



INSTITUIÇÃO ESCOLAR E AS (DES)VIADAS: PODER QUE DELA NÃO SE ESCAPA, NÃO EXISTE E SE RESISTE, DEPORTAM

LA INSTITUCIÓN ESCOLAR Y LAS (DES)VIADAS: PODER QUE NO PUEDE ESCAPAR DE ELLA, NO EXISTE Y SI SE RESISTE, LA DEPORTA

SCHOOL INSTITUTION AND THE (UN)VIADAS: POWER THAT CANNOT BE ESCAPED FROM IT, DOES NOT EXIST AND IF IT RESISTS, DEPORTS IT

*Rafael dos Santos Reis*¹

*Eliane Rose Maio*²

*Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos*³

RESUMO

Diante da realidade na qual vivemos, marcada por negacionismos e discursos de ódio, propomos neste estudo refletir direcionadas/o com o questionamento: a construção de estereótipos ocasiona a exclusão nos espaços escolares de pessoas entendidas neste estudo como (des)viadas, por meio da deportação feita a seus corpos, direitos e vidas? Para tanto, consideramos utilizar a abordagem qualitativa, com coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas, e a técnica *Snowball* para selecionar as pessoas participantes, compondo 3 colaboradores. Para análise e referencial teórico, utilizamos Foucault e pessoas que se alinham com seus estudos. Todo o percurso reflexivo que o texto propõe leva o questionamento nas posturas ao que tange a escola, a formação docente, currículo e as políticas públicas. Um investimento que se alinhe na busca de possibilitar o espaço escolar como um local que legitima as diferenças e não naturaliza a exclusão.

PALAVRAS-CHAVES: Educação. Sexualidades. Estereótipos. Deportação.

¹ Doutorando em Educação pela Universidade do Oeste Paulista, com o apoio do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares (PROSUP) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Presidente Prudente, São Paulo, Brasil.

² Pós-doutorado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista, Araraquara, São Paulo, Brasil.

³ Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, São Paulo.

RESUMEN

Ante la realidad en la que vivimos, marcada por el negacionismo y el discurso del odio, proponemos en este estudio una reflexión dirigida con el cuestionamiento: la construcción de estereotipos provoca la exclusión en los espacios escolares de personas entendidas en este estudio como (des)viadas a través de la deportación hecha a sus cuerpos, derechos y vidas? Para eso, consideramos utilizar un enfoque cualitativo, con recolección de datos a través de entrevistas semiestructuradas y la técnica Snowball para seleccionar a los participantes, componiendo 3 colaboradores. Para el análisis y la referencia teórica, utilizamos a Foucault y personas afines a sus estudios. Todo el camino reflexivo que propone el texto lleva a cuestionar las posiciones respecto a la escuela, la formación docente, el currículo y las políticas públicas. Una inversión que está alineada con la búsqueda de viabilizar el espacio escolar como un lugar que legitima las diferencias y no naturaliza la exclusión.

PALABRAS-CLAVE: Educación. Sexualidades. estereotipos Deportación.

ABSTRACT

Faced with the reality in which we lived, marked by denialism and hate speech, we propose in this study to reflect directed with the questioning: the construction of stereotypes causes the exclusion in school spaces of people understood in this study as (de)viated through deportation made to their bodies, rights and lives? For that, we consider using a qualitative approach, with data collection through semi-structured interviews and the Snowball technique to select the participants, composing 3 collaborators. For analysis and theoretical reference, we used Foucault and people who are aligned with his studies. The entire reflective path that the text proposes leads to questioning the positions regarding the school, teacher training, curriculum and public policies. An investment that is aligned with the search to make the school space possible as a place that legitimizes differences and does not naturalize exclusion.

KEYWORDS: Education. Sexualities. stereotypes. Deportation.

* * *

“Não me compreendem de modo algum.

Não sou boca para esses ouvidos”.

Friedrich Wilhelm Nietzsche

Para trazer à baila a discussão

Na atual conjuntura, atravessada por retrocessos e negacionismos, uma série de debates tem se colocado como pauta de discussão e vários são os setores e instituições

que têm se atrevido a posicionar-se, de um lado armado com discursos de ódio⁴ e por outro, na resistência, com conhecimentos científicos que visam dialogar com a sociedade, com o objetivo de desconstruir uma história marcada por preconceitos e maldades, em vista de uma mentalidade obscura, elitista e religioso-partidário-política.

Perseguida, a sexualidade continua no ápice da discussão, sobretudo, quando não se restringe a especificidade em que a heterossexualidade impõe como modelo a seguir, tanto no campo social, quanto político e educacional. Construída no decorrer da história humana pela multiplicidade das várias formas que as pessoas se apresentam, faz com que os corpos alcancem meios de poder e resistências.

O dizer ser feminino e masculino como registros de gêneros é resultante de percepções sociais, por localizar-se no interior de determinada cultura. Assim, as sexualidades e as formas de manifestá-las fazem parte do construto de códigos e regras socialmente definidas, assim como as identidades de gênero, ambas, estabelecidas e costuradas pela teia de poder produzida pelas sociedades (LOURO, 2000). Essa percepção acerca da sexualidade é exercida dentro das vivências escolares, na qual, ao observarmos com Louro (2000, p. 25), entendemos como “um investimento significativo é posto em ação: família, escola, mídia, igreja, lei participam dessa produção”.

Nos últimos tempos, estas marcas têm se potencializado, sobretudo, nas instâncias políticas, na produção de discursos que materializam inverdades no coletivo social, que de forma perversa, fazem com que a educação se torne um “templo religioso”. Dessarte, no púlpito, um palanque político é feito para a pregação à submissão dos desejos reprimidos em vista de colocar em defesa o modelo de família tradiional como o ideal para ser seguido.

A deturpação como especialidade de certas políticas que se utilizam como forma de envenenar a sociedade com menções sobre o “Kit gay”⁵, ideologia de gênero⁶,

4 O discurso de ódio é entendido como o “que tendem a insultar, intimidar ou assediar pessoas em virtude de sua raça, cor, etnicidade, nacionalidade, sexo ou religião” ou ainda à sua potencialidade ou “capacidade de instigar violência, ódio ou discriminação contra tais pessoas” (BRUGGER, 2007, p. 151). Como também por “ideias que incitem a discriminação racial, social ou religiosa em determinados grupos, na maioria das vezes, as minorias” (DIAZ, 2011, p. 575).

⁵ Foi o nome dado pejorativamente ao Projeto Escola sem Homofobia do período político da Presidenta Dilma Rousseff e o Ministro Fernando Haddad. O projeto tinha como base o livro *Aparelho Sexual e Cia*. Do autor Phillipe Chappuis.

⁶ A primeira menção ao termo foi no ano de 1998, em uma conferência episcopal no Peru, nomeada como *A ideologia de gênero: seus perigos e alcances*. No Brasil o termo ganha proporção durante a atuação desastrosa do Ex. Presidente Bolsonaro e seus aliados/os. O termo conota ideias perversas e distorce a discussão de gênero e sexualidade no âmbito educacional.

banheiro unissex⁷, e algumas das muitas distorções utilizadas para a economia e produção do “rebanho liderado pelo rei dos gados” – ou melhor, o mito que ao representar os desejos perversos de boa parte da sociedade, autoriza ações violentas diversas de forma naturalizada no núcleo social, ao motivar, em suas aparições, o desrespeito com as diferenças como liberdade de expressão, incidindo nos espaços escolares.

Todo este movimento converge em várias ações, as quais impelem, de forma estrutural, a atentar sobre vivências presentes no cotidiano escolar estampadas em vários casos noticiados. Foi o caso na Escola Pública do Distrito Federal, no mês de maio de 2017, em que um garoto chamado Felipe levou um soco, resultando em desmaio, após outros dois garotos obrigarem a se colocar em posição obscena, expondo-o para toda sala. Ao se recusar, iniciou-se uma discussão, e ao sentir-se ameaçado, Felipe saiu da sala. No decorrer dos fatos, levou o golpe que o fez desmaiar e necessitar de socorro e atendimento de uma unidade de saúde (CORREIO BRAZILIENSE, 2017).

Outro caso noticiado, aconteceu na região metropolitana de Belo Horizonte, em abril de 2021, por um adolescente assumir-se homossexual perante o grupo da sala de aula, algumas pessoas que compõem a turma gravaram um vídeo e publicaram nas redes sociais. O vídeo fazia alusão à sexualidade do jovem como uma doença a qual poderia se recuperar, e apontavam a bíblia e a oração como meio de alcance da “tal cura” (G1, 2021).

Um caso mais recente envolveu um aluno no interior do Estado de São Paulo, na cidade de Campinas, o qual foi atacado por várias pessoas, dentre elas, os/as alunos/as, seus familiares e funcionários/as, que participavam de um grupo de *WhatsApp* da escola. Isso se deu após o aluno de 11 anos propor um trabalho que estivesse em consonância ao mês do orgulho LGBTQI+. Segundo essas pessoas envolvidas, a proposta do aluno era absurda e desnecessária e por este motivo exigiram que o aluno apagasse a mensagem, ameaçando-o de expulsá-lo do grupo. Ao considerar o contexto que, devido à pandemia, as aulas estavam em sistema remoto, sair da sala conotaria sua exclusão, fato que comumente tem ocorrido com estas pessoas, por não serem aceitas ao não participarem do enquadramento heterossexual (G1, 2021).

⁷ Foi uma tática utilizada durante a campanha do Ex. Presidente Bolsonaro na tentativa fracassada à reeleição em 2022, deturpando a ideia de que não deva existir o direito de pessoas transsexuais utilizarem o banheiro de acordo com a identificação de seu gênero.

Os casos noticiados acima são alguns dos muitos exemplos que têm se perpetuado no cotidiano escolar por não tratar questões sobre sexualidade na formação docente, não estar presente nos currículos e em discussões nos espaços escolares. Desse modo propomos refletir e problematizar com a seguinte questão: a construção de estereótipos ocasiona a exclusão nos espaços escolares das pessoas (des)viadas⁸, por meio da deportação feita a seus corpos, direitos e vidas?

Ressaltamos que o presente artigo é um recorte de um estudo mais amplo. Para tanto, este estudo firma-se pela abordagem qualitativa, com uso de entrevistas semiestruturadas (MARCONI; LAKATOS, 2011) nas quais foram ouvidas três aluna/os, que não se identificam com a heterossexualidade; referenciados/a como colaboradores, 1 - que se autodeclara como homem gay cis, 2 - como homem trans e 3 - como mulher gay cis. A seleção destas pessoas participantes se fez por meio da técnica *Snowball* (BALDIN; MUNHOZ 2011), em que uma pessoa indica outra de sua proximidade, criando um vínculo de confiabilidade e segurança para ouvir e coletar as narrativas (GIL, 2012; ANDRÉ, 2013). Com as falas coletadas, foi possível apurar e desenvolver a análise, utilizando os referenciais teóricos de Foucault e estudiosas/os alinhados ao seu pensamento e outros que se dedicam a pesquisar questões voltadas à sexualidade, escola e exclusão.

Diante ao exposto, a proposta do texto se organiza inicialmente em refletir acerca da sexualidade e estereótipos como uma categorização investida na estrutura escolar, em vista de uma economia do poder-excluir. E seguimos, pensando sobre a construção de estereótipos e as implicações que acarretam às pessoas que não se enquadram no construto normativo heterossexual, a deslocação das posições sociais sexuais, vivenciadas por estas pessoas ao passarem por atravessamentos, resultando em uma série de experiências de sofrimento em sua trajetória escolar.

Olhando para a atuação da escola, por meio do policiamento feito aos corpos (des)viados, conclui-se que o ambiente escolar age de forma a normalizar comportamentos repressivos, em vista a atender a ideia generalista de que pessoas devam ter, pautadas no construto normativo heterossexual. Quando não alcançado, são realizados de forma sistêmica, processos de deportação do espaço escolar, ao negar os direitos destas pessoas seguirem em seu percurso educacional.

⁸ Utilizamos o termo (des) viadas junto ao entendimento de Louro (2000), que reflete sobre pessoas que saem ou não se enquadram na norma binária heterossexual. Embora em outros momentos da história fosse utilizado de forma pejorativa, ao usá-lo, fazemo-los como uma forma rebelde de ressignificá-lo.

Destacamos, então a importância de abordagens pedagógicas desconstruídas, que estejam presentes como temas e assuntos nos currículos, na intenção de desnaturalizar comportamentos reguladores e fomentar novos olhares da educação e da escola e admitir a existência de “novas pessoas” que participam do cenário educacional. Posto assim, a escola terá condições de propiciar um espaço de inclusão e possibilidades de formação de uma sociedade afirmativa, com um futuro que reluze a justiça social em prol do direito à vida de todas as pessoas.

Sexualidades e estereótipos: classificação dos corpos para a economia do poder-excluir

A curiosidade no ambiente escolar pelas diversas pessoas que a povoam, evidencia uma realidade na qual questiona formas de atuação. Isso implica, pois, na presença de novas/os pessoas no cenário social e educacional. Estes, e estas, entendidas como (des)viadas, manifestam em seus corpos e formas de existências, estranhamentos por não se enquadrarem nas normativas sexuais e identitárias, na qual a escola e outras instituições não reconhecem como autênticas e válidas. De forma particular, a escola ao olhar a presença destas pessoas ignora suas realidades, se colocando como omissa. Dificulta o entendimento que o diferente são todas as pessoas que fazem parte da escola e não é a sexualidade e a identidade de gênero que devem ser critérios para a escola ser e estar indiferente a toda e qualquer pessoa. (JUNQUEIRA, 2009).

Para muitas pessoas as vivências escolares resultam em coerção, perseguições e violências com o propósito de dominar e assegurar que comportamentos destoantes do entendido como “natural” entre os grupos sejam apagados, por meio do pânico e silêncio causados de forma a atuar duplamente. Essa prática é reconhecida dentre as várias como “*bullying* homofóbico” (DINIS, 2011), mas que ampliamos como LGBTQI+fobia para nomear especificamente a violência sofrida por alunas(os) “gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais” (DINIS, 2011, p. 42).

Partindo do princípio apresentado por Veiga-Neto (2016, p. 81) sobre temas foucaultianos, de sua obra *Foucault & a Educação*, os “códigos e prescrições – não podem nos fornecer respostas exatamente porque eles são parte do problema”. Pensados no contexto escolar, os códigos têm como função regulamentar pessoas, sobretudo as que destoam da massa homogeneizadora, como as (des)viadas. Esses códigos podem ser

expressos por meio de estereótipos, que decretam o sentido na qual o mundo social escolar será classificado e gerenciado.

Originário do grego *stereós* (sólido) e *týpos* (molde, marca ou sinal) os estereótipos objetivam impossibilitar qualquer forma de flexibilização do pensamento, a fim de preservar a representação das relações de poder, para as várias formas de desigualdades, restringindo na identificação de categorias sociais de pessoas, pressupondo julgamentos ao considerar suas histórias ou modos de existências (FREIRE FILHO, 2004).

A marca que a denominação do estereótipo faz visa naturalizar ações com referências pré-determinadas e existentes. Inscritas no decorrer do tempo, ganham conotações pejorativas no intuito de atacar a outra pessoa propositalmente. Essa percepção é autenticada pelo viés da verdade não questionada, na qual as pessoas ganham por meio do discurso (DIAS, 2007). Resulta, pois na naturalização de alguns estereótipos, a exemplo a COVID-19 e as pessoas chinesas, as pessoas pretas e seus dotes sexuais, o/a nordestino/a não sabe votar e tantas outros que existem e não precisam ser comprovados (BHABHA, 1998).

Há um jogo nas relações de produção do estereótipo quando, pelas formas discriminatórias, criam-se meios para a desigualdade de oportunidades, aversão às diversidades e, por meio de políticas intencionais, validarem o decurso de sujeição e exclusão (FLEURI, 2006).

Ao lado desse pensamento, D'Amorim (1997) auxilia na compreensão do estereótipo, quando o conceitua a partir de um arcabouço de ideias construídas sobre as pessoas, pautando em características, que ao serem compartilhadas cria-se uma crença na qual divide as pessoas em polos, no intuito a limitar suas relações em sociedade. Estas classificações resultam em atributos que definem a pessoas, desde a força, robustez, agressividade entre outras, como próprias a de homens até a fragilidade, delicadeza, e obediência como próprias de mulheres. Quando estes atributos fogem dos polos nos quais foram construídas, os estereótipos, acompanham, como no caso das (des)viadas.

A atuação do estereótipo pode ser compreendida como um juízo global, que abarca um conjunto de expressões, de modo que as singularidades das pessoas ou grupos e instituições possam ser convertidas em uma ilustração que convoca e acarreta uma multiplicidade de descargas negativas emocionais. No ambiente escolar, tal atuação é representada pelas 'brincadeiras maldosas', apelidos e provocações, na maioria das

vezes, alcançando graus de crueldade, especialmente quando manifestado em público (FLEURI, 2006; REIS, MAIO, 2021).

A representação do estereótipo alcança as questões de gênero, já que, uma vez construída culturalmente, divide desde cedo as crianças pelo modo como devem se comportar, masculina ou feminina, dependendo do núcleo cultural na qual fazem parte (MEAD, 2009). Essa perspectiva reafirma o gênero como ação performativa e não dada “naturalmente”. O que embasa essa premissa é a existência de corpos desobedientes que não seguem as regras que os regulamentam dentro da materialidade nos quais são produzidos (BRAGA, 2011). Isso se dá pelo conjunto de regras que insere a sexualidade como bússola das vivências entre as pessoas, inserindo “leis” que são aceitáveis ou não para a existência social.

A construção da ideia de diferença sexual foi criada em função de normatizar os corpos discursivamente. Dessa forma, a relação do corpo e sexo não se faz como instável. O que se intenta nas investidas em materializar o sexo é utilizar do binarismo como uma qualificação compulsória e naturalizante. Os discursos dominantes, nomeados como heteronormativos, intencionam produzir efeitos que fazem com que tanto as genitálias, quanto o gênero se tornem “naturais” e essenciais de cada pessoa (BUTLER, 2003).

Na escola, essas produções se empenham em afirmar que meninas e meninos se tornem “homens e mulheres verdadeiros, o que significa dizer que homens e mulheres devem corresponder às formas hegemônicas de masculinidade e feminilidade” (SEVERO, 2013, p. 35). Ao lado deste ensinamento, são apresentadas o perigo ao não se tornarem “homens e mulheres verdadeiros” representada pelos altos, trágicos e tristes números de pessoas que ao serem (des)viadas, são mortas e/ou excluídas pela sociedade. Um certo lembrete ao que não devem ser.

Dessa forma, o estereótipo atua contra a existência da diversidade e formas de vivências inteligíveis, agindo como um mecanismo de poder que exclui e impõe formas de vidas. Ao marcar o corpo com seus sinais, o estereótipo valida formas de atuações sobre as vidas, sobretudo as das (des)viadas, incidindo na educação e vivências escolares implicando na rejeição e a total anulação nos espaços e ocupações sociais como poderemos refletir nas linhas que seguem.

Sexualidades (des)viadas: exclusão por ser e existir fora do padrão

A compreensão de sexualidades proporcionou um avanço em relação às noções centrais em que a sociedade em toda sua trajetória histórica, procurou construir e perpetuar por meio usual binário e de gênero, pautado na heterossexualidade como base para seguimento de todas as pessoas. Há o entendimento de que a sexualidade é resultado de construções sociais, históricas e culturais, não naturais ou essenciais e que o uso do corpo não está limitado ou restringido aos prazeres e reprodução. Um corpo é o que ele quer ser – humano em possibilidades de impermanência.

A referência às (des)viadas é utilizada para as pessoas que se desviam das normas, padrões e estereótipos estabelecidos em sociedade. Não a utilizamos como mais uma categorização, mas por propor “numa tradução idiossincrática – porque no contexto brasileiro falar de bicha, traveco, viado, sapatão – tem mais força contra a injúria que é o propósito [...] transformar um insulto em potência política”. (BENTO, 2014, s/p.). Assim, ao ouvirmos as pessoas que colaboraram para este estudo, mediante a seguinte pergunta: Como é a vivência interna entre alunos/as, gestores/as, professores/as e funcionários/as na Escola regular? As respostas foram variadas, como observamos abaixo:

Ah, sempre houve aqueles comentários que nós éramos “sapatão”. Quando chamavam a gente de sapatão nem ligávamos, ríamos, pois dizíamos a eles que o que incomodava era o fato de pegarmos mais mulheres do que eles”. (Colaborador 2).

Me chamaram de macho fêmea.... gordinha que eu não podia jogar bola. Eles pegavam a bola e diziam que eu não ia jogar porque sou mina, então eu dizia: ninguém vai jogar. Aí nós saíamos na mão. Ah, eu já peguei cinco de uma vez.... bati uma vez no time inteiro.... ah, se eu não for jogar bola, ninguém vai jogar... e se vocês me baterem, eu vou pegar um por um”. (Colaborador 3).

Estas respostas nos permitem chamar o espaço social e educacional, a questionar novas formas de existências e empoderar pessoas (des)viadas a enfrentar a hegemonia, por meio de uma invenção de contrapoder (SILVA, 2016). Ao que tange às (des)viadas, o foco que as alcançam são as definições que as marcam por desfocarem e não se apresentarem dentro dos padrões elaborados pela sociedade.

Esses padrões nos mostram que “a determinação das posições dos sujeitos no interior de uma cultura remete-se, usualmente, à aparência de seus corpos” (LOURO, 2003, p. 1). Os corpos são vistos como ‘estranhos’ por excederem as fronteiras

estabelecidas, e que fogem à inteligibilidade dos discursos. São homens ou mulheres, que adentram uma nova cena, de novas formas de estéticas e prazeres. São sujeitos que “[...] experimentam processos de ‘desterritorialização’ do corpo que supõe uma resistência aos processos de chegar a ser ‘normal’” (PRECIADO, 2003, p. 14-15).

Na continuidade das falas, por meio da pergunta feita acima, as respostas, foram tomando novas proporções para que a vivência entre os/as pares e toda a população escolar fosse mantida sem caos, muitas vezes, era necessário abrir mão de seus desejos e cumprir com os protocolos que atendessem a inteligibilidade na busca do enquadramento dos corpos nos locais produzidos em que devem estar. Esta percepção ficou evidente quando nas narrativas, mencionaram o momento de esportes em que:

“[...] eu preferia jogar vôlei com as meninas a futebol com os rapazes. O futebol não era meu predileto, mas eu jogava mais para ser aceito e não ser perseguido pelos meninos”. (Colaborador 1).

O gordinho feio, que era “acima do peso”, praticamente um bullying, e isso se tornava uma zoeira. Os episódios aconteciam quando eu passava, ou no momento de ir jogar bola. Falavam que eu não ia conseguir correr por ser gordinho e, por isso não podia jogar bola, e que tinha que ficar no gol ao contrário, não teria como eu jogar”. (Colaborador 2).

Acho que por eu sempre jogar bola. Eu nunca gostei de brincar com menina, de boneca, nunca foi minha praia. Gostava de correr, pega-pega. Essas eram minhas brincadeiras”. (Colaboradora 3).

São corpos que recebem a conotação negativa por apresentarem-se como exóticos e não supor uma estética que converge com os arranjos sociais normativos por serem duvidosos em sua forma de apresentação (BRAGA, 2011). Essas/es podem ser “afeminados” ou “masculinizados”, entretanto, por não estarem de acordo com as categorias implantadas pelo seu nascimento ou seja, atuar como menina por ter uma vulva, ou como menino, por ter um pênis não condiz responder à formação imposta socialmente.

Ao serem recomendados a se esconderem no armário, são fixadas/os pela imposição social, sobretudo, a de (des)políticas que investem no desentendimento de expectativas ultrapassadas sobre pessoas, criando um terrorismo sobre o gênero e sexualidade, no intuito de impor a demonização em nome do tradicionalismo corrompido de políticos-pastores-padres e tantos outros que acreditam ser detentores de verdades fora do mundo mitológico de suas concepções irreligiosas – que desligam o/a humano/a do/a sagrado/a.

As (des)viadas, equivalem a corpos que deslizam e escapam à “base natural-heterossexual,” as/os várias/os variantes que povoam as sociedades e escolas. A questão que posta é a de que as sexualidades, assim como o gênero, são marcadas pela história de formas incertas e flexíveis. Isso nos faz perceber que em cada momento histórico, e em determinada cultura, a percepção de como ser homem e mulher é distinta e interligada ao corpo. Resultando na visão de que os corpos estão imersos no constante devir de mudanças e transformações na cultura ou em tempo histórico, porque o corpo é visto como um projeto que pode ter variações e compreensões que o definem mesmo que provisoriamente (LOURO, 2003). Contudo, ao perguntarmos como seus corpos se relacionam com os outros corpos no espaço escolar, as respostas eram as mais diversas, tais como:

Eu me via dividido, meio a meio. Me vestia como menino, mas o meu jeito de andar e gesticular que eles achavam feminino. E o fato de não andar com os meninos nas rodinhas e andar mais com meninas por elas não zombarem de mim e ser mais fácil para fazer amizades. Associavam a ideia do meu jeito, em eu ser homossexual a algo ruim. (Colaborador 1).

A perseguição que faziam de comigo, não era por não ficar com as meninas, mas por eu não ter um padrão mais másculo, de fazer mais coisas de meninos, bagunças, pegar meninas bancar o machão”. (Colaborador 1).

Eu percebia que as pessoas não me aceitavam pelo olhar pareciam ter receio em ter contato. Algumas pessoas ficavam longe, não havia muita conversa. As pessoas olhavam muito meu corpo, e isso fazia com que as pessoas se distanciassem. (Colaborador 2).

A presença das (des)viadas no ambiente escolar revela a escola como um local com prescrições já feitas, ou seja, que moldam todas as pessoas que ingressam. Em seus moldes a presença da disciplina e a normatização não é apenas para manter o espaço escolar organizado, mas também, como um local que produz corpos a partir de demandas combinadas de instituições sociais – Igreja, Família, Mercado de trabalho e tantas outras que exigem formas naturais e essências de ser. A implicação sobre isso é de que as particularidades de cada pessoa, por vezes, são apagadas.

Ao restringir os direitos de existência, a escola se coloca como monitoradora dos comportamentos (des)viados ao registrar as modificações que seus corpos se desenvolvem em vista da auto criação estética que vai sendo criada e recriada no movimento de descolonização das investidas civilizatórias no ser-pessoa. O que antes era visto como normatizada, ao aparecer desconstruída dos aparatos “normalizadores”, chama atenção da escola e leva ao estranhamento por seu corpo comunicar a sociedade

escolar como um corpo que ultrapassa as barreiras tidas “normais” que a escola se habituou a ver.

Implica, pois, na classificação binária de homem e mulher, que reparte todo o ambiente escolar, dividindo-as/os pela construção realizada a partir de seus corpos. Deste modo, quando aquelas/es que fogem ao processo classificatório estabelecido, a confusão se estabelece. Ou seja, “não há banheiro para uma Joana com pênis. Porque a Joana com pênis não é familiar é “estranho”. E o que fazemos então?” (CRUZ, 2011, p. 78). Ao utilizarmos desse questionamento, sobre o uso dos banheiros, uma colaboradora relatou que, quando

Fui usar o banheiro feminino uma vez, a mulher veio falar para mim ... [confundi com um rapaz] eu disse sou menina. Aí ela veio e me disse desculpa.... não, suave, isso é normal eu respondi. (Colaborador a 3).

A consequência dos corpos e pessoas serem reconhecidas como “estranhas”, leva-as/os a um ambiente de exclusão. Tal qual histórica e culturalmente por não haver qualquer tipo de desconstrução de categorias ou identidades que podem ser admitidas como verdades imutáveis. Contudo, são individualidades estigmatizadas, elaboradas pelas diferenças e modos de vida destoantes (MISKOLCI, 2012). A exclusão dos corpos “pode tornar-se o lugar de uma performance dissonante e desnaturalizada, que revela o *status* performativo do próprio natural” (BUTLER, 2003, p. 210). Então, ao serem questionados/as se haviam algum tipo de exclusão em relação a eles/elas, dois colaboradores deram as seguintes percepções:

Eu ia de boa para a escola. Eu não pensava que quando chegasse na escola fosse sofrer alguma coisa dos meninos. Sempre que eu estava na escola havia rodinhas e eu nunca podia participar, por não me aceitarem e por eu ser o motivo das conversas. Os trabalhos em grupos, que as professoras me pediam, nunca participava de algum grupo, porque não me chamavam. Quando eu me oferecia para participar diziam que já estava completo. Nas poucas vezes, eu fazia com as meninas ou acabava fazendo sozinho. (Colaborador 1).

Mas mesmo quando passava pelos corredores, eles zoavam. Isso sempre era feito, na sala de aula, na Educação Física e nos corredores. Quem intermediava eram as próprias amigas. Eu sempre guardava comigo... Chegou um tempo que eu me acostumei. (Colaborador 2).

A exclusão feita as (des)viadas por meio da estereotipação é resultado da interpretação feita a seus corpos que, ao pressupor que não exista possibilidades na flutuação entre a binaridade acabaram por serem compreendidas pelas “convenções

culturais impostas por uma tradição que se perpetua em nosso cotidiano violentando desejos e a humanidade seria um primeiro passo insubordinado no caminho da transformação da cultura” (MISKOLCI, 2012, p. 48).

Ao pensarmos em âmbito social, entendemos que homogeneizar compõe parte do funcionamento do sistema que rege as vidas, dado pela convenção na qual a cultura e certas políticas ocupam-se em desempenharem papel construtor e reforçador nas formas de uma economia de produção de existências. Ainda nas falas sobre a pergunta anterior, as pessoas colaboradoras do estudo tinham consciência de que seus corpos destoavam do modelo imposto quando, mencionam que o entendimento de que a percepção tida por algumas pessoas estava sempre alinhada ao estereótipo como forma de hostilizar e invalidar suas vidas dentro do ambiente escolar. As falas denotam o espelhamento do discurso de ódio que comumente aparece em âmbito social, como por exemplo,

Os meninos começavam a zombar. Ah, você não namora menininha, então você é viado. Essas críticas meio pesadas. Por eu não ter estereótipo masculino para eles... Eu andava diferente, fora de estereótipo masculino. Usava roupas comuns de garotos daquele momento. Mas o que chamava a atenção para eles me perseguirem, era a forma que eles achavam do meu andar meio feminino. Uma vez, eu estava indo para o treino de futebol com os rapazes, eles queriam baixar minha calça para ver se eu era menino ou menina. (Colaborador 1).

Por ser masculina, eles respeitavam mesmo eu não sendo de briga. Nos respeitavam muito pelo fato da masculinidade, e nós todas masculinas, nunca arrumaram briga. Me viam com a cara fechada, paravam porque tinham medo de apanhar. (Colaborador 2).

Como vai dar, você gosta de dar. Comparando os meninos com as meninas. Mas têm alguns que são desbocados já dão a letra daquele jeito. Talvez comigo não acontecia tanto por eu ser uma pessoa que nunca levei desaforo pra casa. [...] nosso círculo social pega mais com os meninos gay. Porque os meninos que ir com uma blusinha cortada, do jeito deles e o pessoal pega bem mais pesado com eles do que com as minas. As meninas são mais aceitáveis... é aquela coisa da fantasia sexual [...]. (Colaboradora 3).

As narrativas demonstram o alinhamento na produção de entendimento sobre formas de ser-pessoas, que as instituições, sejam elas familiar, eclesiástica e política, fazem ecoar no âmbito escolar. Ao aparecer é legitimada, tanto pelos autores, por utilizarem da construção feita a sua compreensão de ser-pessoa, quanto as pessoas (des)viadas, pelo fato de trazerem consigo mesmas interrogações que refutam as verdades postuladas.

Os corpos e subjetividades que são consideradas (des)viadas, de um lado mostram uma forma política na construção de novos espaços e saberes que podem ser produzidos no interior da escola. Por outro lado, estes mesmos corpos e subjetividades, nos mostram que a maneira como as pessoas lidam com este tipo de situação podem prejudicar a vida escolar, potencializando os discursos produzidos e enraizados ao ódio coletivo vistos no cotidiano social. O resultado de todas essas ações gera o descaso e silenciamento da escola em relação a todas as pessoas destoantes dos padrões hegemônicos heterossexuais.

A atuação escolar: o policiamento sobre os corpos (des)viados

Dos vários papéis que a escola desempenha e, de forma particular ao que tange sobre sexualidades, a escola atua como uma ferramenta política que pleiteia espaços em vista a apagar as diferenças por meio de uma postura pautada em valores político-religiosos e negacionistas. Um exemplo claro é o currículo. Ao ser proposto, parte de perspectivas de um agente intencional dentro de um contexto no qual são criadas generalizações e suposições acerca de vivências pessoais. (APPLE, 2013). Como se alguém dissesse sobre você – eu sou sua boca, seus olhos sem sentir o que realmente é.

Implica a pensar que tal postura, intenciona alinhar toda a escola, desde as/os discentes até o corpo docente, funcionárias/os a fim, de afirmar condutas e posturas segregadoras, utilizando como ferramentas o currículo, materiais didáticos, todos no propósito de apagar as diferenças dentro da lógica sexista (LOURO, 1997).

Isso nos direciona a refletir que não é de responsabilidade da escola a invenção e as classificações de gênero, sexualidades, raça ou outras questões e suas intersecções. Contudo, ela reforça e preserva as formas e práticas que instituem as desigualdades ao não permitir, pensar para além das hegemonias que estruturam a sociedade.

Esse problema resulta de condutas conservadoras, que no desejo de manter discursos e práticas inquestionáveis e difundir os conhecimentos produzidos no decorrer da história humana. Ao lado desta premissa, considerar que estes conhecimentos são passíveis de serem questionáveis não havendo nenhum prejuízo ao fissurar as determinações hegemônicas. Sobretudo, quando investida às pessoas que não se encaixam em padrões pré-estabelecidos.

Questionar essa ordem posta abre espaço para discutir e desconstruir práticas que resultem em novas formas de entendimentos sobre a ideia pregada do que, e como

deve ser pessoas, relacionamentos e vivências (SILVA, 2019). No entanto, a escola nestes últimos anos foi utilizada como um dos tentáculos sociais e políticos de produções de inverdades ao utilizar de questões caras para a formação da sociedade.

Como um roteiro a seguir, professoras e professores atuam como atrizes e atores que cumprem o *script* escolar. Discutir ou falar sobre as (des)viadas não é de interesse para compor o rol de assuntos que precisam ser socializados e trabalhados no coletivo. Há aquelas/es que em prol de sua cristandade e ideologia bolsonarista atuam como perseguidores de assuntos que abrem espaço para as diferenças defendendo a escola como um espaço que deus possa estar, mas as (des)viadas não. Cada qual, trabalha como acha que deve ser, não importando com a responsabilidade e o respeito para a formação das diversidades e diferenças.

Falar sobre as (des)viadas na escola, não seria interessante pois uma vez não “conhecidas/os”, ou seja, renegadas suas existências, não há o porquê de tratar sobre essas questões no coletivo escolar. Não são falados assuntos que os/as envolvem por não acreditarem que há corpos além do binarismo. Entre falar e causar polêmica, o silêncio se torna uma ferramenta estratégica para a violência homofóbica. (LIONÇO, DINIZ, 2009). Essa realidade se mostrou presente na argumentação de uma das pessoas que colaborou com a pesquisa, ao ser questionada sobre como era a relação de professores:

Eles [professores/as] não percebiam, por que na época, eles não tinham conhecimento de como lidar ou ajudar. Mas se percebiam faziam vistas grossas para não terem trabalho ou eles não queriam problemas. (Colaborador 1).

A relação entre docentes e discentes antepõe a prática. Ela é percebida nas experiências sociais com maiores ganhos quando no processo formativo educacional, estão presentes discussões que naturalizem as (des)viadas. Portanto, visibilizá-las/os, romperia com o discurso preconceituoso e o medo de que a escola estaria a propagar a ideologia de gênero, ensinar as crianças a fazerem sexo e tantas outras inverdades, ventiladas no intuito em fazer com que se crie barreiras para que a escola se valide como um espaço de inclusão e diversidade.

Soma-se ao pensar que a existência das (des)viadas, nos vários espaços escolares condiz que corpos são produtores de conhecimento. Por mais que se tente negar, as sexualidades continua fazendo parte da vida humana. Logo, são campos de produções de conhecimento e de políticas. Dado essa premissa, a atuação pedagógica ao

valer-se destas verdades, o sistema educacional e formativo ganha novos e melhores contornos ao expandir a natureza do conhecimento e da educação, para a diversidade da vida e suas relações na/com a sociedade. (LOURO, 2000).

Quando a formação se isenta de colocar como conhecimento estes assuntos, revela práticas escolares voltadas ao controle dos corpos, para não escaparem dos muros determinados para os sexos. E a educação nesses moldes se preocupa em produzir, pelos corpos, modos de subjetivações. Essa produção é feita por meio do uso de tecnologias como ferramentas, que Foucault (2014, p.230) nos chama a atenção ao alertar que a “[...] penalidade, a vigilância e o controle seriam então uma maneira de gerir as ilegalidades, de riscar limites de tolerância, de dar terreno a alguns, de fazer pressão sobre outros, de excluir uma parte [...]”. As falas que seguiram ao questionamento feito sobre a relação de professoras/es com as pessoas que colaboraram com a pesquisa, mencionaram várias vezes situações do tipo:

[..] que era errado acontecer isso dentro da escola [uma menina beijar uma outra] e que deu confusão, pela mãe da menina vir atrás de mim na escola. Me pediu que não acontecesse mais isso. Eu só fiquei com aquela menina lá uma vez. Só aquele dia e não fiquei mais. Fiz isso por medo da mãe da menina me agredir, e gerar ainda mais confusão. (Colaborador 2).

Na hora do intervalo ou na aula me chamavam a atenção. Na “caruda”. Qualquer um da escola... eu não podia abraçar nenhuma menina... As inspetoras e a diretora já me chamaram a atenção. Ela já foi até na sala falar comigo. Eu respondia: “É minha amiga e eu vou abraçar sim”. Eles respondiam: “Não pode beijar na escola”. Mas você tem que ver o ato. Ninguém está fazendo nada demais em abraçar. Isso não quer dizer nada. Eu posso abraçar meu amigo, qualquer um”. (Colaboradora 3).

Em relação aos professores, aquela coisa de religião... não pode ficar abraçada com a amiguinha na sala, mesmo sendo sua amiguinha. Eu não podia. As meninas podiam. Eu tinha a minha amiga, a minha *best*. Eu não podia abraçar ela porque eu ia estar pegando ela, aí não pode...”. (Colaboradora 3).

As narrativas revelam a tensão criada pela escola ao interditar relações no uso de táticas de controle como as apresentadas por Foucault (2014). Ou seja, o reforço em classificar e reforçar papéis definidos impele pensar que pessoas enquadradas dentro do construto normativo são autorizadas a seguirem a lógica binária criada. Entretanto, as pessoas que não se enquadram são interdidadas, reforçando a não aceitação de que pessoas (des)viadas a todo tempo devem ser lembradas que não são delas estes espaços. (SILVA, 2019). Na continuação das respostas feitas ao questionamento anterior, uma

das falas chamou atenção, por conotar o descaso feito pela escola com relação ao papel da gestão e professoras/es, à uma das pessoas colaboradoras quando disse que:

A gente cansa se você leva para diretoria eles conversam, mas não resolvem. Se der dois dias de suspensão quem sabe ele vai e reflete, se chama os pais para conversar, às vezes os pais são ignorantes também... é muito individual essas questões, é muito fechado, tá ligado. O respeito deve existir independente. Somos seres humanos. (Colaboradora 3).

A atuação da escola diante das demandas que envolvem a proteção e o respeito sobre os/as direitos das (des)viadas segue procedimentos que não visa o questionamento sobre como a escola tem se posicionado mediante a tomada de atitude que não resulte na negligência em seu papel inclusivo que em dada situação sinaliza como uma chamada de atenção para repensar as condutas educacionais e pedagógicas.

Neste horizonte, a instituição escolar contribui como um forte meio na construção e propagação de uma cultura que não reflete sobre as diferenças e as pluralidades como próprias da escola e educação. Implicando em ver e aceitar e, assim, realizar o rompimento com as relações pré-estabelecidas de poder e verdade junto às interdições que impedem cada pessoa de vivenciar suas formas de ser e existir, dando lugar a suspeita na forma como a escola funciona, de acordo com o pensamento tradicional, que põe barreiras com fins de questionar as possíveis e novas formas de funcionamento (CASTRO, 2018; FERRARI, 2014). Toda essa realidade apresentada, direciona-nos a pensar sobre a deportação feita a estas pessoas, uma vez que, não são bem vindas/os no espaço escolar. E o silenciamento e a negação robustecem os mecanismos que são utilizados, como veremos a seguir.

Deportada/os da pátria escolar: o motivo? Um é gay, outro trans. e uma lésbica

Comumente o ambiente escolar é marcado pelos vários conjuntos de nomes e designações utilizadas para referir à “saída” de um/a aluno ou aluna. Essa deslocação pode ser em decorrência da transferência, quando a/o discente opta por mudar de escola, por mudança habitacional ou de período (matutino, vespertino e noturno), em decorrência do ingresso ao trabalho, entre outros motivos. Considera-se também a evasão, na ocasião do “sumiço” e o abandono, em que se deixa a escola por vários outros motivos ou causas. Essas ações podem ser resultantes em alguns casos como uma

expulsão compulsória em que “designa o desejo de eliminar e excluir aquelas/es que ‘contaminam’ o espaço escolar. Há um processo de expulsão e não de evasão [...]” (BENTO, 2011, p. 555).

Ao pensar a expulsão nos ditos de Bento (2011), concordamos com o fato de haver para algumas pessoas o desejo de eliminação da escola. Em vista de potencializar visões, encontramos em vertentes jurídicas a possibilidade de pensar que existe uma determinação no cumprimento de um conjunto de ações nas quais a escola pode ter formada, no intuito em classificar quem pode ou não ficar no espaço escolar (HOUASIS, 2011).

E nesse sentido, evadir e abandonar resulta em um mesmo processo em que a escola em seu todo, pode ser responsável. O sumiço e o abandono, nessa ocasião, não podem ser entendidos como excludentes, mas como parte que integram a expulsão compulsória. Assim, consideramos ambas como deportação das (des)viadas para a banição do espaço escolar. Essa percepção da deportação resultou das narrativas coletadas a partir da questão em vista a saber o que motivou a saírem da escola de ensino regular e ingressarem ao CEEJA⁹. Duas pessoas colaboradoras, disseram:

Eu queria continuar o ensino médio para poder fazer faculdade ou algum curso, e, para isso, precisa do ensino médio completo. Eu ter saído da escola e ir para o CEEJA foi pela questão de homofobia e bullying que me acontecia. As brincadeiras de mau gosto, por eu nunca ter pego nenhuma menina, na sala ou fora da sala. (Colaborador 1).

Ah, desanimava um pouco. Embora, eu nunca fui muito a fim de ir à escola. Eu tirava notas boas, mas não sei o que me mantinha na escola, ou o porquê eu ficava desanimado. (Colaborador 2). (grifos nossos).

As Narrativas mostram que a ida para o CEEJA se relaciona diretamente ao bullying, a homofobia e ao desânimo, como processos nos quais se concluem com a deportação. Em muitos momentos e locais, a arquitetura da escola regular funciona como um local em que as relações coletivas são marcadas por exclusões. Assim, a atuação de exclusão escolar é múltipla e perversa, ao passo de entender que as pessoas do ensino e de forma mais estrita as (des)viadas, devem se enquadrar nas prescrições de saber da escola e não considerar como propositivas as diferenças. É o mesmo que dizer que as (des)viadas saíram da escola por que não quiseram estudar. Diferente, quando a escola não possibilitou que elas continuassem, sem impor barreiras e empecilhos,

⁹ Centro Educacional Estadual de Jovens e Adultas/os.

adequando-as dentro de outras realidades presentes para além dos construtos que a escola, como detentora do saber acredita ser. (MANTOAN, 2003).

A exclusão por sua vez se manifesta de várias formas: desde a falta de inclusão na convivência escolar deixando de fora os/as diferentes das participações das atividades até por meio da expulsão, devido a brigas e omissão de qualquer tipo de defesa que auxilie na garantia do direito que cada pessoa não heterossexual tem com as demais. Destarte, todas essas faces apresentadas pela exclusão resultam no incômodo que é resolvido quando fica evidente que a escola é um local em que estas pessoas não podem estar (HALL, 2000; LOURO 1997; OLIVEIRA JÚNIOR, MAIO, 2016).

Não há uma ordem na qual se inicia o trabalho que leva às (des)viadas a serem deportadas e desistirem de seguir o percurso escolar. A escola, em sua organização política, administrativa e nos acompanhamentos pedagógicos agem com práticas e ações que ocasionam a deportação. Isso pode ser percebido na organização política, quando não há a inclusão das (des)viadas no rol de aprendizado, como por exemplo, nos materiais de aprendizado, em ações cotidianas que coloque apenas a heteronormatividade em destaque. Na prática, a desconsideração que muitas vezes é feita é o silenciamento quanto as ações de violências, que permitem a naturalização das vivências aterrorizantes em suas vidas. (BOHM, 2009).

Profusas são as configurações de roupagem que a deportação das (des)viadas pode ser percebida. Exclusão branda indicando a prática incessante de que a escola não deve fazer parte do itinerário da vida dessas pessoas que fogem da norma (CORRÊA, 2003). As várias violências, como a transfobia escolar, que patenteia a ideia de que pessoas de sexualidades e identidade de gênero desviantes diferem da produção dos discursos homogeneizadores que as produzem, incidindo em vivências vexatórias (OLIVEIRA JÚNIOR, MAIO, 2016), como as hostilizações, nos ambientes de convivências, que se caracterizam como uma arena de exposição e agressões que mediam o abandono escolar (PERES, 2009).

Professores e professoras, assim como o conjunto que compõe a escola, têm parte na trajetória de deportação das (des)viadas. As piadas e os discursos sexistas expressam a falta de percepção, de que o ambiente escolar não é composto apenas pelo conjunto de pessoas heterossexuais. As pessoas que desviam desta padronização são desrespeitadas sem ter a quem recorrer, pois as/os docentes auxiliam na deportação ao criarem um território de insegurança quando passam a negligenciar a inclusão no cotidiano em sala de aula. Entende-se, pois, que essas condutas acabam recorrentes a

ponto de naturalizar a ideia de que o melhor é que as (des)viadas não estejam neste espaço, porque torna-se mais fácil do que intervir (SEFFNER, 2009; CORRÊA, FERREIRA, 2016).

Toda essa reflexão se mostra expressiva na continuação das falas resultantes do questionamento feito anteriormente, quando uma colaboradora mencionou em um momento da entrevista que:

A diretora chamou a polícia... ah tem professora que tenta entender o meu lado, tem professor que dizia: deixa eles jogar.... Depois a gente joga vôlei.... A motivação foi de uma professora, que pegava no meu pé, que falou” .(Colaboradora 3).

Florivaldo sempre foi uma escola que me ajudou bastante, mas alguns professores deixavam a desejar, mas a coordenação em si”. (Colaboradora 3). (grifos nossos).

A escola sublinha a deportação das (des)viadas quando diante de todo este cenário posto como prescrições que devem seguir e alcançar, ao não se identificarem e serem excluídas, estar na escola não há significação, e sim, uma contradição. Vou a escola para ser violentada e excluída? (MANTOAN, 2003). A forma como isso acontece são múltiplas e os acontecimentos estão cobertos pelos sistemas e estruturas na qual a escola é composta e que impede de perceber as discriminações, os preconceitos e as LGBTQI+fobias. Assim, as respostas que endossaram essa ideia, vieram da questão para entendermos o porquê saíram da escola regular. As vivências descritas pelas respostas mostraram que:

Começava um pouco e parava [frequentar a escola regular]. Chego um momento que já não tinha idade para frequentar escola regular. (Colaborador 1).

Ah acho que o convívio mesmo, não foi por outras coisas não, foi por falta de coragem mesmo de ir (Colaborador 1).

Eu ia e parava, não sei se eu não era muito afim de ir à escola, e hoje me arrependo muito e vejo que eu perdi muito e devia ter ido pra escola normal. (Colaborador 2).

Mas por fim, eu não consegui passar por causa de faltas. (Colaboradora 3).

Eu parei de estudar, por motivos pessoais... Eu fui expulsa da escola, por revolta eu não voltei. Eles estavam errados. Minha expulsão foi porque eu sempre dei trabalho, mas eu passava de ano, porque minhas notas eram boas. (Colaboradora 3). (grifos nossos).

A deportação nesse contexto corresponde à interdição definitiva das (des)viadas a não estarem na escola. Visto que, elas/es são reconhecidas/os pela escola

como clandestinas/os e a escola, sendo um espaço de direito de todas as pessoas, passa a renegar sua entrada ou permanência por não considerarem essas pessoas como pertencentes e, sim como irregulares ao não se adequarem às normativas regulares que aquele espaço prescreve como requisitos a serem seguidos. Há então o “mandar embora”, por haver a fronteira que não se pode atravessar, pela negação de seus direitos que não funcionam, simplesmente por ser um “mundo” no qual não são regularizadas como cidadãos/ãs de bem para pertencerem junto aos “iguais”.

Considerações que devem seguir

Iniciamos este artigo refletindo como no decorrer da história e nos dias atuais as questões de sexualidade e identidade de gênero estão sob o olhar dominador de discursos e instituições que produzem e reproduzem papéis sociais normativos, entendidos como corretos aceitos - negacionistas. Vários são os casos que comumente são assistidos ou vividos no núcleo social e, sobretudo, no ambiente escolar. Vivências essas que são marcadas pela constante produção de estereótipos no intuito de classificar pessoas em vista a separar e segregar os espaços escolares, sob critério de quem pode ser e existir.

Essa classificação age buscando atuar sobre os corpos de pessoas (des)viadas, entendidas neste estudo como aquelas em que fogem das fronteiras normativas de gênero e de sexualidades. Assim, as vivências dessas pessoas, reconhecidas pelas várias classificações resultantes do enquadramento no qual os estereótipos atuam, são marcadas por uma série de violências e traumas que atravessam suas histórias, ao ponto de provocar a desistência de seus direitos, inclusive o de ocuparem o espaço escolar e seguirem com sua formação.

A essa exclusão demos o nome de deportação, por entendermos que o sair dessas pessoas da escola não é por forma legítima. Ao contrário, o “mando ir embora” é resultante de várias táticas incultas dentro do sistema e da estrutura que legitima que sejam realizadas. Isso se dá, pois, a própria escola procede contra essas pessoas ao não atuar na desconstrução e desnaturalização em como são vistas e reconhecidas.

Ao ouvirmos as pessoas que fizeram parte deste estudo, entendemos que é notória a percepção de que o sistema educacional é contraditório e, muitas vezes, falho. Sabemos, ainda, que nos documentos e práticas cotidianas educacionais há o silenciamento e o não alinhamento possibilitando que os discursos quando existentes

propiciem a equidade a todas as pessoas. Passa-se despercebido, portanto, devido a naturalização feita com base nos discursos “politicamente do bem”, nos quais fomenta uma gestão político-partidária para novas eleições do que seu propósito de investir, por meio de seu poderio, na formação para transformar a sociedade mais justa, igualitária e de vivências plurais.

A escola por estar ao centro de toda sociedade participa da economia na produção de discursos e práticas de ódio contra pessoas (des)viadas. O embasamento cristão-político faz uso dessa poderosa ferramenta ao acionar a escola, por meio de políticas e ministras/os, que a colocam como uma extensão religiosa. A implicação acarretada por essas infrações na sociedade tem se feito injusta e totalmente banal, ainda mais quando percebemos os vários discursos de ódio nos índices de violência e a precariedade em que muitas pessoas, sobretudo as (des)viadas, acabam sendo alcançadas pela precarização de suas vidas. Na escola, essa percepção não fica isenta, sendo ali reproduzida.

No governo presidencial que findou em 2022, esses discursos de ódio, intentam ser legitimados por criação de leis que autentique a céus abertos práticas resultantes na dizimação de vidas, já percebido no contexto atual pandêmico e em outros momentos na história. Uma fomentação que passa a ser cultural no construto social em que estrutura a sociedade e chega ao núcleo escolar. Não obstante, muitas pessoas que compõem o corpo escolar, também fazem parte e corroboram com a sistematização de ideias e formas de atuação, sobretudo, contra as pessoas (des)viadas.

As falas das pessoas que participaram deste estudo possibilitaram observar tais questões, somando ao que tem sido noticiado. E a grande questão que se levanta é: como a escola pode combater esse tipo de conduta, se a mesma produz formas de atuação que intenta sobre a existências de pessoas (des)viadas?

O resultado de todas essas ações contra as pessoas (des)viadas, além das experiências de violências e traumas, é a deportação que mostra uma ação investida pela escola de forma sistêmica. Tal premissa é sustentada ao observar nas falas como a escola lida ao traçar estratégias em situações cotidianas que deixam a entender que a escola não é um espaço de pertencimento onde elas possam estar. São estrangeiras, renegadas ao direito de serem pessoas humanas apartadas do espaço de ocupação social.

A deportação, assim, sinaliza a negligência e o descompromisso em que a escola e educação se mostram falhos.

Todavia, a escola tem as condições de questionar essa sistematização, ao repensar suas práticas e a atualização nas formações das/os docentes na construção e condução das políticas internas, entre outras questões particulares a cada contexto escolar-social. Uma pedagogia que inclua e humanize com intuito de transmutar a escola como um espaço de pertencimento e não de abandono e exclusão. Embora haja políticas que negam direitos, há o olhar de quem está na escola a reconsiderar a prática docente como uma ação não limitada. A escola se faz, então, em um horizonte de pessoas que têm sonhos e uma vida dentro das relações em sociedade.

Ao pensar a ressignificação pedagógica, reafirmamos Paulo Freire - patrono da educação do Brasil e referência de pensador educacional assim como Foucault para questionar no intuito de elucidar novas práticas e condutas políticas educacionais. Uma educação emancipadora, que liberte todas as pessoas envolvidas no processo educacional, no compromisso em levar ao entendimento quem são as pessoas da educação e que seu/a local no mundo é onde querem ser e estar. (FREIRE, 2015).

Por maior que sejam os desafios, a educação e a escola são as mudanças sociais necessárias para construir um mundo em que o ódio não seja o fim e que a percepção de vida seja entendida pela concepção de que somos diversos e diferentes. Desse modo, corpos e vidas podem ter sua legitimidade fora dos alcances de estereótipos e de discursos que atentem sobre a vida humana que grita por libertação de todos os preconceitos estruturais.

Referências

- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.22, n. 40, jul./dez. 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/viewFile/753/526>>. Acesso em: 10 jun. 2022.
- APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *IN*: MOREIRA, Antonio Flavio. TADEU, Tomaz. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12 ed., São Paulo: Cortez, 2013.
- BALDIN, Nelma; MUNHOZ, Elzira Maria Bagatin. *Snowball* (Bola de neve): uma técnica metodológica para pesquisa em educação ambiental comunitária. In X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2011, Curitiba. **Anais do Congresso Nacional de Educação**. Curitiba: Universitária Champagnat, 2011. p. 329341. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4398_2342.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2022.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.19(2) n. 336, maio/agosto. 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ref/v19n2/v19n2a16.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2022.

BENTO, Berenice. Queer o quê? Ativismo e estudos transviados. Dossiê Teoria Queer. **Revista Cult**. São Paulo, n. 193 agosto. 2014. Disponível em: < <https://revistacult.uol.com.br/home/queer-o-que-ativismo-e-estudos-transviados-193-ago2014/>>. Acesso em: 15 jun. 2022.

BOHM, Alessandra Maria. **Os monstros e a escola: identidade e escolaridade de sujeitos travestis**. 2009. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003. 237 p.

BHABHA, Homi. A outra questão: estereótipo, a discriminação e o discurso do colonialismo. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque (org.). **O local da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. p. 177-203.

BRAGA, Denise Silva. Novos/outros corpos, gêneros e sexualidades: experiências de lésbicas, gays e transgêneros no currículo escolar. **Educação em Perspectiva**. Viçosa, v. 2, n. 1, jan./jun. 2011. Disponível em: < <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6466/2650>>. Acesso em: 15 jul. 2022.

BRUGGER, Winfried. Proibição ou proteção do discurso do ódio?: algumas observações sobre o direito alemão e o americano. **Direito Público**, Porto Alegre, ano 4, n.15, p.117-136, jan./mar. 2007. Disponível em: [<https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/direitopublico/article/view/1418>]. Acesso em 21 out. 2022.

CASTRO, Victoria Ferreira de. **A Ação Dos Estereótipos De Gênero Na Construção Da Sexualidade No Contexto Escolar**. 2018. 45f, Monografia (Licenciada Ciências Biológicas) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS, 2018.

CORRÊA, Júlio César da Silva. FERREIRA, Claudia Waleria da Silva. Homossexualidade masculina frente ao preconceito e discriminação, promovendo a evasão no espaço tempo escolar. **Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad**. Volumen 2, Número 4, Octubre 2016. Disponível em: < <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6941131>>. Acesso em: 20 set. 2022.

CORRÊA, Lisete Bertotto. **A Exclusão Branda do Homossexual no Ambiente Escolar**. 2003. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

CORRÊA, Lisete Bertotto. A Exclusão Branda do Homossexual no AMBIENTE ESCOLAR. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

CORREIO BRAZILIENSE (Brasil). **Vítima de homofobia, jovem de 13 anos é agredido dentro de sala de aula**, DF: Brasília, 2017. sp. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2017/05/03/interna_cidadesdf,592958/jovem-agredido-dentro-de-sala-de-aula-homofobia.shtml. Acesso em 14 de out. 2022.

CRUZ, Elizabete Franco. Banheiros, travestis, relações de gênero e diferenças no cotidiano escolar. **Rev. Psicol. Polít. Isso**, vol.11, n.21. jun. 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519549X2011000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 out. 2022.

D'AMORIM, Maria Alice. Estereótipos de gênero e atitudes acerca da sexualidade em estudos sobre jovens brasileiros. **Temas em psicologia**. Vol.5 no.3, dez. 1997. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v5n3/v5n3a10.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2022.

DINIS, Nilson Fernandes. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. **Educar em Revista**. Curitiba. n. 39, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440602011000100004%20&script=sci_arttext>. Acesso em: 05 out. 2022.

DIAS, Dylia Lysardo. A Construção e a desconstrução de estereótipos pela publicidade brasileira. In: Passando dos limites? Mídia e transgressão – Casos brasileiros. Thais Machado-Borges. **Stockholm Review of Latin American Studies**. Nº 2. p. 25-35. November 2007. Disponível em: http://www.lai.su.se/polopoly_fs/1.135154.1368786310!/menu/standard/file/SRoLAS_No2_2007.pdf#page=26. Acesso em: 10 ago. 2022.

DIAZ, Alvaro Paul. La penalización de la incitación al odio a la luz de la jurisprudência comparada. **Revista Chilena de Derecho**, v. 38, n. 2, p. 503-609. 2011. Disponível em: [< http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-34372011000300007>]. Acesso em 21 out. 2022.

FERRARI, Anderson. Experiência homossexual no contexto escolar. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial nº. 1/2014, p.101-116. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440602014000500008&script=sci_arttext&lng=pt>. Acesso em: 13 set. 2022.

FLEURI, Reinaldo Matias. Políticas Da Diferença: Para Além Dos Estereótipos Na Prática Educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 95, maio/ago. 2006. Disponível em: <Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 05 set. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Edição 59, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. p. 144.

FREIRE FILHO, João. Mídia, Estereótipo e Representação das Minorias. **Rev. Eco-Pós**, v.7, n2, ago-dez. 2004. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/eco_pos/article/view/1120/>. Acesso dia 30 set. 2022.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. 42 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014. p. 296.

G1(Brasil). **Família denuncia preconceito contra aluno de 11 anos após sugestão de trabalho com tema LGBT em grupo da escola**, SP: Carvalho, Campinas, 2021. sp. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2021/06/13/familia-denuncia-preconceito-contra-aluno-de-11-anos-apos-sugestao-de-trabalho-com-tema-lgbt-em-grupo-da-escola.ghtml>. Acesso em 14 de out. 2022.

G1 (Brasil). **Conselho denuncia homofobia sofrida por aluno de escola em Betim, na Grande BH**, BH: Bohnenberger, Belo Horizonte, 2021. sp. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2021/05/04/conselho-denuncia-homofobia-sofrida-por-aluno-de-escola-em-betim-na-grande-bh.ghtml>. Acesso em 14 de out. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2012. p. 200.

HALL, Stuart. "Quem precisa da identidade?" In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Identidade e Diferença**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000, p. 103-133.

HOUAISS. **Dicionário Conciso**. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2011. p. 1078.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário e currículo em ação: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Homofobia nas Escolas**: um problema de todos. Brasília: Ministério da Educação; Unesco, 2009, p. 13- 51.

LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Debora. Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual. In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora (Orgs.) **Homofobia e educação um desafio ao silêncio**. Brasília: Editora UNB, 2009, p.304-324.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação. LOURO. In: Guacira Lopes. **Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997, p. 14-36.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Revista Educação & Realidade**, n. 25 (2). Jul./dez. 2000. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/46833/29119>>. Acesso em: 01 jul. 2022.

LOURO, Guacira Lopes. Corpos que escapam. **Labrys Estudos Feministas**, nº 4.ago./dez.2003. Disponível em:<http://www.academia.edu/download/44209400/corpos_que_escapam.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2022.

MARCONI, Marina de Andrade, LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2011. p. 277.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar – o que é? Por quê? Como fazer? **LEPED** - Campinas/SP: Unicamp, 2003. Disponível em: <<http://www.epsinfo.com.br/INCLUSAO-ESCOLAR.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2022.

MEAD, Margaret. **Sexo e temperamento**. 4ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2009. p. 336.

MISKOLCI, Richard. “Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças”. **Série Cadernos da Diversidade**, 6ª ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2012. p. 87.

OLIVEIRA JÚNIOR, Isaias Batista de, MAIO, Eliane Rose. Re/Des/Construindo In/Diferenças: A Expulsão Compulsória De Estudantes Trans Do Sistema Escolar. **Revista da FAEEBA Educação e Contemporaneidade**, Salvador, vº. 25, nº.45, jan./abr. 2016. Disponível em:<<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/2292>>. Acesso em: 14 out. 2022.

PERES, William Siqueira. Cenas de exclusão anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira. *In*: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Diversidade sexual na educação:** problematização sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Unesco, 2009. p. 235-264.

PRECIADO, Beatriz (Paul). Multitudes queer: notas para uma política dos “anormais”. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, 19(1): 312, janeiro-abril/2011, p. 11-20. Trad. Cleiton Zóia Münchow e Viviane Teixeira Silveira a partir do texto original em francês, publicado em 2003 na revista Multitudes. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v19n1/a02v19n1.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2022.

REIS, Rafael dos Santos. MAIO, Eliane Rose. **Brincadeiras maldosas como dispositivo de violências às pessoas de sexualidades e identidades de gênero desviantes**. *IN*: OLIVEIRA, Márcio de; PEIXOTO, Reginaldo. (orgs.). **Gênero, Sexualidades e Violências nos cotidianos escolares**. Curitiba -Paraná: Bagai, 2021. p. 111-123.

SEVERO, Rafael Adriano de Oliveira. Gênero e sexualidade no cotidiano da escola: a morte social causada pelo bullying homofóbico. *In*: TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins; FREITAS, Marcel de Almeida (Orgs.). **Outros plurais:** mulheres e homens na educação. Curitiba: CRV, 2013, p. 29-39.

SEFFNER, Fernando. “Equivocos e armadilhas na articulação entre diversidade sexual e políticas de inclusão Escolar”. *In*: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação:** problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, p.125-140.

SILVA, Fernando Guimarães Oliveira da. Che(Gay), Brilhei, Tombei E Lacrei! O Que Faremos Com Esses Meninos Afeminados? Notas Sobre Travestis Em Ambiente Escolar. **Polêm!ca**, v. 16, nº.4, Out./dez. 2016. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/26452>>. Acesso em: 14 jul. 2022.

SILVA, Daniel Vieira. Caminhos possíveis para produção de práticas pedagógicas no enfrentamento das violências de gênero e sexualidade. **Periferia**, v. 11, nº. 2, maio/ago. 2019. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/36363>>. Acesso em: 13 ago. 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & Educação**. 1ª ed. Belo Horizonte: Editora, Autêntica. 2016. p. 157.

Revista
Diversidade e Educação
Recebido em Dezembro de 2022
Aprovado em janeiro de 2023.