



REVISTA DE DIFUSIÓN ACADÉMICA

ISSN 2718-6318

Año V | Número 17 | Marzo 2024

UM OLHAR LATINO-PEDAGÓGICO: problematizando a heteronormatividade do espaço escolar

Carlos Igor de Oliveira Jitsumori¹

onixs21@yahoo.com.br

¹ Doutor em Educação pela Faculdade de Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Pós-doutor em Estudos de Linguagens pela UFMS.

1. INTRODUÇÃO

Este texto, à guisa das discussões latinas, aprimorado por um olhar latino; questiona os modos com que os corpos negociam espaços em uma instituição de ensino. O discurso que lavra o solo latino-brasileiro é de que a escola é um espaço meramente excludente e de que o império do discurso heteronormalizador não somente exclui, mas impede de outros “ditos” serem comuns e até mesmo corriqueiros dentro dos muros escolares.

Outrossim, guiado pelo óbice foucaultiano e sustentado pelo olhar acalorado dos estudos fronteiriços, é que este texto e pesquisa versa dialogar com a escola à partir das sexualidades consideradas subalternas, excluídas, banidas, enxotadas e, muitas vezes, indignas de presença e relações de poder no espaço escolar.

As sexualidades e identidades LGBT², são consideradas, em muitos casos, como indignas de estarem em uma instituição escolar. É exatamente este discurso e essa visão que o presente texto e pesquisa tende a contribuir. Mostrar que isso é um discurso normalizador que se naturalizou na sociedade e, conseqüentemente, ecoa nos corredores do espaço escolar. Pensar para fora deste jogo de discurso, se faz impostergável. Se a escola opera discursos múltiplos, os estudantes LGBT também fazem parte do conteúdo discursivo. O discurso, ao pensar a fronteira, não está estruturado e nem acabado. Por isso, ao tentar excluir esse outro considerado estranho, necessariamente este corpo LGBT ressignificará identidades, assim como, discursos, olhares, posturas, práticas, entendimentos, experiências, regras e normas.

2. A escola tem interesse por esses sujeitos, e os preconceitos tensionam as práticas

Dirigir-se para a sala de aula, ao soar do sino, se tornou algo comum. Sempre acompanhado por uma professora e outros, imersos por diversos assuntos. Não somente referentes à Escola Manoel de Barros³, mas sobre outras escolas, estudos, notícias da semana, e, às vezes, sobre problemas de famílias.

² Sigla brasileira que se refere às pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais. Usarei essa sigla no sentido de coletividade.

³ Nome fictício dado à escola de estudo de campo.

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

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

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

As posturas que os sujeitos assumem no espaço escolar são fruto dos discursos que os atravessam constantemente nas relações e tramas humanas. O menino, segundo a lógica da heteronormatividade, deve ter uma postura mais dura, rude, grotesca, e a menina deve ser meiga, frágil, dócil. Se um aluno ou aluna reproduzir um discurso e comportamento diferente do convencional, provavelmente será reprimido não somente pelos professores, mas também pelos seus próprios colegas de sala (LOURO, 2000).

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

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

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

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

O espaço escolar aparentemente não tem o interesse em reconhecer tais sujeitos, mas isso se torna advertido quando o discurso é de apaziguar, ou seja, normalizar e colocar todos como iguais. Logo, a escola tem interesse por esses sujeitos, mas os reconhece conforme os interesses postos. Sendo assim, não há uma essência

histórica e cultural determinada da sexualidade. Possivelmente, porque seja mais fácil, menos doloroso e conflitante padronizar sexualidades consideradas desviantes a ter que lidar com toda a pluralidade de sexualidades. Se há interesse da escola em padronizar, é porque esse público ocupa um espaço de relevância, ou seja, é interessante.

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

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

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

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

Além disso, um:

[...] conjunto de pessoas resistem a classificações lineares como 'homens' ou como 'mulheres'. Os intersexos, pela ambiguidade de seus genitais. As travestis porque, com genitais masculinos mas com corpos feminilizados mediante o uso de hormônios, silícones, roupas e perucas femininas, transitam entre lugares femininos e masculinos. E os transexuais porque incorporam um gênero diferente ao que corresponderia a seus genitais, buscando uma mudança de sexo que envolve, às vezes, cirurgias de transgenitalização, procedimento no qual os genitais são alterados (PISCITELLI, 2009, p. 143).

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

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

[...] merecerem suas identidades masculinas e heterossexuais, deverão dar mostras contínuas de terem exorcizado de si mesmos a feminilidade e a homossexualidade. [...] E eles deverão, entre outras coisas, ser cautelosos na expressão de intimidade com

outros homens, conter a camaradagem e as manifestações de apreço ou afeto, e somente se valer de gestos, comportamentos e idéias autorizados para o ‘macho’ (JUNQUEIRA, 2009, p. 19 -20).

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

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

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

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

As sexualidades e os gêneros são incitados. As sexualidades e os gêneros não são produtos do “eu”, mas de um “outro” que nos constitui para percebermo-nos enquanto sujeitos de uma sexualidade apropriada às convenções de uma sociedade. “Essa implicação realizada por meio do discurso do Outro nos constitui, a princípio,

contra nossa própria vontade ou, talvez colocado de forma mais apropriada, antes mesmo de formarmos nossa vontade” (BUTLER, 2011, p. 15).

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

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

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

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

As sexualidades são reduzidas e marcadas. Ao passo que estabelecidas são rearranjadas como sexualidades ideais e sexualidades abomináveis. Parece haver uma tentativa brusca de caracterizar e rotular um guia para a humanidade reproduzir uma heterossexualidade, no interior do qual se divergem condutas, práticas e comportamentos, para não dizer dos estereótipos. Do mesmo modo que

“[...] o rosto não é nem reduzível à boca nem, de fato, a qualquer coisa que ela possa balbuciar” (BUTLER, 2011, p. 17), a sexualidade também não se limita, não se reduz como um todo homogêneo facilmente para todos. Não é a heterossexualidade uma imposição de natureza para ser ela exclusiva, definida, acabada e desejada.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Como a sexualidade é uma questão pública e de Estado, torna-se um dispositivo de poder que é vivenciado na sociedade. De acordo com Foucault (2006), os psicanalistas foram personagens de grande importância na formação de como a sexualidade passou a ter vida na contemporaneidade. Por meio de classificações, eles foram dando corpo e produzindo conhecimentos sobre sexualidades 'marginais' ou 'perversas'. Assim, novos personagens 'surgem'. A todos os discursos médicos sobre a sexualidade desviante, os 'homossexuais' elaboraram,

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

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

Foucault (2017) destaca que a busca por uma distinção entre heterossexual e homossexual é uma divisão precária e que não dá conta de uma divisão real e sólida, a qual muitos imaginam e pretendem fixar. Por isso, 'paira' o discurso de que a escola é heteronormativa, hetero hegemônica e que marca uma divisão drástica entre um e outro. A esse discurso se estabelecem denominações e vivências de todas as ordens social e pessoal. Deve-se entender que é nesse ínterim que outros modos de pensar e vivenciar as sexualidades afloram no cenário público.

Faz-se urgente renunciar a pensar a escola como uma exclusividade heteronormativa, para termos condições de analisarmos o que se passa por entre as práticas e vivências dos jovens nesse espaço de relações e não relações

aparentes. É preciso escapar e se estender para além desse reduto que transcreve e circunscreve um único modo de exercício de poder e, por isso, de ser na escola. Há um poder histórico e consolidado por signos discursivos de sexualidade, norma que parece impossibilitar que outras também sejam normas em outros espaços e, porque não pressupor, uma norma que já ocorre e no espaço escolar, mas que se insiste em legitimar uma em detrimento de outra, quando a heteronormatividade forma inclusive a matriz subversiva.

A questão não é polarizar as normas, mas, muito diferente disso, o que pretendemos chamar a atenção é para o fato de que precisamos romper não só com essa polarização, mas, também, fender com a ideia de norma que se sobrepõe, hierarquiza. “E é dessa imagem que precisamos liberar-nos, [...] se quisermos fazer uma análise do poder nos meandros concretos e históricos de seus procedimentos” (FOUCAULT, 2017, p. 99).

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

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

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

Foucault (2010a), na obra: “Os Anormais”, em um primeiro momento, visa entender as condições que oficializam as condenações e os “perigos” em torno do sujeito.

“Porque, no fim das contas, essa série é a prova de um comportamento, de uma atitude, de um caráter, que são moralmente defeitos, sem ser nem patologicamente doenças, nem legalmente infrações.” (2010a, p. 18). A questão de fundo é como agregar e constituir um ato, postura para ser crime e patologia.

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

O sujeito é punido pelo seu comportamento e não por um crime em si, o ato. O próprio modo de se conduzir já é *a priori* punitivo. Os sujeitos LGBT representam na escola o anormal; são as imagens perigosas à suposta harmonia da família de bem, a ponto de se observar e ouvir discursos de “Ditadura Gay”. São modos de “criminalizar” um sujeito que é interpretado como um risco à suposta harmonia do corpo social. Pode-se afirmar que, do mesmo modo que Foucault diz que “[...] a loucura não pode ser o lugar do crime [...]” (2010a, p. 27), é possível fazer uma analogia à prática sexual e às sexualidades, que também não podem ser enquadradas como o lugar do crime e, porque não dizer, da punição.

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

O sexualmente contestado é aquele que “consegue” convergir em sua existência aquilo que é o limite de tudo ao seu redor. Mas, esse sujeito “[...] combina o

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

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

Osório (2010) aponta que a instituição escolar nos:

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

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

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

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

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

Acrescentaria a isso, um espaço de conhecimento de si, que toda essa conjuntura propicia que se gerencie um saber sobre si, um convite ao silêncio, um aprender ouvir (a exemplo dos pitagóricos (FOUCAULT, 2010b) que tinham um intenso exercício do silêncio para, posteriormente, serem inseridos no pensamento matemático), uma forma de encurralar a si próprio para um cuidado de si (FOUCAULT, 2010b), um conhecer a si mesmo no interior desse campo de forças estratégicas e relacionais que chamamos poder e saber.

Nesses enlaces, os indivíduos produzem e constroem dispositivos que alteram relações normatizadas. É possível observar alunos e alunas que ocupam outras

sexualidades invertem o pressuposto de uma submissão e inferioridade, aparentemente permanente, e ocuparem o poder. Por isso que o poder é flutuante, móvel (FOUCAULT, 2014).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Isso fortalece a ideia de que as múltiplas sexualidades não estão condenadas a serem vítimas do preconceito. Dessa maneira, os alunos LGBT, por vezes, demonstram sua sexualidade no espaço escolar, situação que se dá pelos diversos rearranjos em que suas práticas se dão no interior dessas relações capilarizadas do

poder. O fato de aqueles e aquelas alunas perceberem, sentirem uma orientação sexual que escapa ao desejado por uma estrutura não significa que a escola não soube ou falhou com seu papel de educação de sexualidade, mas que outras técnicas de conhecimentos, que escapam ao convencional e planejado, foram e obtiveram mais relação com os princípios e valores subjetivados por tais alunas e alunos. O que não deixa de ser menos verdade, menos saber, mais vítima, mais indesejado, menos digno que os outros estudantes. Por isso que a sexualidade é um dispositivo fundamental nas tramas do Estado e de direitos. É importante restabelecer que as escolas, como qualquer outro aparato institucional, têm suas funções, relações de poder e de conhecimento de si.

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

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

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

Os sujeitos que, no interior dessas relações, tensionam e resistem a esses aparelhos tecnológicos de poder são, por vezes, punidos. A punição de um aluno, aluna se confere ao corpo, ao desejo, às necessidades, às vontades, às suas orientações

sexuais. O que é possível frisar é que não há nenhum grupo ou indivíduo que não seja perpassado por essas punições. Não são punidos, no caso desta pesquisa, só os alunos e alunas de sexualidades e orientações sexuais contestados.

Deve-se entender que, no bojo dessas categorias normativas da escola, que geram, produzem e reproduzem estratégias de punições em seu interior, muito provavelmente, aquilo que se visa punir e negar é subjetivado pelos sujeitos de práticas sexuais que escapam ao controle. Não há possibilidade de um aparelho institucional prever e decidir práticas que são provocadas e constituídas no interior dos valores culturais que seccionam os muros e portões da escola. Não há práticas exclusivas de uma única classe e sexualidades (FOUCAULT, 2015). Simplesmente há modos de ser do sujeito diante das tecnologias (FOUCAULT, 2010b) que o produz consciente e inconscientemente.

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

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

A sexualidade é uma questão que não deve ficar refém da autoridade médica e da intimidade do próprio sujeito. A discussão sobre a sexualidade já rompeu a fronteira de si há muito tempo, pois se encontra em diversos setores e práticas sociais. E, na grande maioria das vezes, é banalizada e ridicularizada. Por isso, as controvérsias

de que as sexualidades são um fator privado não se sustentam mais. Cabe entender que a discussão sobre a prática sexual precisa ser posta em debate.

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

A sexualidade está transcrita nos valores de toda a sociedade e, nesses valores, ela se constrói, se forma, se fixa, se desforma, cria normas, discursos, práticas. Por isso que a sexualidade transgride qualquer fronteira. E a primeira fronteira ocorre no sujeito que se encontra com o outro. Isso produz um mecanismo de “[...] controle permanente, seja pelo Estado, pelo próprio capital, pela família, pela religião e demais estruturas sociais” (OSÓRIO, 2010, p. 137).

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

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

Nesse instante observável nos espaços escolares, não significa que isso não rompa tal fronteira, práticas, posturas, discursos que fendem com esse pressuposto quase

imutável da condição de uma sexualidade “idealizada”. As escolas e os sujeitos são perpassados por inúmeros discursos e choques de culturas. Parece-nos que o mais visível dessa estampa seja as práticas de exclusão que os LGBT sofrem. Não há como negar o preconceito. Possivelmente, seja importante re-aprender a olhar, problematizar, especular por outros meios.

A questão é que toda relação humana é de poder:

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

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

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

O preconceito irrigado pelo fluxo do poder eclode em espaços que desmascaram e desconstroem o olhar enrijecido e opaco em relação ao preconceito. A própria dinâmica do poder (des)configura um estado estável de preconceito-dor,

preconceito-sofrimento, preconceito-aniquilação. Adiciona-se a tudo isso outro plano desse espaço de eventos, que é o preconceito-possibilidade.

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

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

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

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, pode-se chegar, neste instante da discussão e perceber que a escola não permite nada além do que mantém e alimenta a heteronormatividade. Se há mecanismos e discursos fortes de que a escola seja heteronormativa e, por isso, tão fortemente alimentada acadêmica, social, histórica e culturalmente estabelecida, essa regra é rompida por outras técnicas que operam necessariamente nesse lugar. Não há como negar que a escola seja operada por outras sexualidades e gêneros.

Isso não quer dizer que não haja preconceitos e violências, a questão posta é que não se tem mais como manter o discurso de que a escola é meramente heteronormativa e nada há fora disso. A escola tem suas técnicas e modos curriculares para agir nessa vertente, mas não se limita a ela. Até porque a escola é um espaço dos conflitos e tensões múltiplas. Se a ideia defendida é de que a escola

seja tudo isso, logo fica evidente que não é exclusividade da heteronormatividade, se há tensão é porque há o oposto do desejado.

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

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

Portanto, o preconceito tensiona essa lógica da heteronormatividade da escola. Se há preconceitos, isso significa que há sujeitos que tensionam essa instituição. O preconceito incita o reposicionamento dos sujeitos, e pode-se dizer que seja o próprio preconceito um jogo que tem se demonstrado que precisa ser olhado de outra forma, que não mais pela punição, mas pelas possibilidades. Neste caso, os estudantes LGBT são os sujeitos que tensionam essa heteronormatividade. Colocam em xeque todo e qualquer atributo quase que único de se enxergar e pensar a escola. Os jovens LGBT exercem poder, porque estão na escola, e a presença deles não significam ausência ou passividade de poder, pois o poder é relacional.

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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