



REVISTA DE DIFUSIÓN ACADÉMICA

ISSN 2718-6318

Año VI | Número 21 | Julio 2025

O preconceito em escola de bairro parece ser maior do que em escola de centro (pelas minhas experiências): experiências latinas e suas tensões pedagógicas¹

Carlos Igor de Oliveira Jitsumori²

onixs21@yahoo.com.br

¹ Esse trabalho é fruto da tese de doutorado (2018-2021). Fala de uma professora, em momentos de conversas triviais pelos corredores da escola.

² Graduado em Filosofia e Pedagogia. Doutor em Educação (UFMS) e Pós-doutor em Estudos de Linguagens (UFMS). Coordenador do Curso de Pedagogia da Faculdade Insted e Editor-assistente da Revista Camalotes - RECAM da mesma instituição.

1. INTRODUÇÃO

A escola, enquanto espaço de formação subjetiva e socialização, constitui-se também como território de tensões, atravessado por múltiplas relações de poder. É neste cenário que emergem sujeitos que desafiam a normatividade instituída, especialmente no que tange à sexualidade e ao gênero. Este artigo propõe discutir os modos de subjetivação de jovens LGBT no ambiente escolar, a partir da análise do caso de um estudante e da atuação da professora vinculada ao Projeto Diversidade Étnico-Racial e Cultural (PDERC). Esse projeto é realizado na escola Manoel de Barros³, numa região central da capital, em que alunos de diversos bairros das periferias se desloca, para estudar nessa instituição, seja pela representatividade dela do ponto de vista cultural, seja pelas questões de proximidade com o trabalho, pois muitos jovens dessa escola trabalham como menor aprendiz etc. As experiências relatadas indicam deslocamentos importantes no interior da escola, que passam a acolher narrativas dissidentes e a construir novas formas de pertencimento.

Assim, tornou-se possível compreender que o poder não se concentra exclusivamente em uma classe, grupo social ou indivíduo. Trata-se de uma força dinâmica, que se manifesta nas relações de sexualidade, nos coletivos e nas subjetividades. Nenhuma identidade de gênero ou orientação sexual é, por si só, detentora ou depositária absoluta do poder. Da mesma forma, nenhum grupo ou expressão sexual permanece, de modo fixo, na posição de vítima ou de sujeito negado. As experiências de vitimização ou não estão profundamente vinculadas às práticas culturais dos sujeitos e à maneira como estes se inserem e operam na economia política de si (FOUCAULT, 2015). A questão, portanto, não está centrada em determinar quem possui ou não o poder — se heterossexuais, homossexuais, bissexuais, transexuais ou lésbicas — mas sim em reconhecer a existência de uma tensão contínua que perpassa os contextos escolares, moldada por múltiplas disputas e negociações.

Sob essa perspectiva, o preconceito contra os sujeitos LGBT configura uma realidade concreta, mas que não se limita a eles. Outros grupos sociais também

³ Nome fictício dado à escola de estudo de campo.

experenciaram formas diversas de rejeição, exclusão e discriminação, uma vez que o preconceito se apresenta de maneiras múltiplas e se desloca entre diferentes marcadores sociais. Em essência, qualquer sujeito que se afaste dos padrões socialmente estabelecidos como normativos estão suscetíveis a essas formas de exclusão. Tal dinâmica também se revela no interior dos próprios grupos minoritários, que, ao reivindicarem espaço, visibilidade e respeito, carregam igualmente as tensões advindas das práticas culturais que os atravessam.

A partir desse imbróglio, o artigo problematiza a noção de escola como espaço exclusivamente heteronormativo e reprodutor de padrões hegemônicos. Argumenta-se que a presença ativa dos jovens LGBT, ao falar de si e tornar-se visível, compromete a estabilidade de tais normatividades e amplia o espectro de possibilidades existenciais no cotidiano escolar. Longe de romantizar a escola como ambiente isento de conflitos, a análise reconhece sua dimensão agonística e revela que os sujeitos escolares não apenas sofrem o poder, mas o exercem, reconfiguram e resistem a ele de maneira criativa e politicamente potente.

2. “O preconceito em escola de bairro parece ser maior do que em escolas de centro (pelas minhas experiências)”

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

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

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

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

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

A senhora se recorda?

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

O que a senhora pensa sobre isso

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

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

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

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

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

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

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

Contudo, queria realmente entender, porque confesso que me vi numa mesa de bilhar, cujas esferas apontavam para derrubar tudo quanto já havia, de certa forma, compreendido e mapeado; que fosse provisoriamente, mas a sensação é perversa. E assim segui. (Eu) A senhora acredita que essa escola seja um ponto de referência para os jovens LGBT⁴ experienciarem suas sexualidades e gêneros, muito mais do que em escolas de periferias?

(Coordenadora/Professora) Para ser sincera.

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

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

Para ser bem sincera com você.

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

Os alunos estão mais abertos para isso tudo.

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

⁴ Sigla brasileira que se refere às pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais. Usarei essa sigla no sentido de coletividade.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Segundo Louro (2017), o gênero e a sexualidade são questões tão importantes que têm exigido atenção de todos os programas e políticas públicas voltadas para a escola. Há toda uma tecnologia que tem se constituído por conta da demanda no espaço escolar. Não posso dizer que seja uma questão de tentar

controlar tudo isso e normalizar somente, mas é evidente que há um interesse em torno de tudo isso, uma vez que gênero passou a ser uma necessidade da escola, da sociedade, da cultura.

A escola não podia falar sobre tudo isso, mas controlava tudo isso pela ótica da heteronormatividade com técnicas bem apuradas ao longo de toda a sua formação enquanto instituição. Por ora, criar programas para falar sobre gênero demonstra que a heteronormatividade está em crise, ou seja, os padrões adotados para conter e educar numa perspectiva certos conjuntos e valores heteronormais estão rompidos, pois há poderes nessa relação que estão se chocando com mais intensidade. Não é mais possível manter essa questão nos confessionários, e muito menos na não-fala, logo, esses marcadores denunciam de modo bem explícitos que a escola Manoel de Barros, não opera pela lógica exclusiva da heteronormatividade.

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

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

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

Está muito aquém disso. O poder disciplinar corrige os corpos e as sexualidades. Posso vislumbrar o entendimento de que esse outro-professor, a instituição, a

norma sejam suficientes para consumir e moldar vidas como uma *tékhnetoûbíou*. Foucault, ao falar-nos sobre os gregos e os romanos, afirma que:

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

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

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

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

Contudo, os jovens se destacam quanto ao manifestarem suas sexualidades. Isso possivelmente se deve porque os jovens têm uma espontaneidade e uma abertura

para o novo e o diferente muito maior que os adultos. Todavia, é muito presente observar que os discentes rompem com as diferenças de maneira mais rápida.

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

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

Mesmo que de início vimos nascer toda uma técnica socrática e estoíca (FOUCAULT, 2010) de conduzir a alma do outro. Vi nascer, como analisou Foucault, uma tecnologia que se construiu por meio de regras, normas, práticas e racionalização de todas as ferramentas de controle da vida. O que não é diferente com a sexualidade, pois a questão de fundo é a meta, o gerenciamento das sexualidades.

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

Como predito, os sujeitos que anteriormente mencionei, na contemporaneidade foram conduzidos por este “novo mestre” a terem como projeto de vida o próprio

“eu”. O que nos possibilita pensar que o projeto do Estado e o reflexo dessa nova arte de governar passaram a conceder aos indivíduos a ideia de que eles devem assumir a própria vida, a própria alma. Isso não deixou de ser o propósito racionalizado do Estado, de criar a imagem de que ele- o Estado - está distante do indivíduo, ao passo que ele rascunhou tudo isso.

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

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

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

sexualidades, com mais força eles saltam por entre os mínimos espaços que tentam sufocá-los nas suas práticas sexuais.

O projeto PDERC visa

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

No entanto, nesse momento esses jovens se entendem assim, o que demonstra que isso faz parte desse momento do conhecimento de si, que não tem uma norma e

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

A afirmação de que a escola é heteronormativa é dar legitimidade e estabelecer uma verdade única e permanente para a sexualidade, o gênero e o sexo. Nada é permanente e exclusivo, tudo é dinâmico, pois o poder é relacional, se promove e se constitui em tudo aquilo que lhe tensiona. O discurso de que a escola seja heteronormativa não encerra as resistências e contra condutas. Pensar que a heteronormatividade seja única expressão seria interceptar as possibilidades de uma arte de si que arvora na possibilidade de liberdade. A sexualidade, o gênero, o sexo são expressões da arte e, como tal, não cessam de rearranjos múltiplos. Há vida, comportamentos, práticas, valores, discursos, desejos e sonhos para além do padrão heteronormativo. Porque a arte do ser humano é tensa demais para se acomodar num rótulo que muito mais exclui do que integra sujeitos.

Considerações finais

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

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

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

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

A escola é o espaço das tensões e dos mais árduos jogos de poderes, sem sombra de dúvida. Mas toda e qualquer relação humana é tensa e desgastante, não seria positivo romantizar uma escola que fosse isenta de conflitos. Até porque os conflitos são garantias de que os sujeitos ainda exercem poder e retratam essa

capilaridade ampla do poder. O poder se estende por meio de todos. A escola é tensa porque os jovens não são passivos como muitos delegam, digo isso porque manter o discurso e o conceito de que a escola é heteronormativa é o mesmo que afirmar e defender que as jovens LGBT não são enxergados, não têm ação e são meramente marionetes nesse jogo. O que coloca em conflito e em xeque o conceito de poder proposto por Foucault, do qual essa tese se preza.

Referência

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.

_____. **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, 2010.

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

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

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

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

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

OLIVEIRA, Izadir Francisco de. **Projeto Diversidade Étnico-Racial e Cultural: E. E. Joaquim Murtinho e a implementação da Lei nº 10.639/2003**. Orientado para a implementação da Lei nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade da

temática "História e cultura afro-brasileira", com amparo na Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases, na Escola Estadual Joaquim Murтинho, em Campo Grande, que tem como mantenedora a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. Essa ação se desenvolve desde o ano de 2008, com ênfase nos 2º anos do Ensino Médio. Campo Grande - MS: Secretaria do Estado de Educação, 2018.

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