A linguagem, as táticas de organização e de classificação, os ditos procedimentos das disciplinas escolares são todos, campos de um exercício (desigual) de poder. Currículos, regulamentos, instrumentos de avaliação e ordenamento dividem, hierarquizam, subordinam, legitimam ou desqualificam os sujeitos (Louro, 2018, p. 88).

Na escola como demonstrado o exercício de poder funciona disciplinando e esquadrihando os sujeitos. Os procedimentos adotados hierarquizam, classificam, legitimam ou desqualificam os mesmos. Quando se observa o espaço escolar a partir do recorte de gênero e orientação sexual, objeto de estudo desta tese, essas dimensões ficam ainda mais evidentes. Nosso campo demonstrou o funcionamento das dobras de ambiguidades que garantem a convivência dos discursos que apontam para a diversidade e conservadores operando na regência das relações estabelecidas, sobretudo em relação aos estudantes.

O controle das *performances* de gênero e das orientações sexuais, conforme analisa Louro (2014), é colocado em operação não apenas em termos discursivos, mas epistemológicos e práticos, haja vista que as políticas de normalização percebem os sujeitos através de mecanismos dicotômicos, situando-os desse modo no tecido social e, de forma mais direta nas experiências escolares.

A existência da dissidência ao mesmo tempo que representa um potencial de estremecimento das normatividades dominantes é também um importante mecanismo de sua reprodução. Na interface com a divergência, a norma se afirma e se consolida, através da capilaridade em que o poder se exerce e modela. Essa dupla função da dissidência/divergência

em relação à normatividade remete às reflexões de Silva (2009), para quem os processos de construção de identidades se estabelecem em conexão com manifestações de outras identidades construídas a partir das dissidências. O autor aventava que os processos de construção de identidades passam pelas hierarquias construídas sobre produções que se afastam das mesmas, sendo posicionadas como uma espécie de nota de rodapé do texto oficial.

Como apresentado pelo autor as identidades se configuram como enquadramentos e, portanto, mecanismos de aprisionamento das múltiplas possibilidades de performances de gênero e orientação sexual. Nesse trabalho, focalizaremos o termo performances porque ele garante linhas mais flexíveis de possibilidades dessas dimensões da constituição dos sujeitos.

1.2 O funcionamento da heteronormatividade, homonormatividade e seus enquadramentos

Os enquadramentos da heteronormatividade e da homonormatividade enquanto mecânicas que regem as performances de gênero e orientações sexuais nos espaços de socialização operam em pelo menos duas escalas: uma dimensão mais rígida, fixista e violenta, como uma espécie de tratamento de choque direcionado aos dissidentes e outra dimensão que coloca em operação discursos sobre gênero e orientações sexuais, eufemizados pela assunção de uma dimensão progressista.

A fronteira entre a normalidade e anormalidade - através desses enquadramentos - é colocada em operação em termos discursivos sempre que as diferenças relativas a modelos-matrizes de feminilidades e masculinidades aparecem na arena pública, e na contraposição entre relações heteroafetivas e as homoafetivas. É comum a ocorrência de muitos comentários reprovativos, carregados de enunciados homofóbicos, em relação a eventos de expressão pública de afeto/desejo entre 'iguais', a qual é vista como uma ameaça à ordem instaurada pelo funcionamento dos regimes de inteligibilidade e visibilidade ativados pela circulação dominante de imagens que expressam o previsto em sistemas de classificação binários e heteronormativos. Isso aparece como uma ameaça aos valores socialmente referenciados em termos culturais, religiosos, estéticos, assim como modelados historicamente, em alguns aspectos, pela ciência.

A heteronormatividade e a homonormatividade são termos recorrentes nas análises que permeiam o campo dos estudos de gênero e sexualidade. Em relação ao nosso objeto de estudo, elas são acionadas para compreender como as dobras da ambiguidade aparecem no espaço escolar em relação ao problema analisado.

Ao buscarmos problematizar as configurações normativas que envolvem a produção de performatividade de gênero e suas conexões com as orientações sexuais, os conceitos de binaridade de gênero e de heteronormatividade se apresentam como fundamentais. O segundo termo surge e ganha popularidade a partir de Michael Warner (1993; 1999), um importante sociólogo e crítico literário norte-americano, ainda na década de 1990, ganhando mais visibilidade no campo da *Teoria Queer* nos anos posteriores.

No Brasil, Miskolci (2012) é um dos principais expoentes do debate sobre heteronormatividade e seus efeitos em termos de produção de corpos e subjetividades. Este autor a define como a ordem sexual do presente, tendo como respaldo o modelo heterossexual, moldado por uma dimensão reprodutiva, dentro de uma construção de modelo tradicional de família. Em outras palavras, a heteronormatividade é uma normalização que procura administrar as relações afetivas e sexuais ao passo que tenta definir linhas inteligíveis em termos de desejabilidade e prazer sexual.

Faz-se necessário diferenciar três conceitos importantes que se articulam na conformação de corpos e subjetividades normalizados e na produção de arranjos considerados ‘abjetos’, a saber, *heterossexismo*, *heterossexualidade compulsória* e *heteronormatividade*.

O heterossexismo é a pressuposição de que todos são, ou deveriam ser, heterossexuais. Um exemplo de heterossexismo está nos materiais didáticos que mostram apenas casais formados por um homem e uma mulher. A heterossexualidade compulsória é a imposição como modelo dessas relações amorosas ou sexuais entre pessoas do sexo oposto. Ela se expressa, frequentemente, de forma indireta, por exemplo, por meio de disseminação escolar, mas também midiática, apenas de imagens de casais heterossexuais. Isso relega à invisibilidade os casais formados por dois homens ou duas mulheres. A heteronormatividade é a ordem sexual do presente, fundada no modelo heterossexual, familiar e reprodutivo. Ela se impõe por meio de violências simbólicas e físicas dirigidas principalmente a quem rompe normas de gênero. Em outras palavras, heterossexismo, heterossexualidade compulsória e heteronormatividade são três coisas diferentes, conceitos importantes que nos auxiliam a compreender a hegemonia cultural hétero em diferentes dimensões (Miskolci, 2012, pp. 43-44).

Os conceitos delineados por Miskolci (*idem*) se conectam de forma a produzir linhas de força que organizam as relações sociais de modo mais amplo e, de forma mais específica, têm no ambiente escolar um significativo mecanismo de ativação de seu potencial normativo sobre a população, aparecendo de forma direta ou indireta em políticas socioestatais. O ‘dentro’ das instituições educacionais repercute nas relações sociais como um todo e, desta forma, direcionar políticas públicas objetivando administrar as relações sociais de forma mais ampla e, em particular, a vida dos sujeitos que passam pela experiência de escolarização, funciona como governamentalidade biopsicopolítica. A experiência de escolarização é produto, produtora e

reprodutora desses mecanismos de governo da população, tema que será analisado ao longo desta tese.

Retornando às dinâmicas sociais enformadas pelas relações de cunho heteronormativo, é importante perceber o fundamento biológico acionado pelos conceitos acima listados. A linha estabelecida entre corpo, sexo, gênero, sexualidade e desejo é acionada para definir como as *performances* de gênero devem ser estilizadas, assim como as práticas sexuais devem ser desenvolvidas. Esse argumento desconsidera as dimensões cultural e simbólica que tais estilizações desempenham no tecido social. Contudo, como analisa Butler (2020) não existem corpos e identidades de gênero pré-sociais, mas engendramentos discursivos que os envolvem e fazem emergir sujeitos supostamente coerentes e inteligíveis. Não existe uma identidade antes das normas. Toda identidade é uma produção destas, sendo forjada através de processos de reiteração normalizadora de modo a garantir a manutenção dos regimes normativos dominantes.

As identidades sejam depuradas ou abjetas sempre funcionam como enquadramentos que não suportam os fluxos que constituem a experiência humana. Entretanto, seus enquadramentos são eficazes na construção do status de sujeito. A partir dessa lógica de funcionamento, as experiências destes são condicionadas, sobretudo quando se instaura uma política de higienização dos espaços públicos. O acesso ao mercado de trabalho formal, a aceitabilidade no âmbito doméstico/familiar, e especificamente as relações estabelecidas nas escolas, dentre outras dimensões da vida social são afetadas de forma mais incisiva em relação àquelas/es que não se enquadram aos padrões.

Outra normatividade que opera no campo das performatividades de gênero e de orientação sexual é a homonormatividade. De uma forma similar ao observado em relação à heteronormatividade, essa aparece como regimes-matrizes de *performances* de gênero e de práticas sexuais entre ‘iguais’.

Rosenfeld (2009) faz uma distinção importante entre duas temporalidades do conceito de homonormatividade, evidenciando que se trata de um conceito em processo de construção e objeto de disputa no campo dos estudos de gênero e sexualidade, a saber: 1) a primeira remete ao pós - II Guerra Mundial, caracterizando-se pela política da ‘passabilidade’, ou seja, uma incorporação das *performances* binárias de gênero e orientações sexuais no espaço da subalternidade/divergência/dissidência. A referida política possibilita um *quantum* de aceitabilidade de sujeitos divergentes/dissidentes na sociedade envolvente, assim como evita formas de discriminação que vêm acompanhadas pela estigmatização; 2) a segunda é situada como neoliberal, isso implica numa espécie de luta para que a dissidência seja incorporada às instituições socioestatais, sem, contudo, questionar as políticas de normalização dos sujeitos

colocadas em operação através de discursos e práticas referidas a *performances* de gênero e de orientação sexual matrizes se considerada a sociedade englobante.

O esforço de alguns autores em conceituar a homonormatividade possibilita pensar alguns desdobramentos que perpassam as *performances* de gênero e orientações sexuais. Duggan (2003) - expoente da corrente neoliberal - propõe um conceito de homonormatividade marcado por uma ideia de assimilação dos indivíduos dissidentes pelas normatividades matrizes que atravessam as relações socioculturais, sem, contudo, questionar as configurações discursivas e epistemológicas que enformam as dinâmicas institucionais de forma exaustiva. Entretanto, lhe falta ampliar essa percepção para perceber que não se trata de uma normatividade que se conecta apenas com uma dimensão da vida social. A própria assimilação em relação às políticas socioestatais e equiparação aos modelos heterossexuais passam pela constituição dos sujeitos. Não estamos tratando de algo que seja aceito sem disputa de poder, sem confronto entre hierarquias discursivas e dinâmicas de subalternização, mesmo que, em larga medida, não exista a pretensão de questionar costumes, valores e normas em termos de sociedade englobante, mas evidenciar seu caráter não natural, destacando que se trata de um processo de naturalização construído através de reiterações que moldam a ritualização do cotidiano.

Oliveira (2013) ao analisar o contexto português, apresenta uma dimensão importante nas políticas de assimilação das dissidências em termos de política estatal, uma vez que, o mesmo país que aprova o casamento entre pessoas do mesmo sexo, no mesmo dia aprova outra legislação que proíbe que casais formados por pessoas do mesmo sexo possam adotar crianças. Embora o contexto analisado seja situado geográfico e historicamente, isso revela as dobras que as normatividades vão produzindo e os limites que as mesmas impõem, modelando formas de controle que parecem mais flexíveis, mas apontam para outros desdobramentos normativos. Faz-se necessário refletir sobre as políticas de normalização impostas para uma possível ‘tolerância’ no tocante às manifestações das dissidências, sobretudo no âmbito do Estado.

O excerto que apresentei, ilustra como estas temporalidades se misturam no espaço e no tempo, para produzir situações paradoxais. Assim, no mesmo país onde se aprovou uma lei do casamento e uma lei de identidade de gênero, mantêm-se as racionalidades da homonormatividade do pós-guerra, em que passar por heterossexual ou ser omissa ou silenciosa face à orientação sexual, garante que o sistema heteronormativo não se aproprie dessa marca de estigmatização (apesar de legalmente tolerada) para a partir dela produzir discriminação. Ora, tal situação prefigura então um hiato entre a formação normativa e o sistema jurídico, bem patente nesta situação, configurando a formação homonormativa como *modus operandi* (Oliveira, 2013, p. 73, grifos do autor).

Nessa perspectiva, a temporalidade neoliberal da homonormatividade - em termos conceituais - não abarca os desdobramentos das relações sociais estabelecidas a partir dos agenciamentos socioculturais, sobretudo em relação às estratégias de negociações estabelecidas através da interface entre os sujeitos e as normas socioculturais. A partir das análises de Oliveira (2013), pensamos que a incorporação de sujeitos pelas instituições, sobretudo em relação aos direitos formais não garante acesso a tais prerrogativas de forma automática, especificamente quando as *performances* divergentes/dissidentes em relação ao gênero e à orientação sexual são atravessadas por narrativas que prescrevem os limites e as hierarquias que atravessam os complexos institucionais.

O conceito de homonormatividade apresentado anteriormente não incorpora algumas dimensões relevantes numa interface com os regimes normativos, processo que promove pelo menos dois desdobramentos importantes: 1) os indivíduos podem ser capturados pelas normas heteronormativas, incorporando-as em suas *performances* públicas, mantendo suas relações sexuais com parceiros do mesmo sexo em sigilo, ao mesmo tempo em que não se identificam e temem qualquer tipo de identificação com o *meio gay*, desenvolvendo críticas contundentes em relação aos seus pares que quebram o repertório performativo no tocante à identificação de gênero no espaço público; 2) por outro lado outros indivíduos que performatizam publicamente sua identificação dissidente de gênero e orientações sexuais, e, em alguma medida, questionam a forma como os que desenvolvem suas *performances* públicas dentro do *script* marcado pelas normatividades da matriz heterossexual, classificando-os como heteronormativos.

Christ (2021) afirma que a homonormatividade apresenta-se como campo normativo que atua sobre as experiências sexuais entre ‘iguais’, delimitando as fronteiras da aceitabilidade. Isso nos chama a atenção para as maneiras pelas quais grupos sociais elaboram regras e as impõe sobre seus membros e, ao mesmo tempo, constroem os ‘infratores’/‘desviantes’, bem como os discursos depreciativos sobre eles.

Essa atuação não é prerrogativa apenas dos grupos dominantes em termos de sociedade englobante, mas também no âmbito das denominadas ‘minorias sociais’, a dos divergentes/dissidentes. Os enquadramentos normativos em termos matrizes e dissidentes operam classificando os indivíduos e os posicionando no espaço social. É preciso então observar a mecânica de funcionamento dos discursos em termos de sociedade englobante e em termos dos espaços dos divergentes/dissidentes, uma vez que a arquitetura do pensamento binário atravessa todos os pontos da malha social, marcando cosmovisões e epistemologias que circulam também entre os divergentes/dissidentes de gênero e de orientação sexual. Os

discursos de autonomia, pensamento crítico, liberdade, em larga medida, escondem os enquadramentos que lhes garantem esse status.

Retornando ao tratamento dispensado ao conceito de homonormatividade, Oliveira (2013) e Christ (2021) afirmam que o conceito supracitado pode ser compreendido como uma variante da heteronormatividade, uma vez que opera reforçando as configurações binárias de gênero e as dicotomias relativas às orientações sexuais observadas em termos de sociedade englobante. Por outro lado, os autores apontam para a dimensão assimilacionista dessa norma, ou desse conjunto de normas. Contudo, como analisa Miskolci (2017) é preciso perceber que o campo da dissidência elabora normas no sentido de assimilação dos não-sujeitos pelas políticas socioestatais; utilizam estratégias de passabilidade e também produzem políticas de hipervisibilização da dissidência. Não se trata de uma estratégia homogênea, mas de formas de experienciar a dissidência e cada uma delas implica a construção de normas. É importante perceber esses enquadramentos e como eles podem se combinar em determinados contextos sociais, econômicos, históricos e situacionais e, quais as negociações são acionadas em resposta às relações de poder em disputa.

Esses desdobramentos que percebemos em relação à homonormatividade não devem ser simplificados a uma relação de causa e efeito, mas como um elemento potencializador, tendo em vista que os contextos socioeconômicos, políticos e históricos produzem efeitos diferenciadores, assim como as dimensões de cor da pele, classe, território e geração.

A homonormatividade, a partir de nossas reflexões se configura como repertório normativo que aponta para a paixão pela normalidade que, em alguns aspectos, funciona como uma cilada, uma espécie de indisponibilidade para a não-classificação, para a não-hierarquização, impondo-se contrariamente a qualquer potencial que aponte para um livre devir, que não suporta fronteira, tampouco possui pretensão de ser, mas de estar, despido de fixidez.

As análises de Miskolci (2017) destacam as metamorfoses que as normas podem produzir, desdobrando-se em técnicas de poder sofisticadas, dotadas de capacidade de potencializar a agência, mas sempre uma agência que flerta com as relações de poder em seu aspecto rizomático.

A capilaridade do poder permite que ele deslize e se desloque, sobretudo insinuando-se nas possíveis estratégias de resistência em relação às normas matrizes. Por mais que a dissidência seja colocada em debate, se faz necessário problematizar até que ponto o ‘chamado’ para transgressão normativa não desemboca em técnicas de controle que foram deslocadas, embora pareça uma dimensão que aponta para uma suposta libertação por quem enuncia.

1.3 Interfaces entre os regimes que regulam as performances de gênero e orientação sexual

Em um primeiro momento, termos como inteligibilidade, dizibilidade e visibilidade podem parecer difusos em relação às regulações que operam na constituição dos gêneros e orientações sexuais. Entretanto estes nomeiam regimes que regulam as experiências individuais e coletivas dos sujeitos e os posicionam no tecido social.

O regime de inteligibilidade, do ponto de vista conceitual de Butler (2019, 2020), aparece como um conjunto de mecanismos reguladores que produzem normas inteligíveis que fazem emergir os sujeitos generificados e sexuados. Nas malhas das relações de poder, sobretudo na injunção de múltiplos regimes e instituições sociais, as experiências dos sujeitos são condicionadas, assim como sua emergência.

Butler (2019) define os *regimes de inteligibilidade* como modos de ativação de maquinarias discursivas, socioculturais e epistemológicas, a partir das quais os sujeitos são interpelados e interpretados pelas normas. Pensando com a autora, para efeito de categoria de análise, estes regimes se configuram como as injunções de conjuntos de saberes, discursos, performances e práticas que reconhecem e legitimam a reprodução das normas-matrizes em funcionamento nas relações sociais e intersubjetivas.

A referida autora chama a atenção para os processos de produção e redefinição contínua desses mecanismos normativos que operam no tecido social, concebendo-os não como fixos, mas mutáveis e capazes de capturar, inclusive as organizações políticas que objetivam elaborar estratégias de resistência a eles. É o que se observa, por exemplo, em movimentos sociais que apelam para uma dimensão essencializante em termos de identidades, deixando de perceber que essas identidades não são dadas, mas produzidas e, como tal, operam classificando e excluindo camadas inteiras da população que, de outro modo poderiam estar representando.

Para abordar de modo próprio a contribuição de Butler (2019, 2020) é importante recuar um pouco e recuperar as ideias de Scott (1990), que situa o gênero como uma categoria de análise histórica. No que isso nos interessa? Ao situar o gênero como uma categoria importante para análise histórica, a autora destaca a necessidade de perceber como os discursos e práticas se transformam historicamente, como suas estratégias se atualizam e gradualmente se complexificam. Entender esse processo é importante para perceber que existem deslizamentos dos regimes normalizadores e eles podem se tornar mais flexíveis ou mais fortemente enrijecidos de acordo com as disputas em termos de narrativas que acontecem na arena política.

A arena política, as técnicas de controle, os mecanismos de governamentalidade estão sempre condicionados pelas relações de poder e pelos elementos históricos. As normas sociais,

nesse contexto, não são como as percebemos, elas se fizeram assim e podemos as interpretar como traços da sociedade em que vivemos. O que experimentamos em termos sociais e subjetivos é historicamente situado e isso reverbera os mecanismos de interpretação do mundo social que incorporamos.

Não são os indivíduos que tem experiência, mas sim os sujeitos que são construídos pela experiência. Experiência nessa definição torna-se, então, não a origem de nossa explanação, não a evidência legitimadora (porque vista ou sentida) que fundamenta o que é conhecido, mas sim o que procuramos explicar, sobre o que o conhecimento é apresentado (Scott, 1998, p. 304).

Os regimes de inteligibilidade são históricos e constituem experiências dos sujeitos historicamente situados. As experiências de escolarização que estamos interpretando nesta tese são condicionadas por esses traços, assim como pelos condicionamentos regionais e situacionais. Levando em conta essas dimensões e pensando com Butler (2019; 2020), percebemos que, na contemporaneidade, tais regimes se configuram como uma espécie de catalizador pelo qual as pessoas são selecionadas, classificadas e posicionadas como aquelas que se enquadram e aquelas que estão ‘fora’, mas que, em larga medida, são funcionais a sua lógica de funcionamento. Entretanto, a força de evidenciar a artificialidade das normas-matrizes figura como potencialmente inferior em relação aos discursos normalizadores em dominância que atuam na produção e redefinição destas.

Contrariamente à noção de que a performatividade é a expressão eficaz de uma vontade humana na linguagem, este texto visa a reformular a performatividade como uma modalidade específica de poder como discurso. Para poder materializar um conjunto de *efeitos*, deve-se entender o “discurso” como um conjunto de cadeias complexas e convergentes cujos “efeitos” são vetores de poder. Nesse sentido, o que é constituído no discurso não é algo fixo no ou pelo discurso, mas se torna a condição e a ocasião para uma ação adicional. Isso não significa que *qualquer* ação seja possível com base em um efeito discursivo. Pelo contrário, certas cadeias reiterativas da produção discursiva são legíveis apenas como reiterações, pois, sem os efeitos que elas materializam, não é possível seguir nenhuma orientação no discurso. O poder de o discurso materializar seus efeitos é, portanto, consonante com o poder que tem de circunscrever o domínio da inteligibilidade (Butler, 2020, p. 313, grifos nossos).

A performatividade de gênero e de orientação sexual atua enquanto uma modalidade específica de poder capaz de materializar efeitos complexos e circunscrever o domínio da inteligibilidade. Desta forma coloca-se em operação um conjunto de normas dotado de elevado potencial de produção de mecanismos regulatórios a partir da citacionalidade performática como elemento reiterável, ao recuperar os signos que são reconhecidos pelas normas sociais.

Contudo, afirma Butler (2020), a performatividade não deve ser confundida com *performance*, tampouco com uma dramaticidade da vida social, mas como mecanismo produtor destas. Nessa concepção, esse conjunto de regulações enforma as *performances* estilizadas no

espaço social, na medida em que sua reiteração lhes garante o potencial de substancialidade e naturalidade. O performativo, embora condicionado historicamente, não tem um referente fora dele ou anterior ao seu funcionamento, mas ele produz e modela as situações sociais.

Estes elementos performáticos funcionam como modelagem típico-ideal, no sentido weberiano. Tendo esse caráter típico-ideal, tais *performances* nunca se encontram totalmente reproduzíveis, por isso a necessidade de reiteração constante dessas estilizações, pautada em discursos normalizadores que, em grande medida, são colocados em operação por mecanismos de constrangimento no cotidiano das relações e interações sociais.

A dimensão inteligível em relação aos gêneros e orientações sexuais não pode ser redutível às identidades, tendo em vista que os processos de identificações nunca se completam, pois eles não são fixos, mas cambiantes. A relação que se estabelece com o 'eu', como observa Butler (2020) em seu diálogo com a psicanálise, não é um produto exterior, nem tampouco interior, mas uma complexa zona de instabilidade perpetuamente negociada. Desse modo, as identidades não são uma simples fabricação, mas um processo insistentemente construído, contestado e negociado.

Ao recuperarmos essa linha de reflexão, destacamos que, com Butler (2014) concebemos que as regulações do gênero através das normas sociais não são o mesmo que as práticas, tampouco as ações, mas os mecanismos pelos quais essas ações e práticas ganham inteligibilidade, são sedimentadas e reiteradas pelas estilizações performativas. As regulações, embora pareçam estar no mesmo nível das práticas, precisam ser diferenciadas, uma vez que regras, leis e normas, segundo a autora, operam em escalas diferentes. As leis e regras orientam as condutas individuais e coletivas do ponto de vista formal, embora seus desdobramentos possam ser sentidos nas sociabilidades. Porém as normas, embora nem sempre tenham *status* de leis, operam gerenciando as práticas sociais e, em larga medida, não aparecem como normas, mas como uma dimensão naturalizante das relações estabelecidas. Desta forma, é preciso perceber que existem níveis de atuação das normas que nem sempre vêm acompanhados por leis e regras, embora estas, em grande medida, estabelecem conexões com as mesmas, sobretudo no tocante às dimensões produtivas e proibitivas que operam através do Estado e seus mecanismos biopsicopolíticos.

A regulação é aquilo que constrói regularidades, mas é também, seguindo Foucault, um modo de disciplina e vigilância das formas modernas de poder; ela não simplesmente constrange e nega e, portanto, não é meramente uma forma jurídica de poder. Na medida em que as regulações operam através de normas, elas se tornam momentos chave nos quais a idealidade da norma é reconstituída, e sua historicidade e vulnerabilidade são temporariamente excluídas (Butler, 2014, p. 271).

As regulações no tocante às normas operam construindo regularidades, tendo como objetivo um conjunto de técnicas de disciplina e vigilância que atua como mecanismos de exercício de poder. Essas tecnologias de controle não aparecem, em larga medida, nas formas jurídicas, mas atuam na produção de corpos e subjetividades normalizados. Sua força precisa ser mantida através de práticas reiteráveis até que capturem os indivíduos de modo que não sejam sentidas como normas, mas como formas de ser dos sujeitos reconhecíveis como ‘normais’.

Não há algo cristalizado, mas em constante processo de reafirmação que aponta para um esforço de sedimentação, em grande medida, sempre assombrado pelas tessituras dissidentes, que podem, mesmo que de forma incipiente, colocar sua artificialidade sob suspeição (Salih, 2019). Segundo essa linha analítica, o gênero, o sexo e as identidades não são algo que somos ou temos, mas algo que performatizamos. Isso explica, em alguns aspectos, a vigilância das performances observada no âmbito escolar, sobretudo ao cartografar e esquadrihar as manifestações que fogem aos *scripts* socialmente estabelecidos.

Para a manutenção das normas, as reiterações funcionam como um elemento indispensável. Para fazer a economia das *performances* de gênero e de orientação sexual funcionar é preciso de um conjunto de aparatos culturais e institucionais: a mídia, os saberes da psiquiatria e da medicina, os saberes religiosos e, de forma especial, os saberes e práticas educacionais. As escolas se particularizam como fundamentais na citação dos elementos performáticos de gênero e orientação sexual.

Nosso trabalho de tese se centra na experiência da escolarização, uma vez que se trata de uma experiência de longa duração, na qual somos assujeitados por mecanismos disciplinadores para ocuparmos o espaço social e, em alguma medida, gozarmos do *status* de sujeito/cidadão.

Essa naturalização e essencialização do gênero e do desejo heterossexual é amplamente operada nas milhares de imagens que são veiculadas nas novelas, filmes, desenhos, materiais didáticos, revistas e na publicidade. Na verdade, o que se vende é a ideia da heterossexualidade como a única forma viável de existência (Firmino; Porchat, 2017, p. 57).

O papel das imagens midiáticas é importante na construção das representações de gênero e orientação sexual, fortalecendo as modelagens padrões. Isso repercute nas relações sociais e educacionais. Os materiais didáticos e paradidáticos são carregados de representações construídas pelas relações de poder em funcionamento.

A subseção seguinte aborda as interfaces entre regimes de inteligibilidade anteriormente discutidos e suas injunções com outros regimes de visibilidade e dizibilidade em funcionamento na experiência de construção de performances de gênero e orientação sexual.

1.3.1 Interfaces entre regimes de visibilidade, dizibilidade e suas variantes

Regimes de inteligibilidade, visibilidade e dizibilidade são ativados em todas as esferas da vida social, sendo, portanto, as performances de gênero e orientação sexual um dos campos normativos sob o qual eles atuam.

As produções discursivas, em sua dimensão performativa, não apenas descrevem, mas prescrevem como uma espécie de ritual que esconde seus pontos de enunciação, estabelecendo as fronteiras do inteligível, do visível e do dizível. As consequências desse processo é a ativação de mecanismos de pressão para a invisibilização de performances divergentes de gênero e de orientação sexual, agenciando-se técnicas para administrar o desejo. Vejamos o que diz Miskolci sobre esse ponto:

Na esfera da sexualidade, regime de visibilidade é uma noção que busca sintetizar a maneira como uma sociedade confere reconhecimento e torna visível certos arranjos amorosos, enquanto controla outras maneiras de se relacionar por meio de vigilância moral, da coibição de sua expressão pública, em suma, pela manutenção dessas outras formas amorosas e sexuais em relativa discrição, invisibilidade ou mesmo uma hipervisibilidade ‘obscena’ (Miskolci, 2017, p.149).

Os regimes de visibilidade de gênero e de orientação sexual, ao se conectarem às *performances* socialmente em posição de dominância, potencializam uma normatização que dialoga com a heteronormatividade e a homonormatividade, simultaneamente. As normatividades mencionadas atuam essencializando *performances* que precisam ser encenadas em uma espécie de teatro com roteiros e direção, os quais não suportam atravessamentos que quebrem expectativas sociais em funcionamento. A transgeneridade, a fluidez de gênero, assim como a bissexualidade, a pansexualidade, e outros arranjos relativos à orientação sexual que não seguem o *script* socialmente estabelecido tensionam e colocam em xeque a artificialidade das fronteiras normativas, sendo rejeitados pelos discursos normalizadores e seus enquadramentos.

Ao incidir sobre pessoas que divergem da heteronormatividade e da homonormatividade, dos regimes-matrizes de feminilidade, masculinidade, transgeneridade, homoafetividade, dentre outros modos de performar, as estratégias de normalização são mobilizadas por instituições em geral e, particularmente, nas educacionais. Elas incidem sobre os trânsfugas de gênero e de orientação sexual, ativando mecanismos de estigmatização e

estereotipação desqualificadora, assim como sofisticam suas técnicas ao acionarem o discurso da diversidade ao mesmo tempo em que conservam as estruturas de poder.

Interessa-nos, neste texto, argumentar que mesmo a performatização divergente de gênero e de orientações sexuais que aposta no agenciamento da visibilidade como resistência, não significa uma ‘livre expressão do desejo’, mas novos arranjos normativos que procuram administrar os discursos, saberes, performances, corpos, desejos e afetos, padronizando como estes devem ser sentidos e vivenciados. Na análise de performances de gênero e orientações sexuais no espaço público em geral e especificamente na escola, proponho-me a problematizar as dobras da ambiguidade relativas às variáveis supracitadas, ao evidenciar que técnicas de normatização atuam de forma incisiva, higienizando as sociabilidades estabelecidas em termos de afetos entre dissidentes de gênero e orientação sexual, ao mesmo tempo em que investe no discurso de respeito à diversidade dentro e fora do espaço educacional.

Nesse movimento, a escola captura os indivíduos e os transformam em sujeitos através dessas ambiguidades que reforçam a performatividade binária de gênero e o dispositivo da sexualidade, conforme analisado por Foucault (1999). O discurso do respeito à diversidade se faz necessário para a manutenção da dissidência sob controle, para que continue a reproduzir sua função de exterior-constitutivo da modelagem padrão de gênero e orientação sexual.

O funcionamento da economia das performances de gênero e orientação sexual, pensando com Butler (2016), é marcado pela expressão de dinâmicas de produção, classificação/desclassificação dos sujeitos, posicionando-os em escalas que variam desde os mais valorizados aos que não valem absolutamente nada.

Esta descontinuidade evidencia a não existência de gêneros e orientações sexuais ‘normais’ e ‘deformados’, mas um processo de repetição e imitação que estabelece as fronteiras da adequação e da inadequação socioculturais. As *performances* de gênero de travestis, por exemplo, não se configuram como um movimento de aproximação de um gênero feminino essencial, mas de um dos modelos possíveis de ‘performances consideradas femininas’.

Vale salientar que não existe uma homogeneidade nos campos de performances em dominância e dissidentes, mas complexas linhas de força que procuram estabelecer as fronteiras daqueles códigos que atravessam as relações sociais, administrando as formas como os sujeitos performatizam suas expressões de desejo. Pessoas que se relacionam ou desejam se relacionar com outras do mesmo sexo, bem como pessoas com performances dissidentes de gênero transitam entre níveis gradativos e estratégicos de resistência explícita e de segredo.

Os regimes de visibilidade hétero e homonormativos, bem como os regimes-matrizes de gênero afetam as dinâmicas de sociabilidade dos sujeitos, reproduzindo *stigmas* sobre os

divergentes, delineando, com efeito, por exemplo, a construção de segmentos de homens que se relacionam sexualmente com pessoas do mesmo sexo em sigilo e rejeitam qualquer identificação com o que a sociedade envolvente e uma grande parte dos próprios indivíduos homoafetivos classificam como *bichas*. Isso aparece na pesquisa de Miskolci (2017) desenvolvida em São Paulo e São Francisco (EUA), feita com usuários de aplicativos como o *Grinder*, *Tinder*, *Scruff* e alguns outros *sites* de procura por parceiros sexuais, como o *bate papo da UOL*, na perspectiva de perceber as interfaces construídas por homens que procuram outros homens para práticas sexuais efêmeras.

Segundo Miskolci (*idem*), o desejo se configura como um eixo articulador ativado no espaço entre as normas sociais e as dimensões subjetivas, estabelecendo diálogos com os códigos de reconhecimento em funcionamento nos espaços de inserção social que os sujeitos ocupam cotidianamente. Nas entrevistas realizadas em São Paulo, por exemplo, o autor supracitado, ao estabelecer contato com homens que procuram parceiros sexuais em mídias digitais, observou a predominância, entre entrevistados de classe média, de perfis que se aproximam dos modelos de virilidade socialmente prescritos, procurando outros homens com perfis semelhantes. Segundo eles, procuram parceiros que sejam de *fora do meio, família*, com performance pública semelhante aos de homens heterossexuais. Ao mesmo tempo, rechaçam gays que se aproximam de modelos de performances femininas. Os interlocutores da pesquisa supracitada afirmam que além de não desejarem ser identificados publicamente como homossexuais, temem ‘qualquer tipo de vinculação’ com o que denominam ‘*meio gay*’.

Em relação à dimensão estética, a pesquisa de Miskolci (2017) aponta a interpelação para a construção de corpos desejáveis, seguindo o modelo ‘malhado’. Isso se daria, segundo o autor, pelo desejo dos homossexuais se afastarem do imaginário construído sobre a epidemia do HIV/AIDS que ganhou visibilidade na década de 1980. As fotos utilizadas nos perfis de aplicativos como o *Tinder*, analisadas durante o trabalho de campo feito em São Paulo, predominantemente não apresentam os rostos, mas partes dos corpos, numa espécie de marco da economia do desejo e da visibilidade das orientações sexuais caracterizadas pelos movimentos que permitem discrição e proteção da publicização da homoafetividade.

A partir do trabalho de campo em São Francisco, Miskolci (2017) mostra que a dinâmica do segredo para homens que se relacionam com outros sexualmente não aparece como privilegiada, tampouco, desejável. As entrevistas realizadas fornecem elementos para perceber que os sujeitos que não expressam sua orientação sexual abertamente são considerados suspeitos, inclusive do ponto de vista de serem portadores de HIV. São Francisco além de possuir numerosos espaços de socialização gay, como bares - embora estes venham sofrendo

uma redução significativa de importância, devido aos impactos das tecnologias digitais que promovem a desterritorialização dos encontros -, também abriga Castro, bairro em que homossexuais estabelecem suas residências, criando uma sociabilidade que permite um sentimento de pertencimento à comunidade *gay* local.

Durante as entrevistas realizadas por Miskolci (*idem*) em São Francisco, ao serem indagados sobre as relações familiares e os vínculos estabelecidos, é notório o elevado grau de individualismo - característico da sociedade americana - e a busca incessante por 'realização profissional', muito mais que uma preocupação das famílias com as expressões de desejo e práticas sexuais de seus membros.

A intensificação da desterritorialização das relações e a potencialização do anonimato proporcionada pelos contextos das mídias digitais, como evidencia a pesquisa de Miskolci (2017), não significam uma autonomização dos indivíduos em relação às normas de gênero vigentes. No espaço *online* os sujeitos reproduzem alguns mecanismos determinados pela heteronormatividade e também produzem desdobramentos que indicam os efeitos da homonormatividade. Ao analisar o uso de fotos nos aplicativos de encontros entre homens gays em São Francisco, o autor citado percebeu que a seleção pelas fotos dos corpos e a forma de encerrar os vínculos apenas com um clique, por exemplo, evidenciam que a configuração das relações nesses espaços não significa a abolição das normas, mas a produção e reprodução de normatividades vigentes no espaço das relações *offline*, apontando para a duplicação, no espaço *online*, da paixão pelo controle e pela normalidade.

Segundo Miskolci (*idem*), no contexto da pesquisa realizada, em alguns aspectos, o *regime matriz de inteligibilidade* relativo ao gênero e à sexualidade não é questionado, ganhando apenas outras camadas. Para homens que se relacionam sexualmente com iguais, mas não se consideram *gays*, existe um plano de imanência que situa o desejo no âmbito de certa gramática que define as fronteiras do que se concebe como homens desejáveis e situa os demais como subalternos, inferiores, não-inteligíveis.

Embora a expressão do desejo seja considerada um valor na economia da visibilidade na comunidade *gay* em São Francisco, as *performances* de indivíduos homossexuais seguem o *script* do regime de inteligibilidade de gênero, operando sob o regime da binaridade. Os sujeitos se apresentam e realizam suas *performances* sem colocar em evidência a artificialidade das normas de gênero. Segundo Miskolci (2014, p. 58),

Ser ou parecer heterossexual ainda é uma condição necessária para não sofrer discriminação e preconceito. Daí manejar a própria imagem e performatizá-la continua a ser uma experiência comum e poderosa, delimitadora de corporalidade e inclusive de subjetividades, sob constante autoescrutínio.

Conforme analisa o autor, manejar a própria performance em termos de imagem ainda é uma necessidade que constitui as experiências comuns e delimitadoras das expressões públicas das dissidências em termos de gênero e orientação sexual. Não se trata de um movimento individual, mas de uma dimensão que alinhava as relações sociais e subjetivas inscritas no funcionamento da economia das performances de gênero e orientação sexual, colocando em pauta o objetivo de não serem depreciados e perderem espaço na vida social, a exemplo da inserção no mercado de trabalho, do afeto no âmbito familiar, da segurança financeira, do estigma, dentre outros.

Embora exista um aparato de regulamentos que atua sobre as performances de gênero e orientação sexual e que se aceite que humanos são seres desejantes, não existem elementos que apontem para que seus desejos sejam restritos às identidades binárias de gênero, tampouco vinculados diretamente à ideia de reprodução. O desejo, contrariamente às discursividades que apontam para identidades fixas, não repousa sobre enquadramentos rígidos, tampouco se apresenta como transitivo direto, mas como transitivo sem objeto definido. A sexualidade, neste contexto, se configura como um eixo que articula diferenciações frequentemente traduzidas em acesso a direitos, segurança e reconhecimento, que passa por formas historicamente elaboradas pelas sociedades para interpretar os sujeitos e os posicionar através de elementos que compõem uma economia das relações e um espaço no qual as performances de gênero e expressão do desejo sexual são moedas importantes na negociação de *status*.

Tratam-se de normas que operam estabelecendo o limite do pensável, as estratégias de ‘passabilidade’, as quais se apresentam como mecanismos de sobrevivência nesse mercado das *performances* de gênero e de orientações sexuais, construindo-se, sobretudo, em referência aos espaços de socialização, sendo a articulação entre família e escola privilegiada nesta configuração.

Um regime de visibilidade traduz uma relação de poder sofisticada, pois não se baseia em proibições diretas, antes em formas indiretas, mas altamente eficientes, de gestão do que é visível e aceitável na vida cotidiana. Assim, um regime de visibilidade é também um regime de conhecimento, pois o que é visível e reconhecido tende a estabelecer as fronteiras do pensável (Miskolci, 2017, p.149).

O regime de visibilidade de gênero iluminará nossa análise no sentido de evidenciar as técnicas de poder que atuam no espaço escolar selecionado como *locus* de nossa pesquisa, produzindo a adaptabilidade dos sujeitos às normas socioinstitucionais, especificamente incidentes sobre as formas pelas quais eles manejam seus relacionamentos afetivos e sexuais nas tramas das relações de poder que atuam na escola.

As estratégias de controle da visibilidade, neste contexto, operam produzindo mecanismos de ‘higienização’ da vida social de modo geral, e nos espaços escolares focalizados na pesquisa feita para a produção desta tese, de forma particular, impondo invisibilidade às relações sexuais entre iguais e às performances dissidentes de gênero. Visibilidade e invisibilidade são elementos de um mesmo processo e seus efeitos são sedimentados através de tecnologias de subjetivação colocadas em funcionamento por saberes, poderes e seus desdobramentos operativos institucionais, sobretudo nas instituições educacionais.

Duque (2019) apresenta a concepção de regime de visibilidade produzida por Miskolci (*idem*), conectando as experiências das pessoas em suas vidas cotidianas, espaço em que a ‘passabilidade’ é considerada uma estratégia importante de construção da aceitabilidade social. Os dados de sua pesquisa revelam que a sustentabilidade das *performances* está em constante tensão e negociação, tendo em vista que a quebra de expectativas do ponto de vista da sociedade envolvente resvala em dinâmicas de constrangimentos que tensionam os indivíduos para a adaptabilidade às normas vigentes.

Estas estratégias de negociação, em alguma medida, são questionadas pelos segmentos dissidentes, apontando a construção de uma cápsula de encobrimento, denominada de ‘armário’. Estes discursos de questionamento do estar no ‘armário’ são problematizados por Sedgwick (1998), que denuncia ser a focalização dos indivíduos uma armadilha que coloca sobre estes a responsabilidade pelas suas ações, sem considerar o caráter estrutural da vida social, o que produz a desconsideração de que as estratégias de sigilo em relação à orientação sexual adotadas por indivíduos homoafetivos respondem aos regimes de inteligibilidade, de visibilidade e de dizibilidade, que definem os limites da aceitabilidade e da enunciação de discursos que procuram desestabilizar as formas de governamentalidade biopsicopolítica.

As regras desiguais e injustas que regem a vida sexual no binário intransitivo da hétero/homossexualidade são visíveis até em termos frequentemente usados para descrever seu funcionamento. Ele se dá em um regime moral heterossexista em que resistências tendem a ser desqualificadas. Viver amores ou relações homossexuais em segredo evoca termos como “enganar”, “esconder-se” e “mentir”. Até na perspectiva politicamente engajada do “sair do armário” ou se é “enrustido” ou “assumido”, uma oposição simplista que ignora o fato de que mesmo os sujeitos mais abertamente homossexuais são obrigados a reviver a saída do armário em novos encontros cotidianos. Também são continuamente questionados sobre sua revelação prematura ou tardia demais, pois dentro ou fora do “armário” permanece uma mesma epistemologia do segredo sexual regida pela verdade e honestidade como monopólios dos que não se relacionam com pessoas do mesmo sexo (Miskolci, 2017, p. 91, grifos do autor).

As performances de masculinidades, feminilidades e do desejo sexual são tão mais palatáveis e consumidas pela sociedade englobante e pelos subgrupos quanto se aproximarem

dos regimes-matrizes de gênero e de orientação sexual vigentes em dadas sociedades/culturas e subculturas.

A aceitabilidade delas varia em termos da centralidade da vida social, assim como em suas franjas e/ou periferias. As mesmas *performances* de gênero e orientações sexuais são diferentemente avaliadas em diferentes contextos. Imaginemos que *performances queer* podem ser altamente valorizadas dentro de circuitos de socialização LGBTQIAPN+ e despreziadas na sociedade envolvente. Isso significa que o preço e o consumo das *performances* de masculinidades e feminilidades, bem como do desejo sexual são cambiáveis e indexados aos regimes de inteligibilidade, visibilidade e dizibilidade aos quais elas se conectam de forma ampla ou restrita.

Deleuze (2005) desenvolve uma análise dos mecanismos que enformam os estratos ou formações históricas através de dimensões do visível e do enunciável/dizível. Propondo esse movimento, o autor destaca a relevância de percebermos como as formas de visibilidade e dizibilidade respondem a regimes de verdade em funcionamento na sociedade envolvente e como isso se pulveriza pelo tecido social.

Os estratos são formações históricas, positivities ou empiricidades. “Camadas sedimentares”, eles são feitos de coisas e das palavras, de ver e de falar, de visível e de dizível, de regiões de visibilidade e campos de legibilidade, de conteúdos e de expressões. Buscamos esses últimos termos em Hjelmslev, mas para aplicá-los a Foucault num sentido totalmente diferente, pois o conteúdo não se confunde mais com um significado, nem a expressão com um significante (Deleuze, 2005, p. 57, grifos do autor).

Os termos emprestados de Louis Hjelmslev, linguista dinamarquês a quem Deleuze recorre para aplicá-los à analítica foucaultiana, fazem emergir a necessidade de compreender como as formações históricas potencializam a produção de camadas sedimentares. Ao fazer ver e produzir enunciações legíveis, coloca-se em operação mecanismos de ilegibilidade através de uma gama de saberes, discursos, *performances* e indivíduos não reconhecidos pelos regimes de inteligibilidade, visibilidade e dizibilidade que atuam como mecanismos auxiliares de regulações dessa economia difusa de gênero e orientação sexual.

Estes regimes não atuam numa perspectiva pura e simplesmente restritiva, de apagamento dos discursos, *performances* e saberes ilegíveis por suas normas. Pensar nesse sentido seria perder de vista o vetor produtivo que eles potencializam. Ao mesmo tempo em que jogam sobre a invisibilidade e indizibilidade um gama de conteúdos outros são reiterados e sedimentados socialmente, ganhando uma dimensão de substância. Foucault (1999) analisa a necessidade de percebermos a regularidade discursiva e seu papel na produção, reprodução e sedimentação das normas sociais e as governamentalidades que elas desempenham. As normas

que enformam os regimes supracitados produzem e reiteram os discursos considerados legíveis, sendo, portanto produtoras e produtos dos mesmos.

Deleuze (2005) chama a atenção para o caráter rizomático das discursividades, ao evidenciar que em diferentes contextos históricos, as formas de dizibilidade e visibilidade estabelecem diferentes relações, mesmo dizendo as mesmas coisas. O que o autor chama de ‘deslizamentos’ são enformados por uma economia difusa, que, como já anunciado, opera através dos três regimes citados.

A atuação dos regimes de dizibilidade para este estudo remete ao conjunto de discursos, saberes, estruturas de produção e circulação de enunciados que condicionam as experiências enunciativas dos sujeitos nos espaços de socialização. Essas questões ficam evidenciadas nas estratégias utilizada pelos nossos interlocutores de falar sobre suas performances de gênero e orientações sexuais em espaços que permitem esta circulação, ao mesmo tempo em que mantem silenciadas em outros.

1.4 As tramas dos mecanismos biopsicopolíticos

O conceito de biopolítica desenvolvido por Foucault (2008a) aponta para as técnicas de controle que atravessam o Estado e são direcionadas à população, exercendo formas de dominação que atuam sobre os corpos dos sujeitos, operando no que o mesmo denomina de *governamentalidade*.

As relações de poder operam em duas chaves que constituem a governamentalidade: a primeira, que seria a chave do biopoder, dirige-se à população - corpo espécie -, inclusive em termos de políticas de governo que se encontram no âmbito do Estado, em simbiose com mecanismos que envolvem os mercados na sua dimensão econômica, como também na produção e reprodução de ‘bens’ culturais; a segunda seria a forma como essas relações são engendradas no âmbito do cotidiano das instituições, particularmente nas escolas, produzindo o que Foucault (*idem*) denomina de ‘corpos e subjetividades funcionais’ à reprodução de regimes de inteligibilidade, visibilidade e dizibilidade, tendo como *locus* de operação as extremidades do tecido social, ou seja, o poder disciplinar. As relações de poder atuam sob várias rubricas e perpassam todas as esferas da vida social, as dinâmicas de socialização. Para compreender seus efeitos se faz necessário rastrear as configurações impulsionadas através de sua capilaridade.

A visão foucaultiana da biopolítica enquanto modos socioestatais de controle dos corpos enfatiza seu caráter coercitivo, sem, contudo, deixar de revelar a dimensão de produção dos

sujeitos em termos gerenciados pela emergência de regimes de verdade e de autoimplicação dos envolvidos em quaisquer que sejam as relações de poder.

Não tendo sua argumentação avançado em relação às dobras do poder sobre os sujeitos no tocante ao controle da psiquê, na sua dimensão que atua na chave da sedução, tornando-o desejado por seus sujeitos-produtos, precisamos ampliar a noção de *governamentalidade* para perceber as dimensões subjacentes à intensificação da constituição da sociedade contemporânea em rede, com crescentes níveis de conectividade eletrônica, nos quais são ativadas poderosas ferramentas de produção e captura de subjetividades através dos *Big Data*⁸.

Com essa preocupação, nossa abordagem dos agenciamentos ativados pelos regimes de inteligibilidade, visibilidade e dizibilidade heteronormativos e homonormativos no espaço escolar se inspira também na contribuição de Han (2018), segundo a qual, na contemporaneidade, o poder disciplinar é deslocado a partir das dobras da conectividade eletrônica através da *web*, de novas fantasmagorias da ‘livre agência’ dos sujeitos, sendo desta emblemática a emergência da figura dos sujeitos enquanto ‘empreendedores de si mesmos’. Para Han (*idem*), o controle não se exerce somente sobre os corpos, mas também sobre as subjetividades/mentes, o que lhe confere um caráter sedutor e de exercício de formas sutis de dominação, aceitas e celebradas pelos sujeitos como o exercício de sua mais ampla liberdade.

A partir das reflexões de Foucault (2008) e Han (2018)⁹ podemos pensar que existe uma espécie de maquinaria de formas de controle que atua em duas dimensões: 1) na dimensão disciplinar – promovendo o controle dos corpos, sendo, por excelência função das instituições disciplinares, dentre as quais se destacam a família, a igreja e a escola; 2) na dimensão do controle das subjetividades, de forma mais ampla, através da captura e produção dos sujeitos através dos *Big Data*. Essa segunda dimensão interpela os sujeitos para uma crescente autoexposição, numa perspectiva de capturar elementos que garantem a produção de estratégias de controle através, sobretudo, da ativação e *modus operandi* dos algoritmos.

A biopsicopolítica é um conjunto de mecanismos que operam sobre os sujeitos de forma a assujeitá-los e explorar suas forças através de duas dimensões, a saber: as técnicas disciplinares, proibitivas, que operam produzindo corpos dóceis e funcionais às logicas

⁸ *Big Data*, para os interesses que estamos propondo nesta tese, remete ao conjunto de dispositivos que atua moldando as subjetividades dos sujeitos através das plataformas digitais da web. Também remete à noção que nossos campos de pesquisa se encontram atravessados por conexões que não permitem que estes sejam analisados puramente em suas unidades referenciais.

⁹Diferenciando-se de Foucault, além de questionar a concepção de panóptico, Han compreende que existe poder sem resistência, ganhando as relações através das quais ele se exerce novas camadas de ativação e reconfiguração através de transformações socioculturais em certa medida inconscientes.

socioinstitucionais, ao mesmo tempo em que reduzem a possibilidade de organização política (Foucault, 1987); e a dimensão dos controles sutis, imperceptíveis, exercidos de modo que os próprios sujeitos controlados não se apercebem, visto que operam na captura de camadas subjetivas dos sujeitos, algumas delas inconscientes (Han, 2018).

Essas duas dimensões de exercício do poder na contemporaneidade não se tratam de processos que ocorrem separadamente, mas em conjunto, podendo ser descritas, portanto, como biopsicopolíticas, ou seja, exercendo-se em duas dimensões e com formas diferenciadas para garantir o funcionamento da produção e formatação de corpos e subjetividades funcionais às lógicas de dominação sistêmicas.

A biopsicopolítica se dobra sobre os corpos/mentes, exercendo-se também em termos de normatização das identificações de gênero e de orientações sexuais, através das quais se moldam reiterações cristalizadoras de *performances* e dos regimes de inteligibilidade, visibilidade e dizibilidade em cujo âmbito estas ganham sentido.

Embora os corpos e suas paradigmáticas performances ocupem socialmente sempre uma posição atravessada por relações de poder, Foucault (1987) afirma que na passagem do século XVIII para o século XIX, começam a operar regimes de verdade que fazem incidir sobre os corpos mecanismos disciplinares, sobretudo através de um conjunto de instituições, incluindo os quartéis, as escolas, os conventos, as prisões, dentre outras. O poder disciplinar trabalha os corpos numa escala micro, nas partes que os constituem. As sanções impostas aos corpos os transformam em objetos da funcionalidade assujeitadora das relações sociais, da qual é ilustrativo o panóptico. Vigilância e controle constantes que fazem com que o poder se instaure em nós e nos torne vigilantes de nós mesmos. Os indivíduos são colocados sob visibilidade constante, a qual media a vigilância e a produção do controle sobre os corpos.

Foucault (1999a) chama a atenção para compreender o poder em seu funcionamento nas extremidades, através do qual ele opera e se instaura nos sujeitos e nas complexas linhas da engenharia institucional.

Nesse exercício é interessante perceber que o poder não é um fenômeno maciço e homogêneo de dominação de um indivíduo sobre o outro, tampouco de um grupo sobre o outro, mas um movimento tático exercido sobre todos e por todos.

Segundo Foucault (2008a), sobretudo a partir do século XIX, na Europa, temos as protoformas de funcionamento de uma modalidade de poder que atua enquanto política implementada pelo Estado. Este integra um conjunto de técnicas mais amplo que objetiva não apenas controlar corpos individuais, mas as populações. Isso significa, na prática, a operacionalização de uma pragmática do controle social nos níveis micro, meso e

macrossociais, delineando formas de governamentalidade que se exercem através de produções discursivas e epistemológicas que regem as práticas sociais, biopoder. A biopolítica colocada em operação enforma a vida dos sujeitos, sua posição no tecido social e molda as interações entre estes, deixando à margem um contingente da população definido como de ‘seres matáveis’.

Procurarei lhes mostrar como todos os problemas que procuro identificar atualmente, como todos esses problemas tem como núcleo central claro, esse algo que se chama população. Por conseguinte, e a partir daí que algo como a biopolítica poderá se formar. Parece-me, contudo, que a análise da biopolítica só poderá ser feita quando se compreender o regime geral dessa razão governamental de que lhes falo, esse regime geral que podemos chamar de questão de verdade - antes de mais nada da verdade econômica no interior da razão governamental-, e, por conseguinte, se se compreender bem o que está em causa nesse regime que é o liberalismo, o qual se opõe à razão de Estado, ou antes, [a] modifica fundamentalmente sem talvez questionar seus fundamentos (Foucault, 2008a, pp. 29-30).

O biopoder, como analisa Foucault (2008a), volta-se para uma dimensão política que faz viver e faz morrer; garante a vida de alguns, ao mesmo tempo em que decreta a morte de outros. Os indivíduos definidos como ‘inaptos’, ‘socialmente indesejáveis’, ‘abjetos’, devem ser legitimamente eliminados, sobretudo por se tornarem perigosos às lógicas impostas, na medida em que evidenciam sua artificialidade, seu caráter de construção interessante a grupos sociais específicos.

A biopolítica engendra formas de governo da população – a governamentalidade – abrangendo o campo jurídico, assim como outros tentáculos do grande Leviatã, espalhando-se por outras instâncias sociais, culturais, econômicas e epistêmicas. Trata-se de um conjunto de formas de governo de todos sobre todos, uma vigilância ubíqua que se dobra sobre os sujeitos. A abrangência circulante através de saberes jurídicos é acionada no nosso campo de pesquisa como controle que engessa a atuação da escola em termos de demanda por reconhecimento de autodefinições de gênero por parte de estudantes nos discursos oficiais da instituição.

Han (2018) abre uma linha inovadora de compreensão das táticas produzidas no âmbito das relações de poder, afirmando que o neoliberalismo coloca em operação uma governamentalidade que controla a população na ausência de mecanismos disciplinares e coercitivos, os quais, embora sejam produtivos, como proposto por Foucault (2008a), não conseguem explorar os sujeitos em todas as suas potencialidades. O controle dos corpos e da psiquê, a biopsicopolítica é funcional à lógica do neoliberalismo, na medida em que amplia a cobertura do controle, que passa a ser exercido sobre os corpos e mentes, incluindo o consciente e o inconsciente (Han, 2018).

A biopsicopolítica produz nos sujeitos sociais uma ilusão de liberdade, internalizando mecanismos de controle conscientes e inconscientes os quais articulam as relações sociais e intersubjetivas.

Hoje, acreditamos que não somos sujeitos submissos, mas projetos livres, que se esboçam e se reinventam incessantemente. A passagem do sujeito ao projeto é acompanhada pelo sentimento de liberdade. E esse mesmo projeto já não se mostra tanto como uma figura de coerção, mas sim como uma *forma mais eficiente de subjetivação e sujeição* (Han, 2018, p. 9, grifos do autor).

Como mencionado no trecho acima citado, a ideia de libertação das coerções externas em relação ao outro produz uma forma de exploração muito sutil, a exploração do indivíduo por ele mesmo, vestida por uma narrativa que aponta para a felicidade e a potencialidade do empreendedorismo pessoal, uma ferramenta que projeta sobre os sujeitos a necessidade de se autoexplorar em todas as instâncias da vida, incluindo custos afetivos, performativos e comprometendo inclusive a desejabilidade dos mesmos. É preciso controlar as pulsões, negociar a visibilidade e dizibilidade de *performances* não-legíveis pelas concepções sociais em dominância, visto que perturbar a ordem social pode ativar sanções poderosas em termos de produção de uma imagem dos sujeitos divergentes que dificultem sua funcionalidade no mercado de corpos e subjetividades.

O sujeito contemporâneo é um empreendedor de si mesmo que se autoexplora. Ao mesmo tempo, é um fiscalizador de si próprio. O sujeito autoexplorador traz consigo um campo de trabalhos forçados, no qual é ao mesmo tempo carrasco e vítima. Como sujeito que expõe e supervisiona a si próprio, ele carrega consigo um pan-óptico no qual é, de uma só vez, o guarda e o interno. O sujeito digitalizado e conectado é um *pan-óptico de si mesmo*. Dessa maneira, o monitoramento é delegado a todos os indivíduos (Han, 2018, p. 85, grifos do autor).

Essa dobra da sociedade de controle sobre a psiquê dos indivíduos produz os próprios sujeitos, assujeitando-os através da intervenção regulamentadora deles sobre eles mesmos. Essa produção faz emergir técnicas de negociação que incidem sobre os sujeitos explorando sua visibilidade e autoexposição, inclusive em domínios pré-reflexivos. Através da *psicopolítica*¹⁰, as relações de poder não aparecem como disciplina e coerção, mas como *poder inteligente*¹¹ que explora a psiquê dos indivíduos com o seu assentimento.

¹⁰ A psicopolítica atua como um modo de governança que explora a dimensão psíquica dos sujeitos, numa dobra perversa que os transforma em especialistas em explorar a si mesmos em nome da competitividade dos mercados em que circulam (Han, 2018).

¹¹ O poder inteligente e amigável não age frontalmente contra a vontade dos sujeitos subjugados, controlando suas vontades em seu próprio benefício. É mais afirmador que negador, mais sedutor que opressor. Ele se esforça em produzir emoções positivas e explorá-las. *Seduz*, em vez de proibir. Em vez de ir contra o sujeito, vai ao seu encontro (Han, 2018, pp. 26-27, grifos do autor).

Há uma dimensão de proximidade entre o ‘biopoder’ definido por Foucault (2008) e o ‘poder inteligente’, definido por Han (2018) em relação à governamentalidade da população. Entretanto o biopoder ainda se encontra articulado fortemente aos elementos disciplinares exercidos como imposição de políticas em funcionamento no âmbito do Estado, enquanto o ‘poder inteligente’ atua numa chave de produção da ilusão do exercício da mais completa liberdade pelos assujeitados.

Han (2017) destaca o papel da exploração da transparência na sociedade contemporânea, da necessidade de produção, circulação e consumo de imagens mediados pela popularização das tecnologias de comunicação. A autoexposição é uma potente técnica de controle, atuando na captura de formas de ser, sentir e, sobretudo, desejar. As *performances* individuais são capturadas, e viram mercadorias a serem exploradas pelo poder econômico e político, os quais, de certa forma, atuam numa perspectiva de homogeneização das relações sociais e de eliminação de pontos cegos para os sistemas sociais. A lógica dos *Big Data* minimiza as linhas de fuga, transformando radicalmente as relações sociais na medida que intensifica para os sujeitos a necessidade de negociar suas *performances* sociais em geral, incluindo as de gênero e de orientações sexuais, levando-os a evitar eventuais dissidências/divergências, na medida em que elas podem fazê-los ser cancelados, expelidos do mercado no qual as empresas concorrentes são os próprios indivíduos.

A sociedade do controle atual apresenta uma estrutura panóptica bastante específica. Contrariamente à população carcerária, que não tem comunicação mútua, os habitantes digitais estão ligados em rede e tem uma intensiva comunicação entre si. O que assegura a transparência não é o isolamento, mas a hipercomunicação. A especificidade do panóptico digital é sobretudo o fato de que seus frequentadores colaboram ativamente e de forma pessoal em sua edificação e manutenção, expondo-se e desnudando a si mesmos, expondo-se o mercado panóptico (Han, 2017, p. 108).

O panoptismo digital atua explorando a psiquê dos sujeitos e ao mesmo tempo moldando as relações sociais de forma crescentemente abrangente, apoiando-se em mecanismos que fazem emergir a necessidade de hiperexposição. “Por isso, a ditadura da transparência não deve ser pensada como algo separado de fenômenos como a *hipercomunicação*, a *hiperinformação* e a *hipervisibilidade*” (Han, 2017a, p. 201, grifos do autor).

A crescente autoexposição dos indivíduos não se desconecta de normas sociais, mas responde a elas. Não se trata de uma dramatização das relações sem direção. A sociedade da transparência explora nossa psiquê e molda nossas relações, explorando múltiplas escalas das nossas subjetividades.

A biopsicopolítica, como o termo denota, implica a agregação ao poder disciplinar, do biopoder e do poder inteligente. As instituições de confinamento dos sujeitos como as escolas,

os quartéis, dentre outras não desapareceram na sociedade da transparência. Elas continuam constituindo as sociedades. As escolas funcionam como ambientes disciplinares e biopolíticos fortemente disputados por projetos ideológicos concorrentes.

A biopsicopolítica é o regime social do presente, baseado em tecnologias biopolíticas, disciplinares e informacionais de controle, as quais produzem e exploram os sujeitos em todas as instâncias das relações sociais e intersubjetivas. A disciplina não foi eliminada, mas não enforma mais o processo de produção dos sujeitos de forma integral, uma vez que sua focalização incide sobre as dimensões performativas em termos corporificados. Para além da disciplina, as articulações biopsicogovernamentais exploram também a psiquê, enfocando os possíveis pontos cegos não capturados pelo biopoder e pelo poder disciplinar, indo além do pensável, visto que o pré-reflexivo também é explorado e constitui um terreno estratégico de controle pelos limiares de um canto de sereia que embriaga os ouvintes com sua bela melodia da liberdade a autonomia sem limites. O controle sutil colocado em operação por esse regime não conhece fronteiras ou limites de exploração. Ele é capilarizado de tal forma que alguém que tenta rastreá-lo já se encontra, em alguma medida, seduzido por ele.

1.5 Pedagogias da visibilidade de gênero e orientação sexual na escola

O espaço escolar é atravessado por pedagogias de visibilidade de gênero e de orientações sexuais, exercidas nos espaços formais e, sobretudo, naqueles que ultrapassam as formalidades curriculares, na respiração e interstícios da instituição. O mais comum é que instituições educacionais reproduzam as assimetrias de identidades de gênero e orientações sexuais presentes na sociedade envolvente.

Tosta e Daltio (2013) afirmam que o ambiente escolar é perpassado por pressões, incentivos e coerções impostas para produzir uma espécie de normalização imbrincada em tecnologias que estruturam currículos oficiais e ocultos no sentido da disseminação de modelos de performances de gênero e orientações sexuais socialmente definidas como desejáveis.

A pedagogização do gênero e das orientações sexuais é criptografada e naturalizada, sendo pouco visível para o debate público em matéria de educação. O *modus operandi* dos regimes de inteligibilidade, visibilidade e dizibilidade de masculinidades e feminilidades, bem como o referido às orientações sexuais definidas como ‘normais’ e ‘abjetas’ funcionam estabelecendo o que poderá ser visto e invisibilizado; dito e silenciado; bem como sistemas de classificação, decodificação e categorização conceitual no espaço escolar.

O repertório das performatividades de gênero e de orientações sexuais é estabelecido diretamente nas páginas dos currículos e projetos políticos pedagógicos, e mais agencializado nos espaços ditos e não-ditos do funcionamento intersticial das escolas. Mensagens são escritas nas paredes das salas de aula, banheiros e outras áreas comuns, olhares e gestualidades reativas são ativados diante das performatizações consideradas abjetas.

As representações pictóricas de casais heterossexuais entre os/as estudantes aparecem estruturalmente organizados em nomes, sempre um menino e uma menina; aqueles/as que apresentam dissidência de gênero ou orientação sexual têm - com ênfase para os meninos - seus nomes conectados a desqualificadores de práticas sexuais (sexo anal, oral *etc.*) situando-os como subalternos em relação à política de normalização que opera nesses espaços, como veremos em relação à escola que se constituiu em nosso ‘campo’ de pesquisa durante sete semanas, e da qual fomos retirados após esse período.

Para exemplificar esse funcionamento informal dos regimes de visibilidade/dizibilidade/inteligibilidade de gênero e orientações sexuais, destacamos o que Braga e Ribeiro (2016) analisam, com base em dados de uma pesquisa realizada em escolas da rede estadual de ensino de Presidente Prudente – SP, sobre Livros de Ocorrência Escolar, nos quais são registrados pelos docentes casos de violência e indisciplina de estudantes. Um dos registros apresentados se destaca por apresentar estratégias de conformação por parte da escola para garantir que as normas não apenas institucionais, mas de gênero e orientações sexuais sejam mantidas e reverberadas: um garoto, classificado como possuidor de uma ‘sexualidade aflorada’ entra na escola usando um *short* dobrado. A diretora o chama a seu gabinete e lhe pede que ‘se arrume’, solicitando que ele fosse ‘discreto’, de modo a evitar que os colegas o importunassem.

Esse exemplo indica como os regimes supracitados anteriormente atuam sobre os sujeitos que participam do espaço escolar, definindo quais *performances* são e quais as que não são desejáveis no palco da escola, reproduzindo as estratégias de normalização que operam na sociedade envolvente.

A partir da reprodução das normatividades estabelecidas social e culturalmente, as escolas oferecem os limites do visível, do dizível e do inteligível, demarcando quem pode enunciar o quê, o que deve ser enunciado, silenciado e as definições, categorizações e conceituações que circularão como parâmetros para a ação dos sujeitos envolvidos nas dinâmicas de funcionamento dessas instituições. Estimular que um estudante, professor ou funcionário seja ‘discreto/a’ em suas *performances* de gênero e orientação sexual se configura

como uma forma de funcionamento da economia da visibilidade de modelos de masculinidade, de feminilidade e de expressão do desejo no espaço escolar.

A pressão para o apagamento de expressões dissidentes de *performances* de gênero e orientações sexuais é apresentada, inclusive, como uma estratégia para proteger os divergentes contra a ‘violência’ dos colegas. Todavia, trata-se de um processo violento contra as pessoas que atravessam as fronteiras construídas pelos regimes em dominância, uma vez que os situam como anormais e como devendo se adequar ao que pode ser dito/visibilizado/entendido no espaço educacional em relação às enunciações relativas ao que se considera como feminino e masculino e quanto à expressão intersubjetiva do desejo sexual.

A biopsicopolítica atua nas escolas na sua dimensão repressiva, controlando os corpos na perspectiva de conformá-los dentro de certo modelo de performatizar o gênero e orientações sexuais no espaço público, dobrando-se sobre os sujeitos, que já constroem suas subjetividades a partir de negociações com as políticas de visibilidade de masculinidades, feminilidades e de expressão erótica vigentes na sociedade envolvente. O controle não atua apenas controlando os corpos, mas as formas de pensar, sentir, agir e, sobretudo desejar.

A gestão das *performances* de gênero e de orientações sexuais no espaço educacional atravessa os sujeitos, proporcionando controle, mas também se apresentando como estratégia de proteção aos divergentes que depende de sua adesão a agenciamentos de si, apresentados como agência. Esses pontos nos remetem às reflexões de Butler (2018, p. 71):

A performatividade de gênero não caracteriza apenas o que fazemos, mas o discurso e o poder institucional nos afetam, nos restringindo e nos movendo em relação ao que passamos a chamar de a nossa “própria” ação. Para entender que os nomes pelos quais somos chamados são tão importantes para a performatividade quanto os nomes pelos quais nos chamamos, temos que indicar as ações que operam em um amplo conjunto de estratégias designação de gênero (grifos da autora).

A analítica das relações sociais no âmbito educacional demanda compreender como as rizomáticas relações de poder fazem emergir os sujeitos da educação, suas posições e as hierarquias. Estudantes, professores/as, gestores/as entre outros sujeitos que fazem parte das instituições educacionais estão conectados às normas sociais e fazem parte de uma gama de discursos e saberes que investem as instituições educacionais e seus atores.

Existem performances cuja disseminação reiteradora precisa acontecer e isso passa pelo crivo das relações de poder que operam no interior e no exterior das escolas. Ser professor/a, no imaginário social, carrega consigo a necessidade de impor respeito e autoridade e aos estudantes receptores passivos, nos quais se depositam conteúdos, discursos e saberes. Contudo, essas figuras mais robustas que aparecem como centrais nas instituições educacionais são

construídas a partir de suas experiências dentro e fora do espaço educacional. Portanto, o dentro e o fora precisam ser compreendidos como em simbiose.

Se levarmos Foucault a sério, a escola é uma instituição disciplinar. Isso implica em técnicas de coerção e em esquadramento do tempo, do espaço e dos movimentos de cada um. A disciplina visa à sujeição das forças pela imposição de uma relação de docilidade-utilidade: uma anatomo-política dos corpos. A educação é biopolítica na medida em que inclui, num dos seus polos, uma ação modificadora dos indivíduos da ordem do adestramento do corpo, e, no outro, produz fenômenos de massa, mecanismos de previsão, medidas globais e contribui para a regulação da população (Corrêa; Preve, 2011, p. 185).

Embora a escola atue numa perspectiva disciplinar, as experiências dos sujeitos não se resumem apenas às dimensões educacionais, mas abrangem também outras esferas da vida social que influenciam nesse processo de internalização de normas. A própria experiência de escolarização é atravessada por mecanismos disciplinares constantemente desafiados pelas investidas contrárias à sua fixação.

Não é por acaso que observamos o grande interesse dos agentes da biopsicopolítica pela obstacularização do debate em torno das performatividades de gênero e orientações sexuais nas escolas brasileiras. A lógica predominante no espaço escolar brasileiro nos dias atuais, é a de estimular o silenciamento em torno desse tema, em nome de valores morais que mantêm os ‘diferentes’ como ‘aberrações’ em relação às variáveis mencionadas.

Corrêa e Preve (2011) destacam que a escolarização é um instrumental com bases definidas e saberes situados. Trata-se de um espaço no qual é ativada uma lógica que ultrapassa os muros institucionais, tendo em vista sua investidura sociocultural e as relações de poder que permeiam esse processo de forma mais ampla.

A pedagogização estatal é carregada de mecanismos auxiliares que atuam em cascata, sendo os sujeitos da educação – docentes, discentes, gestores, dentre outros – produzidos dentro e fora dela. A agonística das pedagogias oficiais e não oficiais tem efeito sobre todos, moldando sujeitos e olhares sobre o mundo. Não se trata apenas de uma dimensão biopolítica, mas biopsicopolítica, de um poder que implica em resistência, mas se exerce sobretudo com base na sedução, como observa Han (2018). Uma espécie de mecânica que constrói narrativas oficiais, garante a coesão social de valores que os sujeitos frequentemente nem sabem que adotam.

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos “fazem sentido”, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos (Louro, 2014, p.62, grifos da autora).

A organização da escola reproduz as relações sociais de forma mais ampla como observa a autora, situando modelos socialmente referenciados e legitimados. Esse processo enforma as normas sociais que aparecem como mecanismos de exclusão e classificação dos atores que circulam no espaço educacional. Como dito anteriormente, a dissidência é produto de normatividades mediadas através das experiências de escolarização dos sujeitos (Deleuze, 2005).

A arquitetura, a distribuição dos corpos e as marcas da dominância da binaridade de gênero e da heteronormatividade produzem a experiência de escolarização, assim como os discursos religiosos que operam produzindo os enquadramentos e os regimes de verdades estabelecidos socialmente, através dos ditos e dos não-ditos, como observa Deleuze (*idem*). Algumas discursividades não são enunciadas, mas possuem grande potencial de captura de sujeitos, constituindo quase como que uma segunda natureza deles, de modo a nem serem mais notadas, tampouco questionadas como uma construção social. A experiência de escolarização tem essa função por excelência, desde a formação básica aos bancos universitários.

A análise dessas questões será retomada no capítulo seguinte, no qual focalizaremos dimensões das legislações oficiais da educação no Brasil, assim como os projetos referidos ao debate que envolve gênero e sexualidade no âmbito escolar. Ao analisarmos esses documentos, as ideias apresentadas nesse primeiro movimento serão retomadas para iluminar a análise desses projetos, juntamente com um esforço de revisão de literatura sobre o tema desta tese.

CAPÍTULO II – GÊNERO E ORIENTAÇÃO SEXUAL NAS TRAMAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

De classificação, disciplinamento e internalização de normas sociais as escolas entendem e isto se apresenta de modo mais evidente quando as dimensões constituintes dos seus atores entram em cena, a saber: o gênero; a orientação sexual; a cor da pele e traços fenotípicos relativos a etnias diversas; a geração, dentre outras.

A partir do século XIX, a escola é instada a exercer vigilância sobre a sexualidade e as configurações de gênero dos sujeitos que por ela passam. Foucault (1999) analisou detidamente o esquadramento e disciplinamento dos corpos nesses espaços, focalizando desde as formas mais rígidas da organização dos espaços da sala de aula, do formato das carteiras e suas posições, até as mais sofisticadas técnicas de subjetivação.

O Brasil do século XIX é marcado pelos elevados índices de analfabetismo. Entretanto, nas cidades em crescimento no país, a partir da década de 1860, embora tenha efetivamente ganhado maior ênfase na década seguinte, conforme aponta Hahner (2011), surgiu a percepção que aponta para mudanças no cenário econômico e político nacional, emergindo a visão da educação como um elemento importante na consolidação do projeto de nação brasileira.

Embora o acesso à educação ainda estivesse voltado para o público masculino, se fazia necessário que se ampliasse a educação para as mulheres da elite e classe média no intuito de uma formação não apenas pedagógica, mas também moral. Desta forma, de acordo com Hahner (*idem*) esta formação garantiria a produção de bons cidadãos para a nação. Nesse movimento as escolas normais passaram a incorporar o crescimento de estudantes do gênero feminino, algumas adotando a modalidade mista, outras permanecendo separadas conforme os sexos.

O magistério, neste contexto, passou por um processo de feminização, o que acarretou baixos salários e menor status (Hahner, 2011). No mesmo período, a educação ganhou maior amplitude no âmbito primário para a população, embora no âmbito secundário se mantivesse na esfera privada. Desta forma o elevado custo na formação de meninos e meninas de forma separada em escolas com educação específica para cada gênero contribuiu para a coeducação, ou seja, promover educação em escolas mistas durante a infância. Esta educação é oferecida para as classes ‘populares’, embora observada com desconfiança pelas elites que mantinham as escolas de seus membros de forma separada.

Enquanto a coeducação continuava sendo vista como suspeita, ou pelo menos desaconselhável às elites brasileiras, como em outros países católicos, ela era aceita apenas por uma questão econômica, particularmente em cidades onde o ensino separado entre os sexos demonstrava que os custos eram muito elevados. Com a

expansão da educação nas duas décadas seguintes, o custo de manter o ensino primário separado para meninos e meninas e a escassez de professores homens estimularam a aceitação de classes mistas para crianças menores que não fossem das elites (Hahner, 2011, p. 469).

Vejamos que a elite orientada por uma cosmovisão religiosa de base católica não concebia a existência de uma escola mista para si, mas aceitava para crianças de classes menos privilegiadas e isso constitui as teias da produção das *performances* paradigmáticas - binárias - de gênero, mesmo quando esta palavra não era mencionada diretamente. O gênero se faz presente não apenas em termos enunciativos, mas nas práticas de separação, classificação e hierarquias que constituem a experiência dos sujeitos. Como demonstrado, a escola historicamente produziu o gênero, embora nem sempre ele apareça nos discursos oficiais, mas alinhavando as interações no tecido social.

A Reforma Leôncio de Carvalho de 1879, determinou que as escolas consideradas femininas deveriam receber meninos apenas até os dez anos de idade. Isto significa não apenas um controle sobre as dimensões de gênero, mas sobre a sexualidade dos estudantes envolvidos, esquadrinhando seus corpos e afetos e os distribuindo de forma a reproduzir os valores morais em funcionamento na organização da sociedade.

Esse processo de coeducação contribuiu para tornar o magistério uma profissão eminentemente feminina, sobretudo nos anos iniciais, processo que se repete até os dias atuais. A educação das crianças volta-se para a dimensão do cuidado materno e a mulher seria a figura da mãe de educação, aquela que além de conteúdo deveria passar valores morais e isto também servia de justificativa para os baixos salários.

A Reforma Leôncio de Carvalho também deu prioridade para a contratação de professoras, falando da criação de jardins da infância para os dois sexos que seriam fundados na Corte e “confiados à direção de professoras”. As aulas mistas, como muitos reconheceram, podiam ser ministradas por mulheres, as quais eras as “educadoras naturais”. Assim, a maternidade espiritual serviu como uma justificativa para empregar mais, e mais barato, professoras (Hahner, 2011, p. 471).

O discurso de naturalização da educação infantil voltada para o gênero feminino é poderoso não apenas no sentido de produzir o gênero como elemento constituinte da profissão, mas também a sexualidade. A sexualidade dos homens que entram nessas formações até os nossos dias é vista sob suspeita haja vista que este campo não é visto como masculino. Nesse sentido, a homossexualidade é acionada para produzir o profissional de educação que possui formação e atua na educação infantil tornando a presença masculina pouco expressiva.

Conforme apresenta as análises de Azevedo e Ferreira (2006), no início do século XX a educação feminina foi expandida, mas apenas uma pequena elite se beneficiou. Estas mudanças são atravessadas pelas transformações políticas e econômicas do país, da passagem do

patriarcalismo rural para uma dimensão urbana e industrial. Contudo as hierarquias de gênero se perpetuam e as relações entre o funcionamento dos regimes regulatórios relativos às mesmas se mantêm assimétricos.

Nas escolas os discursos sobre orientação sexual e gênero, conforme o período, ainda não ganhavam ênfase de forma direta, mas a regência do ambiente escolar os fazia transpirar em todos os espaços de sociabilidade. Na década de 1920 o discurso sobre sexualidade entra oficialmente na escola como elemento de governamentalidade da população como aparece em Foucault (2008) fazendo operar a biopolítica do Estado atuando na gestão das populações.

Abreu e Santos (2015), Louro (2018), dentre outros autores, afirmam que nas décadas de 1920 e 1930 existiu, no Brasil, uma sistematização do debate sobre sexualidade nas escolas, o qual mediava a produção, reprodução e circulação de saberes médico-higienistas que objetivam estabelecer uma biopolítica direcionada à população através das instituições educacionais. Essas estratégias atuam na produção de ‘verdades’ sobre a sexualidade. Essa discursividade marca a elaboração de normas sociais, pelas quais algumas práticas sexuais são investidas de legitimidade e outras são concebidas como perigosas, ativando sistemas de controle dos modos pelos quais os sujeitos sociais experimentam arranjos afetivos e sexuais, dos modos de se sentir prazer sexual.

Embora a sexualidade permeie os muros escolares mediante as várias relações que se estabelecem entre os sujeitos que compõem a comunidade escolar, seu entrelaçamento com a educação ocorre, em nosso país, de modo sistematizado e enquanto política pública entre as décadas de 1920 e 1930. Nesse período, o Brasil combatia uma epidemia de sífilis e coube às instituições escolares, por meio da educação sexual, contribuir para o enfrentamento deste problema de saúde pública (Silva; Brancaleoni; Oliveira, 2019, p.1540).

A educação, neste contexto, é utilizada como mecanismo de difusão de saberes interessados na produção de verdades sobre a sexualidade, gerenciando suas práticas, não numa perspectiva de promover a desconstrução dos discursos normatizadores, mas de fazê-los mais fortes e eficazes.

De acordo com César (2009), a educação sexual no Brasil, neste momento, aparecia como preocupação de médicos, intelectuais, professores e professoras que ocupavam o universo das escolas brasileiras, seja com suas práticas docentes ou outros saberes e discursos incorporados. A circularidade dos discursos em defesa da educação sexual volta-se para os pressupostos eugênicos/sanitários, na perspectiva de promover uma ‘higienização’ social. Vejamos que os saberes médicos são acionados para chancelar os discursos que circulam nas escolas brasileiras:

A partir de perspectivas bem estabelecidas, a fala da sexualidade e não o seu silêncio constituiu-se como fator importante no discurso educacional brasileiro. Se relacionarmos o processo de escolarização à disciplinarização dos corpos de crianças e jovens, veremos que a educação do sexo encontrou seu lugar privilegiado na escola desde muito cedo (César, 2009, p. 40).

A sexualidade, conforme apontado pela autora supracitada, desde cedo encontrou na escola um lugar privilegiado para sua focalização sob o funcionamento de discursos performativamente delineados. A produção de verdades sobre os corpos, sexos, gêneros e orientação sexual faz parte da maquinaria escolar e esses discursos são acionados no projeto de constituição dos sujeitos funcionais às estruturas de poder historicamente em funcionamento na sociedade.

A década de 1930 também foi marcada pela criação do Ministério da Educação e Saúde, órgão que objetivava sistematizar um plano educacional no nível nacional. Na mesma década, como analisa Araújo (2011), em 1934, elaborou-se uma nova Constituição que focalizava a educação como um direito, assim como a necessidade de elaboração de diretrizes nacionais. Apenas em 1961 formalmente foi lançada a Lei nº 4.024 de 1961, Brasil (1961), a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. As dimensões de gênero e orientação sexual sequer são mencionadas na legislação, o que não significa que não se encontrem em funcionamento no cotidiano das escolas.

O silenciamento nos marcos legais que regem as escolas em todo país não significa que a sexualidade saiu da escola, bem como os regimes regulatórios da performatividade de gênero. Silenciar não significa eliminar, mas manter a maquinaria em funcionamento sem questionamentos das estruturas de poder. A vontade de verdade em termos discursivos relativos às *performances* de gênero e orientação sexual continua operando nas escolas, sendo as assimetrias relativas a essas variáveis reverberadas nos currículos, existindo e se movendo na transpiração das relações escolares, na arquitetura das instituições, nos saberes e poderes circulantes na escola.

No mesmo período em que assistimos à promulgação de uma lei que não trata diretamente das dimensões gênero e orientação sexual voltadas para a educação nacional, lutas são travadas pelos movimentos feministas, gays e lésbicos, bem como as lutas contra os regimes ditatoriais na América Latina repercutem no espaço escolar.

Certamente, a instituição escolar se transformou ao longo do século XX. Ora conservadora, ora revolucionária, ora progressista, ora liberal. A partir dos anos de 1960, os movimentos pelos direitos civis, as lutas feministas, os movimentos *gays e lésbicos*, as reivindicações étnico-raciais e, na América Latina, as lutas contra os regimes ditatoriais, produziram marcas no discurso sobre na escola (César, 2009, p. 40, grifos da autora).

Um dos desdobramentos desse momento histórico volta-se para a educação sexual, desenvolvendo um processo de efervescência e promovendo transformações pedagógicas, ancoradas numa perspectiva baseada na crítica sociológica em processo de expansão nas escolas brasileiras. Escolas de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, dentre outras, conforme apresenta a autora supracitada, passaram a organizar programas de educação sexual de acordo com novidades curriculares e pedagógicas. A Escola de Aplicação da Universidade de São Paulo é um exemplo desse processo de transformação da educação, embora ainda restrita.

Por outro lado, o pré-golpe de 1964, que instituiu a Ditadura Militar no Brasil, já estava em curso, utilizando-se de uma fantasmagoria produzida com base na necessidade de combater o inimigo público do comunismo, associando-o a desordem e desorganização social. A educação sexual aparece como uma dimensão subversiva, sendo reprimida nas escolas do país, em um movimento de aproximação entre os militares e o setor majoritário da Igreja Católica, após o início da Ditadura Militar no Brasil.

O discurso moralizante é fortalecido no período ditatorial e a escola é chamada a assumir uma postura conservadora na consolidação do projeto de poder em funcionamento no âmbito do Estado. Um projeto de reforma na educação, conforme os determinantes da Ditadura Militar, é instituído através da Lei nº 5.692 de agosto de 1971, que fixa as diretrizes para o 1º e 2º grau, contemporaneamente denominados de ensino fundamental e médio (Brasil, 1971). Essa reforma institui a obrigatoriedade da disciplina Educação Moral e Cívica em todas as escolas do país, assim como suprimiu qualquer menção à educação sexual. Isto implica num fortalecimento dos valores arraigados socialmente que rejeita totalmente a diferença, marcado pela fundamentação em valores das religiões de matriz judaico-cristã, articulados às normatividades de uma elite altamente racista e escravocrata, que goza com a exploração e ou eliminação do 'outro', definidos como aqueles e aquelas que questionam as prerrogativas classificatórias dominantes.

A *Educação Moral e Cívica* funcionou como mecanismo disciplinar pelo qual eram transmitidos às estudantes concepções militares de patriotismo, disciplina e valores morais. A dimensão moral também era constituída por um viés religioso de base cristã, o qual tinha como um dos seus objetivos produzir não apenas um controle dos corpos, mas das subjetividades, através da ativação pelos indivíduos do controle de si. Outro elemento volta-se para o fortalecimento das performances-matrizes de gênero e orientação sexual e da circulação de discursos estereotipados sobre a dissidência sexual, sobretudo voltados para a homoafetividade/homossexualidade.

De fato, a CNV apontou de forma inédita que as perseguições e abusos sofridos por lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais ocorreu tanto por parte dos militares e seus correligionários – que investiram numa política de Estado homolebobitranfóbica –, quanto dos grupos de esquerda, apesar da participação ativa de LGBTs na resistência contra o regime que, pela sua própria condição de minoria e subalternidade os submeteu às torturas mais graves, agindo da mesma forma com negros e mulheres (Cabral, 2016, p. 136).

Ao recorrer aos relatórios da Comissão Nacional da Verdade – CNV, a autora demonstra que, para além de promover uma reforma da educação, o regime ditatorial promoveu um processo de ‘higienização’ social. Contudo existe uma dobra importante, evidenciando que aqueles e aquelas que afrontam os regimes regulatórios de gênero e orientação sexual também sofrem a ofensiva de grupos de esquerda, embora lutem nas mesmas trincheiras contra o regime ditatorial. Isto significa que existe todo um arcabouço de controle e produção dos sujeitos que passa pela biopolítica do Estado, mas que se espria pelo tecido social, sendo incorporado por setores conservadores de esquerda, em termos morais.

Os mecanismos de tortura mais agressivos direcionados aos gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais possuem uma dupla dimensão de reestabelecimento da ordem social, visto que aqueles eram vistos como subvertores das normas sociais e sexuais. As mesmas práticas direcionadas às mulheres e negros escancaram o racismo e a misoginia que atravessa nossa sociedade, estruturando as relações sociais até os dias atuais. Além de combater a subversão em termos de regime político, econômico e social, as normas regulatórias da binaridade de gênero, do desejo e prazer sexual são impostas, interconectadas com dimensões racistas e misóginas.

Para piorar a situação, se estabeleceu uma relação direta entre os desvios sexo/gênero e a ideologia comunista, de modo que a prisão de homossexuais e travestis foi considerada uma prioridade no combate à perversão perpetrada por comunistas (Cabral, 2016, p. 141).

Percebe-se que a sociedade brasileira que se apresentava naquele contexto como extremamente conservadora, os militares e os mesmos setores subversivos, consideravam indivíduos LGBTs como uma ameaça à moral e aos bons costumes (Cabral, *idem*). Esta pauta era considerada legítima por segmentos convergentes e divergentes do regime ditatorial. O regime militar concebia a existência de uma conexão entre dissidência de gênero e orientação sexual e a ‘ideologia’ comunista. Isto provocou uma verdadeira caça aos gays, lésbicas, travestis e transexuais pelo regime.

Conforme Cabral (2016) sistemáticas rondas eram desenvolvidas para ameaçar, prender e torturar aqueles e aquelas considerados subversivos que apresentam dissidência de gênero e orientação sexual. Torturas, espancamentos e extorsões eram práticas recorrentes neste período.

Isto explica em parte o duplo mecanismo de controle colocado em funcionamento pela Ditadura Militar no Brasil.

Mais adiante, o informe exibe ainda um anexo sobre “direitos humanos” que inclui notícia publicada pelo jornal *O Estado de São Paulo* em 11 de março de 1975 sobre dois jornalistas torturados com choque elétrico e espancamento por terem feito uma reportagem em relação a presos políticos. Após liberados, um dos repórteres contou que foi obrigado a confessar em depoimento que era “homossexual e viciado em maconha”, o que revela o quanto tal condição e prática eram passíveis de repressão severa (Cabral, 2016, p. 136, grifos da autora).

A dissidência sexual (a homossexualidade) e o uso de substâncias psicoativas eram considerados elementos para justificar a repressão severa sem maiores contestações. Os torturados foram forçados a se mostrar como subversivos não apenas para o regime ditatorial, mas para a sociedade brasileira que considerava essas práticas abjetas.

Ao mesmo tempo em que se higienizavam os espaços de sociabilidade públicos de dissidentes de gênero e orientação sexual, entre outros marcadores sociais da diferença, se promove uma reforma da educação para formar cidadãos funcionais ao regime ditatorial nas escolas.

Os trabalhos de Altmann (2006; 2013), Abreu e Santos (2015) e Louro (2018) demonstram que esse apagamento do debate sobre gênero e orientação sexual no âmbito da escola tem seu momento mais forte no período entre as décadas de 1960 e 1980, marcado pela Ditadura Militar no Brasil, que defendia a produção de uma sociedade centrada em valores conservadores, ativando no setor da educação fortes níveis de repressão relativa a qualquer discussão que questionasse o *status quo*.

A educação sexual, nesse contexto, é definida como ‘uma responsabilidade da família’, uma visão fortemente balizada por movimentos religiosos de base judaico-cristã. Desta forma, o debate sobre sexualidade e gênero não deveria existir nas escolas. Enquanto se afasta discursivamente a questão sexual e gênero da escola, esta instituição atua através da educação moral e cívica fortalecendo o dispositivo da sexualidade em seu projeto de educação. As escolas brasileiras, historicamente, são disputadas por projetos de controle das orientações sexuais e *performances* de gênero, colocando-as em debate em alguns momentos e silenciando-as em outros. Em ambos os movimentos, o que se objetiva é produzir verdades em termos discursivos formais e através de técnicas utilizadas para produzir conformidade aos padrões de binaridade de gênero e da heterossexualidade a partir dos enquadramentos intersticiais em funcionamento nas instituições educacionais. Os estereótipos, o *bullying*, a negação da existência daqueles e daquelas que borram as fronteiras das variáveis que estamos analisando, o apagamento dos

conflitos internos, dentre tantos outros mecanismos, fazem funcionar esses regimes reguladores de gênero e orientação sexual.

Essa moralização ganha linhas ainda mais fortes com a emergência da epidemia do HIV-AIDS, associada inicialmente às práticas sexuais de homens homossexuais. Isso implicou num processo de repatologização da homossexualidade, em um movimento de reação à revolução sexual do final da década de 1960, que contribuíra para a retirada da homossexualidade da lista de doenças, pela Associação Psiquiátrica Americana, como analisam Pelúcio e Miskolci (2009, p. 133):

Nos primeiros meses de 1982, a doença foi chamada de GRI (Gay Related Immundeficiency ou Imunodeficiência Gay Adquirida). Ainda que tenha se optado, no final do mesmo ano, pela sigla AIDS (*Acquired Immundeficiency Syndrome* ou *Síndrome da Imunodeficiência Adquirida* - SIDA), por muito tempo a “orientação sexual permaneceu como a característica saliente usada para exemplificar a pessoa vivendo com AIDS” (GILMAN, 1991, p.246). Fantasias de declínio, degeneração e morte encontraram seu alvo nos pacientes, predominantemente vistos como homossexuais, usuários de drogas endovenosas e imigrantes negros (grifos dos autores).

Essa associação da emergência da epidemia do HIV-AIDS com práticas sexuais dissidentes influenciou a retomada de biopolítica higienista, pautada na administração das sexualidades, assim como numa vigilância sobre a dissidência em termos de orientação sexual, por considerá-la um terreno de degeneração social e ‘perigo’ sanitário. A emergência desse fenômeno promove a redefinição de discursos disciplinadores que situam os ‘aidéticos’ - como eram denominados os soropositivos - como figuras isoladas e culpadas pela sua condição, por serem sexualmente ‘desregrados’. A autoculpabilização dos portadores de HIV evidencia como essa discursividade mobilizava um elevado potencial de subjetivação. A ideia de punição por transgredir as regras da moral sexual fundamentada em uma dimensão religiosa é generalizada e se dobra sobre os sujeitos, como se fosse realmente uma explicação científica e não ideológica.

A desqualificação dos indivíduos soropositivos, vistos como aqueles que morriam de aids informou, no meio homossexual a valorização de um padrão estético que perdura até os nossos dias, marcado pela desejabilidade de um corpo malhado, sinônimo de vida saudável e livre de contaminação pelo o HIV. Isso perpassa a economia das vidas ‘que importam’, os corpos desejavaíveis, as *performances* de gênero e de orientação sexual até os dias atuais (Miskolci, 2017).

Pelúcio e Miskolci (2009) afirmam que o pânico e a vigilância epidemiológica referidos à epidemia do HIV-AIDS atuaram não apenas na mediação do controle do outro, mas numa dobra que se volta sobre os próprios sujeitos. O governo dos corpos baseado no medo da morte,

da contaminação através das relações sexuais potencializa sua capacidade de produção de subjetividades, transformando-se em autogoverno.

A epidemia HIV-AIDS ressoa nos espaços escolares sob a perspectiva de controle das populações, sendo a prevenção considerado um processo importante para a manutenção da vida dos sujeitos. A educação sexual, que havia perdido força nas décadas de 1960 e 1970 volta ao espaço das escolas na década de 1990, investida pelo discurso voltado para a saúde, o combate à gravidez na adolescência, mas sem se preocupar em desconstruir a culpabilização da homossexualidade masculina como vetor de contaminação.

Duas décadas mais tarde, a epidemia de HIV/AIDS terá um grande impacto na educação, na medida em que cresce o paradigma da informação como “arma” contra a epidemia. Assim, a escola no início dos anos 90 foi tomada como um lugar fundamental para a propagação de informações sobre o “sexo seguro”, as quais incluíam, além do contágio do HIV/AIDS e outras DSTs, a “gravidez na adolescência”, que para os especialistas começou a ser tomada como um “problema pedagógico” importante (Cesar, 2009, p. 42, grifos da autora).

A informação como arma contra a epidemia apresentou novamente os saberes da medicina como importantes no processo do governo da população. O ‘sexo seguro’ passa a estabelecer os limites e possibilidades das relações afetivas e sexuais. O debate sobre os cuidados relativos às doenças sexualmente transmissíveis centraliza no biológico, sem, contudo, questionar o preconceito e a intolerância à dissidência relativa à homossexualidade. Assim como aconteceu nas primeiras décadas do século XX, a educação sexual é instrumentalizada como uma biopolítica da população.

Segundo César (2009), esse viés higienista entra em conflito com a perspectiva de uma educação sexual influenciada pela abordagem socioantropológica da saúde/doença, pelas lutas feministas, pelos movimentos gays, lésbicos, dentre outros em ebulição na América Latina, com suas pautas de redemocratização. Existe uma verdadeira insurgência desses movimentos no sentido de se contrapor não apenas ao regime ditatorial, mas aos discursos subalternizantes sobre as mulheres, lésbicas, gays, travestis, transexuais e sobretudo a repatologização destes últimos.

A década de 1980 é marcada por esses processos de contestação e disputa, assim como pela denominada redemocratização do Brasil, a qual se desdobra na elaboração de uma nova Constituição, a denominada ‘cidadã’, na qual se observa a contemplação de novos direitos sociais, mas que não menciona as relações de gênero nem os direitos à diversidade em termos de orientação sexual. Os segmentos considerados de minorias sociais são chamados para fortalecer a luta pela redemocratização do país, mas suas pautas ficam fora do marco legal a ser reconstruído. Não tratar diretamente dessas questões contribuiu para manter intocados

significativos mecanismos de subalternização de uma grande parcela da população, promovendo uma semi-cidadania para esta. O *status* de cidadão, então, não é atribuído a todos/as, não se garantindo, inclusive o básico direito de ir e vir, na medida que nem todas as formas de performatizar o desejo sexual e o gênero podem ocupar o espaço público sem sofrer estigmatização.

Preocupados com as difíceis situações enfrentadas por pessoas com deficiência que estão sujeitas a formas múltiplas ou agravadas de discriminação por causa de raça, cor, sexo, idioma, religião, opiniões políticas ou de outra natureza, origem nacional, étnica, nativa ou social, propriedade, nascimento, idade ou outra condição (Brasil, 2016, p. 395).

Como vemos no trecho da ‘Constituição Cidadã’ acima citado, mencionam-se formas de discriminação baseadas no sexo, mas isso acontece na seção que trata de ‘formas de discriminação contra pessoas com deficiência’. A não menção das questões de gênero e orientação sexual posiciona as pessoas que adotam performatividades em fricção com os modelos-matrizes de gênero e orientação sexual numa posição de subalternidade e invisibilidade em termos de acesso ao direito de ‘ser quem são’. Formas de preconceito são perpetuadas na Constituição Federal de 1988, sendo possível perceber nela os agenciamentos ativados pelos regimes de inteligibilidade, visibilidade e dizibilidade de gênero e orientação sexual que constituem a normatividade social.

Não estamos afirmando que mencionar as categorias gênero e orientação sexual na Constituição Federal de 1988 eliminaria as hierarquias sociais, mas chamando a atenção dos leitores para a incidência dos regimes regulatórios de gênero e orientação sexual na produção do documento legal supracitado, uma tradução, na esfera das leis, das relações de força presentes na sociedade, expressas no texto constitucional.

No que se refere à esfera da regulamentação estatal do sistema educativo nacional, quase uma década passada da promulgação da Constituição Federal de 1988, após idas e vindas e do avanço neoliberal no Brasil, em 1996 é lançada oficialmente a Lei nº 9.394 de 23 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. O projeto de lei inicialmente proposto e aprovado na Câmara Federal após anos de luta para a consolidação de uma nova legislação que garantisse o direito a educação previsto na Constituição Federal de 1988, ao passar pelo Senado Federal e tendo como relator o senador Darcy Ribeiro, na Comissão de Constituição e Justiça, é considerado inconstitucional em alguns pontos. O mesmo senador, em 1995 apresenta um substitutivo que contém elementos incorporados de alguns projetos em sua constituição. Houve vários protestos de setores da

educação em várias esferas, estudantes, professores, universidades, mas o projeto engendrado pelo senador venceu e rege a educação nacional até os dias atuais.

Os argumentos apresentados pelo relator afirmam que o projeto anterior se apresentava de forma muito ampla e não conseguia se adequar as condições orçamentárias, bem como adentrava em algumas esferas de prerrogativas do executivo. Sua proposta era apresentada como objetiva e funcional ao desenvolvimento da educação nacional no contexto vivenciado naquele período após a redemocratização.

Esse cenário nos ajuda entender porque não aparece oficialmente menções a gênero e orientação sexual. Também estamos assistindo, nesse período, os reflexos dos discursos contaminantes da epidemia do HIV-AIDS personificados nos homossexuais, bem como destaca César (2009) o fortalecimento dos discursos voltados para a saúde, gravidez na adolescência que aponta para uma dimensão higienista.

Esses arranjos, embora condicionados historicamente, são traços que constituem as negociações estabelecidas no âmbito da sociedade brasileira, sobretudo em relação ao marco legal e a manutenção das assimetrias de gênero e orientação sexual. Mello (2006) amplia nossa percepção para compreender que essas dimensões passam pela costura que constitui a experiência dos sujeitos no espaço escolar e os mecanismos de controle que atuam sobre eles, sobretudo em relação àquelas e aqueles que não performatizam as expectativas sociais.

Em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais, Brasil (1998), apresentam a discussão sobre orientação sexual, sendo focalizada a sexualidade como uma mediação biopolítica dos arranjos afetivos e sexuais. O sexo seguro e as ‘Infecções Sexualmente Transmissíveis’ - ISTs davam o tom do debate que tangenciava as questões relativas às dissidências do modelo de heteronormatividade. As performatividades de gênero sequer foram colocadas em pauta no referido documento. Entretanto, aparece pela primeira vez a categoria ‘gênero’ nos documentos oficiais da educação brasileira, o que se configura como um marco histórico importante.

A intenção era tratar da sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa no ser humano do nascimento até a morte. Todavia, mesmo com grande destaque dado à questão biológica e prevenção de doenças, houve a introdução de temas que, ainda hoje, são considerados controversos, tais como o direito ao prazer e ao exercício da sexualidade com responsabilidade; as relações de gênero; o respeito a si mesmo e ao outro; a diversidade de valores e manifestações culturais (Miranda; Maia, 2017, p. 180).

O debate proposto nos referidos PCNs coloca demandas importantes, as quais faziam parte das pautas do movimento LGBTQIAPN+, o que revela uma tímida reação a algumas das demandas dessa parcela da população. A análise dos documentos oficiais referidos à educação no Brasil aponta para um campo de disputa pela narrativa sobre modelos de gênero e de

orientação sexual a ser oficializada no sistema educacional, na qual as questões históricas e de produção do gênero como articulada a relações de poder marcadas pelo patriarcalismo e pela dominação masculina ficam intocadas. Isso evidencia as dobras do próprio dispositivo da sexualidade, uma vez que ele tenta produzir discursos que escondem seus mecanismos de reprodução e de instituição de ‘verdades’. A inclusão das temáticas de gênero e de orientação sexual nos PCNs de 1998 não indicaria uma relação de causa e efeito das lutas dos movimentos sociais, embora essas sejam de fundamental importância, mas com uma perspectiva de ativar regimes de inteligibilidade, dizibilidade e de visibilidade delineados como contra-agenciamentos à diferença e dissidência, na perspectiva de garantir a reprodução de modelos-matrizes de binaridade de gênero e de heteronormatividade.

Nos anos 2000 foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio (PCNEM), (Brasil, 2000). Neste documento a sexualidade aparece dentro das Orientações Educacionais Complementares aos PCNEM, voltadas para a área das Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Isso implica em uma compreensão que situa a sexualidade dentro de regimes biomédicos, sendo a focalização voltada para a saúde dos sujeitos, mas como uma construção social e histórica.

Um conhecimento maior sobre seu próprio corpo, por sua vez, pode contribuir para a formação da autoestima, como também para o desenvolvimento de comportamentos de respeito ao próprio corpo e aos dos outros, para o entendimento da saúde como um valor pessoal e social e para a compreensão da sexualidade humana sem preconceitos (Brasil, 2000, p.34).

A sexualidade é voltada para compreensão da saúde dos corpos e com isso se espera que se reduzam os preconceitos em relação aos dissidentes da heteronormatividade. Essa estratégia parece estranha, pois a centralidade no corpo não coloca sobre suspeição os discursos normalizadores que se elaboram sobre ele, produzindo modos de classificação, hierarquias, assim como a mobilização de determinadas dimensões simbólicas e estéticas. A compreensão dos corpos passa pelo crivo dos discursos produzidos socialmente e não há como se despir deles para produzir esse tipo de interpretação. Ao propor este tipo de argumento, o documento já define quais mecanismos devem ser acionados para compreender os corpos dos sujeitos sociais, apresentando o documento supracitado uma ênfase na dimensão biológica.

Analisar de que maneira textos didáticos, revistas, jornais, programas de tevê e rádio tratam questões relativas à sexualidade como as questões de gênero, as expressões da sexualidade, as relações amorosas entre jovens, as doenças sexualmente transmissíveis, distinguindo um posicionamento isento, bem fundamentado do ponto de vista científico, da simples especulação, do puro preconceito ou de tabus (Brasil, 2000, p. 38).

A proposta apresentada pelo PCNEM é promover a análise de materiais didáticos e outros em circulação que tratam das questões relativas à sexualidade e ao gênero. Entretanto não oferece nenhuma problematização acerca da sexualidade como um dispositivo histórico de poder. As ISTs são fortemente evidenciadas, observando-se uma abordagem que reitera os perigos de experimentar a sexualidade fora das regras, na linha da ativação de uma biopolítica das práticas sexuais. Vale salientar que a ênfase nas ISTs reitera os discursos que fundamentaram de certa maneira a associação histórica observada em várias sociedades e na brasileira também, entre a epidemia do HIV-AIDS e o câncer gay, o que reforça formas de preconceito e tabus, contrariando a proposta explícita do próprio documento.

2.1 Educação para diversidade e os empreendimentos morais no Brasil contemporâneo

A educação brasileira, particularmente, após a ascensão do Partido dos Trabalhadores ao Palácio do Planalto, constitui-se em uma arena de disputas referidas a vários elementos relativos às temáticas de gênero e de orientação sexual. Assiste-se, em 2004, a emergência do ‘Movimento Escola Sem Partido’ (MESP), que advoga a necessidade de uma educação despida de elementos político-ideológicos, processo que, posteriormente, se conecta ao mito da ‘*ideologia de gênero*’, difundido por todo o país a partir de 2014. Por outro lado, os movimentos sociais, particularmente, o movimento LGBTQIAPN+ tenta garantir suas demandas, lutando pelo reconhecimento de sua condição e destacando o papel da educação nesse processo.

Nesse contexto de disputa, embora não procure afrontar diretamente os valores morais que enformam as relações estabelecidas socialmente, o governo federal cria a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, em 2004, voltada para a implementação de políticas de inclusão e diversidade. Trata-se de um processo de negociação de pauta, ao mesmo tempo em que se atende algumas demandas dos movimentos sociais, não se consegue desenvolver pautas que questionem as estruturas de poder que operam constituindo a arena das *performances* de gênero e de orientação sexual.

Embora o MESP tenha surgido em 2004, sua difusão por todo o país ganha maior ênfase a partir de 2014, tornando-se uma pauta que ultrapassa os limites do estado de São Paulo, seu berço, tendo como um de seus fundadores Miguel Nagib, procurador de justiça do referido estado. Em 2014 surge o Movimento Brasil Livre (MBL), que junto com suas pautas ‘anticorrupção’, produzidas pela grande mídia brasileira e pela operação Lava-Jato, faz ecoar o discurso sobre o ‘perigo’ representado pelo que seria um conjunto de ideologias de esquerda

nas escolas e, portanto, a necessidade de uma mordada para fazer da escola um espaço que excluísse a discussão sobre ‘política’.

O palco para o avanço conservador é encabeçado pelos discursos morais-religiosos que investem contra as pautas voltadas para os direitos sexuais e reprodutivos das mulheres, educação sexual e reconhecimento das *performances* não-heterossexuais. Scala (2010) associa a ‘ideologia de gênero’ com um regime de poder global totalitário a exemplo do Nazismo e do Comunismo. O autor advoga que aquela seria uma ferramenta de poder que operaria através da imposição de ideologias ‘subversivas’ à população global.

O debate sobre ‘ideologia de gênero’ não começa com o referido autor, como apontam Miskolci e Campana (2017) e Rosado-Nunes (2015), mas no interior da Igreja Católica, ainda na década de 1990. A igreja se insurge contra a luta dos movimentos feministas, sobretudo em relação aos direitos sexuais e reprodutivos, tendo a Conferência Mundial de Beijing sobre a mulher, promovida pela Organização das Nações Unidas, em 1995, despertado os ataques do então cardeal Joseph Aloisius Ratzinger, que se tornaria o Papa Bento XVI.

Ratzinger (1997) afirma que o discurso sobre a opressão das mulheres encontra-se articulado à separação da dimensão biológica e histórica da sexualidade, classificando a segunda como gênero. A revolução contra as formas históricas da sexualidade caminhará para uma implosão dos pressupostos biológicos, segundo o então cardeal, o que significaria que os humanos produziram uma insurreição contra os limites impostos por sua própria natureza, colocando-se na condição de ‘criador’, do próprio ‘Deus’.

O cardeal Ratzinger recupera o discurso de cunho biológico para justificar as *performances* paradigmáticas de masculinidade e feminilidade, justificando o funcionamento da dominação masculina sobre as mulheres, posicionando grandes setores da população mundial de forma subalterna. A preocupação com a denominada ‘ideologia de gênero’ ganha força no centro da Igreja Católica, de forma mais incisiva com a consolidação da Renovação Carismática Católica, fortemente influenciada por elementos morais que envolvem as questões de gênero e de orientação sexual.

Segundo Rosado-Nunes (2015), a nota da Conferência Episcopal do Peru de abril de 1998 talvez tenha sido a primeira menção oficial a ‘ideologia de gênero’ em documentos da Igreja Católica, embora ganha maior expressão em outros documentos. O discurso aponta para os perigos que as supostas ideologias marxistas e ateias que vão na contramão dos instintos naturais dos sujeitos.

O discurso sobre ‘ideologia de gênero’ a partir da Igreja Católica ganha mais força na América Latina em 2007, na V Conferência Geral do Episcopado Latino-americano e do

Caribe, (Celam, 2007), com a publicação do denominado ‘Documento de Aparecida’, no qual mecanismos que apontam para a defesa da heteronormatividade e da binaridade de gênero são formulados. No referido documento, torna-se explícita a posição da Igreja Católica ao apelar, mais uma vez, para o domínio da ‘natureza humana’, questionando as transformações sociais que apontam para uma suposta pulverização das práticas sexuais matrizes e dos modelos binários de gênero, aludindo-se à preocupação com as transformações legais dela decorrentes, as quais, supostamente, feririam o direito à vida e a família.

A Celam (2007) também aponta para os perigos do suposto relativismo ético dos fluxos migratórios, assim como para mecanismos de instabilidade social agravados pelas legislações civis que oficializariam modelos de matrimônio alternativos ao tradicional, bem como para os riscos do uso de anticoncepcionais e da descriminalização do aborto, ambos concebidos como ameaças ao futuro dos povos. A Igreja Católica protagoniza uma cruzada contra os indivíduos indisciplinados, aqueles e aquelas que não se deixam subordinar aos seus dogmas, colocando em suspeição as normas regulatórias propostas por movimentos sociais conservadores e adotadas por estados-nações como resposta às reivindicações referentes às questões de gênero, orientação sexual, direitos sexuais e reprodutivos.

No Brasil, o Cardeal Arcebispo do Rio de Janeiro, Dom Orani Tempesta, divulgou uma carta, em 2014, (CNBB, 2014), na qual afirma que a ideologia de gênero se encontrava em processo de implantação no Brasil pelos esforços do poder vigente. Ele faz uma conclamação aos cristãos para compreenderem essa suposta ideologia e posicionar-se contra ela. A natureza humana, mais uma vez, é o argumento que permeia a base de sustentação dos discursos religiosos e dos documentos elaborados pela Igreja Católica.

O poder vigente mencionado era o exercido pela então Presidenta Dilma Rousseff, que continuava com as políticas da diferença iniciadas nos dois mandatos de Lula na presidência do país, formulando projetos e propondo leis destinadas a proteger os indivíduos divergentes em relação às *performances* paradigmáticas de gênero e orientação sexual na nossa sociedade. As palavras do cardeal convidam os cristãos a se insurgirem contra o debate de gênero e orientação sexual, considerando-o como uma ameaça real que precisava ser enfrentada. Pastores evangélicos engrossam o coro de ataques à denominada ‘ideologia de gênero’, e ao governo do Partido dos Trabalhadores, recorrendo a um discurso similar ao da Igreja Católica, de defesa da família, com base nas ideias de ‘natureza humana’.

Em uma região como a América Latina, essa batalha tem relevância especial já que nos últimos anos se deram avanços, em alguns países, em matérias de direitos sexuais e reprodutivos (como a descriminalização do aborto, o reconhecimento de casais do mesmo sexo ou a inclusão da educação sexual nas escolas), ao mesmo tempo que

diversas pesquisas mostram um paulatino distanciamento de católicos e católicas em relação às normas de moral sexual impostas pelo Vaticano (Miskolci; Campana, 2017, p.728).

A diminuição da influência do Vaticano em termos de controle da população acende na Igreja Católica o alerta sobre a necessidade de reagir contra as supostas ideologias que enformam configurações não-binárias de gênero e modelos de orientação sexual alternativos à heteronormatividade. O avanço do debate sobre gênero enquanto uma construção social e, particularmente, como um campo de performatização, coloca em risco discursos normalizadores impostos pelas instituições religiosas e poderia se desdobrar na perda de fiéis e ainda maior descenso da influência da religião sobre a sociedade.

Tais empreendedores morais são religiosos, dentro da Igreja Católica, de vertentes religiosas neopentecostais, seguidores laicos dessas religiões, pessoas que se engajam na luta por razões simplesmente éticas, morais e/ou políticas as mais diversas e não são necessariamente da sociedade civil, mas podem atuar dentro de instituições e até mesmo do governo. Identificá-los exige reconstruir em termos sociológicos a gramática política que vincula atores tão diversos em uma cruzada contra o que passaram a chamar de “ideologia de gênero” (Miskolci; Campana, 2017, p. 730).

Essa cruzada moral influenciará de forma significativa na construção das políticas de educação e do controle nas escolas através do Estado. Vejamos no item a seguir sua influência em relação aos projetos voltados para os direitos humanos, sobretudo conectados a dimensão de diversidade de gênero e orientação sexual nas escolas. Há no substrato desses grupos, na circulação de discursos que apontam para evidenciar as configurações que constituem o funcionamento do dispositivo da sexualidade e da performatividade de gênero, resvala no seu poder de controle através dos discursos morais-religiosos e isto promove a perda de capital social e ideológico mobilizado pelas instituições religiosas.

2.2 Relações de gênero e orientação sexual do PNE à BNCC

Retornando na linha do tempo, para entender o que acontece a partir de 2014 na sociedade e mais especificamente na esfera da educação no Brasil, cabe lembrar que o país assiste, ainda em 2001, ao lançamento do I Plano Nacional de Educação – PNE, Brasil (2001). Este plano estabelece um conjunto de prerrogativas e metas para a educação brasileira, do infantil ao ensino superior.

Levando ainda em consideração os efeitos da epidemia HIV-AIDS a partir da década de 1980 que constituiu as bases para uma educação sexual higienista na década seguinte, assim como as protoformas da emergência dos discursos sobre a ‘ideologia de gênero’, o PNE, Brasil (2001), embora apresente as categorias gênero e educação sexual, não as contextualiza enquanto

socialmente construídas. Tampouco apresenta a necessidade de compreendermos as relações de poder que atravessam a experiência de escolarização, impondo sobre os sujeitos mecanismos de produção de *performances* binárias de gênero e da matriz heterossexual. Vejamos um trecho do referido documento:

Incluir nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se refere à abordagem tais como: gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais (Brasil, 2001, s/p).

É possível perceber uma concepção generalista e humanista da proposta para se trabalhar gênero e educação sexual. Valores como solidariedade, tolerância, respeito mútuo, apontam para a assimilação dessas questões sem problematizar as hierarquias sociais. Não há também uma problematização sobre a sexualidade de forma clara, mas um termo genérico, sem especificar como essa educação sexual ocupará os espaços institucionais das escolas. Também não existe no documento um incentivo às políticas para a diferença, o que evidencia um campo de forças no qual o conservadorismo predomina na sociedade brasileira naquele contexto, bem como suas reverberações sobre o papel desempenhado pelo Estado.

Embora traços do conservadorismo ainda permaneçam em programas e projetos, pressões externas têm promovido abertura para uma educação voltada para o respeito à diversidade a partir da metade da década de 1990. De acordo com Vianna (2015) o papel da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), bem como o financiamento do Banco Mundial foram centrais para a flexibilização dos currículos e produção de uma educação que aponta para a diversidade como elemento capaz de reduzir os conflitos.

Contudo, como observa Vianna (*idem*) o discurso da diversidade encobre as condições de funcionamento da educação em termos concretos. Ou seja, trata-se de um discurso que não enfrenta de fato as estratégias de subalternização da diferença, bem como as desigualdades que permeiam as experiências dos sujeitos em termos culturais como prever a UNESCO, mas também podemos pensar as dinâmicas que passam pela tessitura das experiências escolares sob o recorte de gênero e orientação sexual.

Isso significa que o discurso da diversidade se apresenta como um elemento que encobre as hierarquias sociais experimentadas pelos sujeitos no cotidiano das escolas. Poderíamos traduzir estas estratégias pela ideia de tolerância da dissidência nos espaços escolares, sem, contudo, questionar esses lugares e os mecanismos que os produzem.

Levando em consideração este contexto, a ascensão do Partido dos Trabalhadores ao executivo nacional, inicialmente conforme Vianna (2015) o governo apresentou a proposta de

produzir uma cartilha para orientar a sociedade sobre a população LGBT no XI Encontro Brasileiro de Gays, Lésbicas e Transgêneros em 2003. Após a recusa do movimento e exigência de políticas públicas voltadas para o público, então temos a criação da SECAD, em 2004, respondendo, em alguma medida, à luta dos movimentos sociais e promovendo a amplificação dos discursos voltados para a diferença e a inclusão dos definidos como socialmente ‘divergentes’. Programas como o *Brasil Sem Homofobia*, embora perpassasse outros ministérios, criam espaços para articular estratégias de enfrentamento ao machismo, à homofobia, à transfobia, o que anteriormente não havia sido colocado em pauta de forma efetiva pelo Estado Brasileiro em diálogo com os movimentos sociais.

Moehlecke (2009) ressalta que o primeiro mandato de Lula representou um crescimento dos programas voltados para a diversidade e inclusão, sobretudo a partir do Ministério da Educação. Não se trataram de políticas voltadas apenas para as relações de gênero e diversidade sexual, mas também relacionadas à diversidade étnica.

A referida autora destaca o papel da SECAD como instância de implementação de políticas públicas para a diferença. A formação continuada de professores/as sobre relações de gênero e orientação sexual é promovida pela SECAD, promovendo, desta forma, o enfrentamento à homofobia. As ações nessa área foram produzidas em diálogo com a sociedade civil, especificamente com os movimentos sociais específicos, contudo, vale destacar que existe desafios na construção de pauta dentro e fora do governo. Embora se fale da importância dos movimentos sociais, estes apresentam disputas internas, sobretudo de suas lideranças e isso implica no desenho e implementação das políticas públicas, sobretudo quando se estabelece uma linha muito próxima com os governos.

As ações promovidas pela SECAD representaram uma configuração ameaçadora para os segmentos sociais e institucionais dos empreendedores morais que também disputam espaço no governo e suas pautas precisam ser equacionadas, sobretudo no governo de coalização como é o caso brasileiro. As reações às medidas então adotadas iniciaram no subterrâneo da sociedade brasileira e, dez anos depois, eclodem os discursos sobre uma suposta ‘ideologia de gênero’ articulados ao ‘Movimento Escola Sem Partido’.

Dentre os programas lançados para combater a homofobia no país, destaca-se o Brasil Sem Homofobia, Brasil (2004), o qual tinha como objetivos combater à violência e discriminação contra indivíduos classificados sob a sigla GLTB (Gays, lésbicas, transgêneros e bissexuais) e a promoção da cidadania deles:

Finalmente, o presente *Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania de Homossexuais, Brasil sem Homofobia*,

sinaliza, de modo claro, à sociedade brasileira que, enquanto existirem cidadãos cujos direitos fundamentais não sejam respeitados por razões relativas à discriminação por: orientação sexual, raça, etnia, idade, credo religioso *ou opinião política, não se poderá afirmar que a sociedade brasileira seja justa, igualitária, democrática e tolerante. Com esse novo Programa, o governo brasileiro dá um passo crucial no sentido da construção de uma verdadeira cultura de paz* (Brasil, 2004, p. 13-14, grifos do autor).

O *Brasil Sem Homofobia* marca uma posição que o governo brasileiro assume frente as mais variadas formas de discriminação que colocam uma parcela da população numa posição desprivilegiada. Por outro lado, lançar um programa dessa magnitude provocou as reações de uma ala conservadora da população, sobretudo se olharmos nossa colonização epistemológica, fortemente influenciada pela tradição judaico-cristã.

Alguns termos utilizados no texto do referido programa guardam traços do que ele pretendia combater. Por exemplo, percebemos que a palavra *tolerante* tem uma carga semântica que soa estranho quando se trata da produção de uma contracultura que declara a diferença como constituinte da vida social, sem apelar para qualquer forma de benevolência de grupos considerados convergentes. Existe o elemento da ambiguidade discursiva que ao mesmo tempo em que tenta promover inclusão, mantém nas tramas discursivas as hierarquias e as posições sociais em termos de matriz heterossexual e binaridade de gênero.

O elemento da tolerância supõe que existem segmentos sociais matrizes que são convidados a tolerar *performances* por eles consideradas ‘dissidentes’, na área de gênero e de orientação sexual. Como analisa Butler (2020), existem hierarquias das vidas passíveis de luto e aquelas que não possuem esse *status*. No Brasil, há um histórico de índices altos de violência contra a população LGBTQIA+/pobre/negra, o que reflete os traços constituintes das classes dominantes em todas as escalas.

Observam-se, ainda, grandes dificuldades na investigação de práticas de violência e discriminação que atingem gays, lésbicas, travestis, transexuais e bissexuais e, sobretudo, na efetivação de ações punitivas. Esse cenário tem sido também enfatizado por pesquisas cujos resultados apontam para a persistência nesse campo de concepções preconceituosas e equivocadas, que acabam por determinar um alto grau de impunidade, principalmente quando tratam de violência cometida contra travestis e transgêneros. Em muitos casos, agentes de segurança da justiça e de outros órgãos do Estado, a exemplo de grande parte de nossa sociedade, se mostram despreparados para lidar com a violência letal que atinge os homossexuais, o preconceito segue “vitimando” de diferentes formas, aqueles que se encontram nas prisões (Brasil, 2004, p.18).

O próprio texto do programa revela algumas questões que estão para além de qualquer apelo humanístico. Não há como utilizar discursos pautados na tolerância e igualdade quando milhares de vidas são dilaceradas todos os dias em nome de normas que impõe sobre o tecido social *performances* de gênero e de orientação sexual, sendo as divergentes delas definidas como passíveis de eliminação.

A reação da ala conservadora aos avanços do debate dos direitos sexuais, da educação sexual e dos programas voltados para enfrentamento à binaridade de gênero impositiva e à homofobia, ganha força no nível nacional. A pressão da bancada evangélica/católica no Congresso interfere indiretamente nas políticas voltadas para a diferença, especialmente em relação às questões de gênero e orientação sexual nas escolas.

Após o reconhecimento de *status* do casamento de pessoas do mesmo sexo pelo Supremo Tribunal Federal em 2011, a reação dos conservadores pressiona o governo para a não distribuição do material didático do programa *Escola Sem Homofobia*. Essa pressão, como analisam Vital e Lopes (2013), levou a presidenta Dilma Rousseff a vetar a distribuição do material. O referido material, que procurava ampliar a compreensão de estudantes e professores/as de todo Brasil sobre a temática do respeito aos indivíduos com orientações sexuais diferentes da matriz heterossexual foi simplesmente descartado.

O avanço conservador sobre a educação segue em curso, como aponta Rosado-Nunes (2015); Miskolci e Campana (2017) e Santos, Miesse e Carvalho (2021), imprimindo no PNE, Brasil (2014) e na Base Nacional Comum Curricular, Brasil (2018), um significativo esvaziamento das questões relativas à cidadania de indivíduos que fazem parte da população LGBTQIAPN+ promovendo um apagamento das questões de gênero e orientação sexual nos referidos documentos. O apagamento nas políticas e diretrizes da educação funciona para a manutenção do *status quo* nas escolas, fazendo funcionar os regimes regulatórios de orientação sexual e *performances* de gênero.

A reação dos empreendedores morais às políticas adotadas durante o governo do Partido dos Trabalhadores, sendo o ressentimento dos setores conservadores da sociedade brasileira, um dos elementos que, em alguma medida, contribuíram para o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em 2016.

Além das discussões sobre maior investimento do governo no financiamento do ensino público pela destinação de verbas com uma porcentagem significativa dos recursos de fundos públicos - para a educação e outras, a inclusão da referência às desigualdades de gênero e à diversidade ocuparam o centro da polêmica. O texto do relator, deputado Angelo Vanhoni (PT-SC) propunha estimular “a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”. No correr das votações no Congresso, o texto acabou alterado e a redação final aprovada refere genericamente: “a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (Rosado-Nunes, 2015, p. 1241).

A pressão imposta pela bancada religiosa levou à retirada de temas chaves do debate sobre a temática de gênero e orientação sexual nas escolas. O PNE foi entregue ao Congresso em 2010 e após receber várias emendas, sendo aprovado em 2014, após a retirada das

problematizações que avançavam no debate sobre gênero e orientação sexual no âmbito educacional, considerando-as ‘ameaças’ à família e às determinações religiosas de base judaico-cristã.

Para além das bancadas religiosas no congresso, sobretudo a bancada evangélica, a cruzada contra a ‘ideologia de gênero’ também foi colocada em campo por outros setores. Conforme analisa Rosado-Nunes (2015), uma matéria do blog ‘*O povo*’ assinada por Vanderlúcio Souza que se apresenta como católico engajado, com base no artigo escrito pelo cardeal arcebispo D. Orani Tempesta, cardeal arcebispo do Rio de Janeiro sobre a denominada ‘ideologia de gênero’, conclama não apenas católicos, mas todos que vissem a mensagem para pressionar parlamentares para a retirada de referências a gênero e orientação sexual do PNE.

O Plano Nacional de Educação – PNE, Brasil (2014), em suas vinte metas, não trata, efetivamente, de enfrentamento da homofobia nem da promoção da cidadania LGBTQIAPN+. É importante perceber que um plano estabelece metas para a educação brasileira e deixa de fora uma gama de sujeitos da educação, contribuindo para a manutenção das hierarquias e violências físicas e simbólicas no âmbito das escolas e fora delas. Não se posicionar também é uma posição política, embora tratar dessas questões nos documentos, na prática, não quer dizer que efetivamente serão desenvolvidas em termos concretos, mas, em um país que mais mata LGBTQIAPN+ no mundo, não oferecer uma posição clara, evidencia que, em termos de sociedade não existe nenhuma preocupação efetiva com a eliminação desses sujeitos.

Colocar o tema em debate na educação é uma luta importante, mas também deve ser observado como o debate é proposto. Não se pode sair de um campo de normatização para promover outros. Não se trata de promover a matriz heterossexual, nem tampouco a homonormatividade, mas compreender e ampliar as compreensões decorrentes dos regimes de inteligibilidade, visibilidade e dizibilidade de gênero e orientação sexual que enformam esse processo de forma mais ampla.

O cenário para a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Brasil (2018), iniciada ainda no governo da ex-presidenta Dilma Rousseff, embora marcado por disputas de narrativas sobre a importância, por um lado e o apagamento do debate de gênero e orientação sexual nas escolas, permitiu, nas primeiras versões, imprimir algumas questões importantes no referido debate. Contudo, como aponta Santos, Miesse e Carvalho (2021) houve um esvaziamento da temática na versão final do documento. Nem na área de Ciência da Natureza, onde tradicionalmente foram tratadas essas questões ganham relevo.

Nos anos finais, são abordados também temas relacionados à reprodução e à sexualidade humana, assuntos de grande interesse e relevância social nessa faixa

etária, assim como são relevantes, também, o conhecimento das condições de saúde, do saneamento básico, da qualidade do ar e das condições nutricionais da população brasileira (Brasil, 2018, p. 327).

Esse fragmento é ilustrativo para compreendermos o tratamento dado às questões relativas à sexualidade apresentadas pela BNCC. O documento se limita aos fatores biológicos, deixando intocadas as formas de produção social e histórica das *performances* de gênero e de orientação sexual. Um traço que é importante para pensarmos esse processo é o recorrente apelo aos elementos biológicos, contemplando os discursos que aparecem nos movimentos conservadores que atuam em todo o país.

Percebemos, dessa forma, a influência marcante dos setores conservadores no documento supracitado, representando um retrocesso em relação às políticas voltadas para a diversidade desenvolvidas em anos anteriores. Vale destacar que inúmeras reportagens¹² chamaram a atenção para o esvaziamento dos conteúdos de gênero e orientação sexual implementado pelo governo do ex-presidente Michel Temer, após o golpe de 2016 que afastou a ex-presidente Dilma Rousseff.

Em relação a temas como o preconceito, conforme argumentam Silva, Brancaloni e Oliveira (2019), a BNCC trata de forma pulverizada e generalista, apontando para a necessidade de não-preconceito de qualquer natureza. Ao apresentar-se desta forma, ficam evidentes os mecanismos de controle social e de produção de preconceitos de várias ordens, os quais continuam em operação sem qualquer nível de problematização no âmbito escolar. Não dar ‘nomes aos bois’, funciona como uma estratégia para proteger discursos e práticas que promovem estratégias de controle e subalternização de sujeitos e grupos considerados socialmente ‘indesejáveis’, por se afastarem dos padrões estabelecidos pelos setores dominantes da sociedade.

Conforme as Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas Estaduais, Paraíba (2021), mecanismos que operacionalizam a educação no nível estadual, levando em consideração as prerrogativas da BNCC, assim como do Conselho Nacional de Educação e Conselho Estadual de Educação, a temática de gênero e orientação sexual aparece no item 5.2 *Da Educação em Direitos Humanos*. Nesse momento se recorre ao discurso da diversidade, chamando a atenção para o respeito e reconhecimento da diversidade de gênero, orientação sexual, socioeconômica, religiosa, cultural, étnico-racial, territorial, físico-individual,

¹² SALDAÑA, Paulo. Governo Temer esvazia gênero na base curricular e mistura tema com religião. Folha de São Paulo. São Paulo, 6 de dezembro de 2017. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br>.

geracional e de opção política. Um segundo momento em que gênero aparece, mas não acompanhado pela orientação sexual encontra-se no item 4.7 *Da educação do campo*. Neste, o gênero aparece como orientação para as escolas incorporarem aos seus Projetos Políticos Pedagógicos, porém a orientação sexual não é mencionada.

O discurso sobre a diversidade reduz o trabalho de tentar rastrear as estruturas de poder que operam nas escolas movendo as interações entre os sujeitos e a produção dos enquadramentos da matriz heterossexual e da binaridade de gênero que não permitem que a quebra das hierarquias se efetive. Desse modo, as posições que aparecem nas diretrizes não contemplam a complexidade da sexualidade humana, tampouco a multiplicidade de *performances* de gênero. A escola se particulariza como uma maquinaria ambígua, ao mesmo tempo em que é demandada pelas diretrizes a atuar respeitando a diversidade, ela é demandada pelas famílias e pela a sociedade em geral para operar numa vertente de manutenção das desigualdades sociais e educacionais.

Nos primeiros anos da última década como demonstrando anteriormente, uma onda conservadora ganha força em todo o país conforme analisam (Miskolci; Campana, 2017); (Miranda; Maia, 2017). Projetos de lei foram pautados no Congresso Nacional, nas Assembleias Legislativas e em Câmaras Municipais. Em Campina Grande, o então prefeito Romero Rodrigues sancionou a Lei nº 6.950 de 03 de julho de 2018, que estabelecia o banimento do debate institucional sobre questões de gênero das escolas públicas e privadas. O texto da referida Lei remete à família como ‘elemento natural e fundamental da sociedade e deve ser protegida pela sociedade e pelo Estado’.

O autor do projeto que deu origem à referida Lei, o então vereador Pimentel Filho, se apresenta como um crítico ao que denomina como ‘ideologia de gênero’. Para ele e para os que aprovaram, evidenciar que o gênero não existe antes de sua performatização se configura como uma ameaça à naturalidade das *performances* binárias tradicionais de masculinidade e feminilidade, assim como aos arranjos familiares tradicionais. A desnaturalização que se propõe através das análises sociais que tratam das questões de gênero é encarada como perigosa, bem como a garantia do direito às performatizações consideradas dissidentes em relação aos padrões binários nos espaços públicos, provocando, em larga medida, o pânico moral e a necessidade de controle da população através de biopsicopolíticas estatais.

Relacionado com o observado em relação à Lei supracitada, em 2019 o então prefeito Romero Rodrigues sancionou a Lei nº 7.280 de 17 de julho de 2019. Esta Lei é resultado de um projeto do vereador Saulo Noronha, aprovado pela Câmara Municipal de Campina Grande. Trata-se de uma proposta de leitura bíblica nas escolas públicas e privadas do município.

Vejam os que diz a propositura em seu artigo primeiro da referida Lei: “Fica denominada a ‘Leitura Bíblica’ nas escolas públicas e privadas do Município de Campina Grande, onde visa [sic] trazer o conhecimento cultural, geográfico e científico dos fatos históricos bíblicos,” (Campina Grande, 2019, s/p).

É interessante perceber que os textos bíblicos, nesse contexto, são propostos como fonte de conhecimentos, inclusive científicos, o que é compreendido como uma maneira de reforçar os valores morais-religiosos de base judaico-cristã. Os valores baseados na família defendidos no projeto anterior precisam de base ideológica através de uma dada matriz religiosa para promover a internalização das normas sociais e a manutenção do *status quo* pautada em regimes de inteligibilidade, visibilidade e dizibilidade de gênero e orientação sexual através das escolas.

Embora essas Leis já tenham sido revogadas, elas funcionam como um marco simbólico para a cidade na qual nossa pesquisa empírica foi desenvolvida. As escolas e os sujeitos da comunidade LGBTQIAPN+ ocupam esses espaços e através da nossa observação acompanhante, de inspiração etnográfica, objetivamos compreender como essas linhas de força atravessam esses espaços e seus atores.

2.3 Breves notas sobre a política de educação integral da Paraíba

A Educação Integral da Paraíba se apresenta enquanto proposta em 2015 promovendo as bases para transformações importantes no âmbito das escolas de forma particular. O Decreto nº 36.409/2015 (Paraíba, 2015) institucionalizou o programa das Escolas Cidadãs Integrais (ECI) e o Decreto nº 36.408 (Paraíba, 2015a) Escolas Cidadãs Integrais Técnicas (ECIT). Este programa marca uma importante transformação da educação paraibana, assim como em outros estados brasileiros no sentido do fortalecimento das dimensões encampadas pelos neoliberalismo e neoconservadorismo como analisa Rodrigues e Honorato (2020).

A Medida Provisória nº 267 de 7 de fevereiro de 2018 (Paraíba, 2018) que se torna, posteriormente a Lei nº 11.314 de 11 de abril de 2018 (Paraíba, 2018a) institui em termos legais o Programa de Educação Integral da Paraíba na seguinte configuração: Escolas Cidadãs Integrais (ECI), Escolas Cidadãs Integrais Técnicas (ECIT) e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas (ECIS), bem como normatiza a atividade docente no regime integral. Essa normatização garante a expansão do programa nas escolas estaduais e garante o fortalecimento de ditames neoliberais que chegam as escolas através da atuação do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE).

O ICE atua em vários estados brasileiros implementando programas integrais de educação a partir do modelo centrado no indivíduo e seu projeto de vida, da educação para as demandas do século XXI, bem como pautado no protagonismo. Vejamos que se encontram implícitos os discursos que passam pela meritocracia e seus desdobramentos em relação à educação. O modelo propõe que exista a difusão de elementos mercadológicos nas escolas e ao mesmo tempo investe numa sociabilidade marcada pela captura de estudantes em termos de horas nas instituições educacionais.

Segundo Rodrigues e Honorato (2020) a proposta em termos de permanência dos estudantes na escola é nove horas e trinta minutos por dia. Estudantes são capturados por uma política educacional que os coloca nas escolas e reduz a sociabilidade fora delas, bem como investe em discursos que os focaliza como empreendedores de si mesmos.

O programa de educação integral é marcado por parcerias público-privado que organizam processos complexos que envolvem interesses empresariais na gerência da educação implementada. O ICE, de acordo com os autores supracitados promove desdobramentos de influência direta de organizações da sociedade civil como *Todos pela Educação* financiada com recursos privados. Essa parceria, bem como o investimento de setores privados na educação impõem elementos que compõem as diretrizes para a educação integral de vários estados do país, não apenas na Paraíba.

Seguindo para a segunda via de análise, deparamo-nos com um conjunto de financiadores que vêm instituindo algumas imposições no processo de construção do discurso sobre as políticas e na criação dos textos sobre ela, como, por exemplo, o Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e as instituições privadas que, utilizando-se da filantropia, investem na educação por meio do ICE, como Itaú BBA, Instituto Natura, Jeep, Trevo Tecnologias Sociais, EMS, FIAT Chrysler, Espírito Santo em Ação e Instituto Sonho Grande. Essa relação de financiadores reproduz na educação um modelo de mercado de um sistema mundial, mergulhado no modelo neoliberal (Rodrigues; Honorato, 2020, p. 23).

Percebemos que o projeto de uma escola da escolha passa pela influência dos determinantes neoliberais em termos econômicos, ao mesmo tempo em que temos o neoconservadorismo como pauta que se apresenta em relação aos valores. Essa ambiguidade marca a experiência dos/as estudantes que precisam ser protagonistas dos seus projetos de vida, empreendedores de si mesmos, desde que esses empreendimentos não contestem valores morais arraigados socialmente.

Conforme as análises de Ball (2014) percebemos que se trata do funcionamento de mecanismos em rede com interesses implícitos em fazer funcionar estes através de governos ou instituições multilaterais. Esse processo é marcado por construção de pautas que objetivam

produzir sujeitos funcionais aos interesses de mercado, inclusive em termos políticos. Essa influência alinhava cosmovisões e epistemologias que constituem modos de experimentar as relações sociais, bem como subjetivas haja vista que constituem formas de pensar, sentir e definir ações.

Nas escolas em que desenvolvemos nossa pesquisa, esse discurso aparece em painéis espalhados pelos espaços escolares, assim como algumas estratégias desenvolvidas como as árvores dos sonhos¹³. Vejamos como algumas frases aparentemente motivadoras apresentam implicitamente as configurações de uma educação que coloca sobre jovens estudantes a responsabilidade pela construção do seu futuro, sem uma crítica as condições materiais de produção e reprodução das relações socioeconômicas, culturais e subjetivas.

Figura 1 – Painel exposto na parede da escola



Fonte: Arquivo pessoal.

Esse discurso consegue alinhar e parecer natural, mas existe todo um arcabouço das políticas educacionais influenciadas por setores do mercado, bem como atores internacionais. O capital humano aparece como elemento central para compreender esse processo de forma mais ampla. Spring (2018) alerta que em meados do século XX, a submissão da educação à

¹³ Trata-se de uma árvore onde constam as profissões elencadas por estudantes de forma mais expressiva.

economia, nos Estados Unidos, com a chancela da Escola de Chicago, fomentou a necessidade de investimento em capital humano para ‘melhorar’ o desempenho econômico do país.

Costa (2009) chama atenção para as estratégias de governamentalidade através da imersão da teoria do capital humano na educação, instaurando a *cultura do empreendedorismo* às custas do empobrecimento e da redução das sociabilidades. Isto se releva muito forte na emergência da disciplina denominada de *Projeto de Vida*, que coloca o indivíduo como foco da construção de protagonismo de sua própria estória.

Não podemos negar que essa iniciativa está subscrita na rede internacional, como nos mostraram as análises documentais, que têm como atores internacionais da rede o Banco Mundial (BM), a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (Rodrigues; Honorato, 2020, p. 22).

Estes atores focalizam a educação integral, definindo estratégias de políticas junto a instituições governamentais, tais como o Ministério da Educação (MEC) e outras pastas ministeriais. Ou seja, a política de educação é permeada e desenhada através de mecanismos que atuam para além delas, com objetivos implícitos de governamentalidade das populações.

A partir dessa contextualização macrossocial, voltamos para as questões de gênero e orientação sexual, buscando analisar as maneiras pelas quais uma cultura do protagonismo perpassa a escola e as experiências dos atores nela existentes e percebemos que existem ambiguidades: se todos/as podem ser protagonistas de suas estórias, mas se controlam e se reprimem expressões dissidentes de gênero e de orientação sexual, como podem estes protagonizarem suas vidas? As políticas escolares de tratamento das questões referidas à dissidência de gênero e de orientação sexual mostram que o discurso da escola enquanto lugar de produção do protagonismo dos indivíduos em suas estórias aparece como plano e pacífico, mas quando o substrato da realidade empírica é mobilizado suas estórias e conflituosidades aparecem. Sobre o espaço de fricção entre os discursos estatais e os cotidianos das escolas, vejamos como comentam Rodrigues e Honorato (2020, p. 13):

O que nos leva a questionar a função do Estado na elaboração e na intermediação dos diferentes interesses impressos nas políticas educativas em um contexto marcado pela globalização econômica, em que aumenta a influência dos atores do mercado e a crescente onda neoconservadora que fortalece agendas pautadas, principalmente, em padrões hegemônicos de família, religião, sexo e gênero.

O papel do Estado na educação entra em questionamento justamente pelas ambiguidades que apresenta na tessitura das políticas educacionais. As pautas morais que objetivam reproduzir as relações sociais são acionadas ao mesmo tempo em que a liberdade de mercado e dos indivíduos é celebrada. Essa dimensão fica muito evidente na extrema direita brasileira e

suas pautas sobretudo no final da última década e início da atual. A caça à ‘ideologia de gênero’ coloca-se como limites à liberdade e ao protagonismo biográfico dos sujeitos dissidentes.

CAPÍTULO III – CARTOGRAFANDO O CAMPO: DISCURSOS, SABERES E PERFORMANCES DE GÊNERO E ORIENTAÇÃO SEXUAL NO ESPAÇO EDUCACIONAL

A pesquisa acadêmica nos posiciona numa zona de negociação com os discursos e saberes que tecem as relações de poder nos diversos campos e suas repercussões fora deles. As ressonâncias do trabalho de campo que fazemos podem afetar direta ou indiretamente nossos espaços de investigação, as relações sociais e simbólicas que permeiam nossos objetos, bem como os agenciamentos e contra-agenciamentos acionados na tessitura dos contextos socioculturais em que nos movemos e urdimos nossos objetos os atravessam e nos atravessam enquanto pesquisadores.

Especificamente em relação ao campo escolar, as pesquisas que se debruçam sobre as questões de gênero e orientação sexual representam uma oportunidade de observar como, simultaneamente, escolas constroem as sociedades, os sujeitos sociais e são pelo espaço sociocultural construídas.

O *locus* empírico de nossa pesquisa, como já mencionado, foi constituído, majoritariamente, por duas escolas da rede estadual em funcionamento na cidade de Campina Grande – PB, tendo sido realizada em ambas observações diretas. Numa delas, desenvolvemos uma breve passagem, até o momento em que fomos convidados a nos retirar da instituição pelo então gestor em exercício¹⁴. Na segunda escola conseguimos aprofundar o trabalho de campo, que ganhou maior densidade e abrangência.

Pensando na afirmação feita no primeiro parágrafo deste capítulo, para desenvolvermos uma análise dos campos da pesquisa empírica realizada, se faz necessário tecer algumas considerações acerca de Campina Grande - PB, cidade em que realizamos nosso estudo.

Essas considerações procuram descrever a cidade a partir do recorte temático da pesquisa e dos mecanismos que afetam os espaços de investigação por nós percorridos/habitados/atravessados. Não é nossa intenção apresentar uma genealogia dos circuitos classificados como dissidentes, nem tampouco daqueles que podemos definir como conservadores e/ou neoconservadores, que têm ganho força nas últimas décadas, não apenas em Campina Grande, mas em muitas outras cidades do país.

¹⁴ Utilizamos o termo *gestor em exercício* porque não se tratava do gestor geral da instituição, mas de um dos gestores adjuntos que atuam na escola. No momento em que fomos impedidos de continuar nossa pesquisa, a escola não contava com a figura de um gestor geral, uma vez que este tinha solicitado exoneração.

Depois desse movimento de contextualização, apresentaremos os campos empíricos de pesquisa, apresentando materiais ilustrativos, informações e dados que dão suporte à presente tese.

A primeira escola será apresentada de modo menos robusto, levando em consideração o pouco espaço temporal de observação direta que nos foi possível. A segunda escola será apresentada com maior densidade, pelo maior tempo de que dispusemos para a inserção e trabalho descritivo e interpretativo. Nesta pudemos desfrutar de abertura/receptividade tanto do ponto de vista institucional, quanto do ponto de vista dos vínculos estabelecidos com seus atores.

3.1 Breves apontamentos sobre gêneros, sexualidades e neoconservadorismo em Campina Grande – PB

A ‘Rainha da Borborema’, como é popularmente conhecida, hoje caracterizada por um verniz neoconservador de base moral-religiosa, sobretudo no período carnavalesco, outrora já foi palco de grandes eventos culturais e de circuitos espaciais caracterizados por dissidências de gênero e de orientação sexual.

Conforme analisa Vieira (2009), nas primeiras décadas do século XX, Campina Grande inicia seu processo de projeção no mundo das artes, ganhando relevo, particularmente no teatro. Nas décadas seguintes esta projeção ganha maior densidade projetando a cidade no campo artístico e cultural.

Embora não nos concentremos na história do campo artístico-cultural de Campina Grande, é importante pensar que a cidade emerge na cena artística nacional a partir de 1960. O então prefeito Severino Cabral lança, em 1962, a proposta de construção de um teatro que estivesse à altura da produção dos artistas campinenses, hoje conhecido como Teatro Municipal Severino Cabral, que, em termos arquitetônicos, representou a afirmação do tom de *avant-garde* pretendido por grupos políticos para as artes na cidade e de Campina como cidade na região e no país.

É interessante como a história desse teatro, que não é nossa intenção focalizar com detalhes nesta tese, é emblemática das transformações ocorridas no *caráter* do desenho simbólico/cultural de Campina Grande.

Segundo Almeida (2007), a consolidação da arquitetura moderna em Campina Grande ocorreu na década de 1960, com a construção do TMSC, enquanto obra de grande significância. Provavelmente a construção do Teatro Castro Alves (1957-58), do arquiteto Bina Fonyat, em

Salvador/ Bahia, serviu como referência volumétrica, principalmente quando observa-se a laje inclinada que marca a entrada de ambas as obras.

A consolidação da arquitetura moderna na cidade só se dá, de fato, na década seguinte, notadamente com a construção do Teatro Municipal Severino Cabral (1962-63), projeto de Geraldino Pereira Duda, umas das obras mais significativas da época (Almeida, 2007, p. 7).

Figura 2 – Reconstrução virtual 3D: perspectiva do TMSC



Fonte: Reconstrução virtual produzida por Diego Diniz (2020).

Desde sua inauguração, em 1963, ocorreram três reformas no Teatro: a primeira, em 1975, no mandato do prefeito Evaldo Cruz, onde foi construído o Mini Teatro Paulo Pontes; a segunda, em 1988, pelo então prefeito Ronaldo Cunha Lima, que realizou uma intervenção de grande proporção, acarretando na alteração de elementos externos e “modernização” dos espaços internos; e por fim, a terceira e última reforma que ocorreu entre 2009 e 2011, na gestão do prefeito Veneziano Vital, que chega ao poder graças às injunções e apoio de igrejas evangélicas com adaptações à acessibilidade e às normatizações de segurança contra incêndios. No período citado, a prefeitura concede o espaço previsto no projeto inicial para funcionar como estacionamento do TMSC ao capital imobiliário local, que constrói nele uma galeria de lojas, em cujo topo se observa a inscrição “JESUS CRISTO É O SENHOR”. Isso pode servir de ilustração do movimento neoconservador que vai ganhando espaço na cidade, como veremos a seguir.

Indícios da efervescência cultural da cena teatral campinense são em 1974, a criação do FENAT – Festival Nacional de Teatro. No ano seguinte, do FENATA – Festival Nacional de Teatro Amador e, em 1976, o Festival de Inverno de Campina Grande, tendo como sua diretora artística Eneida Agra Maracajá. O campo do teatro de Campina Grande configurou-se também como um espaço de inserção de dissidentes de gênero e de orientação sexual (Vieira, 2009).

Ainda no período da Ditadura Militar, Campina Grande respirava arte. Peças teatrais dotadas de uma variedade de temática eram encenadas, incluídos enredos que tratavam de questões relacionadas à homossexualidade eram encenados para o público. Nesse cenário, homossexuais que moravam na cidade encontravam na dramaturgia um espaço de segurança e resistência, bem como ponto de encontro de parceiros afetivos e sexuais (Vieira, *idem*).

A ambivalência da sociedade brasileira se manifestava no fato de que a moral conservadora imposta pelo regime militar não impediu que a homossexualidade fosse colocada em cena em CG, bem como em outras cidades do país. A tessitura das relações sociais é marcada pela ambivalência, não sendo exceção o campo da performatividade de gênero, que funciona como um jogo ambivalente constantemente reiterável, sempre vacilante (Butler, 2019).

No período da Ditadura Militar o campo artístico constituiu-se em um espaço significativo de construção de resistência e de produção de fissuras, rasgos, ainda que relativamente pequenos, nas normatividades de gênero e de orientação sexual vigentes, sendo eles funcionais às lógicas de dominação, mas também elementos de estremeamento dos mecanismos de controle. Na cena teatral campinense das três últimas décadas do século XX a normatividade da sexualidade era colocada em xeque, mesmo que, em alguma medida, através do mecanismo da configuração caricata (Vieira, 2009).

Outro ponto que ganha relevo e merece destaque no trabalho de Vieira (*idem*) é o protagonismo de homens na produção teatral campinense no período citado. Por outro lado Lourdes Ramalho, Elizabeth Marinheiro e Eneida Agra Maracajá são as principais expoentes da articulação e organização do campo artístico-cultural da cidade. Os homens dirigiam mais, produziam mais, mas no campo de disputa no sentido da estruturação do movimento cultural que atravessava a cidade as mulheres ocupavam posições dominantes indicando, mais uma vez o traço da ambivalência.

O baixo índice de participação feminina no teatro, bem como em outros espaços da vida social da cidade, no contexto analisado pelo autor supracitado, é reflexo das assimetrias de gênero que traçam as tramas das relações de poder temporal e espacialmente. Ao mesmo tempo em que percebemos que homossexuais são instados a participar da cena teatral local, as mulheres não são absorvidas da mesma forma no referido espaço. Isso é revelador no sentido

de perceber um controle mais severo desses corpos e as implicações políticas desse processo em estratégias políticas do público feminino nas últimas décadas do século XX.

Passando das artes para os espaços de sociabilidade dissidentes de gênero e orientação sexual em Campina Grande, percebemos, a partir da pesquisa de Porfírio (2018), que existe um circuito lésbico entre bares que marcam a história recente da cidade. A autora recorre as narrativas orais, produções cinematográficas e acadêmicas que retratam este movimento que constituiu e ainda constitui a noite campinense.

Segundo Porfírio (*idem*), nas décadas de 1970 a 1990, em Campina Grande, mesmo em um contexto de repressão e silenciamento das relações homoeróticas, a dissidência de orientação sexual ativa mecanismos de negociação com a sociedade campinense, através dos quais foi possível a existência de bares para o público homoafetivo, a exemplo de: *Toca do Caranguejo*, *Privê Drinks*, *Maria de Kalú* e a *Boate Queen*.

O circuito de bares lésbicos de Campina Grande, durante as décadas supracitadas e na atualidade, como evidenciado pelo trabalho de campo da autora supracitada, é atravessado por estratégias de negociação das proprietárias e dos/das clientes com uma sociedade marcada pela heteronormatividade. Graças a um conjunto de códigos e ritualização das interações que garante um mecanismo de liminaridade e conexões com o aparato policial local, o funcionamento de estabelecimentos voltados para público dissidentes de gênero e orientação sexual foi possível. As estratégias de pedir para os casais homoafetivos trocarem os pares e formarem casais supostamente heterossexuais ao perceberem a chegada da polícia, inicialmente, funcionava como mecanismo de negociação com o aparato da biopolítica que atua sobre os divergentes, utilizada em alguns estabelecimentos do setor de lazer de Campina Grande (Porfírio, 2018).

Outro ponto importante apontado por Porfírio (*idem*) é sua constatação da multiplicidade de camadas dentro da dissidência lésbica do campo de investigação empírica dela, um bar lésbico localizado no Bairro Quarenta em Campina Grande – PB. O marcador geracional aparece muito forte nas entrevistas com interlocutoras que vivenciaram uma experiência dissidente de longa duração. Mulheres dissidentes de orientação sexual de gerações mais antigas questionam o modo pelo qual casais formados por mulheres jovens expressam afeto em público, colocando como algo ‘inapropriado’, embora afirmem que “não se incomodam”. Por outro lado, relatam experiências próprias nas quais colocavam seus relacionamentos com outras mulheres como “relação de amizade”, para seus familiares, utilizando-se de estratégias de negociação na linha da invisibilização pública com os sujeitos próximos e significativos em suas histórias pessoais.

Ao utilizar esses mecanismos de performances de invisibilização pública da orientação sexual, segundo Porfírio (2018), foi possível observar mecanismos de classificação e hierarquia construídos entre grupos de lésbicas frequentadoras do bar selecionado para o estudo. Os mecanismos de classificação não são apenas estabelecidos por normas sociais mais amplas, mas expresso nas relações das interações estabelecidas. Com isso não estamos caindo numa chave da filosofia do sujeito, como poderia parecer à primeira vista, mas mostrando como a performatividade de gênero e de orientação sexual faz emergir essas estratégias de negociação situacional. Não são os sujeitos sociais, de forma autônoma, que elaboram e implementam suas estratégias de visibilização/invisibilização da divergência com padrões heteronormativos e de feminilidade/masculinidade. Os sujeitos sociais divergentes agem sob as injunções sociais, avaliando os ganhos e perdas possíveis nas relações de poder que demandam estas negociações e colocam as punições e os ganhos que permeiam o campo da sociabilidade.

As sociabilidades dissidentes de gênero e orientação sexual, por se apresentarem como constitutivas das margens da matriz heteronormativa, são ambivalentes ao demandarem uma certa identidade em termos de organização política, ao mesmo tempo em que estabelecem adaptações às demandas contextuais dos regimes das matrizes de inteligibilidade, visibilidade e dizibilidade de gênero e orientação sexual.

Ainda sobre as sociabilidades dissidentes em Campina Grande – PB, Tota (2015) analisa alguns espaços de sociabilidade gay em Campina Grande, dentre eles a primeira sauna do estado da Paraíba, a *Borborema's Queen*¹⁵, inaugurada em 2001. O autor descreve sua imersão no campo de pesquisa, levando em consideração as especificidades do ambiente. Um amigo seu e membro da Associação de Homossexuais de Campina Grande – AHCG, como frequentador da sauna, o auxiliou nesse primeiro movimento de adentrar ao campo de pesquisa, fornecendo as condições para o desenrolar da pesquisa.

A sauna, no contexto analisado, funciona, por um lado, como uma linha de fuga para homens que mantêm uma performance heterossexual no espaço social mais amplo e ao mesmo tempo procuram outros homens para práticas homoeróticas. Isso representa não apenas usuários da cidade de Campina Grande, mas das regiões circunvizinhas. Por outro lado, o ambiente representava também um espaço seguro para práticas sexuais divergentes. Conforme aponta o autor, tratava-se de um ambiente localizado no centro da cidade e perto dali existia bares de sociabilidade gay e pontos de prostituição, em um espaço que, durante o dia é uma área de intenso comércio de vários segmentos, transformando-se, à noite em uma área em que se

¹⁵ Nome fictício atribuído por Tota (2015).

oferecem serviços e lugares de encontros sexuais hétero e homoafetivos, inclusive constituindo-se em pontos de prostituição feminina e de travestis (Tota, 2015).

A sauna estudada pelo autor acima citado tratava-se de um ambiente misto: diferentemente de outras saunas masculinas do país - no qual os garotos de programa são o principal serviço ofertado -, existiam interações homoeróticas entre os clientes e de clientes com os massagistas que atuavam no local. O espaço também contava com serviço de bar que proporcionava o flete e interações para além dos serviços de massagem.

No espaço de sociabilidade específico da sauna, percebem-se que as relações são marcadas pelo recorte geracional. Os clientes mais velhos são estigmatizados por procurarem serviços dos massagistas e ao mesmo tempo serem considerados ‘enrustidas’ porque entre eles existem homens casados com mulheres e que não se definem como homossexuais. Os jovens aparecem no estudo de Tota (2015) classificados pelos mais velhos como gays que ‘dão muita pinta’ e ‘chocam demais’. Entre os massagistas foi observada a autodefinição como heterossexuais, aparecendo recorrentemente em trechos das entrevistas trazidos por Tota (*idem*) a afirmação de que na atividade de massagistas, atuavam sempre como *ativos*, sendo valorizados pelos corpos esculpidos pelos treinos nas academias e pela postura socialmente definida como máscula.

A pesquisa de Tota (*idem*) aponta a ambivalência na articulação entre a matriz heteronormativa e as práticas sexuais entre iguais, observando-se a força da binaridade tanto nos discursos dos clientes mais velhos, quanto nos dos massagistas. Entre o público mais jovem há o tensionamento para que exista um afrouxamento das normas de gênero e orientação sexual, provocando relações dilemáticas entre gerações distintas de frequentadores e massagistas da sauna estudada.

3.1.1 Da diversidade ecumênica para o neoconservadorismo religioso

Campina Grande, ao mesmo tempo em que possui esses espaços de sociabilidade dos divergentes de gênero e de orientação sexual, a partir da década de 1990 atravessa um processo de redefinição de sua imagem, no bojo da intenção de produzir uma maior inserção no campo turístico, conforme analisam Costa e Sá (2006).

O Maior São João do Mundo paulatinamente perde seu caráter de ‘festa popular’, incorporando cada vez mais o caráter de megaevento de massa; o carnaval de rua sofre os

impactos de um deslocamento dos olhares para os eventos como a Micarande¹⁶ e para a dimensão ecumênica cultivada pelo *Encontro Para a Nova Consciência - ENC*, que passa a acontecer no período carnavalesco a partir de 1992.

O ENC acontece no período carnavalesco e promove a discussão sobre a pluralidade de formas de expressão de crenças que constituem a vida social, cultural e religiosa, sendo um evento que articulava uma variedade de segmentos com ideologias diversas, colocadas para conversar em um espaço no qual se refletia sobre como lidar com os desafios da vida social contemporânea.

Ao Encontro da Nova Consciência de Campina Grande comparecem anualmente representantes de diferentes universos confessionais, tradições de cura e artes divinatórias, o que proporciona, além da manifestação de um conjunto de práticas e vivências, reflexões sobre dilemas da contemporaneidade, entre os quais se destacam as questões da tolerância, da paz, da globalização (Schwade, 2011, p. 182).

O ENC foi criado com o objetivo de produzir alinhamentos de uma gama de segmentos da sociedade de matriz religiosa, filosófica, artística e científica que se debruçam sobre os desafios da sociedade contemporânea. A proposta voltava-se para mecanismos de sociabilidade baseados na tolerância, na diversidade e no multiculturalismo. A experiência de partilha e vivência tinha a pretensão de aglutinar discursos, saberes e ideologias distintas, reunidas no mesmo espaço, resguardando suas especificidades.

Temáticas relacionadas à paz, à ecologia, bem como temas considerados polêmicos como algumas pautas dos movimentos feministas e homossexuais tinham espaço no ENC, que era um evento marcado pela polifonia e polissemia reunindo perspectivas distintas, e estimulando a abertura para o diálogo entre diferentes.

O ENC conseguiu, durante muitos anos chamar a atenção não apenas da população local e regional, mas de várias partes do país, graças a sua abertura para o respeito à diversidade religiosa, para a discussão de temas como a homossexualidade, o aborto, dentre outros assuntos-tabus na nossa sociedade.

Conforme analisa Schwade (2011), ocorrem, em paralelo ao ENC, encontros de segmentos religiosos de cunho específicos, apontando para a tônica de uma cidade que promove um ambiente religioso ecumênico em pleno período no qual a folia carnavalesca predomina nas ruas do país, mas ao mesmo tempo para uma tensão com instituições religiosas anti-ecumênicas. Essa tensão se agudiza com a criação de encontros específicos por segmentos religiosos: o *Encontro para a Consciência Cristã*, realizado por igrejas evangélicas de várias denominações,

¹⁶ Carnaval fora de época no qual pessoas vestidas com abadás seguem o trio pelas ruas.

que passa a acontecer no Parque do Povo, também no período de carnaval; o *CRESCER*, encontro promovido pela Igreja Católica, sendo sua primeira edição realizada em 1997. Atualmente o evento é realizado no Spazzio; o *Movimento de Integração dos Espíritas Paraibanos* (MIEP), realizado na sede da Sociedade de Estudos e Educação Espírita, no bairro do Catolé.

A partir da década de 1990, a proposta de produzir um espaço ecumênico no período carnavalesco, sobretudo através do ENC, perde força para o recrudescimento conservador que assola todo o país a partir do início dos anos 2000. Os eventos de cunho religioso exclusivistas ganham paulatinamente mais força, tornando a cidade um campo de disputa, assistindo-se gradualmente o crescimento da força dos eventos religiosos de matriz judaico-cristã.

[...] apelo do marketing divulgando o convívio harmonioso das diversas crenças em Campina Grande, durante essa curta temporada, ajuda a vender a imagem da cidade, mas não elimina a real antipatia que se dá entre os grupos, seja de forma explícita, com a condenação verbal aos espíritas e homossexuais, seja de forma implícita, mas institucionalizada, como o banimento dos pobres para espaço de não convívio com os turistas participantes dos eventos culturais e religiosos (Costa; Sá, 2006, pp. 101.102).

Tendo perdido gradualmente a força, o ENC perde espaço, passando a ocupar ambientes cada vez menores. Em 2023, momento em que esta tese se encontra em processo de escrita, o evento aconteceu apenas de forma virtual, em uma conjuntura em que todos os outros retomaram a presencialidade. Isto revela a posição que este evento ocupa na tessitura atual da cidade.

Dentre os eventos de instituições religiosas específicas destaca-se o *Encontro Para a Consciência Cristã* (EPCC). O trabalho de Costa e Sá (2006) apresenta as configurações do evento, o uso do Parque do Povo como ponto de encontro das denominações evangélicas. O apoio dado pela prefeitura municipal é um elemento definidor do seu gradual crescimento em termos estruturais.

O EPCC também serve de *marketing* para algumas marcas que desejam aparecer articuladas aos valores cristãos que se encontram em ebulição em todo o país e em Campina Grande também, garantindo a ampliação e consolidação do seu público consumidor. Como em todo país, em Campina Grande a mobilização de valores morais-religiosos passa a atuar não apenas no exercício de produzir subjetividades nas igrejas, mas estabelecer controle da população através da figura do Estado. Há um crescimento das bancadas religiosas nas Câmaras Municipais, nas Assembleias Legislativas, na Câmara de Deputados Federais e no Senado Federal, além de algumas figuras expoentes desses segmentos chegando ao poder no âmbito do Executivo e Judiciário. Em Campina Grande temos uma continuidade de prefeitos que

participam de denominações evangélicas como o ex-prefeito Romero Rodrigues e o atual, Bruno Cunha Lima.

Nesse contexto a visibilidade conquistada pelos movimentos de mulheres e da comunidade LGBTQIAPN+ é encarada como uma ameaça aos setores conservadores da sociedade. Os ‘guardiões da fé’ se sentem incomodados por seus dogmas serem questionados pelas *performances* dissidentes de gênero e orientação sexual. O questionamento dos binarismos de gênero e orientação sexual, para os setores conservadores, precisa ser controlado, para não fazer ruir os arranjos que mantêm o “equilíbrio social”.

Não se trata da eliminação da dissidência, nem tampouco dos discursos do respeito à diversidade, mas da reprodução dos mecanismos de vigilância dela para que esta não coloque em risco o *status quo*. A caça aos que foram denominados defensores da *ideologia de gênero* recupera a tese de Foucault (1999a) ao analisar a moral vitoriana. O que se percebe não é uma suspensão do debate de gênero, mas a colocação do gênero em debate de forma a promover o pânico moral e garantir a produção de discursos sobre ele como algo desvirtuador e perigoso.

Nessa linha, como descrevem Arruda e Soares Júnior (2021), é lançado na Paraíba, no ano de 2017, um conjunto de projetos de lei voltados para a proibição do debate sobre gênero no espaço escolar. Santa Rita, Patos e Campina Grande aparecem como cidades que aprovaram leis que proíbem a discussão de gênero nas escolas.

Observa-se um movimento que aponta para o recrudescimento conservador nas Câmaras Municipais dos municípios analisados pelos autores supracitados. Os projetos de lei apresentados como articuladores de uma ‘cruzada santa’ contra a *ideologia de gênero* foram aprovados por unanimidade e posteriormente sancionados nas três cidades citadas. Percebe-se uma luta para controlar os corpos e as subjetividades, baseada na defesa de mecanismos discursivos que privilegiam os arquétipos binários.

O espaço escolar e todas as práticas educativas ali vivenciadas são pautadas a partir de um poder, e os legisladores parecem saber bem disso! Podem até não saber o que querem de melhoria para a educação, mas sabem com muita clareza o que não querem presente nos currículos escolares, já que sabem que podem colocar seus discursos em uma situação bastante difícil de ser sustentada (Arruda; Soares Júnior, 2021, p. 13).

O espaço escolar funciona como essa dobradiça entre os discursos e valores consumidos pela sociedade e a produção dos sujeitos. As instituições educacionais desempenham a função de fazer funcionar a ambivalência da sociedade, apontando para os mecanismos que objetivam garantir a reprodução de discursos conservadores ao mesmo tempo em que se enunciam como operadores de discursos do respeito à diversidade, construído a partir das lutas travadas pelas minorias sociais e adensado pela mídia.

As escolas dos municípios são instadas ao fortalecimento dos valores conservadores, mas também são demandadas para apresentar um verniz de respeito à diversidade, inclusive pelas pressões dos próprios sujeitos da dissidência como apontamos em nossa pesquisa de campo.

Estudantes de uma escola cidadã integral em que desenvolvemos parte significativa de nossa pesquisa, promoveram uma ação política ao se sentirem pressionados pelos mecanismos disciplinares. Após a exposição da identidade de gênero de dois estudantes transgêneros do 7º ano para seus pais pela escola, outros/as estudantes desta se mobilizaram no *Instagram*, fazendo postagens e acusando a instituição de transfobia. Os mesmos alunos, após a ação política, propuseram um evento sobre a temática na escola, que foi realizado tempos depois.

Poderíamos chamar para o debate apenas o elemento da resistência, mas não se trata apenas de resistir, mas de fazer circular a ambivalência. Uma instituição educacional precisa (co)responder às ambivalências da sociedade envolvente. É preciso saber articular mecanismos conservadores na dose certa para não causar revolta dos dissidentes, promovendo um certo verniz progressista. As tecnologias se tornam mais sofisticadas no terreno dos controles que fazem emergir figuras funcionais aos sistemas.

Estas questões serão apresentadas com mais densidade nos subitens seguintes, bem como no capítulo quatro desta tese. Passemos, neste momento, à analítica das escolas que nos serviram de campo empírico de pesquisa, em termos de observação direta de inspiração etnográfica. Iniciaremos com a escola regular por onde tivemos uma breve passagem. Na sequência apresentaremos uma escola que funciona no momento como cidadã integral, que nos proporcionou o adensamento do trabalho de campo que pretendíamos realizar.

3.2 Conhecendo a escola: discursos, saberes e performances

Após o período mais crítico da pandemia da Covid-19 e o avanço da vacinação, às escolas iniciam o processo de retomada das atividades presenciais ainda no formato híbrido. Depois de conseguir a anuência da instituição no final do ano de 2021, em fevereiro de 2022 nossa pesquisa de campo foi iniciada numa escola da rede estadual da Paraíba que funciona na modalidade regular em Campina Grande - PB.

Ávido por iniciar a coleta de informações, bem como inseguro, defini que o movimento inicial, em termos metodológicos, teria como base a observação direta, com uma inspiração etnográfica. Realizei visitas sistemáticas à escola durante dois dias da semana nos turnos da manhã, da tarde e da noite, durante sete semanas. Fizemos uma imersão no campo tentando

cartografar seus arranjos arquitetônicos, as relações sociais e de poder que enformam a escola, tendo como variáveis observacionais as *performances* de gênero e de orientação sexual.

Após a definição prévia da metodologia e objeto de investigação, parti para o campo de pesquisa. No primeiro dia na escola, cheguei às 7:10 da manhã. Encontrei alguns/algumas estudantes que estavam esperando num espaço que fica entre o muro e os portões que dão acesso à estrutura interna da escola, naquele momento fechados. Procurei o gestor e informei que estava iniciando a pesquisa. Ele estava realizando algumas matrículas de estudantes que estavam chegando à escola e me sinalizou que poderia iniciar.

O cenário marcado por uma manhã de sol brilhante se misturava com a sensação de insegurança do primeiro movimento no campo para desenvolver a pesquisa. Os/as estudantes se encontram dispersos, sem formar grandes aglomerados. Muitos estão sozinhos e os que se juntam em pequenos grupos seguem uma divisão binária de gênero, sendo os grupos formados por meninos e meninas, respectivamente. Olhares desconfiados me encontram e parecem se perguntar sobre quem sou e o que faço ali.

A formação dos pequenos grupos sob o enquadramento binário de gênero indica que fronteiras se encontram definidas. A distribuição dos estudantes seguindo a formatação binária de gênero marca o efeito dos códigos em funcionamento dentro e fora do espaço escolar sob o recorte das variáveis em análise. Louro (2014) comenta sobre como a maquinaria escolar opera produzindo mecanismos de diferenciação, distinções e como esse processo marca as políticas de diferença.

No tocante aos marcadores sociais de gênero e de orientação sexual, esse processo fica explícito nos currículos que circulam nos corredores, pela arquitetura, nos ditos e não-ditos, mesmo escapando das páginas dos currículos oficiais.

Enquanto estamos aguardando a abertura dos portões, me aproximo da inspetora Margarida e da funcionária da segurança da escola, Suzana. A primeira pergunta sobre minha presença no local. Explico que estava iniciando uma pesquisa na escola sobre o recorte das relações de gênero e orientação sexual. Margarida não reage em termos enunciativos, mas percebo, pela sua expressão facial, que não lhe parece algo muito interessante. Suzana, por sua vez, afirma que existe muita homofobia na sociedade e também nas escolas e inicia uma conversa comigo.

Ela relata que seu tio e dois primos são homossexuais. Conta que seu avô, na época em que descobriu este fato não aceitou que seu filho fosse homossexual, forçando-o a morar fora de casa durante algum tempo. A avó saiu de casa também, porque não aceitou a posição do marido. Depois Suzana começou a contar o que acontecera com uma de suas filhas, que

começou um relacionamento com uma jovem. Diz que quando descobriu ficou em choque. Pensou em agredir a filha, mas não o fez pela intervenção do marido. Termina a estória dizendo que sua filha, após algum tempo, terminou o relacionamento homoerótico e estabeleceu outros relacionamentos heterossexuais. Ela diz que quando a encontra sempre pergunta quando será avó.

Nas narrativas feitas por Suzana, os casos de dissidência de orientação sexual são tratados sob os efeitos dos regimes regulatórios de inteligibilidade, como analisados por Butler (2019, 2020). Estes são acionados e seus enquadramentos produzem formas de violência como as expressas no relato comentado. A agressão e expulsão dos sujeitos dissidentes em termos de orientação sexual do convívio com sua família, bem como a expressão da experiência de choque sentido por Suzana, marcam as reações à quebra de expectativas produzidas pelos referidos regimes. A família, socialmente definida como espaço de apoio e proteção mostra sua ambivalência, ao funcionar como uma instância de rejeição e violência quando as variáveis gênero e orientação sexual dissidentes entram em cena.

Em relação aos seus primos, Suzana relata que os mesmos afirmaram que não ‘fariam suas mães passarem vergonha’ por eles serem gays, porque tomaria cuidados para serem ‘discretos’. Esta afirmação nos remete às análises de Miskolci (2017) ao tratar dos regimes de visibilidade de gênero e orientação sexual. O apagamento das marcas da dissidência sexual, sobretudo através da manutenção das *performances* binárias de gênero e da heteronormatividade funciona como uma estratégia de negociação estabelecida, neste caso, com a família, para tentar manter os laços familiares.

Muitas vezes a dissidência de *performances* de gênero e de orientação sexual precisa ser negociada nos espaços de sociabilidade para que as relações sociais sejam costuradas entre manutenções e rupturas. Não fazer as mães ‘passarem vergonha’ funciona como uma forma pela qual os sujeitos conseguem acionar os regimes de dizibilidade de modo a manter laços sociais significativos.

Às 8h a sirene toca e os portões são abertos. Os estudantes ao receber o estímulo sonoro entram pelos portões e se posicionam no auditório, em um primeiro momento de controle dos estudantes antes de irem para as salas de aula. Percebo que não há câmeras de vigilância em funcionamento no espaço da escola, mas olhares vigilantes dos/as funcionários/as que fiscalizam os corredores.

Após a distribuição das turmas nas salas de aula, procuro o gestor da escola, que me apresentaria as professoras Rachel e Karol, sendo a segunda responsável por um projeto na escola sobre as questões de gênero e sexualidade. Esse projeto aparecerá na fala de outros/as

professores/as da escola, referindo-se a ele como um sinal de preocupação com a minimização de conflitos referidos aos modos de lidar com as divergências relativas a *performances* de gênero e de orientação sexual, ao mesmo tempo em que se exercem no espaço escolar tecnologias de controle dos corpos.

O gestor segue comigo e me apresenta à professora Rachel, uma vez que nossa pesquisa se encontra vinculada a pós-graduação em ciência sociais e esta é responsável pela disciplina de Sociologia. A professora Karol não se encontra na escola no momento e fica acertado que serei apresentado a ela em outra ocasião.

Sou deixado sozinho e caminho pelos corredores, percebendo elementos da organização do espaço. Na escola existem portões que fecham os lugares de convivência comuns e os locais onde ficam as salas de aula. Estes são vigiados pelos inspetores e também por outros funcionários que atuam na escola em outras funções, mas que também são recrutados para realizar a vigilância.

Nas paredes das salas de aula, bem como do auditório, temos aberturas, de modo a permitir que se veja de fora o que acontece dentro dos recintos. A formatação disciplinar oferece as prerrogativas para a produção de corpos docilizados e funcionais às relações de poder estabelecidas, sobretudo a partir dos recortes de gênero e orientação sexual. Foucault (1987), ao analisar o papel das instituições de sequestro como as escolas, evidencia como elas mediam a internalização e naturalização dos mecanismos disciplinares ao passo de nem serem mais percebidos como disciplina e imposição.

A escola funciona, como toda instituição socializadora, sob dupla face, uma delas disciplinar, mais explícita, e que conseguimos captar diretamente, mas também na articulação de uma biopsicopolítica. Esta dimensão atravessa as escolas a partir de uma perspectiva de mobilização do que se enuncia como protagonismo dos sujeitos estudantes, através de, por exemplo, disciplinas como “Projeto de vida”, através da qual o Estado molda a perspectiva, as linhas de ênfase, as possibilidades de autoconstituição dos indivíduos, sob a aparência da liberdade de escolha e acesso igualitário a chances de delinear os futuros que se aprende a desejar.

Nessa disciplina são ativados mecanismos que atravessam os sujeitos em todas as dimensões de suas vidas, tornando-os não apenas obedientes, mas seduzidos e ávidos pelos mecanismos que os moldam para a obediência e integração social.

Seguindo a exploração do espaço físico da escola, vejo que os banheiros ficam localizados nos mesmos corredores onde funcionam as salas de aula, o que permite o controle

da movimentação dos estudantes, que devem gravitar o máximo possível em torno das salas de aula, de modo a evitar sua dispersão em deslocamentos por outras áreas da escola.

Nas portas dos banheiros, os nomes ‘masculino’ e ‘feminino’ compõem os *scripts* dos regimes de inteligibilidade, visibilidade e dizibilidade de gênero, refletindo modelos do espaço extraescolar.

Ao seguir na incursão pela escola, percebo que algumas salas estão vazias. Aproveito para entrar nelas, à procura de pistas do que acontece ali quando estão sendo usadas para as aulas. Em algumas paredes apresentam pichações, com corações contendo nomes de meninas e de meninos, o que nos indica a abertura para expressar o amor nos arranjos de casais heterossexuais.

Também vi pichações de frases remetendo à desqualificação de práticas sexuais homoeróticas: “Cleber¹⁷ dá o cu todo dia”. Esta frase exemplifica o teor do conteúdo que aparece em outras, sempre carregadas de referências ao sexo anal e oral nas relações homossexuais. Nos banheiros da escola que visitei não encontrei nada similar. Registros similares aos observados nas salas de aula aparecem nas paredes do auditório, usando uma fonte um pouco menor.

Percebe-se que as pichações de teor homofóbico nas paredes sempre remetem à dissidência sexual de homens gays - sexo anal e oral. Não encontrei registros que remetessem diretamente às relações entre as mulheres.

Na quinta-feira volto à escola e fui apresentado pelo gestor à professora Karol. Conversamos um pouco sobre a pesquisa que estava iniciando e ela se disponibilizou a nos auxiliar no processo. Senti-me a partir desse encontro mais confiante e o campo parecia oferecer os primeiros elementos para nele caminharmos.

Após a conversa, a professora retornou para a sala dos/as professores/as e percebi um professor que estava no corredor próximo ao *hall* da escola. Este parecia esperar que fosse demandado para ministrar alguma aula, como se estivesse chegando à escola. Me aproximei e me apresentei. Falei um pouco sobre a pesquisa que estava iniciando na escola. O professor, chamado de Gabriel, estava afastado para cursar sua pós-graduação - mestrado - e estava voltando naquele dia para retomar sua atuação na escola. O docente falou do projeto da professora Karol, destacando a importância deste, bem como da pesquisa que eu estava desenvolvendo. No meio da conversa, dois outros professores se aproximam, ambos da disciplina de Educação Física. Nesse momento, Gabriel pergunta para eles qual o procedimento

¹⁷ Nome fictício utilizado para a preservação da identidade dos envolvidos.

para conseguir a senha de acesso ao sistema utilizado pela rede estadual de ensino da Paraíba. Enquanto um dos professores tenta explicar, o outro fala em tom jocoso que a senha do mesmo é 242424. Poderia parecer um número aleatório, mas este número possui uma representação simbólica no tocante aos mecanismos de depreciação de homossexuais no Brasil, ao associar à dissidência sexual e a roleta do jogo do bicho, cujo o número 24 é associado ao veado. Este número possui toda uma carga semântica nesse campo, inclusive por mim vivenciado quando fui estudantes da educação básica e na pesquisa de mestrado (Sales, 2019).

A pesquisa na escola prossegue e observando os/as estudantes no auditório da escola, local em que esperam após a abertura dos portões para entrar nas salas de aula, percebo o exercício dos regimes de visibilidade paradigmáticos de *performances* de gênero: a grande maioria das meninas sentam com as pernas juntas, ombros baixos, têm cabelos longos, usando máscaras e algumas óculos, formando grupos menos numerosos. Suas máscaras majoritariamente variam de cores e apresentam tons claros, bem como suas mochilas, algumas com detalhes rosa. A maioria dos meninos sentam com o peitoral para frente, joelhos afastados, cortes de cabelos nos quais existem uma espécie de traço que atravessa o cabelo e sobrancelha, alguns usam óculos, formando grupos maiores. Suas máscaras predominantemente são pretas ou alguma tonalidade similar, sempre escuras, assim como suas mochilas.

Os grupos se formam seguindo a binaridade de gênero, que orienta os afastamentos entre meninos e meninas através de fronteiras fixas, porém porosas. Os que apresentam indícios de dissidência de gênero são deslocados para o grupo dos ‘outros’: no caso dos meninos que apresentam algum traço considerado ‘afeminado’, para o grupo das meninas, ou ficam isolados no espaço da escola.

O cenário descrito confirma o funcionamento de regimes de visibilidade de gênero e orientação sexual, como analisado por Miskolci (2014; 2017), ao focalizar como estes enformam as configurações estéticas dos gêneros e como isso compõe os mecanismos de negociação das *performances* de masculinidade e feminilidade paradigmáticas.

Toda sociedade elabora seus regimes de visibilidade, dizibilidade e inteligibilidade de gênero, produzindo a formatação das posturas corporais, milimetricamente alinhavadas pelos discursos que orientam as vestimentas, as cores, as expressões corporais, as manifestações de delicadeza e de agressividade, dentre outros aspectos, estabelecendo sistemas de premiação e punição conforme os indivíduos se aproximam ou se afastam dos modelos socialmente prescritos de feminilidade e masculinidade.

Após acompanhar a entrada dos/as estudantes nas salas de aula, resolvi visitar a sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE que fica próxima ao *hall* de entrada da escola

– e percebi que Simone, a professora responsável pelos atendimentos no turno da manhã não está atendendo ninguém no momento. Aproximei-me, falei-lhe da pesquisa que estava fazendo e tentei estabelecer uma conversa sobre gênero e orientação sexual na escola. A professora nos falou que acha o tema muito importante e menciona a existência do projeto desenvolvido pela professora Karol. O diálogo segue e ela nos fala que, ao longo de sua carreira, alguns de seus/suas alunos/as apresentam dissidência de gênero e de orientação sexual. O caso mais emblemático comentado pela professora é o de um estudante da escola, atualmente com 22 anos, que participa do AEE. Segundo o relato, este, há tempos atrás, afirmava que estava grávido. Simone lhe disse que ele não poderia estar grávido. O estudante na época insistia em afirmar que estava grávido e o filho era do porteiro da escola. Perguntei a Simone como os pais do estudante se posicionaram acerca disso. A professora nos contou que a mãe não aceita, bem como agride fisicamente o filho, porque o mesmo utiliza as ‘coisas’¹⁸ dela em casa.

Na fala de Simone é possível perceber uma ambivalência, visto que ao mesmo tempo em que ela afirma que nossa pesquisa é importante e que existem casos de dissidência de gênero e orientação sexual entre seus alunos, o enquadramento de cunho biológico aparece moldando o seu discurso. Há a insistência do estudante em se afirmar como uma figura dissidente em relação à binaridade de gênero, de sexo e de orientação sexual, e a posição institucional, representada pela professora, aludindo ao conhecimento biológico, que invalida a possibilidade de gravidez afirmada pelo estudante.

Na semana 2 da observação direta da escola, ao chegarmos pela manhã, fiquei próximo ao portão principal que oferece entrada ao *hall* por alguns instantes. Neste momento, o inspetor Darlan, se aproximou e começou uma conversa com outro funcionário. A conversa se inicia por comentários sobre a bagunça atribuída aos estudantes por parte do primeiro, mas logo o discurso é deslocado para as questões de gênero e orientação sexual. O referido inspetor diz que quando pensa no Brasil, em seu futuro enquanto nação, percebe que o país está, nas palavras dele, ‘lascado’. O diálogo segue e o mesmo afirma que “*existem mulheres querendo ser homens, mas não tem como porque as mulheres não teriam pênis*” – fazendo uma performance com as mãos representando um pênis ereto. Na sequência, ele afirma que os homens fazem cirurgia e o médico constrói a vagina do mesmo jeito. Ele fecha com a seguinte afirmação: “*se tiver voz fina, os homens fazem de tudo e ainda chamam de meu amor, só não pode ter filho. Se homem chegar a ter filho, Deus pode acabar com o mundo*”.

¹⁸ Roupas, batons, entre outros.

O discurso associado à dimensão biológica que aparece nas falas de Darlan fortalece a constituição binária dos gêneros, remetendo a uma polaridade fixa e assimétrica que reforça a posição de homens heterossexuais como polo norteador das relações sociais. Percebe-se que os atravessamentos das fronteiras de gênero e orientação sexual são situados como algo que desestabiliza os discursos normalizadores e o apelo à figura de um deus que poderia acabar com o mundo, caso estas fronteiras fossem totalmente borradas. A situação analisada remete aos mecanismos discursivos que questionam os atravessamentos de fronteiras que borram as performatividades paradigmáticas de gênero e de orientação sexual, cristalizadas socialmente. Os regimes regulatórios de inteligibilidade, visibilidade e dizibilidade relativos às variáveis que estamos analisando são acionados discursivamente para situar linhas do que seriam as configurações aceitáveis ou não aceitáveis das *performances* de feminilidade e masculinidade, bem como de orientação sexual.

O discurso do inspetor indica a inexistência de uma concepção de formas de prazer sexual que escapem ao papel ativo de um homem, exercido mediante a penetração. Nas falas comentadas, os estereótipos de gênero e orientação sexual também são acionados para pensar a posição da figura da mulher trans como necessariamente feminilizada e dotada de tonalidade de voz aguda para, através dos arranjos da passabilidade, como analisado por Duque (2019), conseguir ocupar uma posição aceitável dentro do circuito das *performances* de gênero e orientação sexual.

No mesmo dia, no turno da tarde, aproximei-me de duas estudantes, Brenda e Laís, para fazer contato e conversar. Falamos um pouco sobre a pandemia, o retorno às aulas e, no meio da conversa Laís pede que Brenda convide seu amigo Guto, que se encontra um pouco afastado delas. Brenda responde que não vai chamá-lo, porque ela vai rir da voz do garoto, “*porque ele tem a voz igual a fala de viado*”.

A tonalidade da voz funciona como um elemento constitutivo das *performances* de gênero e orientação sexual, sendo objeto de admiração ou de zombaria, desqualificação, como vemos na fala da estudante citada. O que se considera performance adequada de gênero e também de orientação sexual em cada grupo e na sociedade em geral, envolve um conjunto de elementos referidos às técnicas corporais, ao vestuário, à tonalidade e ritmo da voz, os quais são associados a modelos socialmente construídos de homens e mulheres, de masculinidade e feminilidade. A presença de algum traço que perturbe a associação que se faz entre sexo e padrões paradigmáticos de *performance* de gênero masculino ou feminino são objeto de desqualificação social. No caso de Guto, o elemento ‘discrepante’ destacado foi a voz, que parece ‘voz de viado’.

O fato da estudante rir do desempenho vocal de seu colega e posicioná-lo no campo da dissidência evidencia as maneiras de ativação da polícia das *performances* de gênero e de orientação sexual, através da qual a expressão da dissidência relativa a essas variáveis vem acompanhada por penalidades que passam por diversas formas de controle e punição do que é definido como anomalia, desvio, aberração, monstruosidade, podendo produzir estigmatização, *bullying*, isolamento, ridicularização, dentre outras formas de desqualificação,

Ao voltar à escola na semana 3, encontrei a professora Karol e conversei com ela sobre a possibilidade de assistir a suas aulas naquela manhã. Após sua anuência, segui para aulas de Biologia em turmas do primeiro ano do ensino médio. A professora me apresentou e seguiu a aula tratando do conceito de Biologia.

Aproveitei o momento para observar a arquitetura das salas de aula da escola. Do ponto de vista das relações sociais no espaço, as salas de aula seguem a estrutura de distribuição de fileiras rígidas de carteiras, alinhadas. Na frente o quadro branco e a mesa utilizada pelos/as professores/as.

Em termos da ocupação do espaço pelos/as estudantes, assim como nos espaços extra sala de aula, eles/elas se dividem a partir das fronteiras de gênero. Nas salas observadas os grupos se formam como ilhas próximas, que dialogam entre si, mas se separam pelas relações de sociabilidade alinhavadas pelo gênero.

À tarde voltei para a escola e após a entrada dos estudantes permaneci nos corredores e me aproximei do inspetor Darlan e de uma outra funcionária que atua na escola. A conversa entre os dois tratava da vestimenta das estudantes, utilizando como exemplo o figurino de uma das alunas que acabara de entrar na sala de aula, classificando-o como inapropriado. Darlan afirma que as mulheres devem se controlar, porque é impossível um homem não olhar para uma mulher nua, haja vista que é algo, na sua opinião, instintivo, justificando que os homens foram criados assim. Sua colega reitera a posição do mesmo e ele continua e fala: “*uma porra dessas*” - se referindo às estudantes - “*coloca a vida dos homens em desgraça, porque a lei está sempre do lado delas*”.

A fala de Darlan, além de seu elevado teor machista, reforça a polaridade fixa e assimétrica dos enquadramentos tradicionais da binaridade de gênero, bem como aponta para a naturalização do rigor socialmente prescrito em termos do controle dos corpos femininos. Ao afirmar que as mulheres devem se controlar, o inspetor mobiliza a prescrição de uma técnica de produção e de cuidado de si que revela as relações de poder entre homens e mulheres, fazendo um investimento discursivo que constrói as posições dos sujeitos ao mesmo tempo em que os

produz, sendo os corpos das mulheres, neste caso, objeto de culpabilização e alvos de vontade de controle e vigilância.

Algo semelhante havia aparecido na fala do gestor logo no início da tarde. Com o auxílio do microfone, no auditório onde os/as estudantes se encontravam reunidos/as, o mesmo comunicou que as fardas disponibilizadas pelo governo estadual não estavam disponíveis, mas que existiam outras que poderiam ser compradas. Na sequência ele diz que as meninas utilizem roupas discretas para virem à escola, não venham ‘nuas’. Sobre as roupas dos rapazes nenhuma palavra é dita. O controle a ser feito incide sobre os corpos das meninas.

Na semana 4 da minha entrada na escola intensifiquei a participação em aulas, para ampliar a participação nas aulas e interagir de forma mais direta com os/as estudantes e a equipe escolar.

Uma das observações que interessa comentar aconteceu na aula do professor Eduardo, de Educação Física. Era uma aula para o oitavo ano. Ao iniciar a aula, a divisão dos/as estudantes pelo gênero é anunciada pelo próprio docente, que direciona os meninos para jogar futsal e as meninas baleada. A maioria obedece o direcionamento, ficando de fora das atividades dois meninos, que performatizam traços considerados ‘afeminados’, e algumas meninas, que permaneceram nas laterais da quadra.

Prossigui acompanhando o professor na aula seguinte, desta feita com outra turma do ensino fundamental. Ao entrar na quadra, uma menina e um menino falam para o professor que todos vão jogar futsal, meninos e meninas. O professor concorda. Os times são formados e apenas uma menina participa do jogo. As demais ficam nas laterais, observando. O professor me diz que estava apreensivo sobre a possibilidade dos meninos chutarem a bola muito forte e machucarem a aluna e grita para estes chutarem mais devagar.

Passado esse momento inicial, a estudante que está participando da partida apresenta uma excelente performance no jogo e o professor se aproxima e lhe faz alguns elogios. Segundo ele, a menina consegue parar a bola com o pé de forma correta, coisa que nem alguns jogadores profissionais fazem. Antônio, um estudante, e outro colega também afirmam que a menina joga melhor que eles, deixando transparecer que isto os incomoda. Os chutes mais violentos voltam a aparecer e o professor pede que reduzam a força novamente. Nesse momento, Antônio grita: “*tira ela daí. Ela está aí porque quer*”. O professor não responde e a partida segue até o final da aula.

É interessante destacar que mesmo após a proposta de que todos iriam participar da partida de futsal juntos ter sido aceita pelo professor, apenas uma das meninas participa, as demais ficam nas laterais sentadas observando. Parece uma escolha simples e individual, mas

a não participação das mulheres no futsal é socialmente produzida pelos discursos que situam este esporte como eminentemente masculino. A dimensão performativa do discurso de que futebol é esporte ‘para homens’ se efetiva, prescrevendo e construindo as relações, as preferências e as ações dos sujeitos que são por ele atingidos, como analisa Butler (2019; 2020).

A preocupação do professor com um possível acidente envolvendo a aluna que joga também evidencia a força da performatividade discursiva que define o que é ‘para homem’ e o que é ‘para mulher’, que também se exerce nos seus elogios à performance desta. Implícita a seu comentário de que ela, sendo mulher, conseguia parar a bola melhor que jogadores profissionais se configura como a afirmação da habilidade demonstrada pela jogadora como algo destoante. Da mesma maneira o incômodo de Antônio com a presença de uma garota que joga melhor que ele também é marca da discursividade que articula as definições de gêneros com competências corporais.

Na tarde da quinta-feira da semana 4 da pesquisa na primeira das escolas selecionadas para o estudo, vi que uma turma do oitavo ano se encontrava sem aula e lá fui tentar mais uma aproximação. A turma não teve aula naquele dia, porém o gestor orientou que ela não fosse liberada e ordenou que um funcionário ficasse com os/as estudantes na quadra. Juntei-me ao grupo. Na quadra, dois grupos de baleada se formaram: um, pelo funcionário e três meninos; o outro, por três meninas e Guto, aquele estudante mencionado acima. Um estudante do primeiro grupo gritou que seria uma partida dos meninos contra as meninas, situando Guto como pertencente ao polo feminino. Guto não reage, ninguém se pronuncia e o jogo começa.

A classificação de Guto como pertencente ao polo feminino faz parte do funcionamento da heteronormatividade que precisa ser reiterada, bem como atua na localização dos divergentes em relação à suas performances de gênero. Guto é posicionado no polo feminino como uma estratégia de afastamento da discrepância entre sexo e gênero. A declaração feita pelo estudante soa como a afirmação das definições paradigmáticas de feminino e masculino, de modo a deixar as coisas no seu ‘devido lugar’: se performatiza feminilidade, será definido como menina. A declaração de caráter ontológico representa a força dos regimes regulatórios de gênero e orientação sexual, que implica para os sujeitos a pressão para negociar suas *performances* e identidades de gênero e orientação sexual levando em consideração a ativação de sistemas rigorosos de classificação, em muitos casos mobilizados para constranger e embaraçar os sujeitos sociais, para controlar os agenciamentos relativos às referidas *performances*.

A semana 5 da pesquisa começa e continuo a observar aulas e confirmar nossa percepção da distribuição dos espaços nas salas de aula como enformada pela configuração de gênero

binário, formando-se sempre regiões espacialmente delineadas como mais de meninos ou mais de meninas.

Após assistir às aulas da manhã da quinta-feira da quinta semana de observações na escola, ao me preparar para sair da escola, ao passar pelo corredor entre o muro e o auditório vi um grupo de estudantes na entrada da escola cantando algumas músicas de teor homofóbico. Parte da letra de uma delas dizia o seguinte: “*É pão com ovo, é pão com ovo, quando chegar o fim de semana eu vou comer seu cu de novo*”. O trecho é repetido algumas vezes, silenciado quando me aproximei para sair da escola, voltando a ser cantado após minha saída pelo portão, sendo possível ouvi-los mesmo da rua.

A separação entre meninos e meninas na ocupação das salas de aula e a repetição de músicas de teor homofóbico são mecanismos da governamentalidade de gênero e de orientação sexual que envolve os sujeitos. Não são fenômenos isolados, mas manifestações em várias escalas, constituídas como desdobramentos da maquinaria da reiteração da performatividade paradigmática de gênero e orientação sexual, constantemente alimentada e materializada em várias dimensões das relações sociais que permeiam a experiência de escolarização.

Voltei à tarde e realizei mais uma observação da aula de Educação Física do professor Eduardo. Trata-se de uma turma do sétimo ano do ensino fundamental. A turma é pequena e a pedido do professor jogo com eles, para completar um dos times na baleada. Fico no centro da quadra, enquanto o jogo não é iniciado. Três meninas ficaram próximas umas das outras e uma delas grita com uma de suas colegas pedindo para que a mesma se afaste, afirmando não ser lésbica. A menina, que apresenta alguns traços considerados masculinizados permanece imóvel aos gritos da colega e a mesma continua gritando repetidamente: “*Sai de perto de mim. Eu não sou sapatão não*”. Não há nenhuma reação dos/as demais estudantes, nem do professor e o jogo é iniciado.

A presença de garotas próximas parece funcionar como um elemento desestabilizador, uma espécie de denúncia de uma possível dissidência em termos de *performance* de gênero e orientação sexual. A negação de uma possível identidade lésbica ecoa e parece querer afastar as punições que os regimes que regem as configurações de gênero direcionam aqueles que borram suas normas. A operação da heteronormatividade como aparece em Miskolci (2012) tensiona as relações entre os sujeitos num esforço para afastar de si qualquer estereótipo que lhes aproximem da dissidência associada à abjeção.

À noite do mesmo dia encontrei o professor Raul, que me permitiu acompanhar suas aulas. Seguimos para uma aula no primeiro ano do ensino médio regular. Após o término da aula o professor pede mais informações sobre meus interesses de pesquisa. Ele, como outros

professores com quem já havíamos conversado, nos fala da professora Karol destacando que o projeto desenvolvido por ela trata de questões de gênero e sexualidade na escola. Ele afirma que o projeto antes da pandemia da Covid-19 desempenhou um papel importante, auxiliando pessoas que viviam oprimidas pelas questões de gênero e orientação sexual. O professor pontua que a professora enfrentou problemas no início do projeto, sendo mal compreendida, mas não aprofundou sobre o que teria gerado os problemas

Conversando com a professora Karol, ela nos contou que na época em que implementou o projeto mencionado sua sexualidade foi colocada sob suspeição pelo fato dela ter encerrado um relacionamento heterossexual de vários anos, no momento do início do projeto. A professora chegou a ser classificada como lésbica por parte de seus colegas de trabalho, mesmo não apresentando dissidência sexual e de gênero em suas performances. Isso mostra o peso da estigmatização relativa às questões de gênero e orientação sexual.

A pesquisa continuou e na última quinta-feira de março - semana 6 - cheguei à escola e presenciei o inspetor Darlan conversando com uma colega de trabalho, enquanto vigiavam os portões que dão acesso aos corredores. Ele comenta com a colega que conhece um casal de gays que vive junto há algum tempo e afirma, em tom de ironia, que não sabe quem é a mulher dos dois, visto que nas palavras dele: *“não sei quem recebe”*. A funcionária concorda e fala: *“quando são dois homens não tem como saber quem é quem”*.

A configuração binária de gênero e orientação sexual, que estabelece uma coerência entre sexo, gênero, sexualidade e desejo, como analisa Butler (2019) e Miskolci (2012), sofre uma fissura com a expressão da dissidência representada pelo casal homossexual. Contudo, a quebra da performatividade não se encontra atrelada ao questionamento do sistema heteronormativo que tenta enquadrar a dissidência a partir dos modelos socialmente estabelecidos. A cristalização de uma ideia de passividade e atividade nas práticas sexuais produz na representação da dissidência uma tendência à transposição replicadora, tornando-se um imperativo tentar enquadrar os envolvidos em relações homoafetivas nos padrões vigentes das relações heteroafetivas.

Ao chegar à escola para a observação no turno da tarde, vi uma aluna do terceiro ano, que apresenta um perfil dissidente em termos de orientação sexual, chegar com sua amiga do segundo ano. Logo na entrada as duas se afastam e a ‘dissidente’ se junta a dois colegas negros. A estudante dissidente citada estava numa conversa animada dias atrás, com esses mesmos garotos, mostrando-lhes vídeos de uma festa à qual teria ido no final de semana e comentando que lá *‘só tinha mulheres feias’*. Ao longo das semanas de observação, percebi que essa aluna está sempre com estes garotos e alguns outros que se juntam ao pequeno grupo. É bem evidente

o afastamento das outras meninas em relação a ela. Existe apenas uma garota do segundo ano que é sua amiga, visto que vêm juntas, de um bairro mais afastado para a escola.

O afastamento das outras garotas marca o funcionamento da binaridade de gênero e do dispositivo da sexualidade em que as interações sociais na escola se realizam. As manifestações de dissidência de gênero e de orientação sexual são enquadradas e isso repercute em mecanismos de exclusão.

A última semana de pesquisa na escola começara. Cheguei na segunda-feira às 7:20 e tudo parecia funcionar como de costume. Caminhei pelos corredores e me juntei aos/às estudantes no auditório, percebendo mais uma vez a formação de grupos separados de meninas e meninos.

No final da tarde desse dia, o gestor me convidou a sua sala e me disse que a pesquisa precisaria ser encerrada, alegando que alguns funcionários e professores/as conversaram com ele e falaram que não estavam entendendo o funcionamento da pesquisa. Indagamos que seria possível explicar para os/as mesmos/as como a pesquisa se desenvolveria e ele afirma que iria falar com eles/elas, e eles decidiriam, com uma expressão que nos parecia algo já definido.

Não ficou clara qual a motivação do encerramento da pesquisa, mas supomos que a minha presença na escola se configurou como um problema que precisava ser solucionado. A temática da pesquisa potencializou resistências na escola, como também acontece fora dela.

Outro ponto que nos chamou a atenção na tentativa de compreender a proibição da pesquisa na escola é que um pesquisador no espaço escolar funcionou com uma vigilância externa vista de algum modo como uma ameaça ao funcionamento da instituição.

Como o trabalho precisava continuar, nos recuperamos aos poucos da ruptura enfrentada e conseguimos a permissão para fazer a pesquisa em outra escola, que focalizamos na próxima seção.

3.3 Nas trilhas da escola: ambivalências na tessitura dos gêneros e orientação sexual

Após a saída abrupta da escola anterior e a busca por uma nova instituição, encontrei uma que se demonstrou mais aberta à realização de uma pesquisa como a que me propus. É uma escola que funciona na modalidade cidadã integral da Paraíba, localizada na cidade de Campina Grande. O primeiro contato com o gestor e com a coordenação pedagógica foram meus primeiros passos na escola, tendo recebido deles incentivo e apoio à pesquisa.

Tratamos do desenvolvimento do estudo e da operacionalização da observação que eu faria, consistindo da frequência sistemática à instituição em dois dias semanais, bem como das técnicas de levantamento de informações a serem utilizadas.

Iniciei minhas atividades de observação na escola no dia 19 de abril de 2022, apresentando nessa seção a análise das relações sociais no âmbito da instituição, dos traços arquitetônicos, de discursos e saberes em circulação nela, de modo a interpretar a tessitura da produção e circulação de *performances* de gênero e orientação sexual no espaço escolar.

A discussão e análise do que observei no cotidiano da escola será feita em termos de seleção de cenas, de diálogos e de acontecimentos em que se ilustram as dinâmicas pelas quais a economia das *performances* de gênero e de orientação sexual funciona, procurando fazer links entre o material empírico trabalhado e as contribuições teóricas que nos guiaram em todo o processo da pesquisa.

Na cena 1, ao chegar à escola, no primeiro dia do período de minha inserção como pesquisador nela, às 7:10 da manhã, procurei a coordenação pedagógica, que me auxiliou nos primeiros movimentos no campo. A professora que auxilia a coordenação me acompanhou à sala dos/as professores/as para que eu me apresentasse. Em seguida, percorri, em companhia desta, as salas de aula, para me apresentar aos/às estudantes.

Depois desses momentos mais formais, comecei a percorrer os corredores da escola, objetivando desbravar o cenário, e iniciar a observação de interações em curso no espaço. Chamou minha atenção a existência, nas paredes, de painéis com frases de incentivo ao protagonismo dos/as estudantes na construção do seu projeto de vida, elemento que remete ao modelo do Novo Ensino Médio, bem como à proposta das escolas que funcionam na modalidade cidadã integral.

Figura 3 - Um dos corredores da escola



Fonte: Arquivo pessoal.

Como na imagem acima apresentada, os outros corredores da escola seguem um padrão similar, com palmeiras e algumas outras árvores que compõem os cenários. À direita da foto temos uma aluna caminhando para ir ao banheiro, lugar privilegiado em termos de reforço do controle, pois fica no primeiro pavilhão da escola, sendo um ponto estratégico de vigilância dos/as funcionários/as para além do sistema de câmera que abrange outros espaços da escola. Ao lado do banheiro, temos um espaço onde o segurança permanece e a sala dos/as professores/as, seguida pelo refeitório e a cozinha. A esquerda, próximo aos funcionários reunidos, temos a sala de AEE, bem como o laboratório de informática, que funciona como uma espécie de segunda sala dos/as professores/as.

A posição dos banheiros num espaço de grande visibilidade evidencia que a arquitetura da escola promove o controle dos corpos, sobretudo quando não estão nas salas de aula, sob os olhares dos/das professores/as. Os banheiros possuem um potencial de funcionamento capaz de subverter o controle intransigente dos corpos, sendo vigiados com atenção especial de modo a dificultar que os sujeitos fujam da padronização estabelecida, sobretudo pelos discursos que inscrevem em seus corpos paradigmas de subjetividades e de *performances* de gênero e orientação sexual.

Esse cenário em que circulam estudantes, professores/as e funcionários/as, movendo-se nas malhas tecidas pelas normas sociais e as representações que lhes atravessam. Meu primeiro movimento no campo aponta para diferenças em relação à escola anterior. Existe um número visivelmente maior de pessoas com características que as colocam numa posição de dissidência de gênero e orientação sexual, como já havia sido anunciado no contato inicial com o gestor Muriel que, inclusive, nos apresentou a estudante transgênera/transsexual Débora da escola, no momento inicial da pesquisa.

Minha percepção do campo permite evidenciar que o funcionamento dos discursos normalizadores, bem como dos regimes regulatórios de visibilidade de gênero e orientação sexual, conforme aponta Miskolci (2017), permitem maior amplificação em termos de diversidade de performances referentes às variáveis mencionadas. Contudo, a produção das afinidades entre os sujeitos, associada à distribuição binária opera em escalas indexadas aos conjuntos de normas que enformam a economia de performatividades de gênero e orientação sexual em termos simbólicos e discursivos (Bourdieu, 2007; 2008). Isto é, embora coexistam performances que se aproximam e se afastam dos paradigmas de feminilidade e masculinidade, bem como da heteronormatividade, essas não têm o mesmo valor na trama das relações de poder que atravessam a experiência de escolarização dos sujeitos que participam da escola e do espaço extraescolar.

Quando percorri os corredores da escola pela primeira vez tive a impressão de que a energia ativa dos/as estudantes tivesse concentrada nos espaços fechados das salas de aula. O intervalo da manhã começa e estudantes e professores/as tornam os corredores mais vivos. Mais uma vez os traços da binaridade de gênero se fazem observar. Na fila para receber o lanche percebem-se seções de alunos e alunas separadas pela força centrípeta das polaridades de gênero, levemente refratada pelas performances de orientação sexual. Esse movimento se repete no final do almoço e é percebido durante todo o período de pesquisa de campo. A dissidência de gênero e de orientação sexual forma também seus grupos

A minha apresentação nas salas de aula rendeu alguns ganhos. Logo na primeira semana consegui conversar com a aluna Débora, que se autodefine como mulher trans, não-binária e pansexual. A estudante narra que inicialmente se descobriu gay, depois bissexual e agora se identifica como pansexual e mulher trans não-binária. Ela narra que ainda não realizou nenhuma intervenção hormonal, porque para isso precisa da autorização dos pais, mas nos conta que pode fazer em breve quando atingir a maior idade ainda este ano. Em seu relato apresenta que deu visibilidade a sua orientação sexual enquanto gay aos 14 anos, revelando-se para sua família. Segundo ela, somente nunca foi aceita por sua mãe, a avó materna e seu irmão mais novo, de

nove anos. Ambas falam que isso passará e se preocupam com a decisão da mesma fazer uma cirurgia de mudança de sexo e se arrependem depois. Sua irmã, segundo seu relato, aceita, mas não gosta que a tratem pelo nome social escolhido.

Durante todo meu período de observação do cotidiano da escola me chamaram a atenção as duas filas que se formam às portas dos banheiros, divididos em masculino e feminino. A fila do banheiro definido como masculino logo termina, e a do feminino se mantém durante mais algum tempo, com parte das meninas tendo que esperar sua vez de usá-lo ao sol. Mesmo com o banheiro masculino vazio, a normatividade do gênero não permite que as estudantes utilizem os sanitários nele localizados.

Na instituição pessoas transgêneras/transsexuais podem utilizar os banheiros de acordo com sua identidade de gênero em termos formais, mas nem todas as pessoas que ocupam essa posição conseguem, de fato, exercer essa prerrogativa. É importante perceber que nem aquelas que conseguem utilizar escapam à lógica binária, porque a formatação, inclusive em termos arquitetônicos, dificulta muitas vezes o reenquadramento previsto.

No banheiro feminino da escola temos espelhos no formato de gotas; no banheiro masculino, os espelhos são pequenos, retangulares com bordas laranja e temos a presença de mictórios. A arquitetura, os objetos, as cores, dentre outros elementos, funcionam como discursos que constroem os padrões de gênero, configurando cosmovisões que enformam e sedimentam nos sujeitos as performances disciplinadoras, modos de pensar, sentir, agir e sobretudo, desejar.

Como analisa Foucault (1996) os discursos não podem ser confundidos grosseiramente com as enunciações, mas como o conjunto de normas, práticas, ditos e não-ditos. A permanência das estudantes na fila para o banheiro definido como feminino enquanto o banheiro direcionado ao outro gênero se encontra vazio indica como a construção do espaço funciona como discursos de gênero. As placas nas portas anunciam a formatação binária de gênero, separando os sujeitos que devem utilizar aqueles espaços.

Pensando com Bourdieu (2007; 2008), as relações de gênero estruturam as relações sociais. No caso em análise, a estrutura física faz parte das relações que organizam o espaço educacional e são estruturantes da experiência de escolarização. Esta experiência reproduz a ambivalência das sociedades em que estas escolas estão inseridas e seus sujeitos mobilizam os capitais associados a *performances* de gênero e orientação sexual e sua distribuição no espaço social.

Na cena 2, no início do mês de maio, o professor Caio nos comunica que Débora, uma estudante do terceiro ano do ensino médio propôs a organização de um evento em conjunto com o Centro Estadual de Referência LGBT da Paraíba. Posteriormente evidenciou-se que outras pessoas da comunidade foram convidadas a participar da organização do referido evento, a exemplo de um estudante transgênero/transsexual do sétimo ano do ensino fundamental.

Na semana seguinte, Débora me procurou para falar do evento que aconteceria na semana seguinte. Ela aproveita para me dizer que Muriel, o gestor da escola, havia exposto para as mães de duas pessoas transgêneras/transsexuais do ensino fundamental suas identidades de gênero, até então desconhecidas pelas mesmas. Segundo ela esta exposição teria causado problemas para os dois alunos nas relações intrafamiliares. Débora pergunta se isso foi certo e fiquei em uma situação delicada. Antes de que eu formulasse qualquer resposta, o professor Caio se aproximou e falou que as pessoas erram, independentemente de suas posições. Disse que a mesma escola que acolhe as demandas de pessoas LGBTQIAPN+, pode cometer atos dessa natureza e destaca que em outras escolas nem permitem algumas iniciativas voltadas para a comunidade mencionada.

É importante perceber que, ao mesmo tempo em que se abre espaço para a realização de um evento de pequeno porte que ocorrerá durante uma manhã voltado para o público LGBTQIAPN+, mecanismos de controle desses sujeitos são acionados. Existem discursos que apontam para um certo nível de afrouxamento dos regimes-matrizes de inteligibilidade e de visibilidade (Miskolci, 2017), mas ao mesmo tempo operam formas de controle para que a dissidência não ameace o funcionamento institucional e social da escola. No caso dos/as estudantes, suas experiências, enquanto algo destoante do campo da heteronormatividade, tensiona as relações no espaço educacional, e, mesmo apontando para a ideia de respeito à diversidade, a exposição dos sujeitos sociais no seio familiar não protege os que são apoiados pela escola das pressões relativas à adequação dos corpos às disciplinas que formatam os sujeitos no espaço social englobante.

Débora se despede e segue para a sala de aula. Aproveito a ocasião para acompanhar a aula de Caio numa turma do segundo ano. Ao entrar na sala, escolhi uma carteira ao fundo e logo percebi que a distribuição dos/as estudantes segue um padrão binário de gênero. Estes/as formam pequenos guetos, quase imperceptíveis, para escolherem seus lugares nas salas de aula, que denota uma certa assimetria de gênero e de orientação sexual.

As meninas ocupam uma parte da sala, assim como os meninos evidenciando suas posições neste espaço. Cores mais claras são utilizadas pelas meninas em suas vestimentas, bolsas e calçados. Os meninos utilizam algumas fardas, jeans e cores mais escuras, nas mochilas

e nos calçados. Essa configuração das distribuições binárias de gênero é registrada durante todo o período da pesquisa. Em algumas salas de aula as fronteiras se mostram mais porosas, outras mais rígidas, mas sempre há uma dimensão dominante em termos de binaridade de gênero e mecanismos sutis de produção da dissidência.

Em termos de estilo, não há uma padronização nos cortes de cabelos de forma tão expressiva como visto na escola anterior, mas uma mistura de vários estilos. Algumas estudantes pintam o cabelo de vários tons, bem como fazem pessoas consideradas não-binárias, dentre outras identidades de gênero e orientação sexual, como se estivessem num movimento que expressa o estado em que se encontram. Alguns meninos também pintam ou descolorem, mas são poucos casos, não ganhando uma predominância significativa

A estilização dos corpos mostra uma porosidade maior em relação à escola anterior, no tocante às variáveis gênero e orientação sexual. Contudo os regimes de visibilidade operam, classificando os sujeitos e moldando a construção de grupos e subgrupos no funcionamento da escola.

A organização de grupos segue a mesma lógica dentro e fora do espaço da sala de aula, sempre operando sob uma chave binária de enquadramento, bem como situa os dissidentes como um subgrupo exterior-constitutivo, assimilado, em alguns momentos, mas afastado, formando grupos específicos.

Sobre a articulação do dentro-fora da instituição, a professora Marta narra um momento tenso na escola, quando o gestor, juntamente com a equipe pedagógica chamou as mães de dois alunos do sétimo ano que se denominam transgêneros/transsexuais. Segundo o relato de Marta, eles desejavam utilizar seus nomes sociais e mantêm um relacionamento amoroso que ela considerava ‘muito expressivo’, sem detalhar o que seria a ‘muita expressividade’. Uma das mães falou que desconfiava, mas que não tratava claramente sobre essas questões, visto que não considerava necessário, afirmando aceitar a posição da filha. Perguntada pela gestão se ela aceitaria que o estudante usasse o nome social e o assinasse nas listas, a mãe diz que não autorizaria porque ainda não era, segundo ela, o momento. Para ela, quando a adolescente crescer e tiver maior entendimento, a aceitaria e a amaria do mesmo jeito. De acordo com o relato, a mãe, durante toda a reunião continuou se referindo no feminino, embora dissesse aceitar a identidade transgênera do filho.

Segundo Marta, a mãe do outro garoto transgênero, uma evangélica pentecostal, foi categórica em dizer que não queria ter uma filha sapatão e que iria dar-lhe uma surra. A professora narra que perguntou porque ela não aceitava e a mãe argumentou que o homem

nasceu para a mulher e a mulher para o homem e com isso não aceitaria ter uma filha sapatão. O diálogo não avançou e a mãe manteve sua posição irredutível.

Uma outra professora que se encontrava ouvindo o relato de Marta comenta que concordou com o pensamento da primeira mãe em esperar um pouco para decidir sobre o uso de nome social, porque achava que crianças não tem muita autonomia para decidir. Em relação ao segundo caso, falou que é algo muito complicado, embora esperasse que, com o tempo, o amor falaria mais alto e as coisas se ajeitariam.

Vale destacar a ambivalência da posição da primeira mãe, que alude a necessidade de adiar o reconhecimento do direito do seu filho transgênero usar o nome social que ele escolheu por causa da idade dele. Podemos pensar que a performance de gênero dissidente é colocada em suspeição não pela faixa etária, mas pela não conformidade com as normas sociais. Quando uma criança e adolescente apresenta um comportamento dentro dos padrões da heteronormatividade e da binaridade de gênero ninguém questiona se estes têm maturidade para definir sobre essas questões.

A posição da segunda mãe indica um movimento recorrente na sociedade englobante, a mobilização de uma produção discursiva com base judaico-cristã, em seus dispositivos de controle dos corpos e subjetividades com base na ideia de natureza. Os padrões heteronormativos como analisam Butler (2020) e Miskolci (2017) são acionados para definir a história dos sujeitos como marcada por uma coerência que define as performances que estes devem desempenhar antes mesmo do nascimento até a morte. A dimensão corporal é investida por discursos que alinham as dimensões sexo, gênero, desejo, práticas sexuais e reprodução. Este movimento produz as matrizes dominantes relativas às variáveis analisadas, como dito anteriormente e agora em dados empíricos, produz a abjeção, que, na fala da mãe é representada pelo uso da palavra *sapatão*.

Em outro dia de observação na escola fui convidado para, na sala de planejamento, acompanhar o ciclo¹⁹. O professor Caio estava ao PC, preparando o *card* do evento voltado para a temática LGBTQIAPN+, marcado para o dia 18 de maio. Nesse momento, a professora Benedita, de Geografia, pergunta o que estamos fazendo e ele responde: “*estamos preparando um cartaz para o evento LGBT. Vamos trazer a ideologia de gênero para a escola*”. A professora, então, responde: “*não precisa porque a escola já está cheia. Ninguém sabe mais quem é quem*”. Caio riu e voltou à tarefa.

¹⁹ Conjunto de atividades de avaliação promovidas por membros da 3ª Gerência Regional de Ensino, para avaliar o desempenho das escolas.

A fala da professora indica a circulação de um pensamento de que não seria necessário discutir as expressões da dissidência na escola, porque elas já estariam presentes. O tom utilizado remete para uma visão que reprova criar condições para que dissidências sejam afloradas, para que não se tornem uma ameaça aos valores instituídos. A escola tem esse papel ambíguo de produtora e guardiã das normas sociais, ao mesmo tempo em que se define como espaço de formação para o respeito às diferenças.

Conforme a fala da professora, além do espaço ‘lotado’ de dissidentes de gênero e orientação sexual, a indefinição do pensável, algo que não permite um enquadramento rígido desestabiliza as fronteiras. É notório na escola que os/as estudantes performatizam posturas que borram as fronteiras binárias. Há pessoas que estudam na escola e apresentam performances de gênero fluido, não-binário, pansexual, bissexual, dentre outras manifestações que colocam em xeque os discursos da binaridade e a heteronormatividade. Percebe-se que sujeitos afeitos aos enquadramentos regulatórios possuem certo grau de resistência às relações baseadas em fluxos, pulsões que constituem a ambivalência dos próprios sujeitos. Uma espécie de pânico moral aponta para o desequilíbrio das normas e de si mesmo enquanto potência de devir.

No dia anterior ao evento, após o acolhimento diário que acontece na escola, a professora Marta se aproxima de mim e inicia uma conversa sobre uma mobilização política frente à revelação, por parte da gestão da escola, da transexualidade de dois estudantes do sétimo ano à família, uma vez que existe uma preocupação da gestão com múltiplas manifestações de afeto, beijos no banheiro, por parte dos referidos garotos. Segundo o relato, algumas pessoas da comunidade LGBTQIAPN+ da escola protagonizaram uma ação política nas redes sociais, acusando a instituição de transfobia e marcaram o perfil da escola nas postagens, gerando uma reação do gestor em afirmar que os adolescentes só poderão usar o nome social mediante autorização dos pais, conforme prevê a legislação para menores de 16 anos. A professora afirma que tem esperança que o evento que acontecerá no dia seguinte poderá trazer maiores esclarecimentos sobre essas questões.

O uso das mídias digitais pelos jovens é algo crescente e, no caso analisado, elas promoveram um espaço de contestação às normas instituídas na escola, bem como em relação à exposição dos estudantes do sétimo ano. Embora exista mecanismos de controle que atuam no âmbito institucional, existe também a possibilidade de resistência, como analisa Foucault (1987). O movimento coletivo promoveu um estado de tensão na escola. Nos corredores era possível perceber a insatisfação dos estudantes, mesmo da parte daqueles que não fazem parte da comunidade LGBTQIAPN+. Natan e Yudi são figuras conhecidas na escola pelo nome

social. Entre os/as estudantes não percebemos nenhum caso no qual eles não fossem tratados pelo nome social pelos seus pares.

Na cena 3, dia 18 de maio de 2022, dia do evento. O momento do acolhimento se volta para a temática LGBTQIAPN+, fazendo uma espécie de prévia. Segundo minha observação, avalio que existe uma participação mais expressiva das meninas, assim como em outros momentos de ‘acolhimento’. Há uma resistência maior dos meninos em segurar os cartazes temáticos, com cores, bandeiras e símbolos relativos ao tema. Sempre que podem passam os cartazes para outros colegas que por ali se encontram. Esta ação se repete até o final do acolhimento. No meio da atividade, três estudantes que entram na escola de outras turmas gritam: “*quem é o viado aí, quem é?*” O trio entra e o acolhimento segue até às 7:30.

A ação desenvolvida com o Centro de Referência (CR) terá duração apenas do turno da manhã. O primeiro momento, voltado para o ensino fundamental e o segundo voltado para o ensino médio. Após o preâmbulo desenvolvido pelo gestor da escola, a coordenadora pedagógica e pelo professor Caio, a coordenadora do CR faz uma exposição didática sobre identidades de gênero e orientação sexual, evidenciando as conexões e afastamentos entre elas. Os estudantes do ensino fundamental observam atentamente. No espaço final do ‘auditório’ temos estudantes da comunidade LGBTQIAPN+ caracterizados com vestimentas e pintados/as com as bandeiras que lhes representam em seus rostos. Fotos são produzidas para registrar esse momento e alimentar as redes sociais da escola, promovendo a imagem de respeito à diversidade para fora do espaço escolar.

Após esse momento, inicia-se a abertura para perguntas e o professor Caio pede que o advogado do Centro Estadual de Referência LGBT fale sobre a legislação que opera no campo da educação e como o ECA restringe a autonomia das crianças e adolescentes, destacando as questões referentes ao uso do nome social. Como prevê a legislação, a fala do profissional chama a atenção para a necessidade de autorização dos pais para o uso formal do nome social por parte de crianças e adolescentes menores de 18 anos.

Após o intervalo o evento segue no ginásio para o ensino médio e os/as estudantes seguem se pintando com as cores do arco-íris, na lateral do ginásio. Alguns que não fazem parte da comunidade dizem que desejam se pintar, num movimento de apoio à causa. Inicia-se a segunda parte do evento e alguns deles ao fundo do ginásio se mantêm agitados e promovem assovios isolados, sendo contidos pelos/as professores/as e funcionários/as da escola.

A coordenadora do CR inicia sua exposição após um preâmbulo feito pela coordenadora pedagógica e pelo professor Caio. Os estudantes acompanham e ao final fazem muitas perguntas no sentido de esclarecer suas dúvidas. No meio das perguntas, Daniela, uma

professora da escola faz algumas perguntas, uma delas remetendo ao uso do nome social por crianças e adolescentes. A coordenadora e o advogado do centro reiteram o que foi dito no momento anterior para o ensino fundamental, reafirmando que o uso do nome social passa pela necessidade de autorização dos pais, conforme a legislação vigente para pessoas com idade inferior aos 18 anos, sendo mais delicado para pessoas com menos de 16 anos.

O evento se configura como importante no sentido de oferecer visibilidade às questões apresentadas pela comunidade escolar, sobretudo para o público LGBTQIAPN+. Entretanto é preciso que se observe que existe uma dimensão para além do evento em si: os arranjos que operam a partir da produção e reiteração de discursos socialmente instituídos, especificamente no campo da biopsicopolítica, operada através do arcabouço legal do Estado.

No evento pode-se perceber a ambivalência em que se institui a ação da escola: por um lado, o momento de celebração, afirmação e exposição das experiências dissidentes de gênero e orientação sexual evidencia uma perspectiva de acolhimento e fortalecimento do denominado respeito à diversidade; por outro lado, os discursos jurídicos são chamados para controlar essas mesmas expressões dissidentes e conformá-las a uma dimensão que não questionem os sistemas de controle normativos operados pelas escolas. As instituições educacionais têm esse papel de produção e reprodução das normas sociais e este recurso permite que continue em seu funcionamento ambivalente.

Como analisa Foucault (1999), ao colocar em discursos termos como sexualidade, e, no caso da escola, questões de gênero, não significa que existe o interesse em promover o afrouxamento das normas sociais, mas a produção de discursos dotados de potencial de controle altamente sofisticados. O uso do nome social demandado por parte das pessoas LGBTQIAPN+ da escola é colocado em suspensão, sob o argumento pacificador do impedimento jurídico, mas também social e pedagógico. Os ânimos dos estudantes passam a ser controlados através de discursos considerados legítimos e tira a escola da situação dilemática em que se coloca ao se apresentar como acolhedora e ao mesmo tempo como repressora.

A pesquisa continua e na semana seguinte, um estudante do primeiro ano se aproxima de mim com duas amigas de sua turma, inicia uma conversa sobre o tema de nossa pesquisa, acusando o gestor da escola de homofobia. Conforme seu relato, um garoto o vira na sala abraçado com um colega e contou para uma funcionária da escola, que foi até a sala em que eles estavam e pediu que eles soltassem as mãos imediatamente, sem pedir que um casal heterossexual que estava na mesma posição atrás deles fizesse o mesmo. O caso foi encaminhado para a direção e o estudante que veio falar comigo afirma que o gestor os

repreendeu. Ele argumentou que tinha um casal heterossexual na mesma situação e o mesmo falou que só eles estavam errados. Suas amigas reiteraram a fala do colega.

A fala do estudante me chama a atenção para observar o campo tentando perceber o funcionamento dos regimes de visibilidade em termos de arranjos afetivos dos/as estudantes. Percebo então que não existem casais explícitos de dissidentes de forma expressiva, apenas alguns casos muito pouco perceptíveis. Contudo, há um número significativo de pessoas da comunidade LGBTQIAPN+ na escola, sobretudo entre estudantes.

Alguns dias depois, caminhando pela escola, percebi que nas mesas que ficam próximas à secretaria, alguns casais heterossexuais se abraçam e beijam livremente, sem nenhuma preocupação com quem está passando por ali. É algo tão naturalizado que nem sequer é notado. No mesmo momento, algumas pessoas dissidentes de gênero e orientação sexual gravitam nas franjas desse regime e consegui observar que duas meninas do segundo ano estão de mãos dadas e em alguns momentos trocam carícias de forma discreta, mas ao perceber a chegada de alguém mais perto, logo elas soltam as mãos e ficam apenas perto uma da outra como se estivessem fazendo algo errado.

Pelo que observei, após o evento voltado para temáticas que envolvem a comunidade LGBTQIAPN+, não houve grandes alterações nos regimes regulatórios de gênero, tampouco no funcionamento da heteronormatividade. Dois casais, no mesmo espaço, fazendo as mesmas coisas são tratados de forma diferenciada do ponto de vista institucional e isso é revelador no sentido de evidenciar que existe uma ambivalência da escola ao tratar estas questões. Ao mesmo tempo em que ela levanta a bandeira do respeito à diversidade, se estabelecem normas que essa diversidade deve seguir, fronteiras que não devem ser borradas.

As meninas ao negociarem a visibilidade de suas performances por nós acompanhadas, evidenciam os regimes supracitados nesse campo. Poderíamos cair numa chave analítica que coloca sobre elas a agência pelas ações desenvolvidas, mas como percebemos através das análises de Han (2018), esta suposta agência faz parte das lógicas do sistema para exercer controle. As garotas não negociam suas performances porque desejam, mas porque são forçadas pelos regimes performáticos de gênero e orientação sexual.

Na cena 4 chegamos ao mês de junho. A escola estabelece que sua festa de São João aconteceria no dia 22 de junho/22, marcando o início do período de recesso de duas semanas. Antes mesmo do evento, uma quadrilha junina improvisada ensaia para fazer uma apresentação no evento da escola. Ela se constitui predominantemente por pares formados por meninas, apenas dois deles são formados por um garoto e uma garota. Contudo, ao improvisar a coreografia, num dos momentos grita-se: ‘olha o casal’! Um dos casais se dirige ao centro para

se apresentar. No ensaio vê-se que apenas os dois pares que têm o formato de um casal padrão em termos de gênero ocupa esse espaço. Em nenhum momento um par com duas meninas entra para o meio do círculo ao ouvir a enunciação.

No dia da festa da escola destaca-se a ‘barraca de beijo’, na qual algumas pessoas estão disponíveis para oferecer beijos: Bruno, que se define como gay; Pedro, autodefinido heterossexual e algumas meninas, que não explicitam sua orientação sexual. Os beijos podem acontecer em variadas partes do corpo, sendo o selinho o ápice dos produtos ofertados. Bruno permanece na barraca, mas durante o tempo em que observei não teve seus beijos consumidos nem por outras pessoas da comunidade LGBTQIAPN+ que participaram da dinâmica. Pedro teve seus beijos bastante consumidos. As meninas também eram bastante requisitadas. No meio dessa dinâmica, uma participante ao estourar o balão que indicava o tipo do beijo a ser dado, apareceu a opção ‘selinho’ e ela escolheu uma das meninas do cardápio para lhe dar. Elas dão o selinho, o que gera grande algazarra, algo que não aconteceu em momentos anteriores quando um dos garotos deu selinhos em algumas meninas. O garoto homossexual deixa a barraca depois de algum tempo e outras pessoas ocupam sua posição no cardápio ofertado.

Após esse momento começa o concurso para escolher a rainha da escola. A coordenadora pedagógica apresenta as candidatas nominalmente e elas fazem um pequeno desfile no centro do ginásio. Após apresentar duas candidatas, ela apresenta a aluna Débora, reforçando que se trata da ‘rainha da diversidade’ e há uma grande agitação, ouvindo-se aplausos e também alguns assovios com conotação de deboche. A aluna desfila e o concurso segue. Após as apresentações, a coordenadora pede que os alunos aplaudam a que mais gostaram e a referida aluna recebe pouquíssimos aplausos e não ficou entre as duas finalistas.

Ao final da manhã, uma grande junina improvisada se forma e nesse momento existe uma mistura maior de sujeitos participantes. Um número significativo de casais é formado: alguns de duas meninas; alguns formados por meninos e meninas; e apenas dois aparecem formados por dois meninos. Interessante notar que a dissidência em termos de *performances* de gênero e orientação sexual se mostra nesses momentos, sem que tenham ocorridos eventos de discriminação, de violência de gênero ou homofóbica.

Mesmo sendo um momento de descontração, percebe-se o funcionamento das normas sociais em termos de gênero e orientação sexual. Na junina improvisada, embora a maioria dos pares fosse formados por meninas, no momento de apresentação do casal de destaque, o escolhido era um par formado por uma menina e um menino, numa reprodução aparentemente espontânea, mas carregada de significados produzidos pelos discursos normalizadores da heteronormatividade.

Na barraca do beijo, o consumo deste volta-se de forma efetiva para figura de um rapaz que performatiza a heterossexualidade, evidenciando a posição desta ocupada no campo escolar. Dissidentes de gênero e orientação sexual participam ativamente dos festejos juninos da escola, do concurso de rainha e do casal junino, da barraca do beijo, mas em nenhum momento conquistam o protagonismo, não ocupando posições de destaque, a exemplo da vitória nos concursos ou tendo seus beijos escolhidos na barraca do beijo.

Pensando com Bourdieu (2007;2008) percebemos que os que apresentam *performances* de gênero e orientação sexual próximas da matriz dominante acumulam mais capital social e simbólico. O campo mostra que há uma certa mistura de seus atores, mas evidencia-se que nem todos ocupam a mesma posição e circulam nos mesmos espaços. Alguns que ocupam posições superiores até se mostram sensíveis às demandas dos que ocupam posições desprivilegiadas, mas em nenhum momento querem ocupar estas posições.

A cena 5 é marcada pela volta do recesso em julho de 2022 momento em que fui convidado para participar das aulas da disciplina Pós-Médio apresentando meu percurso acadêmico para os/as alunos/as do terceiro ano do ensino médio, como já havia acontecido na disciplina de Projeto de Vida, para as turmas do primeiro e segundo ano do mesmo nível. Foi um processo interessante porque nos proporcionou maior aproximação com os alunos da escola. Narrei meu processo escolar e acadêmico até o momento atual, bem como apresentamos nosso objeto de pesquisa. Uma das três turmas do terceiro ano, após nossa apresentação, alguns/algumas alunos/as perguntam qual a diferença entre gênero e orientação sexual. Lhes expliquei conforme as análises de Butler (2019) sobre a performatividade de gênero e suas implicações no campo da orientação sexual. Alguns dos/das estudantes nos comunicaram que entenderam e uma colega exemplificou usando o seu caso. Ela disse que se identificava com mulher trans, não-binária e pansexual. Essa afirmação causou um alvoroço entre os/as alunos/as. A reação da turma diante da afirmação da colega evidencia que as posições fronteiriças ou transfronteiriças referidas a *performances* de gênero e de orientação sexual ainda são pouco compreendidas no espaço escolar observado.

O terceiro bimestre inicia-se e passo a acompanhar as aulas de Sociologia em turmas do terceiro ano. O professor Caio programa a discussão do capítulo sobre gênero, do livro *Sociologia em Movimento* e decido participar das aulas como oportunidade de observar ações e reações dos sujeitos diante da discussão do tema.

Na primeira aula do referido bimestre dirigida por Caio, ele fez uma breve introdução ao tema do capítulo, intitulado: *gêneros, sexualidades e identidades*. Logo no início ele faz um adendo, chamando a atenção da turma para o fato de que o tema não é uma criação dele, mas

faz parte do livro didático, reforçando que existe uma lei que respalda esta discussão e destaca que, particularmente, ele acha importante tratar o tema pelas manifestações de machismo, preconceitos contra pessoas LGBTQIAPN+, bem como as manifestações de violência relativas aos divergentes de gênero e de orientação sexual em nossa sociedade.

Em sua exposição, evidencia a emergência dos estudos de gênero, o papel do movimento feminista e suas implicações para compreender as relações sociais e de poder. Como antropólogo, o professor apresenta exemplos de sua inserção em campo de pesquisa com povos originários, destacando que para um desses povos ele foi considerado forte, macho; e, para outro, ele foi associado à homossexualidade, por utilizar alargadores nas orelhas. O esforço volta-se para demonstrar como as culturas criam mecanismos de classificação e produzem discursos sobre gêneros, sexualidades e identidades.

Na aula observo participações muito esporádicas de estudantes, mais especificamente do público feminino ou pessoas vinculadas à comunidade LGBTQIAPN+.

O professor segue a aula e durante sua exposição é notório como a temática incomoda dois adolescentes que estão sentados na parte da frente da sala. Eles não falam, mas as expressões faciais e olhares denotam um certo tédio. Após algum tempo eles deitam sobre a carteira e cochilam enquanto a aula acontece. Ao final, a aula passa a funcionar como uma espécie de monólogo e por fim é encerrada.

Em outra turma do terceiro ano, Caio repete o ritual de apresentação e justificativa e a turma se mostra mais receptiva. A maior participação é do público feminino, sobretudo sobre as questões referentes ao machismo e de estudantes LGBTQIAPN+ no tocante aos preconceitos observados na comunidade. Não há uma participação efetiva dos meninos identificados como heterossexuais de forma a contribuir com o debate promovido nas aulas do referido professor.

O tema gênero, sexualidade e identidade na escola vem sendo constantemente questionado, ganhando, no senso comum, a denominação de *ideologia de gênero*. Colocar essas questões para o debate é uma proposta do livro didático de Sociologia, mas também uma posição do docente em levar, de fato, o debate para suas aulas. Contudo é importante perceber o grau de tensão que existe na sociedade brasileira sobre essas questões, fazendo com que o docente desenvolva toda uma narrativa para justificar a presença do tema em suas aulas. A heteronormatividade, como analisado por Miskolci (2012), opera como ordem social alinhavando mecanismos de controle sobre os sujeitos e ameaçando não apenas a dissidência, mas qualquer discurso que aponte para o caráter não natural de suas bases.

A participação baixa dos/as estudantes nos remete à necessidade de refletir sobre a experiência como central na construção dos sujeitos. Ao falar sobre a opressão das mulheres, e

múltiplas formas de violência sofridas pela população LGBTQIAPN+, o professor promove a reação desse público, enquanto os demais não se manifestam diretamente, apenas em casos pontuais ao longo do bimestre. A experiência de opressão e exclusão provocada pelo machismo e pela heteronormatividade, como analisa Miskolci (2012) em relação ao perfil de engajamento de sujeitos sociais em movimentos em prol dos direitos de mulheres e da população LGBTQIAPN+, produz o efeito de participação direta nas aulas.

Na cena 6 aparece outro momento em que observei elementos interessantes relativos ao nosso tema de pesquisa que foi o dos jogos internos que aconteceram no final de agosto de 2022. Os estudantes se envolvem com os times que vão concorrer na competição e as relações sociais na escola começam a ser enformadas também pelo espírito de competição. O evento não foi por mim acompanhado na íntegra, mas apresentaremos alguns elementos interessantes nele observados.

No evento dois times se destacam: o *Real* e o *River*. A primeira partida que acompanhei foi entre o *Real* e o *Pamps*, na modalidade de futebol de salão masculino. O jogo parecia equilibrado e as torcidas animadas, gritando para incentivar seus times e desestabilizar os adversários. O *Real* vence e a torcida vai à loucura.

Após mais um jogo de dois times masculinos, com as torcidas envolvidas, o *Real* feminino entra em campo contra um outro time que não conseguimos identificar o nome durante a partida. Natan - um aluno transgênero da escola - aparece jogando neste time e não nos times masculinos. As torcidas silenciosas, como se não estivesse acontecendo uma partida, denuncia a posição depreciativa em relação às mulheres no futebol. Ao final da partida, o aluno citado se aproxima de mim e de alguns colegas que estavam conversando comigo e nos conta que jogou no time feminino porque os alunos de sua turma não aceitaram que ele jogasse no time masculino, tendo ele que se adequar.

O baixo envolvimento das torcidas com os jogos das mulheres revela o funcionamento dos discursos normalizadores referentes às variáveis que estamos analisando neste trabalho. No imaginário coletivo de nossa sociedade associam-se o futsal, o futebol e seus derivados ao gênero masculino.

A prática e o envolvimento dos espectadores com o futebol masculino decorrem da incorporação, pelos sujeitos sociais, dos códigos de masculinidade e feminilidade, construídos, em larga medida, pelos regimes performáticos paradigmáticos de gênero.

A inclusão de Natan no time feminino de futsal representa um movimento ambivalente: por um lado, ele não é aceito no time masculino, por ser um menino transgênero; por outro, ele é admitido no time feminino, sendo um menino trans. Ao borrar as fronteiras binárias, o aluno

consegue se impor até certo ponto, goza de reconhecimento entre os alunos e as alunas, mas a regra mostra sua força, excluindo-o do time masculino, como resultado do seu desconhecimento como menino.

Os jogos internos terminam e com eles o espírito de competição perde força e o cotidiano retorna ao seu funcionamento regular. Nesse momento, direciono minhas observações para as regularidades do campo objetivando garantir maior interação com os seus atores, sobretudo com os/as estudantes.

A cena 7 remete ao início de setembro. Após o almoço em um dos dias de observação na escola, encontrei Douglas com uma amiga, sentados numa mesinha que fica próxima à secretaria da escola. Ele me pergunta sobre a pesquisa, sento e comento sobre a temática com eles. Ele diz que é gay e é muito feliz sendo quem é, embora já tenha sofrido muito *bullying* durante o ensino fundamental, sendo insultado pelos meninos de sua antiga escola. Quando conta isso sua expressão facial muda e uma leve tristeza aparece. Sua amiga percebeu e tomou a palavra, dizendo que, na atual escola, existem pessoas que ela considerava amigas, ‘desconstruídas’, mas logo quando viram Douglas, ao chegar a escola neste ano, não gostaram dele de cara, mesmo sem conhecê-lo. Ela continua dizendo que fizeram piadas e chacota em relação a ele de forma direta, numa clara demonstração de homofobia. Ela disse que ficou decepcionada com essas pessoas porque as conhecia há muito tempo e se afastou delas.

Douglas recupera a palavra e nos diz que aconteceu, declarando que foram apenas algumas pessoas, sendo um pouco diferente do que ele sofreu em outra escola, onde ele estudou o ensino fundamental, na qual o *bullying* era bem mais forte. Segundo seu relato, na escola atual, ele disse que fez uma performance, com a mão estendida para sua colega e disse: “*bate*”, e a colega respondeu ao seu convite. Nesse momento, Adriano, um colega dele de turma, que se autodefine como pansexual falou: “*já imaginou eu me assumir gay e fazer isso?*” Em tom de deboche. Douglas conta que não consegue entender como pessoas da comunidade LGBTQIAPN+ podem ter preconceito com outras pessoas dessa mesma comunidade.

Na reação de Adriano podemos observar o funcionamento de regimes de visibilidade homonormativa, ligado à mobilização de elementos de passabilidade. Quando Adriano questiona a performance de Douglas, achando-a demasiado ‘pintosa’, portanto não adequada para ele, aciona um imaginário segundo o qual se tenta definir o que seria uma performance de gay ‘adequada’. Assim como na sociedade englobante se definem as performances gays como sendo aberrações, na comunidade LGBTQIAPN+ também se estabelecem critérios de aceitabilidade daquelas. No âmbito da dissidência são produzidas normas que orientam e moldam as performances dos sujeitos (Miskolci, 2017).

A pesquisa prossegue e na semana seguinte, após passado o momento do acolhimento e a entrada das turmas para as salas de aula, permaneço no refeitório, espaço em que ainda temos algumas bandeiras que representam identidades LGBTQIAPN+ na escola. Parece importante as bandeiras nesse lugar pelo qual todas as pessoas da escola passam no momento das refeições e durante alguns eventos.

Figura 4 - Refeitório da escola



Fonte: Arquivo pessoal.

Enquanto estou neste local, olhando as colagens que ficam à direita, inicio uma conversa com os professores Caio e Marta, na qual emerge a questão política nacional e seus desdobramentos causados pela tensão prévia provocada pela corrida presidencial no Brasil. A inspetora Bia se aproxima e se envolve na conversa, falando que ambos os candidatos à presidência possuem ‘coisas erradas’. Caio argumenta que houve, de fato, problemas nos governos anteriores, mas o atual governo tem questões que passam pelo incentivo à violência, dentre outras questões que merecem atenção. Bia o interrompe, dizendo: *“Lula também não é santo não. Lula defende aborto, defende maconha, defende viado. Por certo dá o cu também até arrombar”*. Sem esperar resposta, ela se retira.

A fala da inspetora menciona questões de saúde pública, como o aborto; a criminalização do uso de maconha, destacando-se nela a ênfase no recorte da sexualidade. A menção à defesa que Lula faria dos viados culmina com sua suposição de que o então candidato a presidente também gostaria de dar o cu. A fala de Bia assinala para um imaginário que define a homoafetividade como uma abjeção, como algo que não deveria ser defendido, remetendo à concepção de vidas que não importam ser vividas, corpos não passíveis de luto, como analisa Butler (2020).

Um espaço de ‘liberdade’.

Figura 5 - Foto de árvores da escola



Fonte: Arquivo pessoal.

A imagem acima é de um local utilizado por um grupo de alunos e alunas que são meus interlocutores do campo, à sombra de duas árvores, um pouco mais afastadas do espaço central da escola.

Estava passando e eles sinalizaram com as mãos, convidando-me para me juntar ao grupo e ficarmos conversando. Nesse estágio da pesquisa, já consegui me inserir no campo, de modo que não pareço mais alguém ameaçador, podendo circular pelas várias esferas e dialogar com diversos grupos que compõem o espaço da escola.

Eles falam de questões cotidianas, mochilas com rasgos, e riem, em um momento de descontração. Dois dos meninos do grupo trocam carícias e se olham, enquanto todo o grupo conversa, como se as normas de controle estivessem em suspensão por alguns minutos. Fernando deita levemente a cabeça no colo de Manoel. Este acaricia seus cabelos por alguns segundos e trocam um selinho. O tempo do intervalo acaba e todos voltam para as aulas, atendendo ao chamado de Bia, a inspetora da escola.

Vale ressaltar que para tornar possível esse momento em que os alunos que compunham o grupo parecem mais livres, eles foram para um local mais isolado da escola, negociando com a tensão mais densa das relações de poder que operam no campo escolar. Também deve ser lembrado que se trata de um grupo de pessoas em que predominam as expressões da dissidência, que se juntam para lidar com o peso das normatividades de gênero e de orientação sexual imperantes.

A pesquisa já dura mais de 5 meses e prossegue, repetindo-se semanalmente dois dias de observação intensiva na escola, na participação em aulas e vou percebendo que algumas questões se repetem, dando sinais da existência de um ponto de saturação ou mesmo de limites da abordagem metodológica. Então seguimos para condensação entre a observação articulada, a aplicação de questionários e realização de entrevistas semiestruturadas, cujos resultados serão apresentados e analisados no capítulo seguinte desta tese.

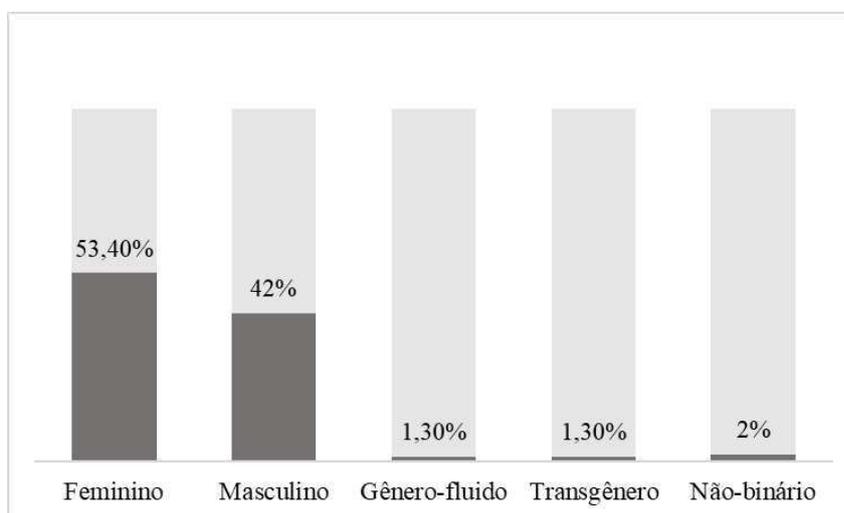
CAPÍTULO IV – A AMBIVALÊNCIA COMO TRAMA QUE CONSTITUI A EXPERIÊNCIA DE ESCOLARIZAÇÃO

A diferença, embora ocupe posições depreciadas, entra pelos portões da escola e segue demandando reconhecimento das suas peculiaridades e identidades forjadas nas relações cotidianas. Um mapeamento dos atores do trabalho de campo por nós desenvolvido explicitou algumas questões cujos pontos de ambiguidade ficam explícitos, o que é corroborado nas narrativas que aparecem nas entrevistas realizadas com sujeitos de destaque na escola estudada.

Aplicamos questionários a uma amostra composta por 80,76% do corpo docente; 37,68% de estudantes; e 100% dos membros da gestão. Conforme os números fornecidos pela instituição, o universo total da escola é composto por 398 estudantes, 26 professores/as, 22 funcionários/as.

Os dados revelam que 80,70 % do corpo docente se autodefine do ‘gênero feminino’ e 19,30% do ‘gênero masculino’. O gestor e o coordenador administrativo e financeiro se autodefinem como do ‘gênero masculino’ e a coordenadora pedagógica ‘do gênero feminino’. Em relação aos/as estudantes percebemos uma ampliação das possibilidades de gênero, embora a predominância permaneça no domínio da binaridade masculino/feminino.

Gráfico 1 – Distribuição dos/as estudantes conforme suas identidades de gênero



Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados durante a pesquisa.

Entre os/as docentes e gestão o gênero se mantém na reprodução intersticial do funcionamento da performatividade binária, como analisa Butler (2020), sendo importante situá-la historicamente, enquanto um mecanismo de produção, circulação e consumo de configurações binárias. As experiências de escolarização da equipe escolar aconteceram em um momento no qual as fronteiras de gênero eram muito menos porosas no funcionamento das

instituições educacionais, conforme analisa Louro (2000), sendo naquele momento as técnicas de disciplinamento utilizadas de modo mais ostensivo.

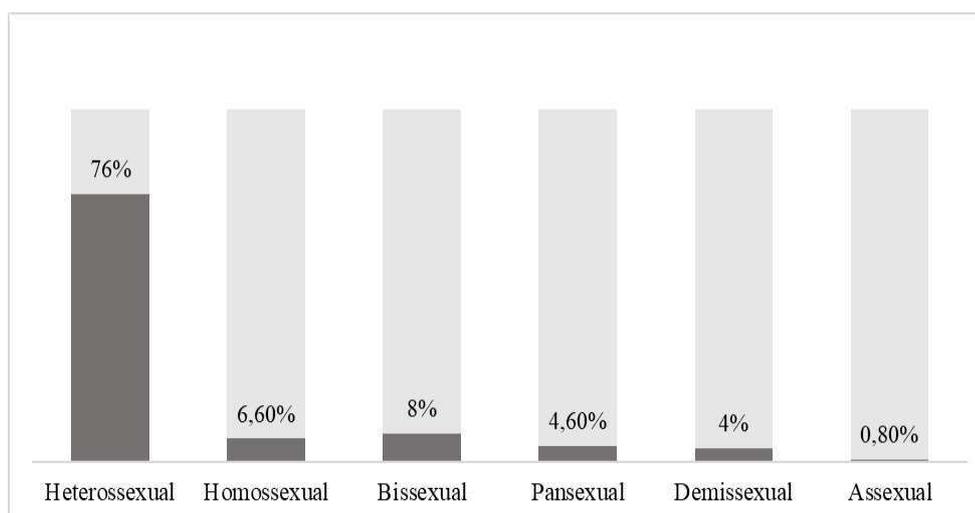
Entre os/as estudantes, embora em porcentagem pequena, outras possibilidades de gênero se apresentam, indicando uma temporalidade em que os regimes regulatórios de gênero e orientação sexual se apresentam menos fixos. A existência do *gênero fluido, não-binário e transgênero* é motivo de choque de gerações, tornando possível a elocução de frases como: “ninguém sabe quem é quem”.

A complexificação dos esquemas de enquadramento de gênero e de orientação sexual atualmente observada provoca uma sensação de desajuste aos tradicionais padrões regulatórios. Replicando o que pode se observar no espaço social extraescolar, entre os membros da equipe escolar há os que tentam entender essa complexidade e apoiam lutas por reconhecimento de identidades apresentadas por estudantes, ao mesmo tempo em que as teias conservadoras atuam no sentido de manutenção e reprodução da binaridade de gênero e heteronormatividade.

Conforme analisa Louro (2000, p. 68), “isso não quer dizer, obviamente, que todas as identidades sejam representadas do mesmo modo, que as culturas não as hierarquizem ou, ainda, que não haja notáveis histórias de opressão sobre determinadas identidades”. As manifestações de outras possibilidades de gênero aparecem no campo e são investidas pelos discursos que as trazem à luz.

A orientação sexual apresenta uma configuração mais complexa do que o gênero. 85,70% dos/as docentes se autodefinem como heterossexuais, 9,50% como bissexuais e 4,80% como homossexuais. No tocante à gestão, o gestor se autodefine como homossexual, o coordenador administrativo e financeiro e a coordenadora pedagógica como heterossexuais. Percebemos que há uma pequena mudança na distribuição dos sujeitos no campo, assim como maior diversidade de possibilidades, denotando um certo nível de questionamento dos padrões da heteronormatividade. Em relação aos/as estudantes, a diversidade se amplia ainda mais e evidencia outros arranjos que escapam aos imperativos normativos dominantes.

Gráfico 2 – Distribuição dos/as estudantes conforme suas orientações sexuais



Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados durante a pesquisa.

A predominância da heterossexualidade se mantém em todos os segmentos, contudo, diferenciando-se das configurações de gênero, percebemos que outras orientações sexuais aparecem também nos mesmos. A homossexualidade se apresenta como um elemento que se expressa nas três esferas, bem como a bissexualidade em duas delas. Esses arranjos expressam a ampliação da diversidade, mas se faz necessário compreender como, no funcionamento intersticial do cotidiano escolar, esta configuração se expressa.

Embora essa diversidade se apresente como um elemento importante em termos de tradução do momento vivido no espaço intraescolar, as relações sociais na escola se mantêm determinadas pelas assimetrias de posições de orientações sexuais. A heterossexualidade se mantém como uma posição dominante não apenas em termos estatísticos, mas como padrão, sendo as demais expressões produzidas a partir da dissidência em relação a esta.

O segmento dos estudantes apresenta um leque variado de possibilidades de orientações sexuais, expressando que a diversidade ocupa este espaço e se apresenta como um elemento complexificador das relações sociais nele estabelecidas. As assimetrias construídas pela binaridade heterossexual/homossexual são ampliadas pela existência expressiva da bissexualidade, pansexualidade, demissexualidade, e, em termos menos expressivos, da assexualidade. Estas sexualidades não apenas estremecem as configurações binárias, mas desafiam a capacidade operacional dos regimes de inteligibilidade a elas correspondentes (Butler, 2019).

Comentando as novas configurações de gênero e orientação sexual, sujeitos da equipe escolar apontam, em seus discursos, para um certo 'modismo' que explicaria o crescimento das múltiplas posições observadas. Tentativas de explicação da diversidade ou dos padrões

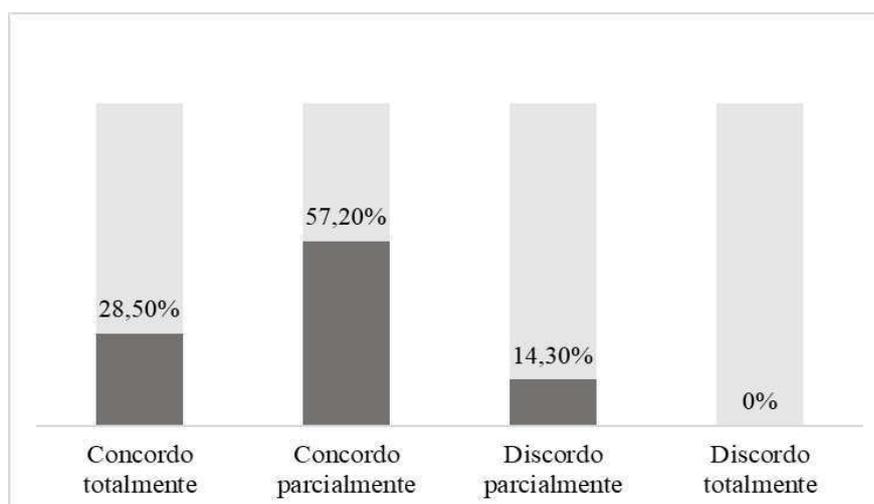
divergentes nesses termos apontam para o funcionamento do dispositivo da sexualidade como definido por Foucault (1999), o qual é instado a construir novos enquadramentos para administrar as sexualidades e produzir uma verdade dominante sobre elas. Os atores institucionais da escola reagem como se a complexidade provocada pela expressão da diferença estivesse saindo de controle, em termos de inteligibilidade, ao mesmo tempo atuando no sentido de construir um espaço em que se respeitem as diferenças, e construindo estratégias de conservação dos regimes em dominância de binaridade de gênero e de heteronormatividade.

Na escola estudada, o uso do nome social se apresenta como uma demanda de estudantes transgêneros/transexuais, bem como por indivíduos que apoiam a reivindicação, nos grupos de gestores, professores e colegas estudantes. Esse ponto gera um impasse em termos de atendimento da reivindicação, inclusive devido à legislação que exige a autorização dos pais quando os indivíduos apresentam idade inferior aos 18 anos. Os/as estudantes enfrentam o desafio de lidar com essa reivindicação porque existe um número significativo de casos de dissidência sexual e de gênero não conhecidos pelos pais e que encontram na escola algum nível de abertura para se expressar, algo considerado tabu no âmbito familiar.

Em relação à aceitabilidade do uso do nome social por pessoas transgêneras, um elemento central nas disputas de poder no campo, a gestão apresenta uma oscilação entre a concordância parcial e total. Seus argumentos enfatizam a necessidade do respaldo legal e do conhecimento das famílias. Há também um argumento que ressalta a adequabilidade apenas para maiores de 18 anos, os que realizarem retificações nos documentos oficiais. Um outro argumento afirma a necessidade de acolhimento e valorização dos estudantes em suas singularidades e identidades.

Há unanimidade em relação à necessidade do marco legal, mas há divergências em outras dimensões argumentativas, observando-se posições mais restritivas, ao mesmo tempo em que há posições mais acolhedoras no segmento que responde pela gestão da escola, instaurando no espaço intraescolar uma ambiguidade observada também no espaço social englobante.

Gráfico 3 – Posicionamento dos/as docentes acerca do uso do nome social por pessoas transgêneras



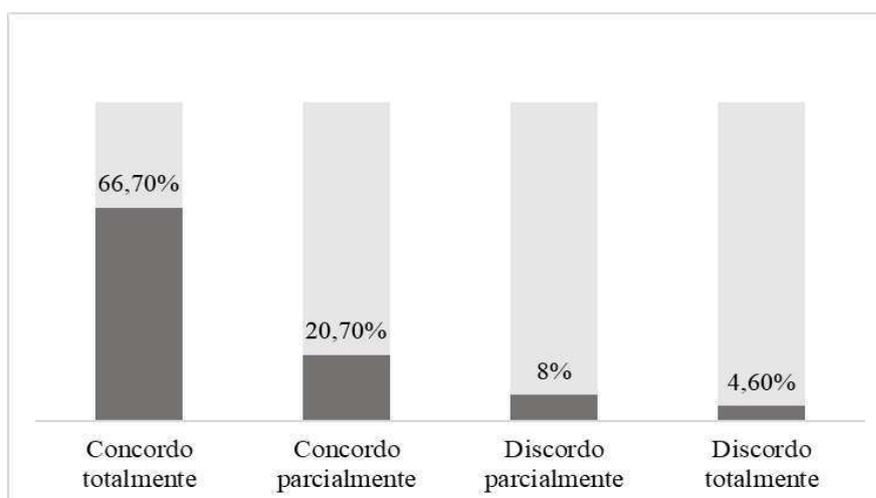
Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados durante a pesquisa.

Conforme o gráfico acima, há uma predominância de concordância em termos parciais e totais, contudo uma parcela significativa encontra-se no campo da discordância parcial. Como se trata de uma questão que possui espaço para justificativa, alguns argumentos contrários e favoráveis enunciados são importantes para pensar essa dimensão que perpassa toda a escola.

As posições favoráveis apontam para a necessidade de reconhecimento das múltiplas identidades, para o respeito integral ao nome social e acolhimento dos/das estudantes transgêneros/as. Os argumentos contrários aludem ao discurso legal; à necessidade de autorização familiar. Alguns parcialmente contrários defendem que haja ‘bom senso’ e outros, com posições mais fechadas apontam a não concordância para os/as transgêneros/as com idade inferior aos 18 anos.

O elemento da divisão evidencia que há um nível de aceitabilidade, mas trata-se de um processo sempre em disputa e essa configuração atravessa o campo e mostra que a luta por reconhecimento é constante.

Gráfico 4 - Posicionamento dos/as estudantes acerca do uso do nome social por pessoas transgêneras



Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados durante a pesquisa.

Os dados revelam que há uma expressiva aceitabilidade e uma pequena parcela de estudantes que discordam totalmente. Os argumentos favoráveis que ganham maior expressividade apontam para a defesa do reconhecimento dos modos de ser dos sujeitos de forma integral; consideram que todos têm o direito de ser chamados como se sentem confortáveis, sendo considerado a aceitação dos nomes escolhidos algo que os aproxima do segmento dos/as professores/as.

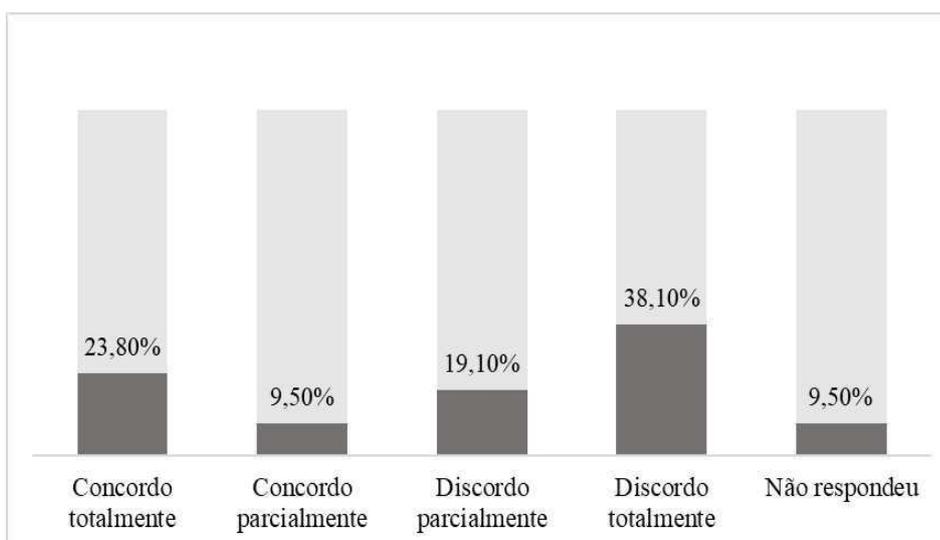
Dentre os argumentos desfavoráveis, destacamos os seguintes: alguns afirmam que não concordam com a mudança do nome que os pais deram; outros afirmam que o sexo com o qual você nasce não se muda; e um terceiro afirma que mesmo se identificando com outro 'sexo', não concorda que pessoas com menos de 18 anos tenham direito ao nome social.

O nome social é percebido, segundo os questionários aplicados, como uma dimensão mais flexível do que o uso do banheiro de acordo com a autodefinição de gênero. A ambiguidade das concepções e atitudes dos sujeitos sociais em circulação no ambiente escolar aparece de acordo com o ponto acionado para pensar as dimensões analisadas nesta tese.

No tocante à gestão, todos concordam com o uso do banheiro conforme a autodefinição de gênero, contudo os argumentos seguem a mesma reflexão feita em relação ao nome social. Essa aceitabilidade é condicionada ao atendimento dos requisitos legais. Um dos membros da equipe gestora afirma a necessidade de retificação documental e possuir 18 anos ou mais; outro aponta para a necessidade de educação para vida e respeito aos direitos dos diferentes. Existe uma posição institucional de aceitabilidade total embora com condicionamentos.

Nos outros segmentos a complexidade se apresenta de forma mais densa, como vemos a seguir:

Gráfico 5 - Posicionamento dos/as docentes acerca do uso do banheiro conforme a autodefinição de gênero



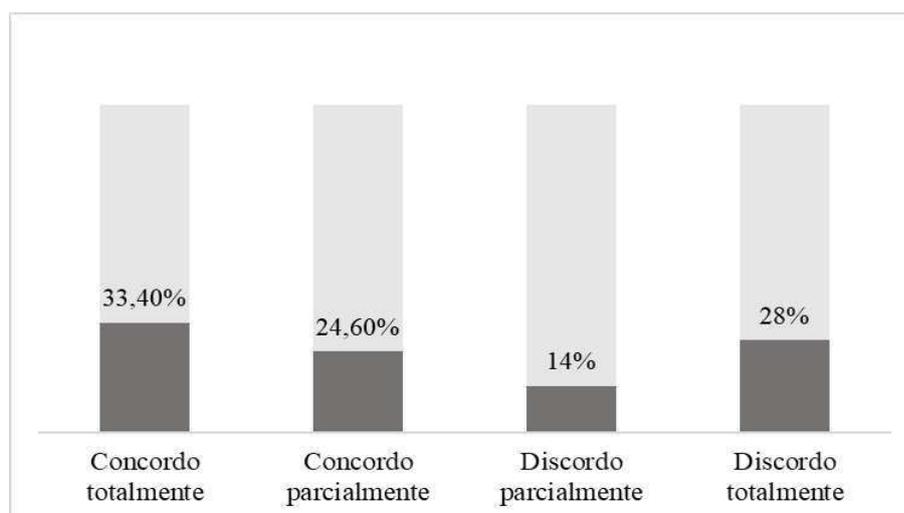
Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados durante a pesquisa.

Entre os/as professores/as existe uma redução da aceitabilidade total e parcial e o aumento expressivo da discordância total, diferente do observado em relação ao uso do nome social. Estes dados nos revelam que os/as professores/as tendem a rejeitar as mudanças referidas à ocupação física dos espaços pelos sujeitos divergentes em termos de gênero. Esta resistência revela uma ambivalência na visão dos/as docentes em relação à divergência de gênero, na medida em que reconhecem seus direitos a serem tratados pelo nome escolhido - ligado à transgeneridade -, mas rejeitam o direito dos/das transgêneros/as frequentarem os banheiros de acordo com a definição que eles têm em relação ao gênero deles/as.

Os argumentos favoráveis apresentados, apontam para a defesa do reconhecimento e respeito integral dos/aos sujeitos, observando seus direitos e peculiaridades; outro alude à propriedade de seguir as orientações do Ministério Público da Paraíba, que decidiu de modo favorável ao uso de banheiro de acordo com a autodefinição de gênero.

Os argumentos desfavoráveis apelam aos condicionamentos biológicos *versus* os condicionamentos sociais; alguns apontam para a necessidade de aprofundamento do debate no âmbito escolar; outros dizem ser necessário que exista uma 'evolução da sociedade' para que isto seja possível; citam-se as situações perigosas que o referido uso potencializaria, sobretudo no banheiro feminino, aludindo-se à violência sexual e à exposição das meninas/mulheres a infecções sexualmente transmissíveis; apareceu também a defesa do uso do banheiro de acordo com o órgão genital do indivíduo; e também a proposta de construção de um banheiro unissex para aqueles/as que se classificam para além da binaridade de gênero.

Gráfico 6 - Posicionamento dos/as estudantes acerca do uso do banheiro conforme a autodefinição de gênero



Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados durante a pesquisa.

Entre os estudantes, somadas as duas colunas que apontam para a concordância (58%) e para a discordância (42%), observamos uma leve vantagem para a aceitabilidade, apresentando uma diferença significativa ao observado em relação à aceitabilidade do nome social. Esses dados apontam, como na questão anterior, uma certa ambivalência dos sujeitos sociais, na medida em que defendem a adequabilidade do reconhecimento à diferença em termos de gênero quando a questão é o nome social, mas não em relação ao uso do banheiro. É como se a variável nome social fosse mais abstrata e a variável uso dos banheiros colocasse para os sujeitos algo da ordem da praticidade, da objetividade, observando-se nesse nível menos abstrato, um recuo da aceitabilidade. Vejamos como que os argumentos apresentados pelos respondentes das duas posições podem nos ajudar a compreender um pouco mais esta dimensão.

Os argumentos favoráveis expressos nos questionários apontam para a defesa do reconhecimento integral das identidades dos sujeitos; aludem ao respeito as suas particularidades e direitos; mencionam a importância dos sujeitos se sentirem confortáveis em relação a sua forma de existir no espaço escolar. Esses argumentos revelam que há uma aceitabilidade entre os estudantes e isso se expressa nas relações entre os sujeitos no campo, nas interações que se apresentam como mais fluidas, nas quais múltiplas identidades conseguem dialogar nas relações cotidianas.

Os argumentos contrários tendem a reproduzir a estruturação dos espaços de sociabilidade educacional em termos da binaridade de gênero. Louro (2000) também observou esse potencial de configurar o socioespaço apresentado pelo regime de binaridade de gênero no âmbito escolar. Na argumentação dos contrários ao uso dos banheiros de acordo com a autodefinição de gênero dos sujeitos, aparece a alusão da possibilidade do uso de estratégias de

passabilidade pelos sujeitos transgêneros, associado com a má fé, para cometerem atos de violência sexual; apareceu também a declaração de desconforto por parte de pessoas cisgêneras com pessoas transgêneras no mesmo banheiro; houve também a defesa de haver um banheiro específico para pessoas ‘diferentes’ e a declaração de não querer ver os filhos no futuro usando banheiros nesse formato.

O argumento da violência e insegurança volta ao debate, mas agora entra o elemento da má fé. Este ponto nos chama atenção porque ele não se remete apenas as pessoas passarem por, como aparece num movimento inicial, mas uma desconfiança em relação às configurações de gênero que estão fora do domínio padrão. E tem o elemento sexual, como se mesmo se sentindo de outro gênero, ele permanece o mesmo e em potencial poderia ser utilizado para cometer estupro, assédio contra outras pessoas, sobretudo as mulheres.

Nas seções seguintes serão apresentadas e analisadas as percepções sobre as questões acima discutidas e outras questões a partir das entrevistas, começando com a realizada com o gestor da escola acerca das relações de gênero e orientação sexual no âmbito escolar.

4.1 Um olhar situado: a percepção do gestor acerca da performatividade de gênero e orientação sexual

A entrevista com Muriel, o gestor da escola, foi realizada no final do meu trabalho de campo, na própria escola. Foi um momento voltado para compreender as teias que envolvem a ambivalência entre os dados coletados no trabalho de campo e o discurso oficial da instituição.

O referido gestor se autodefine como homossexual e nos informa que desenvolve pesquisas voltadas para as questões de gênero e sexualidade, no nível de pós-graduação que está fazendo, o que explica a aceitabilidade de nossa pesquisa na instituição. Desde do início da coleta de informações na escola, a equipe gestora e, sobretudo, Muriel, se mostraram abertos ao diálogo, fornecendo as condições básicas para o desenvolvimento desta em meio ao recrudescimento conservador que assolava todo o país, azeitado pelo discurso da denominada *ideologia de gênero*.

A entrevista inicia com a solicitação de que o entrevistado se apresentasse, apresentasse sua autodefinição de gênero e orientação sexual, e também apresentasse sua visão das implicações de sua postura. Após esse preâmbulo lhe perguntei sobre em quais os ambientes ele se sentia mais à vontade para expressar sua orientação sexual.

Hoje, com uma certa independência que eu tenho, sobretudo, financeira propriamente dita, né? Por muito tempo minha posição foi um tabu familiar, mas no seio familiar, de amizade, isso é muito tranquilo pra mim. Eu não tenho nenhuma objeção frente a

isso. Talvez me sinta mais confortável nos ambientes fora do espaço escolar, né? Na minha vida pessoal propriamente dita eu não tenho nenhum problema referente a isso (Muriel, gestor da escola, 35 anos).

A fala do entrevistado nos revela algumas camadas que enformam o processo de construção da sexualidade, sobretudo relativas ao funcionamento do dispositivo da sexualidade, conforme analisa Foucault (1999). Ele diz que “por muito tempo sua orientação sexual foi um tabu familiar”, algo que remete não apenas a essa experiência em particular, mas em experiências que se repetem nas vidas de vários indivíduos na nossa sociedade. Isso aponta para um arranjo social no qual para as famílias gênero e orientação sexual continuam sendo pontos nevrálgicos e delicados, o que pode contribuir para a situação dilemática e produtora de ambivalência enfrentada pela escola, que se coloca como uma instituição definida como suporte dos grupos familiares para o fornecimento de programas de formação dos indivíduos, de sua socialização. Ao mesmo tempo em que o espaço escolar é institucionalmente chamado para colocar em discussão as questões referidas ao gênero e à orientação sexual, as famílias a conjuram como auxiliares no direcionamento eventualmente majoritário para a reprodução dos padrões de binaridade e de heteronormatividade.

Na fala do gestor ele alude à mudança ocorrida em sua experiência de orientação sexual “após a independência, sobretudo financeira”. É como se a partir desse ponto essas questões ficam menos tensas em sua posição no campo familiar, observando-se um desadensamento dos rizomas do poder nele exercido pelos pais ou outros responsáveis.

A independência financeira figura como um mecanismo capaz de promover a redução do poder de incidência das teias de poder familiar sobre os sujeitos, correspondendo ao período em que os indivíduos saíram do ciclo inicial da escolarização, passando para o período a ser cumprido eventualmente no ensino de terceiro grau. O potencial dilemático dessas questões quando se pensa o espaço de escolarização passa por um descenso, diferente do observado nos dois ciclos iniciais da escolarização dos indivíduos.

Na sequência lhe indagamos sobre os espaços em que se sente menos à vontade para expressar a sua autodefinição em relação à sua orientação sexual. Ele diz:

Talvez seja no espaço de trabalho mesmo, espaço de trabalho, mas de modo que não é desconforto, é o processo das pessoas não tentarem traçar determinados estereótipos, que venham banalizar a condição do profissional. Então, independente da orientação sexual, o profissional ele vem primeiro porque a gente sabe que durante muito tempo é um tabu, foi um tabu, né? Mas que aí a gente não, eu não percebo, na minha prática enquanto gestor, enquanto professor, isso veio dificuldade nenhuma no meu papel, mas ainda no espaço do trabalho, ainda é um espaço que ainda é bem conservador (Muriel, gestor da escola, 35, anos).

O ambiente de trabalho, neste caso, o espaço educacional, funciona como menos confortável e denominado conservador. É importante destacar nessa fala a alusão não para um desconforto propriamente relativo à publicização da orientação sexual divergente, mas para os efeitos da estereotipação sobre a dissidência sexual, que poderia banalizar a atuação profissional do entrevistado. Esse processo marca uma espécie de separação entre a dimensão profissional e pessoal, sendo a primeira situada como em primeiro plano. Pensando na possibilidade de que o funcionamento dos estereótipos sobre indivíduos homoafetivos poderia banalizar sua atuação profissional, o entrevistado investe em uma *performance* profissional que deixe ofuscado este elemento de sua identidade - a orientação sexual divergente -, eventualmente desestabilizador de sua figuração socioprofissional.

A desqualificação profissional, a partir da dissidência sexual, funciona como parte do funcionamento dos discursos heteronormalizadores. Os dissidentes em termos de orientação sexual necessitam realizar mais investimentos na comprovação da habilidade profissional do que os convergentes, de modo a diminuir o peso da avaliação negativa devido a sua orientação sexual, como acontece com outros indivíduos que apresentam características socialmente desqualificadoras.

Conforme argumenta Louro (2014, p. 85),

A presença da sexualidade independe da intenção manifesta ou dos discursos explícitos, da existência ou não desses assuntos nos regimentos escolares. A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo no qual alguém possa se “despir”.

A negação ou a não explicitação daqueles/as que não reproduzem a modelagem heteronormativa não significa que a sexualidade não habite o espaço escolar, mas, a negociação ou hipervisibilização de algumas camadas contribui para o funcionamento da maquinaria produtora da binaridade de gênero e orientação sexual. Esse processo não apenas produz os/as estudantes, mas perpassa toda a comunidade escolar e sua transpiração nas relações estabelecidas fora de seus muros.

A tessitura das relações que perpassam a dimensão da produção do gênero e orientação sexual no âmbito escolar não acontece a partir do nada, de um espaço isolado da sociedade. Nela está implicada toda comunidade, que mesmo não estando no espaço escolar presencialmente se envolve e incide nas tramas das relações entre saber-poder-fazer e seus reflexos sobre a inteligibilidade, dizibilidade e visibilidade de gênero e de orientação sexual. Isso implica em dimensões que passam pelo âmbito da gestão e se diluem na transpiração das relações entre professores/as, estudantes e as famílias dos/das estudantes.

Quando eu me tornei gestor da escola era um papel que eu tinha muito intrínseco e fundamental. Até mesmo enquanto professor. Trabalhar questões como essa, de gênero, sexualidade, de racismo. Questões que entrelaçava como temas transversais, mas que era um tabu na sociedade. Eu consigo entender que o espaço escolar é um ambiente de construção de saber para além desses muros da escola e a gente sabe que durante muito tempo temas como esse, intolerância religiosa, gênero, sexualidade, política, foi algo que foi muito repressivo. Então, assim, enquanto gestor isso fazia parte já da minha política, da minha prática pedagógica e disse para mim assim: me tornando gestor eu vou trazer esses temas, a gente vai construir nos nossos estudantes em relação a essa temática, uma roupagem nova, uma política de respeito e fazer com que as pessoas se sintam acolhidas. Elas devem se colocar e os estudantes devem respeitar elas como elas são (Muriel, gestor da escola, 35 anos).

Primeiro enquanto professor e depois enquanto gestor, Muriel enuncia um trabalho sobre si relativo à sensibilidade em relação às temáticas-tabus na sociedade e nas escolas, dentre as quais se encontram as relativas à nossa pesquisa. Essa sensibilidade conecta-se com as experiências de enfrentamento dos tabus produzidos pelos regimes normativos que produzem esse espaço, no processo de escolarização do entrevistado.

A ideia de acolhimento das pessoas e suas diferenças no espaço escolar enfrenta uma dificuldade que não está inscrita a ele, mas atravessa a sociedade envolvente, na qual ainda são muito fortes as relações de poder que produzem as hierarquias referentes às variáveis analisadas neste trabalho.

Muitas vezes o movimento proposto pelos discursos assimilacionistas da diferença opera segundo chaves que celebram a diversidade, mas mantêm as hierarquias que posicionam os corpos, sexos, gêneros, sexualidades e desejos conforme os regimes hegemônicos da binaridade de gênero e da heteronormatividade, produzindo, selecionando, classificando, fazendo circular e impedindo, dando espaço e tirando espaço para *performances*, de acordo com o seu grau de conformidade com os paradigmas dominantes de feminilidade, de masculinidade e de orientação sexual.

As mobilizações normatizadoras para a manutenção dos enquadramentos binários em termos de gênero e da heteronormatividade no que se refere à orientação sexual revelam o nível de aceitabilidade das expressões do que instituições e grupos dominantes consideram dissidência de gênero e de orientação sexual.

O que se convencionou denominar de homofobia é o reflexo do que os regimes regulatórios em dominância não conseguem conceber ou mesmo suportar. Nosso interlocutor narra que já presenciou manifestações homofóbicas em várias instâncias sociais.

Já, já! Na minha trajetória, várias vezes. Em sala de aula; na família; dentro da escola, que não aceita determinados posicionamentos de estudantes; de pais serem irredutíveis nesse processo; dos alunos se colocarem e os pais não aceitarem; de alunos com brincadeiras, com bullying diante disso; de alunos se retraírem e não colocarem sua sexualidade ou se colocarem enquanto sujeitos heteronormativos

diante disso, para evitar serem ridicularizados. Foi a partir justamente dessa minha construção, dessa vivência que eu achei superimportante a construção de um trabalho educativo dentro da escola capaz de fazer frente à intolerância, ao desrespeito à diferença (Muriel, gestor da escola, 35 anos).

Na sua narrativa nosso entrevistado nos apresenta fatos relevantes para compreendermos o funcionamento da *maquinaria escolar*. As linhas de força produtoras do gênero e orientação sexual operam em múltiplos espaços, na sala de aula, na família, na interação com os colegas e se expressando na violência simbólica do *bullying*.

Como apresentado, percebe-se teias poderosas de saberes e poderes que promovem a abjeção dos dissidentes em termos de gênero e orientação sexual, situando-os como abjetos. Alguns estudantes negociam com este espaço de sociabilidade e a partir dessa negociação produzem suas experiências de escolarização. Estas são marcadas pela experiência de distinção, inclusão e exclusão daqueles/as que passam pelas escolas, com características mais ou menos próximas dos padrões de binaridade de gênero e da heteronormatividade.

As formas de encontro dos sujeitos com as normatividades das escolas os hierarquizam e fazem funcionar as negociações que os mesmos estabelecem para sua sobrevivência no espaço de escolarização. Ao negociarem a expressão da dissidência na escola, eles não estão operando a partir de uma agência livre das normas, mas através de uma agência produzida por elas mesmas.

Como já afirmamos acima, o uso do nome social na escola se coloca como um ponto de tensão, sobretudo para estudantes que se autodefinem como transgêneros/transsexuais. Comentando isso, Muriel fala sobre algumas estratégias utilizadas por ele para lidar com as questões que aparecem no cotidiano da escola, relativas a esse ponto:

Olha, do ponto de vista institucional, a gente tem que ter muita cautela enquanto funcionário público com isso. Então tem que ser muito claro e a gente tem que fazer de acordo com o que manda a lei, né? Não é apenas o nome do gestor que dá uma abertura e o respeito. Isso a gente faz, só que enquanto funcionário público que somos, a gente tem que ter essa cautela de segurança. Já aconteceram situações aqui muito complicadas de alunos menores de onze e doze anos exigirem que a escola os chamem pelo nome social. E aí colocava-se em xeque a conduta profissional e como é que esse aluno ia se sentir psicologicamente. A gente tem que fazer essa mediação junto à família, mas a família às vezes nem sabe. Então a gente tenta apaziguar esse conflito dentro da própria escola, mas a gente dá a segurança sim do nome social, mas amparado no contexto legislativo. Pra isso a gente precisou estudar, chamar o Centro de Referência LGBT, chamar advogados, né? Fazer uma mobilização, inclusive na escola, deixando esclarecido porque por muitas vezes eles achavam que a gente estava sendo preconceituoso, intolerante e saber que o nome social sim é um direito deles, mas quando são menores de idade a gente tem que ter autorização dos pais e aí foi uma própria orientação do centro de referência, porque a gente poderia sim responder se esse pai, por ventura, abrisse algum processo administrativo contra a gente (Muriel, gestor da escola, 35 anos).

Um dos pontos enfatizados neste fragmento da entrevista com o gestor da escola é a da pressão para a adequação institucional ao marco regulatório legal, acionando o funcionamento discursivo do poder-lei, como analisado por Foucault (2010). Este opera em uma chave repressiva, produzindo agenciamentos dos sujeitos da educação através da força da lei, colocando-se a serviço dos regimes binários de gênero e orientação sexual. Ao não garantir o direito de uso do nome social para indivíduos transgêneros ou transexuais com idade inferior aos 18 anos cujos pais não autorizam, o marco legal vigente na sociedade englobante os coloca na posição de não-sujeitos, ou de sujeitos em potencial, que precisam da aquiescência de outrem para virem a existir.

O marco étário funciona como uma forma de ‘higienização’ dos espaços educacionais fundamentais e médios, já que os/as estudantes com 18 anos ou próximos a isto se encontram no final do ensino médio ou já saíram da escola, porque concluíram. Mais uma vez a escola é construída como um lugar de ambivalência, sendo instada a discutir e promover o respeito às diferenças, e ao mesmo tempo a depender da vontade das famílias para que isso seja garantido aos indivíduos que anseiam ser chamados pelos nomes que escolheram como refletindo suas identidades de gênero dissidentes.

No trecho da entrevista com Muriel acima citado, é possível perceber sinais da complexidade que envolve os regimes de dizibilidade de gênero e de orientação sexual. Como o gestor narra, os agenciamentos discursivos que perpassam a produção das categorias de gênero e orientação sexual são produzidos em um espaço de silenciamento no seio familiar. Conforme o entrevistado, existem famílias que não sabem das expressões dissidentes dos/as estudantes que frequentam a escola, tornando ainda mais central a experiência que eles constroem nesta.

O discurso jurídico é convocado à escola para informar sua posição e produzir verdades. Promove-se um evento, chama-se o Centro Estadual de Referência LGBT para esclarecer as questões de cunho jurídico, conforme narra o entrevistado. Desse modo ativam técnicas com aparência de objetividade e neutralidade que fortalecem a dicotomia que na transpiração do funcionamento institucional separa, classifica e hierarquiza aqueles/as que se encontram no campo da ‘normalidade’ e da ‘anormalidade’.

As questões relativas ao uso do banheiro também revelam o funcionamento intersticial das relações de poder e configura-se como oportunidade para ativar tensões que são acionadas no campo e organizam o seu funcionamento. Vejamos um trecho da entrevista de Muriel sobre este ponto:

Quando tem a questão do nome social, é tranquilo, se os pais autorizarem. Quando existe também o aluno transexual como já teve aqui, tem acesso ao banheiro tranquilamente. Não temos nenhum problema referente a isso. Então, assim, o uso do banheiro pra transexuais ele pode, de acordo com a sua identidade tranquilamente. Agora lembrando que é tudo conforme a lei, a orientação da família e todo esse costume. Eu não posso ser negligente de permitir que justamente a criança de onze anos, que diz hoje que é transexual, ir pro banheiro que quer, porque os alunos cisgêneros se sentem incomodados. Mas, ao mesmo tempo não é isso, é a questão da família. A gente tem que entender que, independente do ambiente escolar, nós somos uma instituição em que existem normas e regras que regem ela. Então, o próprio documento, o estatuto sobre essa questão do nome social diz que a família, por ser menor de idade, tem que dar essa autorização. Então tendo isso, não tem nenhum problema. Ou até mesmo alunas que já têm dezesseis anos, que tem sua identificação, que nos comunicam, também não tem nenhum problema de acesso não. E aí é um trabalho coletivo para que os outros alunos possam perceber e respeitar (Muriel, gestor da escola, 35 anos).

O banheiro pode ser utilizado de acordo com as autodefinições de gênero. Contudo, esse processo é atravessado por múltiplas camadas de agenciamentos institucionais. A primeira, referida ao marco legal, que estabelece a necessidade de autorização dos responsáveis; a segunda, a esfera das famílias, que muitas vezes não sabem que seus membros são transgêneros/transexuais e suas implicações. Se existem na instituição estudantes que se apresentam com identidade de gênero não conhecida pelos pais, mas que demandam o uso do banheiro conforme sua autodefinição, temos um triplo nó: ao mesmo tempo em se precisa atender ao aparato legal, estudantes demandam reconhecimento e os pais pressionam para a normalidade no âmbito familiar e institucional.

Foucault observa que os sistemas jurídicos de poder produzem os sujeitos que subsequentemente passam a representar. As noções jurídicas de poder parecem regular a vida política em termos puramente negativos – isto é, por meio da limitação, proibição, regulação, controle e mesmo “proteção” dos indivíduos relacionados àquela estrutura política, mediante uma ação contingente e retratável de escolha. Porém, em virtude de a elas estarem condicionados, os sujeitos regulados por tais estruturas são formados, definidos e reproduzidos de acordo com a exigências delas (Butler, 2019, pp. 18-19).

Dialogando com a autora, percebe-se que a linguagem da lei funciona como um elemento que constitui os regimes regulatórios de inteligibilidade, dizibilidade e visibilidade de *performances* de gênero, bem como das orientações sexuais, espalhando-se nos interstícios dos espaços sociais. Não se trata de situar o poder no âmbito puramente legal, mas evidenciar como este se conecta com as camadas através das quais operam a transpiração do funcionamento da máquina institucional.

As camadas etárias se desdobram em disciplinamentos diferenciados sobre a dissidência de gênero e orientação sexual. Estudantes transgêneros com mais de dezesseis anos se tornam mais aceitáveis pela sociedade e pela escola, sendo consideradas como dotadas de capacidade de autodefinição de suas identidades. Os indivíduos em faixas etárias menores são mais

vigiados e controlados, como discute Foucault (1999), apontando para os rigorosos regimes de controle das crianças pela família, pela medicina e pela escola. Estas se tratam de três instâncias articuladas para a produção de discursos considerados legítimos que incidem sobre os ‘pré-sujeitos’. A vigilância das crianças é acionada como mecanismo de construção da personalidade, como um terreno fértil para ‘corrigir’ qualquer ‘deslize’ que nos jovens não poderiam mais ser reparados.

O anonimato da experiência dissidente de estudantes se revela um elemento que situa a escola como um espaço de sociabilidade que oferece teias menos restritivas do que as existentes no âmbito familiar. Sobre a influência de elementos externos como constituintes das experiências escolares, vejamos o que diz nosso entrevistado:

Tem. Os pais aqui no [nome da escola] são muito presentes. Então eles são presentes em todos os sentidos e eles nos cobram muito isso, tá certo? Eles cobram muito isso. Então é justamente quanto a essas questões de alunos transexuais, quando tem alunos até gays mesmo assim, que existe esse preconceito familiar, os pais eles vêm. Eu já cheguei em situações da mãe dizer assim. Tinha um aluno que era transexual que foi um colega foi e disse e ela tinha onze anos de idade, a mãe era evangélica chegou aqui fez: “eu processo vocês e se vocês chamar minha filha de nome masculino. Eu não admito”. Então assim, você se coloca: constitucionalmente essa mãe é responsável, obviamente, por essa criança e eu tenho que fazer o que manda a lei. Porém automaticamente eu estou gerando um sofrimento psíquico nessa criança, mas a gente ainda é uma instituição que não é 100 % autônoma (Muriel, gestor da escola, 35 anos).

A presença marcante dos pais impõe um controle sobre a atuação da escola, ‘dirigindo’ o funcionamento da mesma. A pressão familiar, as normas institucionais e o marco legal são acionados como forma de fazer funcionar os regimes-matrizes de gênero e orientação sexual como definidos por Miskolci (2014) e Louro (2014).

Trata-se do funcionamento de uma economia difusa que precisa enquadrar os pré-sujeitos numa dimensão mercadológica das referidas *performances*. Caso esse processo não seja eficiente, a escola é questionada e enquadrada pelas camadas externas que a compõe, pelos familiares mais diretamente, pelo aparato estatal e pela sociedade como um todo.

Não se trata de ‘proteger’, mas de produzir, classificar e fazer circular os regimes regulatórios de gênero e orientação sexual. Trata-se de um aspecto da performatividade que precisa ser reiterada nos corpos e na economia do desejo para ganhar a dimensão de essência ou substância. Este controle é revelador no sentido de perceber que até aqueles/as que acreditam na ‘naturalidade’ da binaridade de gênero e na heterossexualidade compulsória compreendem que esse processo não é natural, por isso todo o investimento em táticas de controle sobre qualquer espécie de desvio.

Sobre as teias do poder que atravessam a escola, os elementos externos e as tensões do próprio ambiente interno que enformam as relações sobre gênero e sexualidade, percebemos marca de resistência de estudantes as relações de poder em funcionamento.

É tanto que quando surgiu essa polêmica do nome social aqui, eles criaram um movimento muito grande, que a escola era homofóbica. Eles não conseguiam entender que não era a gente. A gente chamava eles de nome completo. Só que era os pais mesmo. E a gente como centro de referência teve que procurar autoridades. Eu procurei advogado pra poder saber, pessoas que conheciam realmente da lei e dizia pode realmente responder um processo judicial se esse pai abrir contra você, porque o responsável pelo estudante é o pai. Independente. Então para minimizar esse conflito e esse sofrimento nessa criança a gente tenta internamente fazer isso: entre os colegas, como apelido carinhoso propriamente dito, a gente romantiza a coisa dessa forma. É uma saída que nós encontramos para dar lugar a esses jovens sem afrontar diretamente a família (Muriel, gestor da escola, 35 anos).

O movimento descrito pelo entrevistado remete à pressão de estudantes para apoiar dois estudantes transgêneros/transsexuais do sétimo ano do ensino fundamental. Eles demandam o uso do nome social, bem como tiveram sua condição exposta para suas famílias que até então não sabiam. Numa insurgência contra a ação, estudantes acusaram a escola de transfobia nas redes sociais. Nesse sentido, compreende-se que passa pela esfera do exercício da resistência em relação às técnicas de controle.

O poder enquanto tática pensado por Foucault (1999; 2010) que atua na tessitura dos sujeitos, também supõe o contra-poder. Estudantes se utilizam de um campo por eles/elas dominado - as mídias digitais - para enfrentar as técnicas de poder que tentam configurá-los/as a um formato que eles/as desestabilizam. Esta estratégia aponta que a escola não funciona apenas como disciplinadora, mas como atravessada por disputas de cosmovisões, saberes, poderes, discursos e epistemologias. Também apresenta uma porosidade entre o dentro e o fora dos seus muros, sobretudo numa permeabilidade da sociedade em rede.

Como apontado pelo entrevistado, recorre-se às estratégias de romantização dos poderes que regem o ambiente escolar em relação ao nome social. Entre os/as estudantes podem utilizar, como apelido carinhoso, mas as tramas do poder continuam a operar. Os regimes normalizadores continuam intactos sob o respaldo dos discursos jurídicos e institucionais e as tramas dos regimes-matrizes estão asseguradas às custas do apagamento de muitos pré-sujeitos e não-sujeitos.

Percebendo que existe uma forte atuação do papel da família, direcionamos um questionamento sobre se nosso entrevistado havia convidado famílias a comparecer a escola para tratar questões referentes às *performances* de gênero e orientação sexual.

Já. Já chegou um caso, inclusive esse ano, que tinha duas meninas elas foram pra trás da escola, elas estavam se beijando, não só se beijando como quase atos sexuais, né? Com vestimentas, mas assim, era beijos muito exacerbados, mão em seios e uma aluna gravou esse vídeo e começou a se propagar esse vídeo nos grupos da escola e aí, é, um desses, nessa preparação chegou uma das mães. Então veio aqui a mãe pedir justificativa da escola. Isso foi uma coisa que aconteceu a tarde. No outro dia a mãe já estava. A gente foi pego de surpresa de tudo isso. Teve que chamar os familiares e a mãe não sabia, soube por conta desse vídeo. E a mãe queria bater numa aluna que não admitia, que estava surpresa. Já a outra mãe era muito tranquila referente a essa questão, mas foi uma situação muito delicada que a gente teve que mediar (Muriel, gestor da escola, 35 anos).

Revela-se, através desse fragmento, que existe um controle da dissidência, bem como um processo de exposição da mesma como mecanismo de retaliação. A produção de imagens sem autorização o que caracteriza algo ilegal, bem como a produção da abjeção. O poder, que modela as relações, além de colocar a dissidência fora de um campo de visibilidade porque as alunas se afastaram para manifestar afeto, se exerce na forma pela qual elas foram expostas para toda a comunidade escolar. Durante meu trabalho de campo nas duas escolas visualizei casais heterossexuais em condições similares, porém num campo de visibilidade de todos.

A reação violenta de uma das mães revela o grau de controle que as famílias exercem sobre a sexualidade, imprimindo sobre ela as dicotomias e epistemologias que as produções discursivas modelam. O poder, nas palavras de Foucault (1999, p.89), “o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada”, funciona como alinhavador da experiência de escolarização, marcada de forma incisiva pelas variáveis gênero e orientação sexual.

Vejam na seção que se segue como, nas entrevistas, professores/as da escola estudada compreendem essas dimensões. Sigamos nesse movimento de tentar apreender os rizomas que constituem os sujeitos e o papel da escola em relação à economia da visibilidade, dizibilidade e inteligibilidade de gênero e de orientação sexual.

4.2 A experiência de escolarização de gênero e orientação sexual sob a ótica das/os professoras/res

No decorrer da pesquisa na segunda escola, dois professores e uma professora me concederam entrevistas tratando do tema em análise. Selecionamos os/a entrevistados/da buscando contemplar vários segmentos em termos de gênero e orientação sexual. Nossos/a interlocutores/a apresentam identidade cisgênero, contudo suas orientações sexuais são diferenciadas, o que nos projeta para compreender suas posições do campo. O professor Caio se autodefine como heterossexual; o professor Victor, como bissexual, e a professora Bruna, como homossexual.

Em suas entrevistas, alguns pontos de convergências percebidos por eles/a, a saber: a predominância de agenciamentos conservadores que permeiam as concepções do professorado da escola, fazendo reverberar discursos e saberes que constituem sociabilidades marcadas pela heteronormatividade; os regimes de visibilidade em funcionamento, que posicionam o alunado de modo diferenciado, condicionando a visibilização de relacionamentos homoafetivos a espaços restritos de exposição na instituição; os agenciamentos sociais revestidos pelo legalismo.

A entrevista da professora Bruna é muito reveladora, no sentido de evidenciar as tensões que são produzidas pelo controle sobre as manifestações daqueles/as que afrontam os regimes normatizadores. Vejamos como ela nos responde quando lhe perguntamos sobre os locais onde se sente mais confortável e menos confortável para expressar sua orientação sexual.

Só me sinto confortável mesmo em casa. Sim, o preconceito ainda é muito grande, né? Existe a homofobia e ela é muito perigosa, né? E eu levo o meu dia a dia normal, sem conversar com as pessoas, sem tratar do assunto, entende? É assim que eu vejo. Geralmente me sinto pouco à vontade em qualquer local. Com a família, jamais, não tocaria esse assunto. E nem no local de trabalho também. Então eu vivo nessa dupla identidade, né? De não sabermos conversar, acho que não sei porquê. Eu não me expesso em lugar nenhum como homossexual, só em casa mesmo (Bruna, professora, 54 anos).

Um dos efeitos recorrentes da heteronormatividade é esse sentimento expresso por Bruna como de ‘não estar à vontade nos lugares’. O medo da desqualificação social e mesmo da violência que pode decorrer da homofobia produz na economia da visibilidade de orientação sexual o recurso à invisibilização, ao silenciamento. Não tratar da sexualidade, no caso da nossa interlocutora, remete ao receio de violências verbais, psicológicas e das técnicas de enquadramento às quais ela foi submetida no seio familiar após a publicização da sua homossexualidade. Ela nos conta que nos dias em que alguém da família dela a visita, sua atual companheira se ausenta da casa em que ela mora. Do mesmo modo, Bruna não participa da vida familiar de sua companheira.

A família é o cristal no dispositivo de sexualidade: parece definir uma sexualidade que de fato reflete e difrata. Por sua penetrabilidade e sua repercussão voltada para o exterior, ela é um dos elementos táticos mais preciosos para esse dispositivo (Foucault, 1999, p. 105).

A partir da experiência de nossa interlocutora, bem como o papel desempenhado pela família na tessitura das normas que constituem o dispositivo da sexualidade, percebemos a força da heteronormatividade como formadores da ausência e presença dos corpos e das relações dos sujeitos dissidentes com seus familiares e outros sujeitos significantes.

As técnicas de silenciamento utilizadas pela família de Bruna reverberam até os dias atuais, ecoando nas barreiras que ela enfrenta para expressar sua orientação sexual nos espaços de sociabilidade fora do âmbito doméstico. Isto demonstra o poder das técnicas de controle colocadas em operação pelas instituições sociais, no caso, da família, mas também no âmbito escolar.

A negociação relativa à visibilização de sua orientação sexual feita por Bruna - conforme sua entrevista - remete ao jogo das máscaras sociais e de manuseio das estratégias de negociação de identidades. Nas relações com seus familiares e nas interações em seu ambiente de trabalho, o cálculo dos efeitos da visibilização e dizibilidade produz invisibilização e silenciamento. A sexualidade, pensada sob esta ótica, pode ser compreendida como uma dobradiça entre as normas sociais e as dimensões subjetivas, como afirma Miskolci (2017, p. 38):

Se é fato que a sexualidade é um dos eixos de diferenciação social frequentemente traduzidos como acesso desigual a direitos, a segurança e a reconhecimento também não podemos ignorar que, ao menos desde a Revolução Sexual, a sexualidade tornou-se um dos elementos centrais para ser reconhecido como membro da sociedade.

A orientação sexual atua como eixo articulador entre as normas, performances, desejos e práticas sexuais. A dissidência em relação à heteronormatividade provoca nos sujeitos sociais dissidentes o cálculo dos efeitos em termos de punições sociais, que vão da violência física, passando pela simbólica, psicológica, até as ressonâncias em termos de possibilidade de atuação no mercado de trabalho.

Em relação à atuação profissional, as configurações das relações de poder, pressões para enquadramentos aos regimes-matrizes de gênero e orientação sexual, nossa interlocutora responde que:

Acho que... Não, na questão de meus colegas de trabalho, né? E todo mundo aqui sabe, né? Todos sabem da minha orientação, da minha, da minha opção sexual, mas eu jamais levaria para os alunos. Não me sentiria confortável em entrar numa sala de aula e os alunos olharem pra mim como homossexual. Não que é, é, eu acho o cúmulo, né? Entendeu? Mas eu quero que eles me olhem como mulher. Eu sou mulher, só isso. Não importa a minha identidade de gênero, né? Não importa a minha opção sexual (Bruna, professora, 54 anos).

Os/as colegas de trabalho têm acesso à informação sobre sua orientação sexual, entretanto esta informação não é oferecida aos/as estudantes. Essa narrativa aponta para o funcionamento da economia da visibilidade e dizibilidade de orientação sexual mobilizada pela professora entrevistada. Para uns ela diz, ela visibiliza, para outros ela silencia, ela invisibiliza.

Com Miskolci (2017) podemos perceber a instituição de zonas de negociação com a produção de performances cambiáveis, podendo as operações/estratégias permitidas em umas e não em outras, sempre relacionadas com a incidência dos regimes regulatórios de gênero e de orientação sexual sobre os sujeitos. No mesmo espaço, o da escola, a professora oferece maior visibilidade de sua orientação sexual para um grupo e não para outro. As escolhas das *performances* de orientação sexual não se tratam de algo decidido pelos indivíduos de modo livre. Elas são feitas a partir da avaliação dos efeitos de performatizar, de dizer, bem como das pressões para corresponder às injunções da construção do imaginário relativo a ser ‘professora’.

Cabe também destacar traços homólogos nos mecanismos de abjetificação da dissidência nas relações familiares e na escola. As decisões tomadas por Bruna em termos da mobilização da economia da sua *performance* de orientação sexual são efeitos de xingamentos, olhares enviesados, ditos e não-ditos que atravessam suas experiências de escolarização. Vejamos como ela fala sobre isso:

No meu período colegial quase todo, né? É como eu disse a você, desde os meus dezoito anos, na época que eu praticava esporte, né? Porque eu, é, na, na minha época de namorar muito, né? Os meninos se aproximavam e quando viam que eu não tinha interesse aí taxavam, é, gritavam, né? É, é xingavam mesmo, a gente só passando. Família olha, família olha diferente pra você. Família lhe vê como uma coitada, uma pessoa que não fez nada da vida, uma pessoa que não saiu daquele lugar, né? Que não amadureceu. E eu que tenho uma irmã que ela diz assim: se eu disser, ah eu tô correndo muito, ela faz: “engraçado, tu corre tanto e não chega a lugar nenhum”, entendeu? (Bruna, professora, 54 anos).

A inadequação à heteronormatividade mobiliza o potencial de punição do sistema social, dos grupos sociais. As experiências de xingamento e dos olhares duros direcionados a Bruna por sua família pressionam para seu assujeitamento e adequação aos padrões considerados normais. Não se trata apenas de uma classificação, mas de táticas de conformação dos sujeitos aos regimes regulatórios de gênero e orientação sexual. ‘Não chegar a lugar nenhum’ significa não satisfazer às expectativas socialmente prescritas que os sujeitos precisam cumprir: nascer, crescer, casar-se, reproduzir e morrer. Aqueles/as que não seguem esse percurso ‘não chegam a lugar algum’. Trata-se do exercício de uma biopsicopolítica que não permite que se ergam dissonâncias sem punição.

Em relação às manifestações de preconceito na escola, Bruna define que em relação aos/as estudantes nunca experimentou manifestações explícitas de homofobia. Ela também destaca que existem mecanismos de enfrentamento às manifestações de homofobia por parte dos/as estudantes, afirmando que alguns deles/as não admitem manifestações explícitas de preconceito relativo a orientações sexuais dissidentes. Parte deles/as demandam que os nomes

sociais de seus colegas transgêneros/transexuais sejam respeitados, inclusive questionando professores/as:

Quando o professor às vezes tem umas piadinhas homofóbicas, né? Geralmente tem e, e bem, é, bem taxativas em relação mais às mulheres, aos homens não, mas à mulher sim. [...] Não, diz assim: ‘eu não queria um priquito nunca. Jamais eu, eu, eu deixava o, o órgão masculino pelo feminino, né? Só que da forma assim rasteiríssima, né? Forma rasteira. O mais pejorativa possível (Bruna, professora, 54 anos).

A narrativa apresentada nos remete para pensar as configurações que envolvem as classificações avaliativas de gênero e de orientação sexual construídas no circuito de produção dos sujeitos da educação. O disciplinamento não se volta apenas para estudantes, mas para aqueles/as que fazem funcionar a maquinaria educacional, os/as professores/as, os/as funcionários/as e os/as gestores/as. Vejamos que a linguagem utilizada reflete em exercícios de enquadramento que atuam para a manutenção da estrutura binária de gênero e da heteronormatividade.

Portanto, se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também *fabrica* sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades (Louro, 2014, pp. 89-90).

Em consonância com a autora acima citada a experiência de Bruna se inscreve nos efeitos da fabricação dos sujeitos mediada pelos processos de escolarização. Os discursos desqualificadores das expressões da dissidência pressionam para a invisibilização e indizibilidade da orientação sexual dos sujeitos estudantes, funcionários/as, professores/as. As piadas e a classificação dos desejos sexuais, bem como a linguagem utilizada, funcionam como elementos para produzir os corpos e silenciamentos seletivos em torno do que a sociedade, a escola constrói como abjeção, como tabus.

O discurso citado no trecho da entrevista de Bruna acima trazido não se trata de um discurso desinteressado, mas envolto pelas estratégias de normalidade que funcionam nos ambientes educacionais e constroem as experiências dos sujeitos da educação.

Bruna tem seu desejo sexual inferiorizado, ridicularizado, abjetificado e isso a pressiona para se adaptar aos lugares em que circula, para evitar sofrer constrangimentos. O fato dela não conseguir nem falar sobre isso como nos revelou na entrevista é marca dessas situações com as quais é difícil lidar no cotidiano familiar, profissional, dentre outros espaços da vida social.

Alguns pontos da fala de Bruna vão ecoar na de Victor. Veja, o primeiro texto que pensamos ser importante destacar:

Olha, o discurso formal na escola, a gente, obrigatoriamente, a gente tem que partir, eu vou partir do macro pra o micro, né? A gente parte do PCN 1997, que nos obriga entre aspas, né? A gente a discutir questões de gênero na escola, porque até são questões que podem cair no ENEM. Só que aquela coisa muito, pretende-se ser muito cientificista. Olha, no cotidiano aparece através de conflitos de poder, né? Que são muito, muito específicos como, por exemplo, a linguagem verbal, né? Que é o que acontece fora e acontece um pouco dentro da escola. Só que, dentro, a violência é maior porque você está com grupos focais ali dentro. Então é um espaço restrito onde você vê pessoas extremamente conservadoras que têm que se adaptar a uma linguagem não conservadora. De certa forma é, é imposta dentro da escola ou camuflada, convivendo com pessoas que anseiam ter reconhecida a sua vivência dentro da escola também. Então a padronização que a escola busca, as pessoas LGBTQIAP+ elas já fogem dessa questão, né? Então quando eu cheguei lá na escola, por exemplo, já tava em andamento a questão do uso dos banheiros. Se eu não me engano já fazia uns dois anos que os alunos estavam em cima e conseguiram essa abertura. Conseguiram de que forma? Através de muito conflito. Então foi pelo conflito, batendo de frente com a instituição. Por exemplo, tem professores que não respeitam o nome social dos alunos, né? Assim, alegam questões legais, ou seja, já é de menor, não vou respeitar o nome, mas não custava tratar o aluno pelo nome que ele quer em sala de aula (Victor, professor, 36 anos).

Na fala acima trazida, um primeiro elemento a destacar é a avaliação feita pelo professor Victor de que existe uma diferenciação entre o discurso formal expresso nos PCNs –Parâmetros Curriculares Nacionais – e o funcionamento das relações no cotidiano da escola. Essas questões nos remetem à dificuldade de implementação da legislação na tessitura das relações sociais atravessadas por discursos que objetivam conservar as distinções, desigualdades e hierarquias de gênero e orientação sexual.

O tensionamento dessa relação no campo promove a abertura para algumas questões como o uso do banheiro de acordo com as autodefinições de gênero. Contudo, como é apresentado, trata-se de uma luta, de conflitos permanentes e apontam para nossa interpretação central de que a escola existe marcada pela ambiguidade, quando o tema é as políticas de gestão das questões referentes às *performances* de gênero e de orientação sexual divergentes. Por um lado, os PCNs propõem que elas sejam discutidas e sejam produzidas políticas de respeito à diversidade; por outro lado professores/as, funcionários/as, estudantes, gestores/as expressam os efeitos do pânico moral socialmente produzido em relação às dissidências de gênero e de orientação sexual. Se pensarmos as famílias, embora não as focalizemos aqui em termos de levantamento de dados, mas podemos pensar que grande parte delas não deseja que os temas das identidades de gênero e da paleta das divergências de orientação sexual sejam objeto de focalização no espaço escolar. Louro (2014) comenta a variedade de posições e de concepções de mundo em circulação no espaço escolar, constituintes do espaço de ambivalência e

dilemático em que ela se constitui, quando formulas e implementas políticas destinadas a lidar com as questões das dissidências de gênero e de orientação sexual.

Os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar. O olhar precisa esquadrihar as paredes, percorrer os corredores e salas, deter-se nas pessoas, nos seus gestos, suas roupas; é preciso perceber os sons, as falas, as sinetas e os silêncios; é necessário sentir os cheiros especiais; as cadências e os ritmos marcando os movimentos de adultos e crianças. Atentas/os aos pequenos indícios, veremos que até mesmo o tempo e o espaço da escola não são distribuídos nem usados – portanto, não são concebidos – do mesmo modo por todas as pessoas (Louro, 2014, p. 63).

O caso do nome social reivindicado por sujeitos transgêneros/transsexuais é emblemático dessa ambivalência: os sujeitos demandam o reconhecimento de suas identidades de gênero dissidentes traduzido pela interpelação deles usando os nomes por eles escolhidos; parte dos alunos e dos professores reconhecem esse direito; a legislação limita o reconhecimento; as relações no próprio cotidiano escolar possibilitam, mas também obstaculizam o uso dos nomes sociais dos divergentes da binaridade de gênero.

Na tessitura dos regimes regulatórios de visibilidade em funcionamento na escola, nosso entrevistado nos apresenta algumas camadas que dão forma ao processo de configuração das estratégias de classificação em operação.

Olha, é uma repressão! Eu acredito que seja possível. Dá pra gente encontrar um, um meio termo na questão, né? Ou seja, tem muitas coisas conquistadas pela, pela luta dos estudantes, ou seja, o uso do banheiro, é, isso foi uma luta, é, uma luta constante dos alunos, é! De algumas quebras na questão do uniforme também, do uso do uniforme. Ou seja, pessoas trans elas têm o direito de usar o uniforme tal qual como ela é, como ela se identifica, mas, ao mesmo tempo, você encontra dentro da instituição, você encontra uma repressão maior do aparato institucional contra os alunos LGBTs. O que que eu quero dizer com isso? Enquanto, por exemplo, você encontra casos, tá? Um ambiente com adolescentes, com os hormônios à flor da pele, uma hora ou outra você encontra uma interação sexual maior entre os estudantes. Então a forma de lidar com os estudantes héteros que se encontram nesse estado, que foram pegos nesse estado, é diferente de estudantes LGBTQs que foram pegos nesse estado. Então, então a instituição ela mostra sua mão de ferro e, é o seu preconceito velado nessa questão. Então, por exemplo, até a forma do diretor lidar, por mais que ele coloque como: ‘ah eu sou, eu lido com quem esteja causando problema’, os estudantes LGBTs eles são tratados com mão de ferro na escola. O que que eu quero dizer com mão de ferro? Enquanto alunos héteros que foram pegos na mesma situação eles recebem na, na maioria das vezes, uma reprimenda; os dos alunos LGBTs os pais são chamados, eles são comunicados que os filhos estavam nessa situação e a punição na maioria das vezes ela é desproporcional ao ato. Então, por exemplo, eu nunca vi lá na escola, é, estudantes héteros, por exemplo, que foram pegos em atos libidinosos, ou seja, vamos pegar um, um beijo mais efusivo, serem chamados os pais e dizer: ó seus filhos são héteros eles foram pegos. Agora já os LGBTs, já rolou de sair muita coisa, assim, de cenas assim deploráveis (Victor, professor, 36 anos).

O primeiro elemento a destacar na fala acima trazida é que a resistência de estudantes aos mecanismos reguladores conseguiu abrir espaço para o acesso ao banheiro conforme

autodefinição de gênero e suas preferências estilísticas em termos de vestimentas/uniformes, ao mesmo tempo em que o entrevistado enfatiza que “a luta é contínua”. Esse dado aponta para o fato de que não se trata de uma conquista operacionalizada pela gestão e quadro de funcionários da escola, elaborada por seguir orientações dos PCNs. As conquistas citadas resultam de embates que conseguiram produzir algumas fissuras no sistema, enfrentando-se constantemente resistências, que expressam as pressões para a ‘normalidade’ observáveis no espaço extra-escolar.

Um segundo elemento a destacar da fala de Victor acima trazida é a diferença de tratamento do que é considerado como excessos de expressão da sensualidade dos/as estudantes. A reprimenda utilizada como punição aos casais heterossexuais encontrados em situações consideradas fora do limite da normalidade se estabelece como uma resposta que permite algum nível de atuação disciplinar ‘para todos’, sem, contudo, afetar a força dos mecanismos de normalização hegemônicos. A declaração de que quando os/as estudantes LGBTs são encontrados/as, vistos em situações consideradas fora da normalidade em termos de expressão da sua sensualidade, os pais são chamados, comunicados que os filhos estavam nesta situação e a punição na maioria das vezes ela é desproporcional ao ato, indica a diferença hierarquizadora e classificadora manifesta no tratamento das diferenças/divergências de gênero e de orientação sexual. Estas perturbam a inteligibilidade desses aspectos da vida dos indivíduos, sendo vigiadas mais de perto e com mais rigor pela instituição (Butler, 2020).

Nosso interlocutor destaca os agenciamentos em relação à utilização do discurso jurídico como um elemento utilizado para fortalecer o controle dos corpos e suas expressões de gênero e orientação sexual divergentes:

Então fica uma coisa extremamente tecnicista e quando você pega a legislação como o evento LGBT que foi feito, é, que é, é tiraram essa questão do nome social, ou seja, muita coisa, muita violência acontecendo na escola, mas, é, o evento ele foi direcionado, eu notei, teve um certo direcionamento pra questão do nome como se o nome fosse o maior dos problemas da escola, ou seja, houve uma manipulação da legislação que a legislação aqui do Brasil ela é uma das mais modernas do mundo. A gente sabe que tem todo o problema que as autoridades elas, elas não têm preparação pra lidar com o fora e dentro da escola, que não tem e não há interesse. Então ela só age quando é extremamente provocada e quando essa provocação ela vem junto de outras questões legais, ou seja, como o processo administrativo, como ameaça de exposição na mídia, ou seja, de você tirar daquele ambiente sacro que é a escola, jogar fora, pra sociedade ver o que que tá se passando, aí é que você vê o quanto tá sendo manipulado, ou seja, tem alunos lá que sofre violências muito maiores do que o do que esse, ser respeitado o seu o seu nome social (Victor, professor, 36 anos).

Conforme apresentado, há um processo de direcionamento do evento temático realizado, contudo isso não nega sua relevância. Entretanto, é importante que se destaque os agenciamentos desenvolvidos de modo sofisticado e pouco visível que atuam na ambiguidade

da transpiração da experiência de escolarização. A legislação aparece como um discurso potente e capaz de impor o funcionamento dos regimes difusos de produção do gênero e da orientação sexual. Percebe-se a existência de um duplo nó, constituído pela pressão para que o tema entre na escola, mas ao mesmo tempo a sociedade - a maioria das famílias dos estudantes - espera da escola que ela seja uma correia de transmissão dos padrões de binaridade de gênero e heteronormatividade

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. [...] O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos “fazem sentido”, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos (Louro, 2014, p. 62).

Analisando o fragmento da entrevista acima trazido à luz do que Louro (2014) afirma, percebe-se que o nome social demandado pelos/as estudantes sofre uma inflexão pela necessidade que a escola tem de se adequar à letra da Lei, bem como a expressão da afetividade de casais de iguais sofre a pressão dos olhares classificadores, dos ditos e não-ditos, dos isolamentos impingidos modos de punição aplicados nas malhas que constituem o espaço escolar.

Ao tratarmos do funcionamento dos regimes de visibilidade de gênero e orientação sexual na escola com o professor Caio, percebemos que existem elementos eufemizados na tessitura das relações estabelecidas.

Olha só, é, eu vejo que, obviamente, os casais héteros, como na sociedade de maneira geral, eles se sentem mais à vontade de trocar carícias, de abraçar, de se mostrar como um casal. É isso, é uma coisa muito óbvia do meu ponto de vista. Ao passo também que a gente percebe que qualquer sinal de afeto homo, ele é percebido muito rapidamente. Há uma aceitação maior com relação a casais héteros do que com casais homo. Eu vejo que as pessoas, às vezes, inclusive nem vêem os casais héteros. É aquele fato: o diferente, digamos assim, né? Aparece aos olhos, né? E como a gente tem muito preconceito social com relação a isso. Eu vejo que muitas pessoas nem vêem um casal hétero de mão dada ou tem um casal hétero muito próximo com, com um comportamento afetuoso, então até sexual, assim, tem pessoas que nem vêem né? Que passa o olho e o olho não chama atenção. Já quando é com um casal homo eu vejo que chama muita atenção. Às vezes gera um debate, mas como eu te disse, acontecem essas discussões, né? Na escola, tem gente que diz: ‘ah, que eu vi um casal, era dois meninos e tava assim’, né? Mas, mas aí pelo menos quando é na minha presença, tem também o professor [nome do professor de filosofia], né? Às vezes até de [nome do gestor] também a gente coloca: ‘ah, mas se fosse um casal hétero teria problema’, né? Aí muitas vezes as pessoas: ‘ah, teria sim’. As pessoas, a gente vê também que muita gente que é homofóbica se esconde numa certa imparcialidade no discurso (Caio, professor, 35 anos).

De acordo com Caio o funcionamento dos regimes regulatórios de visibilidade referente às categorias em análise nota mais as experiências de dissidentes do que as dos/das convergentes, sendo as *performances* destes objeto de naturalização e as daqueles de

estranhamento. As experiências heterossexuais não aparecem como uma dentre outras possíveis, mas como o referencial em torno do qual as demais experiências gravitam.

Na esfera da sexualidade, o regime de visibilidade é uma noção que busca sintetizar a maneira como uma sociedade confere reconhecimento e torna visíveis certos arranjos amorosos, enquanto controla outras maneiras de se relacionar por meio de vigilância moral, da coibição de sua expressão pública, em suma, pela manutenção dessas outras formas amorosas e sexuais em relativa discrição, invisibilidade ou mesmo em uma hipervisibilidade obscena (Miskolci, 2017, p.149).

Pensando o funcionamento dos regimes regulatórios de visibilidade a partir do referido autor e a entrevista, percebemos que existe uma hipervisibilidade das relações estabelecidas entre estudantes que escapam aos enquadramentos binários de gênero e da heteronormatividade. Desta forma é possível evidenciar o funcionamento de uma maquinaria que produz as experiências no âmbito escolar, sendo os elementos da economia da visibilidade, dizibilidade e inteligibilidade de dissidências de gênero e de orientação sexual mobilizados em táticas e estratégias para mostrar/esconder, dizer e silenciar.

Os arranjos amorosos fora da heteronormatividade ganham um caráter de obscenidade, traduzidos, na linguagem de uma inspetora da escola como ‘safadeza’, uma visão muito comum na sociedade envolvente.

A partir da entrevista de Caio, vemos como o espaço escolar se organiza como uma arena de embates e de questionamentos que são levantados pelos/as estudantes, os professores e pelo gestor. Ao serem confrontados com a discursividade normativa em funcionamento, os sujeitos também resistem. Essa resistência pode ser vista como indicativa de um campo de imanência que constitui a escola como um lugar atravessado pela ambivalência: ela, ao mesmo tempo em que apresenta uma dimensão conservadora, inclusive travestida de neutralidade, ativa linhas de fuga que produzem fissuras nas tramas das *performances* de gênero e de orientação sexual no espaço escolar.

É, os, os héteros se sentem mais à vontade pra se mostrar e os homo não se sentem tão à vontade pra se mostrar e quando se mostram são muito mais observados e reprimidos. Eu percebo que isso acontece na nossa escola. [...] É e a gente percebe que, digamos assim, uma certa hierarquia dessa organização política e estrutural da escola, né? Às vezes, por exemplo, a homofobia ela chega até a gestão e muitas vezes a gestão não é homofóbica, mas chega um caso de carícias públicas entre iguais, alguma coisa assim. A gestão tenta dar a sua repressão porque, à primeira vista tem que reprimir todo mundo quanto a esse comportamento, é, de carinhos, de afetos sexuais, sei lá o quê! Mas, é, a gestão tenta. Não, eu percebo assim, a gestão tenta não ser homofóbica, mas existe toda uma, uma, uma como que eu digo? Uma estrutura que é homofóbica que termina levando para a gestão, por exemplo, mais casos de carinhos e de afetos entre homossexuais, está entendendo? Está complicado o que eu quero dizer. Essa estrutura ela leva esses casos pra gestão. Aí, eu imagino, não sei, né? Mas teria que ter números, dados, mas eu, eu observando a escola assim no cotidiano, eu percebo que esses casos de, de, de homoafetividade, chegam mais à

gestão do que outros. Mas porque tem uma estrutura homofóbica na escola, porque a estrutura social, a cultura é homofóbica. Eu entendo assim (Caio, professor, 35 anos).

A fala de Caio é ilustrativa da força da estrutura homofóbica presente no fora-dentro da escola, que vai produzindo uma tendência de notificação maior de eventos de carícias públicas entre casais de homoafetivos do que entre casais de heterossexuais. Isso indica mais uma vez o caráter ambivalente do espaço escolar quando o tema é gênero e orientação sexual, o que replica a ambivalência observada na cultura/sociedade envolvente. Mesmo que em todos os estabelecimentos comerciais se possam ver os avisos de que discriminação com base na orientação sexual é crime, as taxas de homicídios de indivíduos dissidentes em relação à heteronormatividade, no Brasil apresenta uma das mais altas taxas de assassinatos de indivíduos da população LGBTQIAPN+ do mundo (Mendes; Silva, 2020). As bandeiras dos movimentos dissidentes em termos de orientação sexual penduradas no refeitório não apagam a reprodução da heteronormatividade do espaço extraescolar no espaço da escola.

A estrutura homofóbica da escola produz indivíduos que têm como tarefa cartografar os arranjos afetivos e sexuais dissidentes e os encaminhar para serem punidos institucionalmente. Como já descrito em outros momentos, a gestão é chamada para mediar os conflitos e neste caso, conforme nosso entrevistado, ela tenta não ser homofóbica, mas atua sob a pressão dos mecanismos de controle conjurados por defensores da heteronormatividade e pelas demandas de uma parte de estudantes politizados pelo respeito às diferenças/dissidências.

O funcionamento dessa estrutura de legitimação das *performances* binárias de gênero e da heteronormatividade faz parte da cultura em termos macrossociais. Desta forma, o sistema de ensino promove a inclusão dos discursos, saberes e prazeres reconhecidos pelos regimes-matrizes de gênero e de orientação sexual em funcionamento no tecido social.

A experiência de escolarização é produzida pelo investimento na legitimação dos valores, imaginários e modos de representar o gênero, as relações entre gêneros, bem como a heteronormatividade e as dissidências relativas a ela. Esta experiência também é perpassada pelas experiências que desafiam a legitimação acima referida. Embora dissidentes em termos de *performance* de gênero e orientação sexual tenham suas experiências subalternizadas pelos mecanismos de reconhecimento e legitimação dominantes, eles conseguem promover fissuras nos padrões de binaridade de gênero e da heteronormatividade, produzindo deslocamentos e alargamentos das fronteiras classificatórias por eles estabelecidas.

As fobias direcionadas aqueles/as que, com sua existência, desafiam os regimes regulatórios de gênero e orientação sexual atuam nas interações sociais em várias esferas da sociedade. Nosso interlocutor nos apresenta casos presenciados por ele na escola estudada:

Já vivenciei sim, inclusive, de, de presenciar olhares atravessados e fuxicos com relação a carícias de alunos, por exemplo. É, quando, geralmente, quando surge uma discussão, né? Sempre tem uma piada ou outra entre professores, né? É quando, quando o pessoal do Centro Luciano Bezerra foi lá na escola e fez aquela intervenção e reverberou uma série de comportamentos homofóbicos entre professores de, de a figura da Laura Brasil, né? Quando Laura tava explicando as diversas identidades de gênero, a diversidade de gênero como um todo, sexual e de gênero como um todo. O pessoal depois ficou me provocando porque sabe que eu sou um dos professores que tocam mais nesse tema, as questões de direitos. Ficou me provocando e provocando o professor [nome do professor de filosofia], né? Pra gente explicar determinados comportamentos e a gente via que era sempre num tom um pouco pejorativo: “mas como é? Era homem se tornou mulher e pode gostar de mulher?” Num tom assim, né? Enfim, a gente percebe assim. E não, não só de vivenciar, de ver como também de ouvir queixas de alunos. Tanto que o centro foi lá justamente por conta de uma demanda de grupos de alunos que me relatavam vários casos de homofobia, transfobia, entre outras fobias dessa linha (Caio, professor, 35 anos).

Do fragmento da entrevista com Caio acima trazido, destacamos, em primeiro lugar, a menção do funcionamento dos não-ditos, os olhares atravessados que situam a dissidência como uma manifestação fora da normalidade. Também outro elemento da pressão para a convergência exercida sobre os dissidentes é o fuxico e seus desdobramentos em reação aos afetos trocados entre alunos/as dissidentes de gênero e orientação sexual. Esta dimensão funciona na transpiração das relações escolares, para além dos elementos legais, incidindo sobre os detalhes das interações sociais no espaço escolar, nos difusos controles do seu cotidiano.

Essas categorias de punição e de pressão sobre os dissidentes podem ser entendidas a partir do que Foucault (1999, p.101) descreve como operacionalidade do dispositivo de sexualidade: “ele [o dispositivo de sexualidade] tem, como razão de ser, não o reproduzir, mas o proliferar, inovar, anexar, inventar, penetrar nos corpos de maneira cada vez mais detalhada e controlar as populações de modo cada vez mais global”. O controle exercido sobre os dissidentes de gênero e de orientação sexual na escola não se trata apenas de um controle geral que atua numa chave da biopolítica, mas também na dimensão das extremidades das experiências dos sujeitos, através de movimentos táticos que parecem quase imperceptíveis.

As provocações que os incentivadores do evento sobre os direitos da população LGBTQIAPN+ sofreram, bem como as reações homofóbicas evidenciam as fronteiras das performatividades de gênero e orientação sexual na escola. A apresentação de múltiplas configurações performáticas de ser e experimentar as variáveis em análise coloca em suspeição os regimes-matrizes de poder e gera reações destinadas a garantir sua reprodução no espaço escolar, na forma de ativação da homofobia. Ao questionar os referidos regimes, os sujeitos dissidentes são chamados a se enquadrar na maquinaria de normalização. Estas reações ao evento evidenciam que há uma tensão constitutiva entre os/as professores/professoras, estudantes, funcionários/as que defendem os regimes regulatórios e os que os questionam; bem

como entre os que reconhecem e os que não reconhecem as *performances* dissidentes, que borram as fronteiras da ‘normalidade’, como legítimas.

Os limites da análise discursiva do gênero pressupõem e definem por antecipação as possibilidades das configurações imagináveis e realizáveis do gênero na cultura. Isso não quer dizer que toda e qualquer possibilidade de gênero seja facultada, mas que as fronteiras analíticas sugerem os limites de uma experiência discursivamente condicionada. Tais limites se estabelecem sempre nos termos de um discurso cultural hegemônico, baseada em estruturas binárias que se apresentam como a linguagem da racionalidade universal. Assim, a coerção é introduzida naquilo que a linguagem constitui como domínio imaginável do gênero (Butler, 2019, pp. 30-31).

A autora chama a atenção para o fato de que os limites das possibilidades de gênero são condicionados pelos discursos dominantes na tessitura das relações socioculturais. Este enfoque auxilia na compreensão das dificuldades dos/as professores/as - que reagiram de forma homofóbica às possibilidades múltiplas de identidades de gênero e orientação sexual - entenderem que as *performances* de gênero são construções sociais, discursivas, subjetivas difusas, susceptíveis de serem transformadas. As reações discriminatórias de pessoas transgêneras, de gênero fluido, não-binárias, e dos que experimentam relacionamentos homossexuais, bissexuais e pansexuais, revelam as cosmovisões e epistemologias que enformam as dinâmicas sociais em curso no espaço escolar.

Estudantes dissidentes em relação à binaridade de gênero e à heteronormatividade resistem ao seu enquadramento enquanto abjeções por setores que integram o espaço intraescolar. Estes, ao perceberem as táticas de controle que condicionam suas experiências de ser e existir no âmbito escolar, reagem através de mobilizações políticas, bem como com propostas que buscam prover e fazer circular informações sobre as variáveis estudadas neste trabalho.

Ao perguntar a Caio sobre o evento voltado para a temática LGBTQIAPN+ realizado na escola, ele fala sobre seus desdobramentos: o evento apresentou uma dupla face. Ao mesmo tempo em que se produziu debate sobre a temática na comunidade escolar, ele funcionou como um mecanismo apaziguador de ânimos de estudantes que lutavam por reconhecimento de identidades dissidentes de gênero e de orientação sexual.

Sim, houve esse, houve esse papel. É, os alunos tavam acusando a escola de transfobia, *etc.* e tal, marcando no WhatsApp, no Instagram, o perfil da escola, com acusações, né? Que a transfobia ali existe, só que institucionalizar, dizer que a escola estava sendo ou tratou, né? Alguns atores estavam sendo. Só que como eu disse a você: ao passo que a escola é transfóbica ela também não é, né? Porque alguns atores que estão lá não são, né? E contribui com isso, mas aconteceu e inclusive o resultado foi bem esse assim, porque o Centro Luciano Bezerra foi chamado, né? A partir da demanda de uns alunos, inclusive uma aluna, né? É, a [nome de uma aluna trans] foi quem falou que tinha esse centro. Falou pra mim, que eu nem sabia. E aí eu: “não deixe comigo que eu entro em contato, né? Faço o contato institucional”. Quando a

gente chamou o centro, muitos alunos trans achavam que era só se autodefinir como trans e teriam o direito de usar o nome escolhido. Eles não sabiam, né? As limitações da legislação com relação a isso, que a família teria que autorizar o uso ou então o responsável. A partir da negativa da escola de tratar certos estudantes que não tinham autorização familiar pelo nome social, eles começaram a acusar a escola de transfobia não é? (Caio, professor, 35 anos).

Conforme apresentado, para além de tratar sobre as questões de gênero e orientação sexual, houve um caráter conformador, produzindo uma certa desmobilização política de estudantes transgêneros/transsexuais e também de outros/as que apoiam a causa.

Conforme Bourdieu (2007), o sistema de ensino tem a função de legitimação cultural e de eufemização dos traços arbitrários de uma formação social, o que aponta para a função de reprodução social desempenhada pela escola. Contudo, a ambivalência é um elemento relevante para perceber as negociações dos mecanismos de normatização acionados. A pressão da mobilização política abre espaço para as estratégias de recomposição dos regimes em funcionamento no cotidiano da escola, sobretudo nas configurações de exercício da violência simbólica.

A ambivalência que consideramos um traço das escolas em suas políticas de tratamento das questões referidas às dissidências de gênero e de orientação sexual aparece no fragmento da entrevista com Caio acima trazido, quando ele afirma: *“ao passo que a escola é transfóbica, ela também não é”*. Esse ser e não ser da escola reflete sua posição que tenta equilibrar as pressões dos documentos oficiais produzidos por instâncias nacionais de orientação dos currículos e das práticas escolares, segundo os quais no espaço escolar deve ser produzido o respeito das diferenças, com as pressões dos indivíduos participantes das atividades escolares em suas diversas posições, socializados sob o peso da binaridade de gênero e da heteronormatividade, bem como das famílias dos estudantes também socializadas para a defesa dos regimes-matrizes de gênero e de orientação sexual.

Esse ponto dilemático em que se encontra a escola, a ambivalência revelada nas políticas formuladas para tratar as dissidências de gênero e de orientação sexual se constitui como uma arena na qual a disputa entre o que formalmente se define o que deve ser a escola e o que as demandas contrárias a esse dever ser nunca cessa, fazendo com que as questões de poder-saber-prazer atravessem a transpiração da instituição e seu cotidiano.

4.3 Os espaços intersticiais e o discurso de funcionários da escola sobre o recorte de gênero e orientação sexual

A secretaria da escola se encontra em uma posição de mediação entre a comunidade escolar e a gestão. Professores/as, estudantes, pais e responsáveis passam por ali. Vejamos como narram, descrevem e se posicionam dois funcionários que nela atuam, sobre as questões focalizadas na pesquisa para a tese ora apresentada.

Walter, um dos nossos entrevistados se autodefine como cristão evangélico, do gênero masculino e sexualmente ‘não praticante’, embora já tenha se pensado como homossexual no passado.

Breno se autodefine como do gênero masculino, gay e não participa de nenhuma atividade religiosa. Ambas as apresentações são muito interessantes no sentido de evidenciar mecanismos de diferenciação das experiências dos sujeitos, bem como a manutenção e recusa da experiência dissidente em termos de orientação sexual.

No decorrer da entrevista, indagamos ao primeiro acerca das pressões eventualmente sofridas em sua experiência de transição de homoafetivo praticante para não praticante:

Assim, essa pressão teve, do meu círculo de amizade, né? Que muitos dos meus amigos são gays, lésbicas, né? Eles ficam tipo sem entender o meu estado, porque o meu estado só quem entende sou eu, né? Porque é um estado que passa além da comunidade, né? Que é uma coisa que tem relação com as coisas espirituais, né? E muita gente não entende o que, a minha posição, né? Na vida aqui nesse círculo social e tipo eu sinto essa pressão né? Porque as pessoas ficam olhando torto, ficam desconfiadas, ficam sem acreditar. Mas eu tenho que ter sempre a concepção de que meu comportamento só interessa a mim, e minha relação espiritual é entre eu e Deus e eu tenho que sempre estar focado nisso, no que é mais importante pra mim, no que realmente me deixa feliz. Então eu posso responder que a pressão que eu sinto é essa que as pessoas procuram saber coisas íntimas minhas, né? Da minha vida pessoal e quando eu falo essas pessoas se decepcionam e eu não posso fazer mais nada. Eu só tenho que falar, né? Como é minha vida, como é meu jeito, meu objetivo de vida, meu propósito de vida e se essas pessoas se decepcionam, eu não posso fazer mais nada. Então eu acredito que existe essa pressão, né? Tipo eu me abrio pra essas pessoas e essas pessoas não gostarem, por exemplo, tipo isso me deixa meio pressionado (Walter, funcionário, 29 anos).

Embora o trecho acima trazido não se relacione diretamente com meu objeto de tese, decidimos trazê-lo para voltar a um ponto mencionado no primeiro capítulo, referido às relações de poder no subcampo das experiências dissidentes em termos de gênero e orientação sexual, apontando para o funcionamento do que denominamos de homonormatividade. Atuando similarmente como a heteronormatividade, a mesma tenta enquadrar, classificar e definir o socialmente adequado em termos das *performances* de gênero, práticas sexuais e desejos dos indivíduos dissidentes em relação aos regimes em dominância de *performance* de gênero e de

orientação sexual no subcampo citado, produzindo uma ‘polícia’ da homonormatividade, que observa aqueles homoafetivos que não seguem sua *scriptização* com suspeição, exercendo sobre eles pressões conformadoras.

Olhares tortos, desconfiança, negação da experiência, dentre outros, daqueles/as que se afastam da normatividade são características desses regimes regulatórios de poder. As experiências dissidentes não estão apenas sob as pressões da heteronormatividade, mas também sob as pressões de arranjos normatizadores similares incorporados pelas relações de poder que regulam as *performances* de gênero e as práticas sexuais entre iguais.

Como analisa Miskolci (2017), as bases epistemológicas acionadas na construção das experiências, bem como pelas estratégias de reconhecimento destas, marcam o funcionamento das relações de poder na tessitura das interações sociais em geral e nos subcampos dos dissidentes também. A epistemologia acionada pelo círculo de amizade de Walter não reconhece a experiência de ser homoafetivo ‘não praticante’ como legítima e aciona mecanismos de investigação de sua vida pessoal, sempre produzindo enquadramentos no sentido de posicioná-lo no terreno dicotômico da ‘anormalidade’ dentro do considerado pela sociedade envolvente como ‘anormal’.

Por outro lado, nosso entrevistado é pressionado pelos regimes heteronormativos adotados pela matriz religiosa por ele seguida. Nesse sentido, existem linhas de força antagônicas atuando sobre este e moldando suas experiências no terreno da sexualidade. Contudo, como observado, o campo religioso produziu para Walter uma sensação de felicidade não compreendida, nem aceita por seus amigos e amigas dissidentes em relação à heteronormatividade.

Quando questionado acerca do seu posicionamento em relação à discussão sobre gênero e orientação sexual na escola, percebemos que existe, na sua concepção, um ponto de corte em termos etários, para que esta discussão seja feita.

Eu acho que essa discussão deveria ser com, com os alunos, como é, nas escolas, né? Então os alunos deveriam ter uma idade mais madura, né? Pra poder discutir esses tipos de temas, né? Eu não concordo em ser com alunos com uma determinada idade, por exemplo, abaixo de dezesseis anos. Isso aí eu já não concordo. Acima de dezesseis anos eu acho que já poderia já ter uma, uma discussão sobre isso, né? Que a pessoa já está mais madura, né? Já tá no fim da adolescência, no início da idade adulta, enfim. A cabeça vai estar mais madura, né? Mais vivida. E eu acredito que seria melhor assim (Walter, funcionário, 29 anos).

No fragmento acima apresentado, assistimos à argumentação de Walter que alude à propriedade da discussão sobre gênero e orientação sexual apenas para indivíduos com idade acima de 16 anos. Ele mobiliza o arbitrário sociocultural que reconhece nos maiores de 16 anos

a prontidão para discutir os temas citados. É evidente que ele não percebe que nessa ideia estabelecida na sociedade está implícito o apagamento do fato de que a exposição dos indivíduos ao esquema da binaridade de gênero e à heteronormatividade começa quando se é bebê, ou ainda como discutido no início deste trabalho, o funcionamento dos regimes em dominância de performatividade de gênero e da heteronormatividade encontra-se em operação antes mesmo do nascimento dos bebês. Estes vêm a existência de forma inteligível a partir dos enquadramentos que estes regimes produzem e reiteram na constituição do que seria suas identidades. Desta forma, o gênero e a orientação sexual se fazem a todo momento e se consolidam na materialidade dos corpos desde a mais tenra infância. Em relação a eles, o sistema social não estabelece um piso etário. Walter, em sua fala, aciona as disposições e inclinações para conceber gênero e orientação sexual internalizadas através da aquisição dos habituses ocorrida durante sua trajetória social, naturalizando a idade mínima, inclusive próxima a estabelecida pela Lei, para que indivíduos que apresentam *performances* de gênero dissidentes possam pleitear o direito de uso do nome social por eles escolhidos.

A entrevista continua e, pensando que os pais e as mães enquanto membros da comunidade escolar são figuras que precisam ser consideradas como parte do exercício de poder e vigilância no espaço intraescolar, perguntamos a Walter se ele conhece reações de pais e mães em relação ao gênero e/ou à orientação sexual dos/as filhos/as na escola. Ele nos conta que alguns já explicitaram diretamente que desejam que seus/suas filhos/as sejam tratados/as em termos de cisgeneridade, mesmo que estes/as demandem o reconhecimento de uma identidade transgênera, pelo menos enquanto eles/elas forem menores de idade.

Em relação à orientação sexual, ele nos apresenta um caso emblemático.

É, é um caso entre dois homens cis que são, que são gays, né? Eles se relacionam. Aí os pais de um deles não aceita. Não, não quer que ele se envolva com outro rapaz, inclusive teve até um atrito aqui, enfim. É, os pais desse aluno que tem envolvimento com o outro quer tirar ele aqui da escola, justamente porque ele é jovem demais pra, pra namorar homem. Foi o que eles disseram: é muito jovem. Um rapaz muito jovem. É o único caso assim relacionado a orientação sexual. Eu não sei se eu estou respondendo certo, né? Mas é isso mesmo (Walter, funcionário, 29 anos).

O caso comentado no trecho da entrevista de Walter acima trazido mais uma vez nos lembra que a escola se instaura como um espaço dilemático, se consideramos as políticas a serem nela produzidas em relação ao tratamento das questões de dissidências de gênero e de orientação sexual. Os PCNs orientam em uma direção; as famílias demandam da escola em uma direção oposta.

Cabe também destacar que na fala de Walter acima apresentada, aparece mais uma vez uma alusão à faixa etária. Um dos rapazes é considerado ‘muito novo’ para namorar homens.

Podemos pensar que a marca da dissidência faz deslocar o marcador etário. Se o caso fosse de um relacionamento heterossexual, será que a idade do rapaz seria questionada ou o(s) namoro(s) seria(am) incentivado(s)? As tramas das relações de poder em funcionamento na sociedade envolvente e na escola, delimitam as formas como as experiências homoeróticas são construídas e isto marca inclusive o grau de invisibilidade ou hipervisibilidade das mesmas nos espaços públicos.

A partir da interdição proposta pelos pais de um dos rapazes é preciso perceber quais os sentidos acionados nas tramas que envolvem a produção da heteronormatividade e sobretudo a posição exterior-constitutiva da abjeção. Pensando com Butler (2020, p.64) “nesse sentido, saber o significado de alguma coisa é saber como e porque ela importa, sendo que importar significa ao mesmo tempo materializar e significar”.

Na transpiração das relações cotidianas, o regime de inteligibilidade opera organizando as dinâmicas do espaço escolar, criando condições para a visibilização de casais heterossexuais e prescrevendo a invisibilização dos casais homoafetivos. Do mesmo modo, as reações às performances públicas de carinho ou desejo sexual estabelecem os limites e condições de negociação possíveis de serem utilizados, exercendo-se sobre os casais homoafetivos episódios de depreciação e punição, bem como pressões de adequação dos indivíduos ao que se define hegemonicamente como ‘a normalidade’. É para isso que aponta o trecho da entrevista com Breno, apresentado a seguir:

É gritaria, tu sabe, né? É, e tu sabe quem já chega gritando logo, fazendo escândalo no pé, o pessoal da disciplina, né? E aí... mas é, o pessoal mesmo preferia ficar o que? Dentro de uma sala mais reservada, no escuro. Mas eu vejo muito isso também, Romualdo, a questão também de que eles são muito jovens, muitos ainda não são assumidos em casa, muitos não. Dali acho que oitenta por cento nunca falou com os pais sobre isso. A gente vê ali pelo menos o pai que eu conversava, tem filhos, filhas e filhos de pastor, filhos de pais extremamente conservadores. Então eu via muito isso assim, que eles preferiam ficar escondidos justamente por isso também. Pelo menos os que eu conhecia, os que eu conhecia nenhum tinha falado com os pais abertamente sobre a sexualidade. Então você ficar exposto é uma exposição que pode ser que acabe chegando no ouvido dos pais em algum momento, entendeu? E até porque eu vi até por parte da gestão ameaçando, que iria entregar os meninos se eles continuassem, entendeu? Parte do pessoal da educação, da disciplina, eu já vi isso. Então acho que eles preferiam não se mostrar, certo? Era mais, acho que é mais por isso mesmo, a questão da insegurança (Breno, funcionário, 29 anos).

A expressão da dissidência em termos de formação de casais no domínio público da escola é considerada algo da ordem da abjeção por uma grande maioria dos sujeitos sociais implicados no espaço escolar. As inspetoras estão atentas e logo a gritaria entra em cena como parte das injunções dos controles dos corpos naquele espaço. Essas táticas disciplinadoras são eficazes no sentido de higienizar os espaços de sociabilidade da instituição, relegando as

manifestações de afeto entre pessoas da comunidade LGBTQIAPN+ aos espaços restritos, escuros ao mesmo tempo em que os casais que obedecem à padronização dos arranjos afetivos continuam circulando pelos corredores com liberdade.

Ao mesmo tempo em que na escola esses/essas estudantes experimentam uma sociabilidade que permite algumas interações afetivas e encontram pessoas iguais, eles/elas são pressionados para a invisibilidade pelos regimes regulatórios de gênero e orientação sexual em funcionamento. A escola aparece como um espaço em que minimamente podem deixar transparecer suas *performances* de gênero e orientação sexual, algo que em casa é mais restrito, segundo nosso entrevistado, mas mesmo essa abertura implica mecanismos de controle para que as expressões da dissidência não se tornem ameaça ao funcionamento as normas sociais dominantes.

Silenciar sobre aqueles que se interessam por colegas do mesmo sexo é uma forma de tratá-los como não sujeitos, desmerecê-los porque não correspondem aos atributos desejados socialmente e, sobretudo, relegá-los ao reino daqueles que não podem nem existir, já que não podem ser nomeados (Miskolci, 2014a, p.81).

Levando em consideração que muitos/as estudantes não expõem sua identidade de gênero e orientação sexual no âmbito familiar, o conservadorismo que opera nesse campo, bem como as tensões da experiência de viver esses arranjos no âmbito escolar sob vigilância e insegurança em termos de sigilo molda as negociações utilizadas pelos indivíduos dissidentes quanto ao gênero e à orientação sexual.

A exposição e o sigilo funcionam com uma linha tênue na qual os campos demandam que estas performances sejam negociadas. A escola que nos serviu de campo de observação permite que a diversidade adentre aos seus muros. Contudo, as linhas de poder que nela atuam fazem funcionar regimes que definem o ponto de corte e quais dimensões podem aparecer no âmbito público de forma direta e as dimensões que ainda permanecem no sigilo. A tensão que se coloca com a possibilidade de abrir para o espaço familiar as relações homoeróticas, conforme aponta nosso entrevistado, é um significativo mecanismo de controle que permite uma abertura para as expressões da diferença, mas ao mesmo tempo mantém em funcionamento os regimes-matrizes de produção de gênero e de sexualidade.

Entre os/as estudantes, afirma nosso entrevistado, existe uma convivência pacífica entre convergentes e divergentes em relação às possibilidades diversas de performatividade de gênero e orientação sexual. O observado no trabalho de campo em relação ao nome social de pessoas transgêneras/transsexuais, bem como ao reconhecimento de suas identidades aponta para níveis altos de aceitabilidade entre estudantes do ensino fundamental e médio da escola, o que nos faz

pensar que o ambiente escolar estudado apresenta um grau de abertura para o respeito às diferenças, embora operem tecnologias de controle destas como demonstrado acima.

Sobre essa impressão de abertura que nos atravessou durante o período, perguntamos aos funcionários o que eles observam das posições dos/as professores/as sobre questões de gênero e de orientação sexual. Vejamos a resposta de Breno:

Alguns tem, eu já, eu já presenciei algumas falas problemáticas já de professores com relação a, a principalmente essa questão. A questão da sexualidade não, você sabe que a questão da sexualidade já parece ser um pouco mais desenvolvida, né? Mesmo ainda tem muito o que caminhar, mas a gente sabe que já tá mais desenvolvida, mas a questão da transexualidade a gente sabe que existe ainda um longo caminho aí a percorrer e muitas vezes eu presenciei uma fala problemática ou outra, entendeu? De alguns professores comentando entre si: “é uma menina, isso é um menino, não sabe o que quer não”. Essas coisas que a gente às vezes escuta, sabe? No dia a dia da gente quando se trata de pessoas transexuais: “isso é da idade, isso é, isso passa”, eles conversando ali entre si. “Isso é falta de pisa”, não sei o que. Entendeu? Já ouvi esse tipo de comentário entre professores. Principalmente professores, assim, às vezes mais velhos também. Já presenciei. Não vou dizer que eu não presenciei não. Já presenciei sim (Breno, funcionário, 29 anos).

As citações das falas dos professores são muito interessantes como elementos bons para pensar como se constrói a ambivalência da escola quanto às performatividades de gênero e de orientação sexual divergentes. A referência à idade, “é uma menina, isso é um menino, não sabe o que quer não” e à “falta de pisa” como elementos explicativos dos modos de existir dissidente dos estudantes nos oferecem mais um elemento que se soma à demanda das famílias²⁰ por uma escola que silencie sobre os temas-tabus - o gênero e a orientação sexual -, a visão dos professores, sujeitos centrais na operacionalização do que o espaço escolar oferece em termos de produção de subjetividades, muitas vezes opostas às orientações dos PCNs e de outros documentos oficiais relativos às orientações para a organização das dinâmicas escolares.

É importante também destacar a visão do entrevistado de que a dissidência em termos de orientação sexual tem maior aceitabilidade por parte de alguns docentes do que a transgeneridade/transexualidade. As pessoas transgêneras/transexuais desestabilizam as estratégias de naturalização binária de gênero, deslocando os corpos de seus supostos determinantes. A incoerência entre sexo, gênero, práticas sexuais e desejo colocada em evidência por esse deslocamento desestabiliza as relações assimétricas discursivamente construídas.

²⁰ Sobre as demandas das famílias em relação à atuação da escola em relação aos temas-tabus mencionados, vale citar aqui o trecho de uma entrevista feita com um estudante, no qual ele declara: “os pais nem querem que os filhos venham a saber sobre esses temas, porque eles acham que pode influenciá-los a serem LGBT” (Otton, estudante, 15 anos).

Conforme Foucault (1999) e Veiga-Neto (2007), é possível perceber que a escola funciona como uma dobradiça que articula saberes e poderes no processo de pedagogização dos corpos, gêneros e orientações sexuais. Posicionar a transgeneridade no campo de ‘uma fase que passará’ ou como algo que pode ser ‘consertado’ pelo amadurecimento dos indivíduos são reações que pressionam os sujeitos dissidentes para a ‘normalidade’.

A constatação de que o gênero é moldável a circunstâncias sociais, históricas e a interesses individuais atinge em cheio uma das mais típicas manifestações de homofobia, qual seja, a atribuição aos homossexuais de um gênero defeituoso, falho ou abjeto (Miskolci, 2014a, p. 102).

O gênero enquanto elemento que se constitui social, histórico e subjetivamente podendo ser moldável se torna um elemento perigoso para os sistemas de dominação e isso reverbera nas mais variadas técnicas de controle ativadas, das mais sinuosas até as mais rudimentares e violentas.

Pensando a posição intersticial de nosso interlocutor no campo, bem como as relações de cordialidade que ele estabelecia com a comunidade escolar, sobretudo com estudantes, perguntei-lhe se ele, em algum momento, chegou a alertar estudantes acerca de possíveis mecanismos de monitoramento em funcionamento na instituição.

Cheguei. Já cheguei sim. A alunos homossexuais você quer dizer, né? Cheguei sim, cheguei já a conversar com alguns alunos por que? Justamente porque, eu já tinha ouvido algo da disciplina ou da gestão, entendeu? Informando que: “ah, se eu pegar de novo fulano fazendo isso eu vou chamar o pai ou a mãe”. Aí já cheguei a conversar sim com um aluno sobre isso. Disse que “ó, cuidado, que fulano está de olho, fulana está de olho”. Eu já cheguei já a falar assim (Breno, funcionário, 29 anos).

A ação de enunciar as tecnologias de controle em operação para aqueles/as que se encontram no campo dilemático das tensões sobre o sigilo e a exposição de suas relações afetivas e sexuais no âmbito familiar tensiona os/as envolvidos/as a desenvolverem táticas de negociação com essas normas para ‘sobreviver’ na instituição e ao mesmo tempo vivenciar seu desejo. A invisibilidade de casais homoafetivos nos espaços de sociabilidade da escola de forma mais ampla, e a hipervisibilidade dos casais heterossexuais, é um dos efeitos desse processo.

Mesmo quando se estabelecem mecanismos de resistência às normas sociais, as relações de poder e os discursos instituídos tendem a condicionar as experiências nos espaços sociais. Resistir às táticas do poder é parte do processo do exercício do mesmo, mas é preciso observar que ele atua também nas franjas das estratégias através das quais os sujeitos dissidentes tentam se opor à sedimentação de seus efeitos.

4.4 Entre interdições e estratégias de dizibilidade e visibilidade: a tessitura da experiência de escolarização de estudantes dissidentes de gênero e de orientação sexual

Passamos, nesta seção, a analisar o que nos apresentaram os/as estudantes, objetos principais da polícia de gênero e de orientação sexual que atua na escola. Suas entrevistas apresentam a atuação dos mecanismos de vigilância e as estratégias encontradas para operar nesse campo.

No universo escolar existem camadas que constituem as experiências dos atores da educação, sendo os/as estudantes focalizados/as pelas teias de poder que objetivam produzir subjetividades (Foucault, 2010). Ouvi-los/as foi uma oportunidade importante para interpretar a escola, seus discursos, saberes e práticas, sobretudo quando o recorte que se observa volta-se para as tramas que envolvem a produção da binaridade de gênero e da heterossexualidade.

Nas conversas e entrevistas realizadas no campo conseguimos perceber que as questões de gênero, na percepção dos/as estudantes, são pouco exploradas no funcionamento cotidiano da instituição, embora se tenha desenvolvido eventos voltados para a temática, conforme narrado no capítulo 3.

De acordo com os relatos dos/as estudantes entrevistados/as, nas tramas que constituem o dia a dia, as iniciativas voltadas para a discussão aberta da temática ficam a cargo de alguns/algumas professores/as, destacando-se entre eles/elas as figuras dos professores Caio e Victor.

Dentre os estudantes, entrevistamos Natan e Yudi, ambos estudantes do ensino fundamental. A entrevista com os dois foi realizada conjuntamente, seguindo a sugestão/proposta feita por eles. O *primeiro* se autodenomina transexual, de gênero fluido e pansexual. O *segundo* se autodenomina como transexual, definindo-se como não-binário e pansexual.

Ao serem questionados acerca do local onde se sentem mais à vontade para expressar suas identidades de gênero e orientação sexual, os dois respondem que fora de casa, local em que eles conseguem ser eles mesmos, longe de seus pais. Na sequência perguntamos o que eles sentem nessa condição de negociação e negação de suas identidades no âmbito familiar e Natan responde: “Tristeza, raiva, uma mistura de sentimentos que eu não sei dizer” (Natan, estudante, 14 anos).

Yudi não responde, apenas fica cabisbaixo, com uma expressão de tristeza, como se estivesse voltando aos momentos em que teve suas autodenominações de gênero e de orientação

sexual condenadas no âmbito familiar. Alguns segundos se passam em silêncio e retomamos a entrevista.

A fala de Natan acima citada aponta também para uma ambivalência: na família, pressão para o silenciamento e para a autonegação; na escola, a possibilidade de viver em um espaço que se anuncia como de acolhimento das diferenças.

Longe dos pais, o campo de poder parece menos denso e esta sensação promove a ideia de que na escola eles podem ‘ser eles mesmos’. No cotidiano escolar descobrem que, muitas vezes, nela eles não estão livres dos regimes de regulação e de pressão para a ‘normalidade’, mas, de qualquer modo, pelo que ouvi dos entrevistados, as tensões são por eles menos sentidas.

A família, bem como a escola, apresenta esse potencial de exercício de poder no tocante à formatação dos corpos e das subjetividades, na medida que os pais, ou outros responsáveis, possuem a legitimidade do exercício legítimo do controle e da violência de vários tipos. Segundo a observação que realizei de momentos de sociabilidade entre colegas na escola, e relatos obtidos em conversas informais, os/as garotos/tas parecem lidar de forma mais fluída com suas autodefinições de gênero e de orientação sexual na escola do que em casa.

Há na sociedade e no próprio discurso escolar um imaginário de que a escola e a família, quando se trata da produção de subjetividades, podem atuar como engrenagens-parceiras através das quais os regimes regulatórios vigentes na sociedade se exercem sem obstáculos. Como vimos ao longo de nossa pesquisa, isso pode se alterar se a escola decidir seguir o que propõem os PCNs sobre as maneiras de tratar os temas do gênero e da orientação sexual.

Em relação ao que geralmente se recebe do sistema social, da família, a vida dos dissidentes de gênero e da heteronormatividade,

Há ainda uma difícil barreira de sentido a superar: para que um/a jovem possa vir a se reconhecer como homossexual será preciso que ele/ela consiga desvincular gay e lésbica dos significados a que aprendeu a associá-los, ou seja, será preciso deixar de percebê-los como desvios, patologias, formas não naturais e ilegais de sexualidade (Louro, 2014, p 87).

Os/as que desafiam os regimes normatizadores, são punidos/das ou forçados/das a estabelecerem negociações de silenciamento e invisibilização para sobreviver nos espaços de socialização por onde circulam. Os entrevistados dizem que “longe dos pais conseguem ser eles mesmos”, mas na escola a liberdade de ser dissidente será, por um lado, garantida, mas, por outro, também constrangida, sendo os dissidentes da binaridade de gênero e da heterossexualidade forçados, pelas relações de poder nesses espaços, a ensaiar estratégias adaptativas.

Ao perguntar aos entrevistados se eles conseguem acessar o banheiro de acordo com as suas autodenominações de gênero, vejamos o que eles dizem:

Não. Um dia a gente conseguiu entrar no banheiro dos meninos, mas as funcionárias da escola nos expulsaram do banheiro masculino. A gente consegue usar só o banheiro da quadra, porque elas não estão vendo e [nome da professora de educação física] não se importa (Natan, estudante, 14 anos).

Na fala acima vemos que a experiência de poderem ‘ser o que são’ longe dos pais não é livre de restrições no espaço escolar, bem como podemos observar os mecanismos de resistência que os dissidentes adotam para tentar minimamente construir fissuras nos mecanismos de controle. Na quadra, quando os olhos vigilantes das funcionárias não os alcançam e a professora colabora, eles utilizam o banheiro masculino. Parece algo pouco significativo, mas esse movimento evidencia as resistências cotidianas ao funcionamento das normas, pelo recurso à vida nas ‘extremidades’ das instituições e grupos sociais (Veiga-Neto, 2007; Foucault, 1987).

As famílias desses estudantes tiveram conhecimento sobre suas identidades de gênero e de orientação sexual através do chamado da gestão da escola para que os pais se posicionassem em relação a ocorrências definidas como transgressoras nas quais os estudantes estavam envolvidos. Perguntamos aos estudantes como foi vivido pelas suas famílias o acesso a esta informação, como foram as reações de seus membros.

[Nome do gestor] falou para minha mãe e ela falou para meu pai e eles me chamaram para conversar. Meu pai disse que eu precisava de ajuda psiquiátrica. Meu pai queria me bater, mas meu irmão maior que estuda aqui também não deixou. Então eu deixei de falar com meus pais por um tempo, mas voltamos a nos falar depois (Natan, estudante, 14 anos).

[Nome do gestor] falou para minha mãe. Ela chegou em casa e brigou comigo e depois parou de falar comigo. Eu acho que ela não falou para o meu pai. Ele nunca disse nada, mas às vezes ele me trata no masculino. Até hoje minha mãe não fala direito comigo (Yudi, estudante, 13 anos).

As reações das duas famílias apontam também para ambivalências. O que é socialmente definido como ponto de apoio, porto seguro, quando colocados diante das informações sobre as dissidências de gênero e de orientação sexual dos membros filhos, estudantes da escola que estudei, se transforma em lugar de rejeição e de silenciamento.

No caso de Natan, seus pais o chamaram para conversar e acionaram com a possibilidade de ajustamento dele às normas, recorrendo ao saber psiquiátrico. Aparece também o recurso à violência física e sinais de aceitação que acontece com o passar do tempo.

Para Yudi, a mãe não contou para seu pai sobre sua autodefinição de gênero e orientação sexual, contudo ele relata que o pai, mesmo não falando sobre o assunto, o trata no masculino

algumas vezes, o que pode indicar um certo grau de aceitabilidade da parte dele. A posição da mãe segue configurando rejeição.

Nas teias do trabalho de campo realizado na segunda escola, conheci Angel, estudante do ensino médio, que gentilmente me concedeu uma entrevista realizada na própria escola. Angel se autodenomina como de ‘gênero fluido, de expressão não-binária e bissexual’. Em relação à forma de tratamento, ele prefere ser tratado por ele, embora afirme que se for tratado por ela não considera algo problemático.

Vejam os o que ele responde quando perguntado sobre em quais lugares ele se sente mais à vontade quanto às suas performances de gênero e orientação sexual:

Eu me sinto mais à vontade com meus amigos no Parque da Criança, onde várias pessoas entendem e eu me sinto mais tranquilo. Meu primo também vai no Parque da Criança, depois fala com ele. Chama ela/dela, ela gosta de ser chamada assim (Angel, estudante, 18 anos).

Para Angel, o espaço escolar se apresenta como tensionado por relações de poder nas quais aqueles/as que ultrapassam as fronteiras dos regimes regulatórios de gênero e orientação sexual, sentem-se pouco à vontade para se expressar. O enquadramento desqualificador dos indivíduos dissidentes é feito pela circulação de discursos normalizadores, nos ditos, e também nos olhares depreciativos direcionados a todas as expressões que desafiam os regimes mencionados.

Por outro lado, segundo Angel, na escola, aqueles/as que borram as fronteiras dos regimes regulatórios de gênero e orientação sexual constroem espaços de sociabilidade com semelhantes, nos quais podem se sentir mais aceitos. Angel se sente mais aceito com seus iguais no parque, inclusive com membros de sua família que experimentam posições similares a sua. No referido espaço a normatividade de gênero e de orientação sexual aparentemente estão suspensas, embora elas estejam em funcionamento em outras escalas.

Em relação a experiências homofóbicas no âmbito escolar, Angel recupera um caso que aconteceu no ensino fundamental, em outra instituição de ensino, mas que ganha relevo na sua experiência de escolarização:

Eu já sofri homofobia no 9º ano do ensino fundamental, quando eu e uma amiga íamos saindo da escola para ir pra casa e um menino ficou perguntando se gente ia ‘fazer sabão’ (Angel, estudante, 18 anos).

Na escola atual Angel disse não perceber hostilizações explícitas: “aqui não vi pessoas falarem nada diretamente, mas algumas olham com preconceito quando vêem uma pessoa LGBT na escola” (Angel, estudante, 18 anos).

A homofobia como apresentada na entrevista atua em duas dimensões amplamente discutidas neste trabalho. Podemos perceber que ela se apresenta como uma produção discursiva em que ao mesmo tempo em que produz a figura do abjeto, ela instaura um regime de controle de performances dissidentes de gênero e de orientação sexual. No caso do Angel, as expressões homofóbicas aparecem em forma de indagação sobre práticas sexuais consideradas abjetas e nesse mesmo movimento se ativam mecanismos de controle relativos a outras pessoas que apresentam desejos similares.

Descrever a prática sexual lésbica como ‘fazer sabão’ é possível porque ela é produzida discursivamente e reconhecida pelos regimes de legitimação social.

As reações ligadas aos não ditos também produzem verdades e funcionam como mecanismos de controle. Olhares depreciativos funcionam como elementos que enformam a percepção dos/as que ultrapassam as barreiras dos regimes regulatórios de gênero e orientação sexual, sobretudo em relação à dimensão da visibilidade de suas dissidências.

No tocante à circulação de casais formados por pessoas homoafetivas na escola, apareceu na entrevista com Angel em termos de estratégias de passabilidade, da capacidade de se camuflar para não serem percebidos pelos radares de controle que atuam no campo escolar. Segundo Angel, casais formados por duas meninas conseguem circular na escola, podendo ser confundidas com apenas amigas.

Você quase não vê casais LGBTs na escola. O máximo que eu já vi aqui foi um selinho entre meninas. Quando o casal é formado por duas meninas as pessoas pensam que são amigas, aí elas conseguem andar pela escola sem serem percebidas. Os casais LGBTs têm medo das reações, por isso a gente os vê pouco pela escola (Angel, estudante, 18 anos).

Nessa fala é possível sentir o papel do medo na definição de estratégias de visibilidade/invisibilidade de casais homoafetivos na escola estudada.

A sexualidade, a partir da experiência que estamos analisando, é atravessada pelos mecanismos de interdição, de visibilidade, invisibilização e hipervisibilidade através do funcionamento dos discursos que articulam sua produção. Os sujeitos que não seguem os *scripts* da performatividade de gênero binário e da heteronormatividade são vigiados em termos de expressão pública e aprendem que seu desejo é considerado anormal, o que resulta na sua invisibilização.

Ainda focalizando as experiências de estudantes dissidentes de gênero e de orientação sexual, Fernando aceitou ser entrevistados e com ele construímos muitas ocasiões de conversas e observação conjunta da escola. Ele é uma figura atuante na escola e dotada de capacidade de mobilização política dos estudantes. Ele se define como cisgênero e bissexual e nos apresenta

um relato importante de uma interação que aconteceu entre ele, outro estudante e o gestor da instituição, após ele e o outro garoto terem sido encontrados sozinhos numa das salas de aula da escola. Fernando relata que eles foram convidados a irem à sala da direção. Ao chegar ao local foram questionados acerca das atitudes que eles estavam tendo na escola, bem como estas foram classificadas como de caráter duvidoso.

Aí que ele citou as atitudes, mas ele começou com uma em específico: “eu não precisava nem ter entrado para saber como vocês estavam lá dentro, porque quando eu cheguei ele já estava no seu colo”. No caso [nome do outro aluno] estava na sala sentado nos meus joelhos. “Alguém me avisou, uma funcionária, inclusive, e eu fui imediatamente e encontrei vocês desse jeito”. E aí ele começou a qualificar, adjetivar a atitude: “indecente, absurda, imprópria, sem bom senso, desrespeitoso com a escola. Muitas vezes eu vi vocês nos corredores se pegando, desrespeitando outros alunos. Muitos alunos vieram falar que se sentem desconfortáveis com vocês na mesma sala” (Fernando, estudante, 17 anos).

Chama atenção no relato do estudante a reação do gestor da escola, que parece ter agido com o desejo de corresponder às demandas de partes da comunidade escolar que não suporta assistir a demonstrações de carinho ou de desejo entre indivíduos homoafetivos, ao passo que naturalizam demonstrações do mesmo tipo entre indivíduos heterossexuais

As expressões homoeróticas em termos de sociedade envolvente e na transpiração das relações estabelecidas na instituição, conforme o trecho da entrevista com Fernando acima trazido, são classificadas como perigosas pela atribuição que lhes fazem de um poder de ‘contágio’. Os que protagonizam as reações às demonstrações públicas de carinho e de sensualidade desejante entre iguais argumentam que elas podem influenciar outros atores do campo a desafiar os regimes regulatórios de gênero e de orientação sexual vigentes.

É também interessante notar no relato a menção ao fato de que o gestor foi avisado por uma funcionária, a respeito do que estava acontecendo entre os dois estudantes, indicando que existe na escola um campo de vigilância que transcende à atuação controladora da gestão, um grupo de indivíduos que colaboram no policiamento de gênero e de orientação sexual, dispendo-se a fazer a prospecção de situações em que casais homoafetivos estão trocando carícias ou expressando seu desejo sexual, para os “entregar” ao gestor.

A narrativa da reação do gestor continua trazendo outros elementos bons para pensar a ambivalência da escola no tratamento de questões relativas à dissidência de gênero e de orientação sexual. Vejamos:

Uma das primeiras coisas que ele [o gestor] disse nesse episódio foi: “vou entrar em contato com os pais de vocês para eles saberem o que vocês fazem aqui dentro”. Ameaçando expor nós dois com esta e outras frases, que ele basicamente, ele estava sentado no meu colo, cinco ou seis selinhos que a gente deve ter dado quando as salas

estavam vazias e isso, essas eram as atitudes indecentes perante a escola (Fernando, estudante, 17 anos).

A fala do gestor citada pelo entrevistado aponta para o recurso à exposição dos dois estudantes para além do espaço escolar, produzindo o alargamento da condenação feita em relação a algo que aconteceu no âmbito da escola. A mobilização do poder ameaçador de uma exposição não somente local, mas capaz de atingir as famílias dos envolvidos teve como objetivo produzir nos outros/as estudantes o medo, estimulando que outros dissidentes se mantenham dentro dos limites dos regimes regulatórios de visibilidade em funcionamento.

Ao ser acionado o elemento da exposição às famílias dos que estavam sendo já punidos no âmbito escolar, pela fala e reação do gestor, reiteraram-se as normas sociais dos regimes-matrizes de gênero e de orientação sexual.

A partir da sociabilidade controlada em termos de arranjos afetivos e sexuais daqueles/as que borram as fronteiras da binaridade de gênero e da heterossexualidade, a escola reforça o funcionamento dos dispositivos de gênero e de sexualidade vigentes na sociedade envolvente e na escola, indo de encontro ao discurso e à imagem construída e cultivada de um espaço de escolarização acolhedor das diferenças e de produção de indivíduos protagonistas da própria estória.

A produção discursiva do estímulo ao protagonismo dos indivíduos em relação aos seus projetos de vida, ao ocorrer em espaços que se hipertrofia os mecanismos de controle dos dissidentes de gênero e de orientação sexual também aponta para o caráter ambivalente da escola, que pretende combinar a ideia de subjetivações baseadas na agência com o funcionamento intensivo de técnicas de assujeitamento mediadas pelo processo de escolarização.

Uma outra estudante, Kaline, uma de minhas interlocutoras na escola (aluna do ensino médio, autodefinida como cisgênero e heterossexual), em sua entrevista narra como se produz nas famílias o medo do efeito de contágio que a discussão sobre gênero e orientação sexual pode exercer sobre os estudantes. Vejamos o que ela diz:

A mãe de uma pessoa que eu conheço falou que não deveriam deixar meninas que gostam de outras e meninos que gostam de meninos estudarem na escola e não apoia os eventos com o tema de gênero porque incentiva às pessoas serem assim (Kaline, estudante, 15 anos).

O argumento do potencial de contágio, de contaminação que discussões sobre gênero e orientação sexual podem ter, bem como da aceitabilidade da visibilidade da dissidência referida às duas variáveis se repete. A mãe citada na fala de Kaline acredita que é preciso fazer uma segregação, um afastamento do elemento desestabilizador da sociabilidade escolar. Vejam que

o discurso aponta para um elemento higienizador, capaz de retirar qualquer expressão que não siga a sequência heteronormativa que tenta alinhar uma coerência entre sexo, gênero, desejo e prática sexual. Observa-se um enquadramento discursivo preocupado em tentar formatar os corpos e subjetividade para que eles não se “desviem” dos padrões regulatórios do gênero e da orientação sexual.

Levando em consideração o argumento do incentivo para divergência em termos de gênero e orientação sexual, logo, poderíamos pensar que há a necessidade de incentivo para o funcionamento da heteronormatividade. Pensando com Butler (2019) a reiteração contínua colocada em funcionamento pelos regimes regulatórios vigentes na sociedade evidencia as estratégias de produção da binaridade de gênero e da heterossexualidade como padrões a serem seguidos por todos.

A ameaça de desestabilização é uma constante no deslizamento das relações de poder e isso marca o processo sempre ambivalente de produção do gênero e sua reprodução no tecido social envolvente e na escola.

Débora, uma estudante transexual já mencionada no capítulo anterior, relata em sua entrevista que a gestão é aberta em relação às questões de gênero e orientação sexual. A aluna consegue acessar o banheiro de acordo com sua autodefinição de gênero, mas afirma que o uso do nome social ainda é uma dimensão que gera alguns incômodos:

Me incomoda muito o fato da escola usar meu nome de batismo. Eu tenho vontade de riscar, ou mesmo rasgar a parte do meu nome morto. Eu acho que eles têm medo da minha mãe bater na justiça, vir aqui na escola e tentar armar barraco, até porque ela não aceita. Eles também falam que eu sou dependente da minha mãe, moro embaixo do teto dela e por isso ela é responsável por mim (Débora, estudante, 18 anos).

Afirmar que “tenho vontade de riscar, ou mesmo rasgar a parte do meu nome morto”, dá-nos uma ideia do sofrimento imposto a Débora pelo uso do seu nome oficial. A declaração de que sua mãe não aceita seu nome social e a menção ao fato de que a instituição recorre à sua dependência dela (“moro embaixo do teto dela”) para justificar a impossibilidade de usar nas atividades escolares o seu nome social, escolhido, reforça a ideia afirmada ao longo dessa tese de que a ambivalência da escola em relação a questões relativas ao tratamento das dissidências de gênero e de orientação sexual seria um efeito, em certa medida, das demandas das famílias dos estudantes em relação aos temas. O trecho em que Débora supõe que a escola entrava o uso do nome social por temer que sua mãe acione o campo jurídico por não aceitar sua autodefinição de gênero, é também um indicativo da força da demanda das famílias sobre as políticas formuladas pela escola para lidar com as dissidências aqui focalizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola, na Modernidade, se particulariza enquanto uma instituição que atua como uma dobradiça entre as relações sociais e a constituição dos sujeitos. Ou seja, ela funciona como um mecanismo disciplinador, sem, contudo, deixar de lado sua função produtiva em termos discursivos e epistemológicos. Os sujeitos, em larga medida, são moldados pelas injunções de várias esferas de socialização²¹, destacando-se a experiência de escolarização como central nesse processo.

No tocante às questões de gênero e orientação sexual, a escola, historicamente, atuou esquadrihando corpos, definindo performances, símbolos, sentidos e significados atribuídos as paradigmáticas *performances* de masculinidade e feminilidade. No Brasil, essas questões aparecem pulverizadas nas teias da história, sendo algumas vezes chamadas para dentro da escola, outras silenciadas em termos formais.

Essa importante instituição social não é neutra, mas atravessada por múltiplas nuances e relações de poder que objetivam transmitir não apenas conteúdos, mas cosmovisões e epistemologias funcionais aos interesses socioeconômicos e culturais. Isto evidencia-se de forma muito direta quando se observam as políticas implementadas na educação brasileira que chegam às escolas disputadas por agendas conservadoras que tentam se impor e outras agendas que tentam desestabilizá-las.

A educação sexual é um importante ponto para pensar essa relação dilemática estabelecida pela escola. Historicamente, como demonstrado neste trabalho, ela aparece como uma demanda quando algumas ‘patologias’ atingem a sociedade sobretudo de ordem biológica. Vejamos que no início e no final do século XX este tema aparece a partir do discurso médico-biológico. O uso de preservativo, gravidez na adolescência, ISTs são os temas que a escola é chamada a discutir na década de 1990 e isso se apresenta como enfretamento ao fantasma do HIV-AIDS da década anterior. Quando esta modalidade de educação ganha um viés desestabilizador na década de 1960 na América Latina, questionando as hierarquias e os estereótipos voltados para as expressões dissidentes de orientação sexual e de gênero, situando-as enquanto construção social, discursiva e epistemológica, o Estado Brasileiro é tomado por uma Ditadura Militar influenciada por uma base moral-religiosa.

Essas questões caras aos estudiosos e estudiosas da escola enquanto instituição social aparecem em suas produções situando-a como uma maquinaria social que exerce controle sobre

²¹ Entendemos socialização com a internalização de um conjunto de normas e regras que enforma as relações sociais estabelecidas pelos sujeitos como analisado por Berger (1986).

os sujeitos. Louro (2000, 2014) situa essas questões evidenciando a dimensão disciplinadora da escola e situando a ênfase na educação como parte de uma agenda que reitera os discursos normatizadores sobre gênero e sexualidade. A escola é apresentada como uma instituição que silencia e controla corpos, sujeitos e afetos, embora tente manter esse debate pouco visível para não evidenciar esse processo.

Em relação ao objeto de estudo desta tese - as dobras da ambiguidade que constituem a experiência de escolarização - a escola é pressionada por múltiplas dimensões e agendas que se encontram na sociedade envolvente e adentram seus muros, sejam através de políticas estatais ou interesses sociais que se expressam através dos/as estudantes, professores/as, funcionários/as gestores/as e famílias. Não há como esses sujeitos afastarem de si suas cosmovisões e concepções de gênero e orientação sexual que circulam no tecido social e isso se revela no funcionamento cotidiano da instituição.

A partir da pesquisa de campo por mim desenvolvida constatei que a orientação sexual dos sujeitos passa pelo esquadramento da escola, especialmente quando esta ultrapassa os limites da matriz heterossexual. Em relação às *performances* de gênero, os enquadramentos binários mostram sua dominância desde a arquitetura, passando pelas vestimentas, as formas de estabelecer laços e vínculos. Pensando essas questões, a escola se especifica na produção e reprodução de padrões, classificações e hierarquias através de lógicas que enquadram e controlam seus membros.

Estas estratégias fazem parte de um circuito que conecta vários discursos, saberes e práticas que fazem funcionar a maquinaria escolar, como analisado por Veiga-Neto (2007). Na pesquisa de campo, evidenciaram-se essas questões relativas ao funcionamento de uma economia difusa que engendra a produção, circulação e consumo de *performances* de gênero e orientação sexual na sociedade envolvente e encontra na escola ensejo para perpetuar seu funcionamento. Os mecanismos de reconhecimento, posicionamento e valorização das *performances* cisheteronormativas as destacam como ponto referencial e legitimado; por outro lado, a depreciação de outros arranjos performáticos os distribuem em escalas gradativas, sendo o valor agregado depreciativo relativo ao nível de abjeção a eles atribuído.

A partir do funcionamento dessa economia difusa, os sujeitos são construídos, reconhecidos ou depreciados no circuito escolar. No processo de sua construção em relação às variáveis mencionadas, a operacionalização de regimes de inteligibilidade, visibilidade e dizibilidade fazem funcionar as normas no campo, como um espectro sempre conjurável para acionar seus enquadramentos. Entretanto, embora esses enquadramentos estejam em funcionamento, eles não são enfatizados pela escola, sendo a sexualidade algo considerado uma

dimensão que não deve ser fortalecida como parte integrante das relações estabelecidas na escola.

Louro (2014) fez uma afirmação importante sobre o espaço escolar ao evidenciar que este tenta controlar a sexualidade dos sujeitos, se possível invisibilizá-la. Entretanto, como observa a mesma autora a sexualidade e as *performances* de gênero sejam elas convergentes ou divergentes entram na escola porque elas constituem os sujeitos e não podem ser deixadas fora de seus muros. Contudo, nem todas elas entram da mesma forma, é preciso perceber que umas entram pelo portão principal, outras pelas frestas.

A escola se singulariza enquanto uma instituição que se encontra em um cruzamento produzido e produtor de ambiguidades, sendo disso emblemático o caso da experiência de escolarização dos seus atores quando os recortes de gênero e de orientação sexual entram em cena. Vimos que as políticas educacionais, mesmo com o avanço do recrudescimento conservador em matéria de educação, apresentam, a partir do final da década de 1990, a dimensão do respeito à diversidade. Ou seja, de demanda que a escola reconheça que existe uma diversidade e que isso precisa ser incorporado às relações cotidianas da instituição. Ao mesmo tempo, na escola incidem e funcionam outros discursos e saberes que pressionam para a intolerância à diferença.

Uma das fontes dessa segunda orientação são as famílias dos/as estudantes. No caso da nossa pesquisa, embora elas não tenham sido consultadas diretamente, através de seus membros - estudantes da escola onde desenvolvemos o trabalho de campo - conseguimos perceber que há resistência por parte delas à discussão de gênero e de sexualidade na escola. Segundo os/as estudantes entrevistados/as existem alguns/algumas pais/mães que consideram a dissidência de gênero e orientação sexual um elemento contaminante das relações sociais, podendo as divergências em relação aos regimes-matrizes de gênero e de orientação sexual serem 'transmissíveis' de um indivíduo para outros.

Algumas posições mais radicais apontam para uma segregação educacional, objetivando evitar um suposto 'contágio'. O pânico moral que aparece nelas revela justamente a concepção que o regime cisheteronormativo é uma construção discursiva vacilante. Se, de fato, se acreditasse que as formatações binárias de gênero e a heterossexualidade são 'naturais', não haveria explicação para os argumentos que apontam para a influência do meio como elemento desestabilizador.

A experiência de escolarização se estabelece nesse campo dilemático de disputa e a escola tenta administrar as pressões que sobre ela incidem em direções opostas. As dobras da ambiguidade apresentadas ao longo do trabalho remetem as configurações políticas, sociais e

históricas que disputam o ambiente escolar. A escola se apresenta como ambígua nas relações intersticiais nela em curso: ao mesmo tempo em que tenta trazer o debate para pensar a diversidade, como aconteceu na escola em que pesquisamos, a mesma instituição mostra sua vertente conservadora numa perspectiva de controle dos arranjos afetivos e sexuais fora da matriz heterossexual.

O discurso do respeito à diversidade, no caso da escola em que realizei a pesquisa, aparece nos eventos promovidos por ela, mas mesmo nestes o elemento de controle se expressa, como demonstrado, para que essa diversidade não ameace os regimes-matrizes de gênero e orientação sexual. Por outro lado, o regime de visibilidade relativo a estas variáveis se mantém em atividade constante e isso se expressa no diuturno controle das performances dissidentes. Em alguma medida o silenciamento adotado no âmbito escolar recupera os argumentos dos pais no sentido de perceber as dissidências como elemento ‘contaminado’ e ‘contaminante’ das sociabilidades.

Pensando em pesquisas futuras, as nuances apresentadas em nossa pesquisa, embora apresente lacunas importantes, oferece chaves interpretativas para pensar a escola não em si mesma, mas conectada com agendas delineadas pelas demandas extra-escolares, quando se trata de *performances* de gênero e orientação sexual. A ideia é chamar a atenção desse elemento importante que desafia nossas pesquisas e análises, apresentando-se como um campo central para analisarmos as escolas e as políticas educacionais de forma mais complexa.

REFERÊNCIAS

- ABREU, R. L. P.; SANTOS, R. A. P. Gênero e sexualidade nos PCNs: uma análise dos objetivos gerais. *In: Caderno Espaço Feminino*, Uberlândia, v. 28, n. 1, p. 21-35, 2015.
- ALMEIDA, Adriana. **Arquitetura moderna residencial de Campina Grande**: registros e especulações (1960-1969). Monografia (Graduação) - Curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2007.
- ALTMANN, Helena. Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente. *Sexualidad, Salud y Sociedad – Revista Latinoamericana*, Rio de Janeiro, n. 13, p.69-82, 2013.
- ALTMANN, Helena. Sobre a educação sexual como um problema escolar. *In: Revista Linhas*, Florianópolis, v. 7, n. 1, p. 1-12, 2006.
- ARAÚJO, Gilda C. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: “o problema maior é o de estudar”. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 39, p. 279-292, jan./abr. 2011.
- ARRUDA, Guilherme L.; SOARES JUNIOR, Azemar S. “É proibida a igualdade de gênero nesse estabelecimento”: discursos sobre a “Lei da Ideologia de Gênero” em Santa Rita, Patos e Campina Grande – Paraíba (2017-2018). **Revista Educação e Formação**, Fortaleza, v.6, n. 2, p.1-16, mai./ago. 2021.
- AZEVEDO, Nara; FERREIRA, Luiz O. Modernização, políticas públicas e sistema de gênero no Brasil: educação e profissionalização feminina entre as décadas de 1920 e 1940. **Cadernos Pagu**, Campinas, v.27, p. 213-254, jul./dez. 2006.
- BALL, S. J. **Educação global S. A.**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Trad. Janete Brindon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. Trad. Sérgio Milliet. 4.ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.
- BERGER, Peter L. **Perspectivas Sociológicas**: uma visão Humanista. Trad. Donaldson M. Garschagen. Petrópolis: Vozes, 1986.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**: o que falar quer dizer. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Introdução e organização de Sérgio Miceli. São Paulo: Perspectivas, 2007.
- BRAGA, Keith D. S.; RIBEIRO, Arilda L. M. “Conversamos com o aluno e pedimos que seja mais discreto para que os outros não com ele”: discussão da homofobia a partir de registros escolares. *In: SEFFNER, Fernando; CATEANO, Marcio. VII Congresso Internacional de*

Estudos sobre a Diversidade Sexual e de Gênero da Associação Brasileira de Estudos da Homocultura – ABEH. Rio Grande: Editora Realize e Editora da FURG, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília, MEC, 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 2016.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). **Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil Sem Homofobia:** Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). **Lei Federal nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEMT, 2000.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei nº9.394 de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 de dez. 1996.

BRASIL. Lei nº5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 1-12, 11 de ago. 1971.

BRASIL. Lei nº4.024 de 27 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília – DF, p. 11429, 27 de dez. 1961.

BUTLER, Judith. **Corpos que importam:** os limites discursivos do sexo. Tradução Verônica Daminelli, Daniel Yago Françoli. São Paulo: Crocodilo Edições, 2020.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero:** feminismo e subversão de identidade. Trad. de Renato Aguiar. 18. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e as políticas das ruas:** notas para uma teoria performativa de assembleia. Trad. Fernanda Siqueira Miguens. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra:** quando a vida é passível de luto? 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

BUTLER, Judith. Regulações de gênero. Trad. Cecilia Holtemann. **Cadernos Pagu,** Campinas, p. 249-274, jan./jun. 2014.

CABRAL, Jacqueline R. Imorais e subversivos: censura a LGBTs durante a ditadura militar no Brasil. **Periódicus**, Salvador, n.4, v.1, p. 127-150, 2016.

CAMPINA GRANDE. **Lei nº7.280 de 17 julho de 2019**. Propõe a leitura bíblica nas escolas públicas e privadas do município de Campina Grande e dá outras providências. Campina Grande: Gabinete do Prefeito, 2019.

CAMPINA GRANDE. **Lei nº6.950 de 03 de julho de 2018**. Dispõe sobre a adequação da rede municipal de ensino aos direitos fundamentais declarados no Pacto de San José da Costa Rica, internalizado pelo Decreto nº 678/1992, bem como sobre a distribuição de material didático com conteúdo impróprio para as crianças e adolescentes em âmbito, e dá outras providências. (NR). Campina Grande: Gabinete do Prefeito, 2018.

CERQUEIRA, Daniel. **Atlas de violência 2021**. São Paulo: FPSP, 2021.

CÉSAR, Maria Rita A. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”. **Educar**, Curitiba, n.35, p. 37-51, 2009.

CHRIST, Adriel G. **GRINDR E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO: UMA DERIVA CARTOGRÁFICA PELA PRODUÇÃO DE CORPOS**. 2019. 208f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

CONSEJO EPISCOPAL LATINOAMERICANO (Celam). **Documento conclusivo** (Documento da Aparecida). Bogotá: Centro de Publicaciones del Celam, 2007.

CORRÊA, Guilherme C.; PREVE, Ana Maria H. A EDUCAÇÃO E A MAQUINARIA ESCOLAR: produção de subjetividades, biopolítica e fugas. **REU**, Sorocaba, v. 37, n.2, p. 181-202, 2011.

COSTA, Sylvio S. G. Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n.2, p.171-186, mai./ago. 2009.

COSTA, Antônio A.; SÁ, Alcindo J. As territorialidades êmicas de fáticas da fé em oposição ao discurso pela diversidade em Campina Grande – PB. **Revista de Geografia**, Recife, v. 23, n. 2, p. 83-103, 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**. São Paulo Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. Trad. Claudia Sant’Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DINIZ, Diego. **Arqui(tectônica) da Modernidade**: Análise de exemplares da obra de Geraldino Duda em Campina Grande, na década de 1960. Plano de Pesquisa apresentado e aprovado no mestrado ao PPGAU -UFPB, 2020.

DUGGAN, L. **The twilight of equality: Neoliberalism, cultural politics and the attack on democracy**. New York: Beacon Press, 2003.

DUQUE, Tiago. Regimes de visibilidade/conhecimento nas experiências da “(des)montagem” e do “(não) passar” por homem e/ou mulher. **Aceno – Revista de Antropologia do Centro-Oeste**, v.12, n. 6, p. 113-126, ago./dez. 2019.

FIRMINO, Flávio Henrique; PORCHAT, Patrícia. Feminismo, identidade e gênero em Judith Butler: apontamentos a partir de “problemas de gênero”. **Doxa: Rev. Bras. Psicol. Educ.**, Araraquara, v.19, n.1, p. 51-61, jan./ jun. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**: curso dado no Collège de France (1981 – 1982). Trad. Márcio Alves Fonseca, Salma Annus Muchail. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território e População**: curso dado no Collège de France. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **O nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **A História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade II**: o uso dos prazeres. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

GOFFMAN, Erving. **Ritual de interação**: ensaios sobre o comportamento face a face. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2011.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Tradução de Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis: Vozes, 1985.

GOFFMAN, Erving. *Gender and Advertisements*. In: *Studies in Anthropological Communication*, v.3, n. 2, p. 69-154, 1976.

GOFFMAN, Erving. **Ritual de interação**: ensaios sobre o comportamento face a face. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2011.

HAHNER, June E. Escolas mistas, escolas normais: A coeducação e a feminização do magistério no século XIX. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, 2011.

HALL, S. Identidade cultura e diáspora. **Comunicação e Cultura**, Lisboa – PT, n.1, p. 21-35, 2006.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, jul/dez, 1997.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade da transparência**. Trad. Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2017.

HAN, Byung-Chul. Topologia da violência. Trad. Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2017a.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica**: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder. Trad. Maurício Liessen. 1.ed. Belo Horizonte: Editora Âyiné, 2018.

INGOLD, Tim. **Being alive**: essays on movement, knowledge and description. Londres: Routledge, 2011.

LOURO, Guacira L. **Um corpo estranho: ensaios sobre a sexualidade e teoria queer**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira L. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre v. 25, n. 2, p. 59-76, 2000.

MEAD, Margaret. **Sexo e Temperamento**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1999.

MELLO, Luiz. Familismo (anti)homossexual e regulação da cidadania no Brasil. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 14, n. 2, p. 497-508, 2006.

MENDES, W.G.; SILVA, C. M. F. P. Homicídios da População de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros (LGBT) no Brasil: uma Análise Espacial. *In: Ciência & Saúde Coletiva*, 25(5), p. 1709-1722, 2020.

MIRANDA, Ana Paula M.; MAIA, Boris. Olhares, xingamentos e agressões físicas: a presença e a in(visibilidade) de conflitos referentes às relações de gênero em escolas públicas do Rio de Janeiro. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, n.49, set./dez. 2017.

MISKOLCI, Richard; CAMPNA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v.32, n.3, set./dez. 2017.

MISKOLCI, Richard. **Desejos digitais**: uma análise sociológica da busca por parceiros on-line. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MISKOLCI, Richard. Negociando visibilidades: segredo e desejo em relações homoeróticas 1 masculinas criadas por mídias digitais. **Revista Bagoas**. Natal, v. 8, n.11, jun./dez. 2014.

MISKOLCI, Richard. Sexualidade e orientação sexual. *In*: MISKOLCI, Richard. (org). **Marcas da diferença no ensino escolar**. São Carlos: EDUFSCAR, 2014a.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. **Cadernos de pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 461-487, maio/ago. 2009.

OLIVEIRA, João M. Cidadania sexual sob suspeita: uma meditação sobre as fundações homonormativas e neoliberais de uma cidadania de “consolação”. **Psicologia & Sociedade**. Recife, v. 25, n. 1, 2013.

OLIVEIRA, Vanessa Fonte. ‘Tá grávida do que?’: (re)pensando as relações de gênero no chá de revelação. *In*: **Revista Wamon**, v. 5, n. 1, p. 153-163, 2020.

PARAIBA. Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia. **Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas Estaduais 2021**. João Pessoa: SEECTPB, 2021.

PARAÍBA. Medida Provisória n. 267, de 7 de fevereiro de 2018. Cria o Programa de Educação Integral, composto por Escolas Cidadãs Integrais – ECI, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas – ECIT e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas – ECIS e institui o Regime de Dedicção Docente Integral – RDDI e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado da Paraíba**, João Pessoa, 9 fev. 2018. Disponível em: < <http://static.paraiba.pb.gov.br/2018/02/Diario-Oficial-09-02-2018.pdf>>. Acesso em: 15 de jun 2023.

PARAÍBA. Lei n. 11.100, de 6 de abril de 2018. Cria o Programa de Educação Integral, composto por Escolas Cidadãs Integrais – ECI, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas – ECIT e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas - ECIS e institui o Regime de Dedicção Docente Integral – RDDI e dá outras providências. **Diário do Poder Legislativo**, João Pessoa, 12 abr. 2018a. Disponível em: < <http://www.al.pb.leg.br/wp-content/uploads/2018/04/DPL-12.04.2018.pdf>>. Acesso em: 15 de jun. 2023.

PARAÍBA. Decreto n. 36.409, de 30 de novembro de 2015. Cria a Escola Cidadã Integral Técnica, institui o Regime de Dedicção Docente Integral – RDDI e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado da Paraíba**, João Pessoa, 1 dez. 2015. Disponível em: < <http://static.paraiba.pb.gov.br/2015/12/Diario--Oficial-01-12-2015.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2023.

PARAÍBA. Decreto n. 36.408, de 30 de novembro de 2015. Cria a Escola Cidadã Integral, institui o Regime de Dedicção Docente Integral – RDDI e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado da Paraíba**, João Pessoa, 1 dez. 2015a. Disponível em: < <http://static.paraiba.pb.gov.br/2015/12/Diario--Oficial-01-12-2015.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2023.

PELÚCIO, Larissa; MISKOLCI, Richard. A prevenção do desvio: o dispositivo da aids e a repatologização das sexualidades dissidentes. **Sexualidad, Salud y Sociedad** - Revista Latinoamericana, n.1, p. 125- 157, 2009.

PORFÍRIO, Rafaela S. **Caleidoscópicas subversões e resistências lesbianas em Campina Grande – PB**. 2018. 85f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2018.

RATZINGER, Joseph. A. **La sal de la tierra**. Madrid: Libros Palabra, 1997.

ROBIN, Gayle. **O Tráfico de mulheres**: notas sobre a “economia política” do sexo. Recife: S.O.S CORPO, 1993.

RODRIGUES, Ana Cláudia S.; HONORATO, Rafael F. S. Redes de política de educação integral da Paraíba: fluxos e influências neoconservadoras e neoliberais. **Roteiro**, Joaçaba, V.45, p.1-32, jan./dez. 2020.

ROSADO-NUNES, M. J. F. A “ideologia de gênero” na discussão do PNE: a intervenção da hierarquia católica. **Horizonte**, v. 13, n. 39, p. 1237-1260, 2015.

ROSENFELD, Dana. Heteronormativity and homonormativity as practical and moral resources: The case of lesbian and gay elders. **Gender & Society**, v. 23, p. 617-638 2009.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a Teoria Queer**. Trad. Guacira Lopes Louro. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SALES, Romualdo S. **A diferença vai à escola**: problematizando as articulações discursivas e epistemológicas sobre os marcadores sociais da diferença no espaço educacional. 2019. 88f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

SALES, Romualdo S. **Escola sexualidades e subalternidade**: questões para a (des)construção de uma agenda. 2017. 25f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Serviço Social) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2017.

SALDAÑA, Paulo. Governo Temer esvazia gênero na base curricular e mistura tema com religião. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 6 de dezembro de 2017. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br>>. Acesso em: 20 de dez. de 2020.

SANTOS, M. S. B.; MIESSE, M. C.; CARVALHO, F. A. As Questões de Gênero e Sexualidade e o Movimento Escola Sem Partido: Qual o Impacto Para a Base Nacional Comum Curricular?. **Revista Diversidade e Educação**, v. 9, n. Especial, p. 509-531, 2021.

SCALA, J. **La ideología del género**. O el género como herramienta de poder. Rosario: Ediciones Logos, 2010.

SCHWADE, Elisete. Carnaval da Nova Consciência. **Religião e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 31, p. 182-208, 2011.

SCOTT, Joan W. A invisibilidade da experiência. Trad. Lúcia Daddad. **Projeto História**. São Paulo, v.16, fev. 1998.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Trad. Guacira Lopes Louro. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v 15, n. 2, jul./dez. 1990.

SCHWANDT, Thomas A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construtivismo social. *In*: DENZIN, Norman k.; LINCON, Yvonna S. (orgs). **O planejamento da pesquisa qualitativa: Teoria e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SEDGWICK, E. K. **Epistemologia del Armario**. Barcelona: Ediciones de la Tempestad, 1998.

SILVA, C. S. F.; BRANCALEONI, A. P. L.; OLIVEIRA, R. R. Base Nacional Comum Curricular e diversidade sexual e de gênero: (des)caracterizações. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 2, p. 1538-1555, 2019.

SILVA, Tomaz T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

SPRING, Joel. **Corporações globais querem usar as escolas para moldar o homem para o Mercado**. Trad. Ana Júlia Galvan. Campinas: Vide Editorial, 2018

TEMPESTA, D. Orani João. Reflexões sobre a “ideologia de gênero”. **CNBB**. Brasília. 28.mar.2014. Disponível em: < <http://www.cnbb.org.br/outros/dom-orani-joaotempesta/13907-reflexoes-sobre-a-ideologia-de-genero> >. Acesso em: 03 de abril de 2022.

TOSTA, André L. Z.; DALTIO, Darcy A. O corpo educado e os corpos abandonados: gênero, educação e exclusão dos corpos sem consistência. *In*: RODRIGUES, Alessandro; BARRETO, Maria Aparecida S. C. (ogr.). **Currículos, gêneros e sexualidades: experiências misturadas e compartilhadas**. Vitória: Edufes, 2013.

TOTA, Martinho. Borborema’s Queen: sexo, marcadores sociais e moralidades em uma sauna frequentada por homens em Campina Grande – PB. **Periódicus** – Revista de estudos interdisciplinares em gêneros e sexualidades, Salvador, v.1, n. 3, p. 203-227, 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VIANNA, Cláudia P. O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.41, 3, p. 791-806, jul./set. 2015.

VIEIRA, Kyara M. A. Por uma “produção histórica”: Teatro e Homossexualidade em Campina Grande/PB (1960 – 1980). **ANPUH** – XXV Simpósio Nacional de História, Fortaleza, 2009.

VITAL, C.; LOPES, P. V. L. **Religião e política: uma análise da atuação de parlamentares evangélicos sobre direitos das mulheres e de LGBTs no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll/ISER, 2013.

WARNER, Michael. **The trouble with Normal: sex, politics, and ethics of queer life**. New York: Free Press, 1999.

WARNER, Michael. **Fear of a Queer Planet:** queer politics and social theory. Minneapolis/London: University of Minnesota Press, 1993.