



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH – CAMPUS IX
LETRAS: LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURAS

OLIVER FRANÇA NUNES
THIAGO CARNEIRO DA SILVA

(DISCURSI)VIVÊNCIAS DE CORPOS DISSIDENTES NO AMBIENTE
ESCOLAR: algumas leituras discursivas

BARREIRAS – BA
2023

OLIVER FRANÇA NUNES
THIAGO CARNEIRO DA SILVA

**(DISCURSI)VIVÊNCIAS DE CORPOS DISSIDENTES NO AMBIENTE
ESCOLAR: algumas leituras discursivas**

Monografia apresentada à Universidade do Estado da Bahia, *campus* IX, como requisito obrigatório para a obtenção do grau de Licenciatura em Letras, Língua Portuguesa e Literaturas.

Orientador: Prof. Dr. Thiago Alves França.

Coorientador: Prof. Me. Diego Carvalho Corrêa.

BARREIRAS – BA

2023

OLIVER FRANÇA NUNES
THIAGO CARNEIRO DA SILVA

**(DISCURSI)VIVÊNCIAS DE CORPOS DISSIDENTES NO AMBIENTE
ESCOLAR: leituras discursivas**

Monografia apresentada à Universidade do Estado da Bahia, *campus* IX, como requisito obrigatório para a obtenção do grau de Licenciatura em Letras, Língua Portuguesa e Literaturas.

Orientador: Prof. Dr. Thiago Alves França

Coorientador: Prof. Me. Diego Carvalho Corrêa.

Aprovada em 15/12/2023

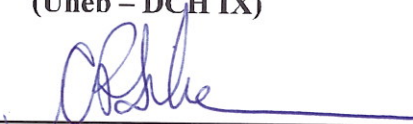
COMISSÃO AVALIADORA

**Prof. Dr. Thiago Alves França – Orientador
(Uneb – DCH III)**

**Prof. Me. Diego Carvalho Corrêa – Coorientador
(IFBA – Barreiras)**



**Prof.ª Ma. Sandra Cristina Lousada de Melo
(Uneb – DCH IX)**



**Prof.ª Dr.ª Claudia Rocha da Silva
(Uneb – DCHT XX)**

Barreiras- BA, 2023

AGRADECIMENTOS (Oliver França)

Agradeço a todas as pessoas que vieram antes e que construíram o caminho para que corpos como os nossos tenham perspectivas de vida a ser vivida.

Agradeço à minha avó, Maria Inês Nunes (*in memoriam*), por sempre ter me visto com carinho e cuidado.

À minha mãe, Jilsa de Souza França, que, durante o percurso, me apoiou em meus estudos, e se formou como professora abrindo, assim, o caminho da docência para a família.

Agradeço ao meu pai, Jonas Nunes, aos meus irmãos, Yago Kaic de Souza França e Felipe França Nunes.

Agradeço ao meu Ori a Logunéde, Yemanjá, e a todos os orixás, sagrados e encantos que me acompanham e me protegem.

À minha família de santo; em especial, à minha mãe, Caroline Cintra, e ao meu pai, Bruno Tupinambá.

À comunidade indígena Kiriri de Barreiras, pelo apoio e amizade.

À João Victor, a Wanderson Monteiro, a Erica Escobar e a Pedro Oliveira, pela amizade e parceria na caminhada.

À Thiago Carneiro, a Milena Lima, a Filipe Rosa, a Eveling Cauani e a Gabrielly Oliveira, pelo caminho percorrido juntos, pelos aprendizados, pelas risadas e por tornar a trajetória acadêmica mais leve.

Aos professores que estiveram presentes e mostraram a possibilidade de percorrer o caminho da academia, em especial Thiago França e Diego Corrêa.

À banca, Sandra Lousada e Cláudia Rocha, por terem aceito participar na avaliação do nosso trabalho.

À Universidade do Estado da Bahia, pelo comprometimento na formação e em suas políticas públicas de cotas e permanência.

Por fim, agradeço à minha criança interior, por ainda me fazer acreditar que é a água que corre no rio, o azul do céu e verde folha que fazem a vida ter sentido, e que a palavra ainda é o nosso instrumento de esperança!

AGRADECIMENTOS (Thiago Carneiro)

A todos os meus ancestrais, que construíram muitos degraus para que eu chegasse à conclusão do ensino superior.

À mulher que teceu essa história ao meu lado, minha avó Clarice Marques da Silva (*in memoriam*). Este diploma é nosso!

Ao meu companheiro de jornada, William Philip, que esteve ao meu lado em todos os momentos da minha graduação. Obrigado pela paciência de sempre.

Às pessoas que estenderam a mão para a pesquisa, Thiago França e Diego Correia, que me orientam a trilhar caminhos que nunca pensei como possíveis.

À minha mãe, Joelsa, a meu pai, Tomé, à minha madrastra, Maracy, à minha irmã Anna Beatriz, e a meus irmãos, João Victor, Gabriel e Lucas, e a todos os familiares que me incentivaram neste processo.

À tia Lilia Carneiro e à tia Norma Carneiro, por serem fundamentais na minha inserção em um curso de licenciatura. Vocês são inspiração para mim.

A Érica, a Rafaela, a Jefferson, a Mariele, a Gabriele e a Virna, pelo afeto, amizade e acolhimento.

A Tayron, a Sarah, a Luziane e a Itana, pelo carinho e incentivo.

À minha panelinha, Oliver Nunes, Milena Lima, Filipe Rosa, Eveling Cauani e Gabrielly Oliveira.

A Bruna Figueiredo, a Leonardo José, a Carolina Lima, a Sandra Lousada, a Marta Faria, por me mostrarem, em atitudes, como trabalhar com educação.

Aos demais colegas de trabalho, pelo companheirismo de sempre, Paloma, Alexia, Ana Cecília, Vanessa, Cajú, Tânia e João Vitor.

À Universidade do Estado da Bahia, *campus* IX, por me permitir fazer um curso de graduação sem precisar sair da cidade.

Aos professores do curso, principalmente aqueles que sempre estiveram dispostos a construir o conhecimento conosco.

À banca, pelo aceite para participar da avaliação do nosso trabalho.

“[...] escrever pode ser uma espécie de vingança, às vezes fico pensando sobre isso. Não sei se vingança, talvez desafio, um modo de ferir o silêncio imposto, ou ainda executar um gesto de teimosa esperança” (EVARISTO, 2005, p. 2).

RESUMO

Esta pesquisa surge a partir das nossas vivências no ambiente escolar, enquanto corpos que dissidem gênero, sexualidade e raça. Nosso questionamento inicial foi: o que a escuta discursiva de sujeitos expulsáveis pode “revelar” sobre as relações de poder e de resistência no ambiente escolar? É nessa perspectiva que seguimos o nosso objetivo principal de compreender, através da escuta discursiva, o funcionamento de relações de poder no ambiente escolar, sobretudo no que tange à vivência de corpos dissidentes. A análise das Sequências Discursivas, produzidas a partir de duas entrevistas, foi realizada através da Análise de Discurso pecheutiana, introduzida no Brasil por Eni Orlandi. O texto se organiza a partir de diálogos mobilizados através de alguns teóricos principais e seguindo a seguinte sequência: i) “Entre a máquina de expulsão e espaço do acolhimento: breves reflexões sobre a história da escola”, quando pensamos com Bourdieu (1988), Freire (1969), Preciado (2014) e Vergueiro (2016); ii) “Discussões e análises”, dialogando com Indursky (2011), Lagazzi (1998), Orlandi (2002), Foucault (2004; 2001). A partir dos movimentos de análise, compreendemos que a escuta discursiva é uma prática fundamental para colocar em destaque os sentidos de escola, que, ao mesmo tempo que pode acolher, também pode provocar fissuras violentas na formação identitária de corpos dissidentes.

Palavras-chave: Análise de Discurso. Corpos dissidentes. Ambiente escolar.

ABSTRACT

This research arises from our experiences in the school environment, as bodies that dissent gender, sexualitie and race. Our initial question was: what does the discursive listening of expellable subjects “reveal” about the relations of power and resistance in the school environment? It is from this perspective that we pursue our main objective of comprehending, though discursive listening, the functioning of relations of power in the school environment, in particular, with regard to the experiences of dissident bodies. The analysis of the Discursive Sequences, produced from two interviews, was carried out using Pecheutian Discourse Analysis, brought to Brazil by Eni Orlandi. The text is organized based on dialogues mobilized through some main theorists and the following sequence: I) “Between the expulsion machine and the reception space: brief reflections on the history of the school”, when we think with Bourdieu (1988), Freire (1969), Preciado (2014) and Vergueiro (2016); II) “Discussions and analyzes”, in dialogue with Indursky (2011), Lagazzi (1998), Orlandi (2002) and Foucault (2004; 2001). From the analysis movements, we understand that discursive listening is a fundamental practice to highlight the meanings of school, which, at the same time embraces and causes violent fissures in the identity formation of dissident bodies.

Keywords: Discourse Analysis. Dissident bodies. School environment.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. ENTRE A MÁQUINA DE EXPULSÃO E ESPAÇO DO ACOLHIMENTO: BREVES REFLEXÕES SOBRE A HISTÓRIA DA ESCOLA	15
2.1. Corpos dissidentes	19
2.2 Quem é o educando na cena da escola? A concepção bancária e a perspectiva humanizadora.	21
3. DISCUSSÕES E ANÁLISES	24
3.1 A Análise de Discurso no Brasil: percursos e identificações	24
3.2 Sequências discursivas sobre racismo/apagamento	26
3.3 Sequências discursivas sobre Sexualidade/Gênero	27
3.4 Sequências discursivas sobre medo e exclusão	32
3.5 Sequências discursivas sobre acolhimento/rede de apoio	34
3.6 Sequências discursivas sobre silenciamento	37
3.7 Sequências discursivas sobre expulsão escolar/validação social	39
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
REFERÊNCIAS	45

1. INTRODUÇÃO

Conceição Evaristo (2005) nos fala sobre uma escrevivência, uma escrita de realidades. A autora fala como mulher negra sobre experiências de outras mulheres negras; talvez pudéssemos dizer que ela fala sobre vivências possíveis a partir de determinada posição de sujeito compartilhada entre ela e sujeitos concretos representados por suas personagens.

Inspirados na noção cunhada por Evaristo (2005), no título de nosso trabalho, falamos em (discursi)vivência, porque somos sujeitos dissidentes que estamos escrevendo sobre nossas realidades, mas que são também realidades de muitos outros sujeitos, inclusive os “ouvidos” neste trabalho. O que analisamos discursivamente neste trabalho se configura, portanto, como registros discursivos de vivências coletivas/compartilhadas.

A nossa pesquisa surgiu a partir de indagações e questionamentos sobre como os corpos dissidentes¹ vivenciam os espaços institucionalizados de aprendizado. Os discursos produzidos pelos sujeitos entrevistados/escutados são também os discursos que nós produzimos, de algum modo. Nesse sentido, nossas experiências nesses espaços de poder e saber nos levaram a investigar as formas pelas quais dispositivos de exclusão e de silenciamento funcionam no espaço escolar, e como as estratégias de resistência se articulam a partir da (re)produção de discursos².

Sabemos que a discursividade é materializada de diversas maneiras, para além do texto; no entanto, neste trabalho, seguimos a proposta de analisar apenas o texto verbal. A inquietação e proposta de pesquisa surgiram através das nossas realidades, enquanto uma pessoa transmasculina e um homem negro, ambos de sexualidades dissidentes, que, durante a formação no ensino básico, tiveram seus corpos julgados, silenciados, violentados e com direitos negados. Mas que também tivemos, no espaço escolar, uma vivência atravessada por redes de apoio e movimentos de resistência.

Na perspectiva do que queremos destacar, há uma configuração de política pública não de evasão, mas, sim, de controle, de silenciamentos, de violações e de outras situações

¹ São sujeitos marcados historicamente, por violências e lutas sociais contra o sistema patriarcal e cisheterobranconormativo, como por exemplo: comunidade LGBTQIA+, negros etc.

² “O discurso é definido por [... Michel Pêcheux, fundador da Análise do Discurso,] como sendo efeito de sentidos entre locutores, um objeto sócio-histórico em que o linguístico está pressuposto. Ele critica a evidência do sentido e o sujeito intencional que estaria na origem do sentido” (Orlandi, 2005, p. 11).

que têm por consequência, também, a expulsão – o que faz de nós algumas das exceções que escaparam da máquina da expulsão. Dessa forma, nos mobilizamos para investigar os processos que fazem essa máquina funcionar e de que maneira poderemos resistir a ela, criando uma rede de diálogo que fará com que essas outras pessoas que estiveram nesse espaço também resistam ali, além de repensar, nos limites deste trabalho, formas de dismantelar a máquina, uma vez que examinaremos, de algum modo, os mecanismos de seu funcionamento.

Odara (2020, p.18) explica sobre a própria experiência enquanto um corpo dissidente que consegue acessar o ensino superior:

Tem sido com muita maestria, lástimas e dores as lutas que transcorrem hoje em meu direito a viver, e que revigoram em minha existência enquanto uma mulher trans negra colocando-me enquanto uma travesti dentro de uma identidade política, mas capaz de trans'crever toda extensão que me trouxe até a academia, para um espaço que nunca sequer foi pensado para corpos pretos dissidentes.

Essa perspectiva se articula com a visão de que o espaço escolar, tanto da educação básica quanto do ensino superior, nunca foi pensado para corpos como os nossos. A partir desse contexto, pensamos na seguinte pergunta de pesquisa: o que a escuta discursiva³ de sujeitos expulsáveis pode “revelar” sobre as relações de poder e de resistência no ambiente escolar? Fazer a escuta discursiva significa tanto realmente ouvir o que esses sujeitos têm a nos dizer quanto também chamar atenção para o funcionamento dos discursos que se manifestam naquilo que eles dizem.

Esse questionamento direciona o nosso objetivo principal de compreender, através da escuta discursiva, o funcionamento de relações de poder no ambiente escolar, sobretudo, no que tange à vivência de corpos dissidentes.

Nesse intuito, dialogamos com uma pessoa negra e com uma mulher trans que passaram por escolas da região do Oeste da Bahia, com o objetivo de escuta e posterior seleção de material a partir dos discursos produzidos sobre a vivência desses corpos no espaço escolar; além de analisar os discursos que são produzidos sobre suas experiências enquanto sujeitos minorizados.

³ Modesto (2021) mobiliza esse conceito de escuta discursiva e retoma os dizeres de (HERBERT, 2011, p. 53): “O problema do uso/mau uso dos instrumentos, já evocado anteriormente, remete à questão da reprodução metódica do objeto, que somente permitirá fornecer à teoria o elemento refletor necessário à sua estabilização. É, então, a partir de agora, necessário tentar, com os meios à nossa disposição, um inventário dos instrumentos suscetíveis de uma re-apropriação científica e aptos a provar o discurso teórico nascente: proporemos o conceito de ‘escuta social’ para designar a função provável dos instrumentos re-apropriados futuros, em um sentido análogo à ‘escuta analítica’ da prática freudiana”.

Nesta pesquisa, trabalhamos com a Análise de Discurso⁴, a partir da formulação da teoria de Pêcheux; traremos ainda algumas abordagens de Orlandi, responsável pela iniciação da Análise de Discurso no Brasil, entre outras autoras. Em nossa reflexão, mobilizamos alguns conceitos, como a noção de Memória, de Esquecimento, de Silenciamento, de Imaginário, de Condição de Produção, de Ideologia e de Sujeito.

Então, o foco dos estudos do discurso é a materialidade discursiva, algo que vai além de uma perspectiva puramente gramatical. Neste trabalho, compreendemos a língua como elemento fundamental na materialização dos discursos. Encontramos, na língua e nas linguagens, a cultura como nós a vivemos. Portanto, temos como formulação central as vivências e os dizeres partindo de vozes historicamente postas em posição de subalternidade, e, a partir disso, pensamos o jogo ideológico dessa posição discursiva de sujeitos dissidentes no ambiente escolar. Nessa mesma perspectiva, Pêcheux ([1975] 2009) afirma que a Semântica seria o ponto nodal que relaciona a Linguística com outros estudos sociais, como a Filosofia e as Ciências Humanas, colocando em destaque a importância de pesquisas nessa área, considerando a indivisibilidade da Linguística e das Ciências Humanas.

Organizamos as análises a partir da Análise de Discurso materialista, de teorias sobre corpos dissidentes na escola e de teorias outras que nos ajudassem a pensar a respeito de tal dissidência. Essas pesquisas sob a ótica e perspectiva de pessoas marginalizadas trazem uma tensão do modelo educacional “estabelecido”, que perpetua um esforço do silenciamento desses corpos.

Esta pesquisa tem uma base qualitativa, realizada a partir da análise documental e de uma análise bibliográfica. Sobre os perfis das pessoas que foram entrevistadas, é importante dizer que o sujeito 1 é uma pessoa negra, bissexual e cisgênera; já a sujeita 2 é uma mulher transgênera; ambos, hoje, no ensino superior. Nossa pesquisa está abrangendo, portanto, uma realidade de sujeitos que escaparam da expulsão no ensino básico e que conseguiram chegar ao ensino superior.

Por meio de entrevistas (que mais funcionaram como conversas) se deu o processo da escuta discursiva. Nós, autores deste trabalho, organizamos algumas perguntas que funcionaram como roteiro para o desenvolvimento desta etapa da pesquisa. No entanto, é importante frisar que, antes do processo de escuta, nós contamos aos sujeitos

⁴ A teoria foi criada por Michel Pêcheux, na França. Essa teoria busca compreender o funcionamento da ideologia na linguagem.

entrevistados sobre as nossas vivências enquanto corpos dissidentes no espaço escolar. Isso foi feito, pois a pesquisa parte da motivação do que experienciamos no contexto escolar. Assim, os discursos dos sujeitos entrevistados e os nossos se assimilam em partes, e essa “identificação” funcionou para criar um lugar de acolhimento para que os entrevistados se sentissem confortáveis no momento da entrevista. A partir disso, deixamos um espaço em aberto para que dissessem suas vivências na escola sem perguntas ordenadas. Logo após, seguimos para o roteiro, que apresentamos logo abaixo:

PERGUNTAS NORTEADORAS DA ENTREVISTA

Pergunta n 1: Como é/foi para você ser um corpo dissidente no ambiente escolar?

Pergunta n 2: Te afeta/afetou em algo, como?

Pergunta n 3: Você tem/teve uma rede de apoio?

Pergunta n 4: Você sente/sentiu a necessidade de ter uma?

Pergunta n 5: Você se sente/sentiu ouvido, ou silenciado no ambiente escolar?

Pergunta n 6: Você já pensou em largar os estudos, ou conhece alguém que tenha pensado nisso? Se sim, por quê?

Pergunta n 7: Você acredita que há um movimento de resistência por parte dos estudantes na escola?

Pergunta n 8: Você deseja/pensa em mudanças que possam ser feitas na escola? Quais?

Houve gravação, previamente autorizada, desses encontros. A partir da gravação da conversa e também da interlocução que ocorreu direcionada pelas perguntas, nós obtivemos aquilo que poderia ser chamado de material empírico (Orlandi, 2002), que foi transcrito por nós, tentando manter, na transcrição, exatamente o modo como os entrevistados se expressaram, incluindo pausas, hesitações, variedade linguística etc. Formulamos, então, um texto escrito.

Nosso trabalho compreende texto a partir de Orlandi (2002, p. 69): “[...]o que interessa não é a organização linguística do texto, mas como o texto organiza a relação da língua com a história no trabalho significativo do sujeito em sua relação com o mundo”. Nesse sentido, os discursos produzidos por esses sujeitos foram organizados, a partir do

nosso olhar analítico, em Sequências Discursivas⁵, resultantes de recortes que operamos e de agrupamentos temáticos conforme critérios que serão percebidos no capítulo analítico (“3. DISCUSSÕES E ANÁLISES”).

Nas análises, mobilizamos conceitos da Análise de Discurso, desenvolvendo uma análise sobre o racismo e a LGBTQIA+fobia operando enquanto dispositivo, aqui entendido também a partir do conceito de Carneiro (2023) de dispositivo da racialidade: o dispositivo “seria a constituição de uma nova unidade em cujo núcleo se aloja uma nova identidade padronizada e, fora dele, uma exterioridade oposta, mas essencial para a afirmação daquela identidade nuclear” (Carneiro, 2023, p. 28). Sendo assim, em nosso recorte, esse dispositivo é acionado na manutenção de poder nas escolas, ao mesmo tempo em que questionamos sobre como, a partir da coletividade, se constrói resistência entre sujeitos dissidentes.

⁵ Essas sequências são organizadas a partir de gestos analíticos. Numa rede de textos, temos diversas sequências que dialogam e produzem sentidos semelhantes, embora cada texto seja dito de uma forma diferente.

2. ENTRE A MÁQUINA DE EXPULSÃO E ESPAÇO DO ACOLHIMENTO: BREVES REFLEXÕES SOBRE A HISTÓRIA DA ESCOLA

Através de um viés diacrônico, traçamos alguns recortes do processo da escola no projeto Brasil⁶; aqui, denominamos como projeto, pois esse território tinha outros nomes e configurações de ensino antes da colonização. Durante e após o processo de colonização, o país foi marcado por movimentos de etnocídio, por isso extremamente violentos, feitos a partir da catequização pelos jesuítas, e que resultou no apagamento e também na transformação de aspectos culturais e linguísticos de diversos povos indígenas.

As primeiras instituições no “projeto Brasil” denominadas escolas foram católicas, que continuam existindo. O currículo delas se baseia em interesses de dominação e subjugação de outras religiões e culturas, colocando a católica e europeia como superior. Esse processo ocorreu em toda a América (ou Abya Yala) e um dos seus casos mais documentados é o da violenta e desumana escola residencial.

As escolas residenciais eram instituições que sequestravam crianças indígenas, muitas dos povos Inuit e Métis, que fazem parte das Nações Originárias do Canadá, com o pretexto de que essas precisavam de tutela, pois o indígena não tinha autonomia perante a lei – o que já indica um imaginário que vai se tornar dominante sobre o sujeito indígena, de incapacidade, de selvageria.

Small (2019, p. 416) conceitua:

[..] a abordagem do Canadá às Nações Originárias foi ironicamente exemplificada por uma relação de tutela pela qual os povos aborígenes foram socialmente construídos como incapazes de cuidar plenamente de si mesmos ou de suas comunidades (Dyck 1991) 1688-1699. A tutela foi empregada como uma justificativa cultural chave para intervenções sociais como a descrita aqui: o confisco de crianças de mães e pais amorosos.

O roubo dessas crianças das suas famílias e comunidades tinha como objetivo o etnocídio e a assimilação da cultura do branco; as línguas nativas não podiam ser faladas, seus costumes não podiam ser exercidos, pois eram considerados inapropriados. Além disso, ocorria o genocídio em si, pois muitas dessas crianças eram deixadas em nível de

⁶ Pensamos o Brasil enquanto projeto colonial e colonialista, pois desde o nome até suas constituições sociais e políticas foram pensadas e projetadas a partir do começo da colonização, anteriormente esse território tinha outros nomes e demarcações políticas e sociais a partir dos povos originários.

subnutrição e morriam. O programa de sistema residencial escolar durou mais de um século, de 1880 a 1996 (Feir, 2016), e afetou diretamente 150.000 crianças indígenas segundo a Comissão de Verdade e Reconciliação do Canadá (Canadá, 2015).

Já em território brasileiro, educação de base religiosa jesuítica se constata desde a invasão até o ano de 1760, o que configura mais de dois séculos, e que, mesmo após a expulsão da Companhia de Jesus, por reformas do Marquês de Pombal, deixaram muitos resquícios (Seco; Amaral, 2006), criando, assim, formas para excluir corpos que divergiam dos brancos e colonos. Dessa forma, pessoas indígenas e negras sequestradas de África tiveram um acesso nulo ou escasso à educação institucional da igreja e coroa, ou seja, ao ensino formal, enquanto as instituições culturais e, portanto de educação dos modos de ver e viver indígenas, resistiram e se mantiveram nesse processo apesar do processo colonialista que visava a imposição de sua cultura europeia aos povos originários.

Após isso, no período republicano, há uma falsa ideia de escolarização de “massas”. Para Gregolin (2015, p. 13),

A educação era colocada, assim, no centro do movimento de renovação das estruturas sociais do Brasil, com um modelo de escola elementar pensado para a escolarização em massa. Evidentemente, não se tratava de incorporar todas as classes e grupos sociais já que a estrutura escolar e seus conteúdos seguiam o modelo das elites econômicas. Mais do que oferecer educação para todos, o objetivo da reforma republicana era oferecer ensino a alguns segmentos que vinham reivindicando instrução pública. Assim, o projeto educacional republicano era sustentado pela ideia de que esse tipo de educação seria o esteio para o desenvolvimento nacional.

Desse modo, percebemos que houve um movimento de mudança na estrutura da educação formal, com o pretexto de “inclusão” da população na educação formal. Nesse movimento, apesar da suposta “abolição” da escravidão e da primeira vez em que mulheres tiveram acesso ao ensino formal, os ideais progressistas seguiam sem funcionar na prática. A escola servia como forma de manutenção de dispositivos como o machismo, racismo e classicismo, pois a classe mais baixa e pessoas negras e indígenas tinham pouco ou acesso nulo a este espaço, e as tarefas e disciplinas eram aplicadas de modo a reforçar um papel de militarização para os meninos e de domesticação para as meninas.

Assim, identificamos que, ainda hoje, há traços do sistema educacional formal do período republicano, de modo que, apesar das mudanças histórico-sociais, há uma manutenção de hierarquias de poder, como conceituou Foucault (2004, p. 12).

A educação pode muito bem ser, de direito, o instrumento graças ao qual todo o indivíduo, numa sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso; sabemos no entanto que, na sua distribuição, naquilo que permite e naquilo que impede, ela segue as linhas que são marcadas pelas distâncias, pelas oposições e pelas lutas sociais. Todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que estes trazem consigo.

Desse modo, ainda há uma exclusão de grupos postos à margem na sociedade pela instituição escolar formal até os dias atuais, e podemos perceber tal movimento ao observarmos, por exemplo, os dados do IBGE, que indicam que, somente no ano de 2018, a população preta e a população parda se tornaram maioria em instituições de ensino superior da rede pública (50,3%), sendo ainda minoria nas instituições particulares (46,6%), mesmo sendo a maior parte da população brasileira, mostrando um dispositivo de exclusão não só de raça, mas também de classe. Esse movimento de exclusão pode ser analisado a partir da concepção de dispositivo:

Através deste termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (Foucault, 1979, p. 244).

Nesse sentido, o dispositivo funciona a partir de uma estratégia dominante que mobiliza essas instituições como a escola, que é movimentada através de uma ideologia dominante. Esse conceito de dispositivo dialoga com a noção de marginalidade elaborada por Saviani (2008, p.16)

A marginalidade é, pois, um fenômeno acidental que afeta individualmente a um número maior ou menor de seus membros o que, no entanto, constitui um desvio, **uma distorção que não só pode como deve ser corrigida**. A educação emerge como um instrumento de correção dessas distorções. Constitui, pois, uma força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social.

Então, a partir do momento em que essas marginalidades são acionadas como dispositivo de exclusão, corpos específicos são postos na posição do não lugar, sendo assim, emergindo a negação do direito à educação. Para confirmar esses movimentos, Carneiro (2005, p. 285) afirma que,

Da perspectiva de Foucault, a escola não tem por função primordial excluir e sim fixar, ou melhor, é um aparelho de normalização. Porém, com relação aos negros ocorre uma especificidade, pois, **além de normalizados, são expulsos ou excluídos da escola.**

Neste trabalho estamos considerando que, além das pessoas negras, existem outros corpos que são considerados também como “expulsáveis”. Quando essas minorias políticas percebem que há uma engrenagem que movimenta essas instituições e, por isso, muitas pessoas não conseguem acessar a educação, surgem os movimentos de resistência.

A princípio, a política de cotas, a partir da Lei nº 12.711/2012, é instituída através de uma luta política de forma a incluir corpos a quem foram negados o ensino básico e superior, de modo que os status socioeconômico e racial foram essenciais para a instituição das cotas, sendo o movimento negro um dos principais na luta de ações afirmativas para pretos e pardos. Após isso, houve também a ampliação de cotas para pessoas indígenas, quilombolas, ciganas, para pessoas transgêneras e travestis e para pessoas com deficiência (PCD). Porém, essas são políticas mais recentes, e nem todas são acatadas de modo unânime pelas universidades públicas. Todavia, todas constituem o papel de fazer com que os nossos corpos ocupem um espaço que, por muito tempo, (re)produzia a nossa exclusão.

Nesse sentido, há décadas, temos movimentos que se articulam para a inclusão de corpos dissidentes. Porém, ainda vemos não só uma exclusão com base em raça e classe, mas também com base em gênero e sexualidade, assim como afirma Akotirene (2019), que pensa essas opressões que estão interseccionadas⁷. Quando a autora traz essas discussões, afirma que o debate que ela propõe não é nem deve ser entendido como um debate de hierarquização de opressões. Logo, fica visível que, quando os corpos dissidentes adentram o espaço escolar, estão expostos a diversos tipos de violência, principalmente por essa intersecção.

Neste trabalho, usamos recorrentemente o termo **expulsão escolar**, uma vez que **evasão** dá a ideia de que o aluno é responsável por não ter continuado seus estudos. Assim, **evasão** nos parece ligado ao conceito de meritocracia, segundo o qual o problema está no sujeito estudante (e não nas instituições, políticas públicas e sociais) que é oprimido pelo sistema escolar, que, por sua vez, enquanto dispositivo que aciona a

⁷ Além dessas intersecções apresentadas por Akotirene (2019), podemos sinalizar a importância de colocar em evidência também as Pessoas com Deficiências (PCDs) como uma categoria dessas intersecções.

inclusão ou exclusão desses sujeitos, manteve e, por vezes, ainda mantém uma posição de exclusão, uma vez que a escola não se prepara de fato para que tais corpos façam parte dela. O que havia, portanto, e o que ainda há é uma ideia de reeducação de tais corpos em sua identidade, com o intuito de padronização e higienização social. Dessa forma, produz desde micro até macro agressões, a ponto de que estar fora da escola seja visto como a única opção do estudante.

Nesse cenário, o ambiente escolar enquanto instituição, (em)no seu padrão, objetiva formar corpos dóceis, preparados para aceitar regras que se vinculam às convenções sociais. A partir disso, pensamos com Foucault (2004), como a escola em toda sua estrutura é pensada de modo a produzir a homogeneização dos seus estudantes, criando assim, corpos dóceis. Em concordância, Araújo (2002, p. 79) exemplifica:

[...] a fila, a carteira, o treino para a escrita, os exercícios com dificuldades crescentes, a repetição, a presença num tempo e num espaço recortados, a punição pelo menor desvio de conduta, a vigilância por parte de um mestre ou monitor, as provas, os exames, os testes de aprendizagem e de recuperação, o treinamento dentro de padrões e normas fixos. E mais, os resultados dos esforços pedagógicos sendo permanentemente avaliados por critérios também eles padronizados, leva a uma simples análise de boletins, que sirva para medir os casos que desviam, portanto, serve para marcar, excluir, normalizar.

Desse modo, vemos como a escola é um dispositivo de padronização, no qual as subjetividades dissidentes não têm espaço, de modo que essas convenções, por si só, já se constituem como excludentes. Logo, subentende-se que esse movimento de poder se torna perverso para corpos específicos, chamados de corpos dissidentes.

2.1. Corpos dissidentes

Neste trabalho, tentamos significar o que são (e o que podem ser) os corpos dissidentes. Partindo desse ponto, através de Porcellis (2019, p. 273), é possível conceituá-los como uma “produção de subjetividade capitalística de gêneros e sexualidades, além de serem uma produção discursiva”. Assim, entendemos que esses corpos estigmatizados produzem sentidos a partir de uma posição-sujeito⁸ que foge à de

⁸ “o sujeito, na análise de discurso, é posição entre outras, subjetivando-se na medida mesmo em que se projeta de sua situação (lugar) no mundo para sua posição no discurso” (ORLANDI, 1999, p. 17).

branco-cis-hetero-normatividade, sentidos esses que estão materializados no discurso, mas também no corpo.

Essa fuga ao que se é considerado como norma assujeita os corpos dissidentes ao lugar do outro em instituições de poder, como a escola, através de uma ótica hierárquica. Para além disso, Preciado (2014, p. 41) afirma que:

[...] a falha é constitutiva da máquina heterossexual. Dado que aquilo que se invoca como “real masculino” e “real feminino” não existe, toda aproximação imperfeita deve se renaturalizar em benefício do sistema, e todo acidente sistemático (homossexualidade, bissexualidade, transexualidade...) deve operar como a exceção perversa que confirma a regra da natureza.

Nos estudos demarcados pelo filósofo, a heterossexualidade funciona como uma máquina que possui um acidente sistemático que seria a ascendência dos corpos que fogem a essa normatividade. Então, os sujeitos dissidentes são vistos como um erro que atrapalha o movimento da máquina. Entendemos, então, que “essa máquina se constitui de uma grande fábrica de subjetividades e nega a possibilidade de um processo de singularização” (Porcellis, 2019, p. 273). Entendemos, aqui, que a singularização em si é essencial para o processo de produção de identidades; sua negação, por sua vez, acaba desumanizando e podando os corpos dissidentes, que são forçados a passar por tal processo.

A sociedade atual é situada como um lugar de normas e regras que vigiam e controlam como os sujeitos se portam, se vestem, a quem devem amar e como devem viver no cotidiano. Essa construção de regulamentação pode ser observada, por exemplo, no momento em que a pessoa está gestante e tenta, a partir da genitália, definir o gênero da criança, negando a identidade de gênero. Portanto, fica evidente que o corpo ainda funciona como uma manifestação de uma cultura cis-heterocentrada que (re)produz o funcionamento da máquina e que não abre espaço para o que é chamado por Preciado (2014) de desterritorialização do sexo.

É necessário abordarmos, a partir de Vergueiro (2016, p. 48), a conceituação do sistema cisnormativo:

[...] a cisgeneridade e a cisnormatividade devem estar atrelados, assim, a uma percepção crítica destes projetos coloniais como limitadores e desumanizadores de um amplo espectro de corpos, identificações e identidades de gênero não normativas, para muito além dos conceitos ocidentalizados de gênero.

Desse modo, a cisnormatividade é um sistema/cistema que dita qual é o corpo normativo, subalternizando e ilegitimando as corporeidades que estejam fora desse espectro, o que é também vigente no espaço escolar.

O primeiro ato legal que garante o direito à educação a todos foi em 1934 através da Constituição desse mesmo ano. Sabemos que, mesmo com essa garantia legal, muitos ainda não estavam presentes na escola, já que muitas crianças e adolescentes precisavam trabalhar para garantir a sobrevivência. A educação, portanto, não era garantida na prática para os filhos da classe trabalhadora. A partir daí, já conseguimos perceber que o histórico da educação no Brasil é marcado pela exclusão de certos sujeitos, como já dissemos.

Na atualidade, essas exclusões são postas em evidência. Então, esse movimento da máquina-escola funciona como um processo que busca moldar e homogeneizar os sujeitos. Os que se abrem à experimentação, que perpassa pelo devir, são postos no lugar da subalternização, no lugar de não pertencimento.

No capítulo três do livro “Pedagogias das Travestilidades”, intitulado *Outras Sujeitas, Outras Pedagogias* (Passos, 2022), é tecido um novo olhar sobre os sujeitos que têm adentrado o espaço da escola e da universidade. No capítulo, se destaca também que alguns desses sujeitos estão no processo de formação de professores e se constroem a partir de outras pedagogias, de modo que a inexistência produzida – por meio da qual se naturalizou socialmente a ausência da comunidade LGBTQIA+, de negros, entre outras minorias políticas nas instituições educacionais – vem sendo duramente denunciada à medida em que essas/es sujeitas/os ingressam nas universidades brasileiras.

2.2 Quem é o educando na cena da escola? A concepção bancária e a perspectiva humanizadora.

Não abordaremos, aqui, todas as concepções sobre os modelos educacionais formados no Brasil, apenas faremos um destaque a alguns desses movimentos fundamentais para compreender a recepção da escola a esses corpos que fogem às normas. Primeiramente, é necessário compreender quem é o educando para essas concepções. Aqui, focaremos no que Freire (1969) formula como o estudante no sistema de educação bancária e sobre o educando na perspectiva humanizadora.

Na perspectiva bancária denunciada por Freire (1969), o estudante é visto como um depósito; nesse aspecto, o estudante é domesticado, configurando como um sujeito sem luz e sem identidade. Seguindo esse viés, o estudante deve ser apenas ouvinte, o seu corpo deve ser disciplinado e deve seguir as regras; não pode fugir do que é imposto, deve ser moldado para caber nas regras sociais/escolares. Um sujeito dócil. Desse modo, Bourdieu (1998, p. 50) discorre:

O capital cultural e ethos, ao se combinarem, concorrem para definir as condutas escolares e as atitudes diante da escola, que constituem o princípio de eliminação diferencial das crianças das diferentes classes sociais.

Assim, podemos entender que, em tal modelo escolar, para além da exclusão referente a sujeitos de classes sociais desfavorecidas, há também um controle de todos os corpos que desviam das regras definidas pelo modelo, criando um espaço em que a expressão não-normativa é subalternizada.

Numa outra formulação, Freire (1969) lança a proposição da concepção humanista e libertadora; essa perspectiva tem como meta a modificação da realidade. Nesse processo, é necessário um quefazer problematizador e questionador, que traz a dialogicidade como aspecto de mudança no mundo. Isso faz com que este processo seja de seres em constante mudança através do diálogo, de maneira que o educando aprende e ensina, assim como o educador, pois os dois são sujeitos no/com o mundo.

É possível compreender que essa concepção, muitas vezes, não é praticada, pois corpos dissidentes, sobretudo, não se veem como sujeitos da aprendizagem, já que quando seu corpo ou sua voz tenta dizer, muitas vezes, a escola reprime e expulsa, predominando, portanto, uma concepção bancária, centralizada no professor, que é visto como a pessoa que sabe tudo e como a única que pode dizer.

Para Bourdieu (1998, p. 58), a escola,

Ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que – sob as aparências da equidade formal – sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades ao mesmo tempo em que as legitima.

Assim, há uma ação violenta em que a escola contribui para sistemas de opressão na não-ação da equidade em sua conjuntura, o que promove a manutenção da subalternização de corpos historicamente oprimidos.

Além disso, há um movimento em que as corporeidades dissidentes são levadas a desacreditar de suas potencialidades, pois se reproduz um imaginário segundo o qual há uma incapacidade voltada a esses corpos que fogem das regras impostas (sobretudo, pelos aparelhos ideológicos do estado, diria Althusser (1980). Assim, Bourdieu (1998, p.50) contextualiza que,

[...] entre os desfavorecidos, [é] a influência do meio familiar e do contexto social, que tendem a desencorajar ambições percebidas como desmedidas [...] Assim, tudo concorre para conclamar aqueles que, como se diz, “não têm futuro”, a terem esperanças “razoáveis”, ou, como diz Lewin “realistas”, ou seja, muito frequentemente, a renunciarem a esperança.

Aqui, vemos como a (des)esperança é colocada em pauta para corpos não normativos. Sua renúncia é viabilizada por um poder vigente nas escolas em que se cria uma desvalorização não só do corpo, mas de saberes outros que não estejam no contexto do cânone homem-cis-branco-hétero.

Em seu livro “Pedagogia da Esperança”, Freire (2016) discorre sobre como a esperança é uma ação necessária para a transformação da realidade constituída por opressões. Para ele, “Como programa, a desesperança nos imobiliza e nos faz sucumbir ao fatalismo em que não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo” (Freire, 2016, p. 14). Desse modo, a desesperança é usada de forma estratégica, para a “docilização” de corpos dissidentes nos espaços escolares com o intuito da formação de um sujeito que não vê a possibilidade de vislumbrar o futuro.

A ideologia dominante (que é a ideologia naturalizada pelo trabalho da classe dominante) produz efeitos de sentido em que corpos marginalizados são induzidos a não enxergar o sistema escolar de forma crítica, para que, assim, se dê continuidade e manutenção do seu poder.

3. DISCUSSÕES E ANÁLISES

A teoria que também nos ajuda a compreender nosso objeto analítico, como foi dito, é a Análise de Discurso. Sem pretensão de esgotar sua história, vamos, brevemente, destacar alguns aspectos que tanto apresentam, em linhas gerais, a teoria, quanto elucidam alguns dos motivos que nos levaram a “flertar” com ela.

3.1 A Análise de Discurso no Brasil: percursos e identificações

A Análise de Discurso surge na década de 1960 na França, através de Michel Pêcheux. Orlandi (2005), que principia a Análise de Discurso no Brasil, afirma que “Ele (Pêcheux) é o fundador da Escola Francesa de Análise de Discurso que teoriza como a linguagem é materializada na ideologia e como esta se manifesta na linguagem” (Orlandi (2005, p. 10). Essa fundação veio com a busca de definição desse campo de pesquisa. É possível afirmar que a teoria se debruça sobre a textualização do político. Com a Análise de Discurso, podemos compreender o funcionamento das relações de poder e como acontece o movimento de significação e de simbolização (ORLANDI, 2005)

Com a idealização da teoria na França,

Pêcheux pensa o sentido como sendo regulado no tempo e espaço da prática humana, decentralizando o conceito de subjetividade e limitando a autonomia do objeto linguístico. Ou seja, crítica ao objetivismo abstrato e ao subjetivismo idealista, a Análise de Discurso não trabalha nem com um sujeito onipotente nem com um sistema [linguístico] totalmente autônomo [...] (ORLANDI, 2005, p. 11).

Então, para Pêcheux, a Análise de Discurso é marcada por um sujeito que é interpelado pela ideologia, e o sistema linguístico não é autônomo, porque esse sistema é constituído pelas Condições de Produção de dizeres, ou seja, todo discurso é atravessado pelo político.

Segundo Ferreira (2005, p. 17), “No Brasil, desde o início, o embate se deu com a Linguística, sendo a Análise do Discurso acusada de não dar importância à língua, fixando-se exclusivamente no político”. Portanto, há esse ponto que faz o elo entre as Ciências Sociais e a Linguística, considerando a Análise de Discurso como campo da linguística, mas que é afetado diretamente pelo sócio-histórico e pelo psicanalítico.

Pêcheux ([1969] 2010) defendeu que o discurso não é apenas uma forma de comunicação, mas também uma ferramenta ideológica. Ele argumentava que o discurso não apenas reflete as relações desiguais existentes na sociedade, mas também as reproduz e as legitima. Através da Análise de Discurso, Pêcheux buscava desvelar os não ditos e as contradições presentes nos discursos, revelando como as ideologias são incorporadas e transmitidas através da linguagem. Sua abordagem crítica e política do discurso trouxe importantes contribuições para os estudos linguísticos, permitindo uma compreensão mais profunda das relações entre linguagem, ideologia e sociedade.

Orlandi se consolida como a pioneira dos estudos do discurso de filiação pecheutiana no Brasil. É importante situar a conjuntura vigente de quando essa teoria adentrou no nosso território. Vejamos o relato de Orlandi (2016, p. 44-45):

Quanto aos acontecimentos políticos, nada estava muito melhor: em 1968, dia 13 de dezembro, o AI5. Com Médici, em 1969, a censura ganha enorme forma. [...Eu era] professora na USP, dando aulas e assistindo a retirada de alunos, da sala, por militares, com metralhadoras. Sendo revistada na saída – às 22h40 – do campus da USP, sempre com metralhadoras apontadas para nosso peito. Era esta a conjuntura política em que a Análise de Discurso instalava-se no Brasil.

Essa marca da conjuntura política da iniciação da Análise de Discurso justifica também a nossa escolha teórico-metodológica, já que é uma teoria que resistiu ao silêncio imposto, às normas estabelecidas, ao militarismo, e isso reverbera no que estamos fazendo neste trabalho, um movimento de escrita e de análise que desvela o sistema escolar impulsionador da expulsão.

A ditadura – não se pode dizer ditadura em uma ditadura [...] – era um acontecimento discursivo imenso e assustador, em muitos sentidos. Mas havíamos aprendido, com a esquerda, com nossos mestres e com Pêcheux, a ousar pensar. E a significar mesmo no silêncio. Já sabíamos que, para falar uma coisa, pode-se falar outra (ORLANDI, 2016, p. 45).

É nesse jogo de resistência que formulamos outras formas de dizer. Portanto, mesmo com uma conjuntura que ainda (re)produz os mecanismos de exclusão da escola, reafirmamos que estamos escrevendo esse texto e mobilizando essa teoria, de forma que haja denúncia e busca pela ressignificação desses projetos excludentes.

3.2 Sequências discursivas sobre racismo/apagamento

Logo abaixo, listamos as Sequências Discursivas (SD) produzidas a partir dos sujeitos entrevistados, recortadas porque tematizam sobre racismo/apagamento. Os trechos abaixo foram selecionadas a partir da transcrição das conversas que antecederam o roteiro apresentado na “Introdução”. Vejamos:

(SUJEITO 1) SD1: Assim, **no ensino fundamental**. Ele foi bem, foi onde começou tudo. **Eu não me via como uma pessoa negra de pele clara**. Não sentia isso porque os meus avós, “**meu avô**, na verdade, é **branco**, e eles me falava que **eu não poderia me denominar negro**. Aí eu cresci com isso. Aí eu **não me via como uma pessoa negra**.”

(SUJEITA 2) SD2: Bom, pra mim, eu, me senti, tipo, uma parte de **falta de vontade da direção**, de **não de aceitar**, tipo, de que [eu, mulher trans] **não existia**.

O agrupamento da Rede Parafrástica se deu a partir de perguntas sobre as vivências do sujeito no ambiente escolar, que aqui está sendo pensado como Aparelho Ideológico do Estado, local de (re)produção de manutenção de poder, mas também de resistência.

Na SD1, o sujeito diz que “**no ensino fundamental**. Ele foi bem, foi onde começou tudo. **Eu não me via como uma pessoa negra de pele clara**”. Podemos pensar através do não dito (Orlandi 2002), como a escola, sendo um aparelho do Estado, desempenha um papel na construção da identidade dos sujeitos, existindo também a possibilidade do apagamento da identidade desse mesmo sujeito. Um local de construções e (re)produções de conhecimentos e ideologias pode expor ou alienar alunos e a comunidade escolar sobre questões estruturantes sociais, aqui, na SD1, exemplificada pela raça. O sujeito, complementa: “**meu avô**, na verdade, é **branco**, e eles me falava que **eu não poderia me denominar negro**. Aí eu cresci com isso. Aí eu **não me via como uma pessoa negra**.” Esse discurso se torna muito comum, no sentido de que é dito por várias pessoas negras de pele clara que, muitas vezes, sentem essa dificuldade de se identificar como negro. Isso acontece por elementos que colocam essas pessoas no não lugar/não pertencimento, já que a um processo histórico que busca invisibilizar a identidade de pessoas pardas no Brasil (Rodrigues, 2021).

Aqui, pensamos em como a família enquanto instituição (ou como um outro Aparelho Ideológico do Estado) desempenha um papel similar ao da escola, através de

outros atravessamentos. Pensamos também sobre como o outro (branco) diz sobre o sujeito (negro), como uma não possibilidade de se dizer. Essa afirmação nos põe em relação à questão da tutela, mencionada por Small (2019), quando o “um,” no caso, o branco (dominante) pode dizer sobre o “outro” (dominado), não-branco, de modo a (des)validar sua identidade.

No caso das SD2 referente às respostas da sujeita 2, o apagamento de corpos dissidentes refere-se a um fenômeno em que as identidades e experiências de grupos marginalizados, como pessoas LGBTQIA+, são minimizadas, ignoradas ou negadas. Isso pode ocorrer em diversos contextos, incluindo o ambiente escolar. Nessa SD, o discurso da sujeita 2 é marcado por um sentimento que sinaliza essa não aceitação por parte da escola, **“uma parte de falta de vontade da direção, de não de aceitar, tipo, de que [eu, mulher trans] não existia”**. Então, ela confirma isso dizendo que era como se a presença dela naquele espaço não existisse. A partir dessa posição discursiva de corpo dissidente, a sujeita 2 era invisível para a escola. A materialização da inexistência é fundamental para a retirada de direitos, principalmente o direito de aprender. Logo,

Corpos marcados pela diferença, não heteronormativos, são desumanizados, considerados abjetos. Essas marcas estigmatizam aqueles que fogem à normalidade. A máquina-escola tem grande responsabilidade, pois é neste território que frequentemente sujeitos dissidentes são humilhados e marginalizados e, muitas vezes, evadidos, ou melhor expulsos (Porcellis, 2019, p. 27).

Portanto, a SD2 posta na relação com a citação acima evidencia a marcação de corpos que não seguem essas normas como sendo corpos estigmatizados, e a escola funciona como máquina de expulsão, já que finge que não vê, que não existem, que não devem estar naquele ambiente e que, portanto, não configuram “assunto” de interesse institucional.

3.3 Sequências discursivas sobre Sexualidade/Gênero

Logo abaixo, listamos as Sequências Discursivas (SD) que tematizam sobre Sexualidade/Gênero, também selecionadas da transcrição referente à conversa. Vejamos:

(SUJEITO 1) SD 1: Vivi 14 anos lá e em questão da minha sexualidade... Eu acho que foi o **pior** de todos, porque sou uma **pessoa bissexual** e eu não tenho... Não tinha, **não tinha ninguém, assim, que eu conhecia [e] que era bissexual**. Também poderia ter um ou duas pessoas gays e lésbicas, mas eu nunca tive, assim, alguém bissexual, assim, certo? E o povo lá também é tudo **religioso**, uma cidadezinha pequenininha, **uns são católicos outros são evangélicos** e assim vai. Fiz amizade com diversas pessoas católicas e evangélicas. Tudo, tudo mesmo.

(SUJEITO 1) SD 2: E quando eu percebi que eu não sentia atração apenas por meninas, eu ficava com **receio de contar isso para alguém [...]** **Eu sou uma pessoa afeminada**, sou meio afeminado e **eu não escondo isso**. Não consigo esconder isso e eu **não quero esconder isso**. Então, sempre fui eu. Eu nunca escondi isso de ninguém. Então eu ia para a escola e eu **sofria muito com meus amigos**, porque eu **não tinha amigo homem**, porque eles não queriam fazer amizade comigo, porque eles achavam que eu queria eles, queria dar em cima deles.

(SUJEITO 1) SD 3: Eles não sabiam da minha sexualidade, nada ainda. Denominavam isso... e eu fazia mais amizade com meninas. Só que, em alguns momentos, as meninas sempre me **pressionavam...** A falar. “**Ai, confessa que você gosta de menino. Confessa que você sente atração**”. E por conta dessa **pressão**, eu não contava, porque **eu sabia que, se eu contasse, algo de ruim poderia acontecer comigo. Como em sala mesmo. Já teve ocasiões de os meninos dizerem que acha isso errado, que espancariam, que bateriam e isso... não foi legal escutar isso**.

(SUJEITO 1) SD 4: Em questão dos professores é... eles percebiam. Então eles **evitavam muito me colocar junto com os meninos** para fazer algum trabalho ou alguma coisa. Eles **percebiam que eu não me sentia bem**, que **os meninos eram um pouco mais agressivos nessa questão**. Então nunca fazia trabalho com menino, nunca. Era uma vez ou outra, mas sempre tinha que ter alguma amiga minha, uma menina. Então, com questão dos professores, eu nunca tive nada disso. Já as outras pessoas das outras salas, eu nunca fiz amizade.

(SUJEITA 2) SD5: é tanto que **eu usava o banheiro feminino, normalmente**, porque, eu... Já teve situação que eu **usei o banheiro masculino, que me trancaram dentro do banheiro** e era tipo um corredor e o banheiro das mulher aqui e dos homens aqui, um do lado do outro e **eu fiquei trancanda**. Aí, tipo, **tinha uma fila**, eu não sei se ainda é hoje, né, tinha fila, do... na hora do lanche, **de meninos e meninas**. Eu passava a usar, **eu usava a das meninas também**, e tanto que **o segurança me tirou da fila das meninas pra me colocar na fila dos meninos, dizendo que eu não podia usar**.

Na SD1, especificamente na frase “**não tinha ninguém, assim, que eu conhecia que era bissexual**”, é evidente a falta de representação das pessoas bissexuais. Quando a gente fala em representação, nós estamos dizendo sobre a falta de pessoas bissexuais que entendem a importância política dessa orientação sexual. Mesmo que haja um acolhimento de pessoas da comunidade, é necessário se ver representado. Além disso, é visível que há um apagamento de sujeitos bissexuais; isso ocorre tanto por parte da comunidade LGBTQI+ como pela cisheterossexualidade, e isso acontece por diversos mecanismos que materializam esse preconceito (Monaco, 2021).

Ademais, há uma marcação do significante **religioso**, elemento que caracteriza os sujeitos que moravam naquela comunidade. O sujeito 1 sinaliza ainda que, majoritariamente, existiam sujeitos cristãos naquela região. Sabemos que a construção histórica do cristianismo no Brasil é marcada por movimentos de ódio às dissidências sexuais e de gênero. Esses discursos são acionados, sobretudo, por um efeito de memória. Sobre isso, Indursky (2011, p. 71) entende que “se há repetição é porque há retomada/regularização de sentidos que vão construir uma memória que é social”. Podemos observar o funcionamento dessa retomada, por exemplo, no ataque aos direitos de casamento das pessoas da comunidade LGBTQIA+, que tem sido orquestrada por parlamentares religiosos e que se dizem cristãos.

Na SD 2, o sujeito afirma “**Eu sou uma pessoa afeminada**”. Essa frase foi dita de uma forma de afirmação, que dialogava com uma sensação de orgulho. No entanto, relacionando essa frase com a perspectiva da escola, os indivíduos que escapam da sequência heteronormativa e não conseguem e/ou nem pretendem esconder estão postos em uma situação de vulnerabilidade, principalmente nesse ambiente. Construir esse efeito de orgulho é uma forma de resistência, de ressignificar o termo afeminado. Isso pode ser observado na outra frase: “**não quero esconder isso**”. A partir da posição discursiva de ressignificação desses processos violentos, o sujeito diz que não quer esconder sua feminilidade, porque isso fere a existência de quem ele é.

Conseguimos observar o funcionamento do que Lagazzi (1998) considera como Resistência Simbólica, sendo mobilizadas as três regências: i) resistir a alguma coisa; ii) resistir a partir de uma determinada posição; iii) resistir para conseguir alguma coisa. Logo, o sujeito determina que essa palavra (“afeminada”), muitas vezes, é proferida por um viés de inferiorização do outro sujeito; entretanto, ele faz um jogo para que o sentido dessa palavra esteja em disputa de significação. Isso acontece porque, historicamente, o termo “**afeminado**” remete a uma relação daquilo que se constitui como feminino, e o ódio a tudo que é considerado feminino.

Já na SD3, vemos como o termo “**confessa**” (“**Ai, confessa que você gosta de menino. Confessa que você sente atração**”) constrói uma rede de paráfrase (Orlandi, 2002) com um discurso religioso, de confessar um pecado, que é um discurso que foi reverberado, sobretudo, pela igreja católica. O sujeito aparece numa posição de degenerado, aquele que não é puro. Nesse sentido, quando olhamos para a história da sexualidade (Foucault, 2001) isso aparece de forma evidente, e é comentado por Ribeiro (1999, p. 359):

A confissão, o exame da consciência, foi o modo de colocar a sexualidade no centro da existência. O sexo, nas sociedades cristãs, tornou-se algo que era preciso examinar, vigiar, confessar e transformar em discurso. Podia-se falar de sexualidade, mas somente para proibi-la. O esclarecimento, a “iluminação” da sexualidade se deu nos discursos e na realidade das instituições e das práticas. As proibições faziam parte de uma economia complexa.

Portanto, a confissão sempre foi marcada por um processo violento que se fundamentava na organização da vigilância e da punição de sujeitos que estivessem fora de uma construção social da cis-hetero-normatividade. Essa construção ideológica da confissão como elemento de “saber” e, assim, de controle/punição, é retomada no discurso do sujeito dessa SD, já que há um movimento de medo do que poderia acontecer caso confessasse os desejos, a sexualidade. Esse padrão de sexualidade como elemento apenas de reprodução biológica era valorizado e até vangloriado pela igreja e foi o foco para disseminação do ódio e até para a morte de muitos sujeitos.

Nessa parte da SD, podemos ver mais evidentemente essa materialização ideológica do processo de confissão: **“eu sabia que se eu contasse, algo de ruim poderia acontecer comigo. Como em sala mesmo. Já teve ocasiões de os meninos dizerem que acha isso errado, que espancariam, que bateriam e isso... não foi legal escutar isso”**. Esse jogo com a história perpassa através do que foi reafirmado por Orlandi (2002, p. 36), já que “Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais, em todo dizer, há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória”. No caso da SD3, é mobilizada por um medo que é do campo da memória; historicamente, corpos dissidentes sempre foram postos na posição do corpo que deve ser violentado, maltratado e morto.

Na SD4, o sujeito afirma que os professores tentavam não misturar ele com os meninos considerados héteros, já que **“os meninos eram um pouco mais agressivos nessa questão”**. Então, percebe-se, de um lado, a construção imaginária desse sujeito cisheteronormativo que está posto a partir de uma posição discursiva de ser violento, agressivo, que segue uma ideologia da brutalidade, e, do outro lado, é posto o sujeito que não segue a padronização da cisheteronormatividade e que existe a partir dessa posição ideológica do medo de socializar, de conhecer essas pessoas. Isso é formulado a partir de (PÊCHEUX, [1969] 2010, p. 81), quando descreve o jogo discursivo:

[Discurso como ...] “efeito de sentidos” entre os pontos A e B. [... Destacando que] os elementos A e B designam algo diferente da presença física de organismos humanos individuais. [... Para a Análise de Discurso,] A e B designam lugares determinados na estrutura de uma formação social [... por exemplo,] os lugares do “patrão” (diretor, chefe da empresa), do funcionário

de repartição, do contra-mestre, do operário [da professora, da coordenadora de colegiado, da estudante, da representante de turma etc].

Nessa lógica, na SD4, há um processo em que sujeitos A e sujeito B estão em posições discursivas diferentes: de um lado, um sujeito que tem medo de se mostrar e, do outro lado, um grupo de sujeitos que quer violentar essa diferença, esse não padronizado. A produtividade da noção de posição de sujeito (A e B) também pode ser pensada naquilo que já mencionamos sobre o sentido de “afeminado”. De uma posição A, o sujeito diz “afeminado” produzindo efeito de orgulho, e a mesma palavra, da posição B, produz efeitos de estigma.

Na SD5, vemos um movimento violento quanto ao acesso a um direito básico: o uso do banheiro nas escolas. Quando a sujeita 2 enuncia “**me trancaram dentro do banheiro**”, podemos interpretá-la a partir de Foucault (2004) com o conceito de regimes de verdades, em que um conjunto de recursos discursivos (re)produzem sistemas de desigualdades e opressões. Segundo Santos (2003, p. 339),

Os sistemas de desigualdade e exclusão em que nos enredamos quotidianamente resultam de complexas teias de poder, pelas quais grupos hegemônicos constroem e impõem linguagens, ideologias e crenças que implicam a rejeição, a marginalização ou o silenciamento de tudo o que se lhes opunha. Este é um processo histórico de hierarquização, segundo o qual uma cultura, por via de um discurso de verdade, cria o interdito e o rejeita, definindo uma fronteira além da qual tudo é transgressão.

Assim, o corpo trans seria visto como um corpo transgressivo, e, por isso, seus direitos básicos são colocados em risco, sendo marginalizados a partir da rejeição desse corpo nesse espaço que, aqui, equivale ao banheiro da escola, mas que poderia se estender para a escola como um todo, pois o acesso ao banheiro diz respeito a uma necessidade básica, biológica e involuntária.

Em 2023, a Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA) criou um abaixo-assinado com o nome ‘STF, libera meu xixi’, viabilizando, após oito anos, uma possibilidade do Supremo Tribunal Federal (STF) voltar a analisar o processo a respeito do uso seguro de banheiros públicos para pessoas travestis e transgêneros. Esse abaixo-assinado mostra como a exclusão do banheiro está na escola, mas vai além dela, sendo, portanto, uma questão de política pública para corpos trans.

A sujeita 2 também enuncia “**eu usava o banheiro feminino, normalmente**”. Desse modo, vemos um movimento de “desidentificação” forçada, uma vez que a mesma,

anteriormente, usava o banheiro masculino e, após o incidente (ter sido trancada no banheiro), começou a utilizar o feminino, para sua segurança.

Após isso, a sujeita 2 enuncia outro episódio de violência: “**tinha uma fila**, eu não sei se ainda é hoje, né, tinha fila, do... na hora do lanche, **de meninos e meninas**. Eu passava a usar, **eu usava a das meninas** também, e tanto que **o segurança me tirou da fila das meninas pra me colocar na fila dos meninos, dizendo que eu não podia usar**”. Vemos, aqui, um controle do corpo que passa pela definição sobre quais são os corpos femininos e masculinos. Ao instituir espaços definidos por gênero (aqui, a fila do lanche), a escola segrega corpos que divergem da cisnormatividade, de tal modo que esses corpos não têm livre arbítrio.

No momento em que a sujeita 2 enuncia “**dizendo que eu não podia usar**” pensamos sobre o termo poder, no sentido de quem pode circular pela escola, quem pode usar as filas, os banheiros, quem de fato pode estar ali, para quem aquele espaço foi pensado e criado. Em seu livro “Vigiar e Punir”, Foucault (2004) contextualiza como as escolas em sua formação, desde a sua estrutura, suas filas agrupamento de cadeiras, e entre outros, são elementos de controle de corpo para que, assim, se tornem corpos dóceis. Aqui, vemos esse mecanismo de modo de violência e exclusão funcionando contra um corpo trans.

3.4 Sequências discursivas sobre medo e exclusão

Em seguida, apresentamos as Sequências Discursivas (SD) que tematizam sobre medo/exclusão. As SD abaixo foram recortes a partir da pergunta 2, que, durante a interlocução, foi formulada da seguinte maneira: “Essa sua vivência na escola te afetou em algo?” Observemos:

(SUJEITO 1) SD 1: Eu sempre **senti medo de fazer amizade** por conta dos amigos e tal que **não queriam fazer amizade comigo**. Eu sou uma pessoa que não sou aberta, assim, tanto, para fazer amizade em questão. Porque eu sempre vou achar que as pessoas estão me julgando ou que **não querem fazer amizade comigo por eu ser quem eu sou**. Então, eu tenho muita dificuldade com isso, em fazer amizade. Aí **eu acho que, na escola, eu acho isso super importante, fazer amizade** e tal e afins.

(SUJEITA 2) SD 2: **Se eu tivesse começado minha transição desde os 15 anos, se eu tivesse, tipo, sendo reconhecida ali**, tipo, porque, né, eu tava naquele ambiente, mas era a mesma coisa, tipo, da direção, do **corpo escolar não reconhecer**, tipo, **ver e fingir que não tá vendo**. Eu acho que **se eu tivesse**

informações também naquele tempo, eu teria começado a minha transição mais cedo.

Na SD1, o sujeito usa o significante **medo** para materializar o sentimento dele em relação às escolas. Entendia a importância da escola enquanto espaço de socialização e construção de afetividade, no entanto, ele sentia medo de conhecer pessoas e de, por meio desses contatos, não ter sua identidade respeitada. Isso acontece porque o medo acompanha as subjetividades de pessoas que não se submetem às normas. Nossos corpos e os nossos desejos, segundo uma “lógica” ainda dominante, “são errôneos e devem ser exterminados”.

Fernandes (2008, p. 13-14) nos diz que

As escolhas lexicais e seu uso revelam a presença de ideologias que se opõem, revelando igualmente a presença de diferentes discursos que, por sua vez, expressam a posição de grupos de sujeitos acerca do mesmo tema.

Logo, essa escolha do léxico revela o medo sentido por nós, repercutindo no nosso afastamento do convívio social, nos deixando isolados e colocando o nosso corpo no escanteio da vivência escolar.

Na SD2, a sujeita fala sobre o processo de transição hormonal, ela afirma que não era reconhecida naquele espaço, na escola. Os sujeitos que estavam na posição de poder de administração dentro da escola a viam, porém ignoravam sua posição de sujeita trans. Então, a partir dessa posição discursiva, a escola fechava os olhos para as construções subjetivas dos sujeitos dissidentes. Se retomássemos o sentido ideal do que se projeta sobre a escola, diríamos que

[...] a escola é uma entidade que tem por função principal educar e ensinar, de modo organizado, uma população com características próprias de idade, de saberes e de experiências. A escola deve responder, no contexto do seu tempo, ao desenvolvimento dos seus destinatários que são os alunos, de acordo com o processo de educação ao longo da vida e tendo em conta a sua plena inserção na sociedade (Rodrigues, 2013, p.14).

No entanto, quando a escola começa a receber a classe trabalhadora, pessoas da comunidade LGBTQIA+, negros e pessoas com deficiência (sujeitos cujo acesso não fora planejado/desejado, como dissemos em capítulo anterior, sendo, portanto, “indesejáveis” na escola), a mesma começa a (re)produzir opressões, já que o apagamento anula as necessidades de inclusão dessas pessoas. Assim, esses corpos ficam marginalizados e, muitas vezes, não se percebem enquanto sujeitos pertencentes àquele espaço.

Na mesma SD, a sujeita 2 enuncia: “**Se eu tivesse começado minha transição desde os 15 anos, se eu tivesse, tipo, sendo reconhecida ali[...]**”. Aqui, vemos um movimento em que a sujeita 2 entende a escola como um lugar que não a reconhecia, e esse não reconhecimento a afetou em seu processo de entendimento de sua identidade. De modo que podemos interpretar que a sujeita não começou sua transição antes pelo apagamento por parte da escola. Então, um efeito de culpabilização aparece (em que a sujeita 2 se mostra, através do discurso, ciente dessa culpa). Uma vez que a escola se omite, ela se faz culpada do adiamento de uma etapa essencial para a vida da sujeita 2, sua transição.

3.5 Sequências discursivas sobre acolhimento/rede de apoio

Perguntamos ao sujeitos: “você tem/teve uma rede de apoio?”. A partir das respostas, selecionamos as Sequências Discursivas (SD) que tematizam sobre acolhimento/rede de apoio. Vejamos:

(SUJEITO 1) SD 1: [...] era muito difícil, porque eu não sabia o que de fato... quem eu era, o que eu era, por conta que eu não tinha essa pessoa ou alguém ou algo que me mostrasse “ah você [é] assim [e] Isso é super normal, isso é super natural”. Não tinha. Então, foi super difícil. **Eu procurei, eu mesmo tive que procurar, saber, pesquisar e me identificar sozinho.** Antes de eu me mudar para cá [Barreiras], eu já sabia o que eu era e quem eu era.

(SUJEITO 1) SD 2: Aí chegou o meu segundo ano, que foi o ano em que mais **eu me senti bem, porque eu encontrei pessoas que se identificavam também, que eram bissexuais.** E aí pronto. Eu comecei a me sentir e **a ter certeza de que[m] eu era, de quem eu sou. E eu não me escondia,** não. E as pessoas amavam o meu jeito.

(SUJEITA 2) SD 3: Quando a gente tá no momento de transição, a gente, tipo, antes do momento de transição, né, porque você ainda tá se descobrindo, você não tem noção, tipo, **você vai tendo o gosto por certas coisas femininas,** você vai ter desejos, **você olha o homem com um olhar diferente.** No momento de transição, falta, sim [uma rede de apoio], porque, ó, a gente menor de idade, a gente no ensino fundamental, a gente não trabalha, a gente tá só ali estudando, a gente não tem condições de estar bancando com os medicamentos necessários, os hormônios. **A família fica com julgamentos, até amigos também.** Então, **eu tive mais parte de apoio, assim, de amizade em questão da escola. Senti mais falta de apoio da família de, de outras pessoas de fora.**

(SUJEITA 2) SD 4: **e nesse meio de escola, pra mim, no meu caso, foi tranquilo.** Por ser uma cidade pequena, eu já conhecia muita gente. Tipo, minha irmã estudava no mesmo lugar que eu, então era nós duas trans. Então, só que **a direção, eles, não, tipo... não reconhecia a gente como trans. Acho que viam a gente ali, viam a gente... eu acho que não chegava, tipo, não**

chegava esse assunto na direção, que a gente utilizava o banheiro feminino. A direção, até então, via a gente na fila feminina, tipo, nas aulas de educação física, no time feminino e tudo, só que eles não pegaram esse assunto pra discutir. Eu vi que eles não, tipo, se importavam com isso naquele tempo.

Na SD1, o sujeito 1 pontua o seguinte: **“eu não sabia o que de fato... quem eu era, o que eu era, por conta que eu não tinha essa pessoa ou alguém ou algo que me mostrasse “ah você [é] assim [e] isso é super normal, isso é super natural”. Não tinha. Então foi super difícil. Eu procurei, eu mesmo tive que procurar, saber, pesquisar e me identificar sozinho”**. Do que ele nos diz, percebemos uma falta de sentimento de coletividade em um período de sua vida escolar, de modo que o sujeito teve que se **“identificar sozinho”**, mostrando uma falta de acolhimento da sua identidade enquanto sujeito bissexual no ambiente escolar. Ao enunciar **“eu mesmo tive que procurar, saber, pesquisar”**, vemos, também, a partir do não dito – restabelecendo implícitos, visto que os sentidos não estão prontos e acabados (Orlandi 2002) – que esse não era um assunto trabalhado pelos professores, e comunidade escolar na qual o sujeito estava inserido, indicando, assim, uma omissão institucional.

Já na SD2, ao sujeito 1 enunciar **“eu me senti bem, porque eu encontrei pessoas que se identificavam também, que eram bissexuais”**, vemos a importância de ter um espelhamento, de modo que estar em um ambiente em que ele se enxergasse em outros sujeitos foi essencial para que ele se sentisse bem ali. Isso indica que a sensação de acolhimento se relaciona com a ideia de uma coletividade.

Podemos entender, através da Análise de Discurso, esses outros sujeitos (pessoas com as quais o sujeito 1 se identificava) como pertencentes a uma mesma Formação Discursiva do sujeito 1 como sujeito bissexual, que se posiciona de forma política sobre sua sexualidade. Uma vez que a Formação Discursiva é a matriz de sentidos, e que direciona o que pode ser dito e o que não pode ser dito (Orlandi, 2002), compreendemos que sujeitos concretos que dizem mais ou menos a mesma coisa, compreendendo o “mundo” a partir de lentes similares, são sujeitos que se constituem numa mesma posição de sujeito no interior de uma Formação Discursiva. Daí dizermos que o sujeito 1 e as pessoas com quem ele se identificava podem ser pensados como pertencendo a uma mesma Formação Discursiva.

Além disso, na mesma SD, o sujeito 1 enuncia **“Eu comecei a me sentir e a ter certeza de que[m] eu era, de quem eu sou. E eu não me escondia,”**. A partir do que

ele diz, podemos entender o seguinte funcionamento: é como se, através de uma formação coletiva de identidade, o sujeito, uma vez que teve em quem se espelhar, pudesse se reafirmar e não precisasse mais esconder sua identidade enquanto pessoa bissexual. Aqui, pensamos o conceito de Memória Discursiva na regularização de sentidos que vão construir a memória social nos discursos em circulação (Indursky, 2011). Desse modo, essa memória discursiva recupera indícios do alcance de um regime de saber e poder repressivo, que leva ao assujeitamento de sujeitos que, no ambiente escolar, acabam por esconder suas subjetividades (identidades e sexualidades dissidentes) como única opção “viável”.

Foucault (1994, p. 736) afirma que “Devemos não somente nos defender, mas também nos afirmar, e nos afirmar não somente enquanto identidade, mas enquanto força criativa.” Vemos, assim, a importância da reafirmação de identidades dissidentes, que causam fissuras nos regimes de opressão.

Na SD3, a sujeita 2 enuncia: “No momento de transição, falta, sim [uma rede de apoio], porque, ó, a gente menor de idade, a gente no ensino fundamental, a gente não trabalha, a gente tá só ali estudando, a gente não tem condições de estar bancando com os medicamentos necessários, os hormônios. **A família fica com julgamentos, até amigos também. Então, eu tive mais parte de apoio, assim, de amizade em questão da escola. Senti mais falta de apoio da família de, de outras pessoas de fora.**”. Aqui, podemos perceber que a família e os amigos de fora da escola a julgavam a partir do momento em que a sujeita começou sua transição; já as amigadas da escola a apoiavam. Isso mostra como os estudantes formulam acolhimentos entre si, “percebendo” que é necessário essa coletividade para resistir ao dispositivo. Assim, essas brechas de humanização, na maioria das vezes, são provocadas por uma parcela dos estudantes, composta também por sujeitos dissidentes.

Pensando a humanização como direito básico, Foucault (1994, p. 310) conceitua:

Mais do que defender que os indivíduos têm direitos fundamentais e naturais, deveríamos tentar imaginar e criar um novo direito relacional que permitisse que todos os tipos possíveis de relações pudessem existir e não fossem impedidas, bloqueadas ou anuladas por instituições empobrecedoras do ponto de vista das relações.

Desse modo, a escola, enquanto instituição, é, por muitas vezes, empobrecida/empobrecedora quando exclui, quando isola e quando ignora as subjetividades e as relações entre os alunos em posição de sujeitos dissidentes. Porém,

aqui, vemos um movimento contrário: quando essa coletividade, através da relação de amizade, é criada pelos próprios estudantes ao apoiarem a sujeita 2.

Já na SD4, vemos outro movimento quando a sujeita enuncia: **“a direção, eles, não, tipo... não reconhecia a gente como trans. Acho que viam a gente ali, viam a gente... eu acho que não chegava, tipo, não chegava esse assunto na direção, que a gente utilizava o banheiro feminino.** A direção, até então, via a gente na fila feminina, tipo, nas aulas de educação física, no time feminino e tudo, só que **eles não pegaram esse assunto pra discutir. Eu vi que eles não, tipo, se importavam com isso naquele tempo”**. Aqui, entendemos um movimento de omissão por parte da direção do colégio, omissão esta responsável pelo fato de a subjetividade da sujeita 2 ser ignorada. Entendemos esse movimento de omissão como a falta de apoio da direção na reafirmação e acolhimento da identidade trans da sujeita 2, assim, (re)produzindo sistematicamente um apagamento a essa/dessa identidade.

Na mesma SD, antes de discorrer sobre as violências, a sujeita 2 enuncia: **“e nesse meio de escola, pra mim, no meu caso, foi tranquilo.”**. Podemos entender, aqui, e em diversos momentos da entrevista com a sujeita 2, uma naturalização da violência sofrida pois, ao pensarmos em uma vivência tranquila em um ambiente escolar, a violência não deveria estar inclusa. Sendo assim, há um movimento cruel em que, através do inconsciente (Authier-Revuz, 1990) a sujeita passa por um processo de alienação em que o que se repete (aqui, as violências) se naturaliza. A repetibilidade e a naturalização a ela associada pode ser pensada como funcionamento ideológico. Para Análise do Discurso, a ideologia funciona dissimulando seu próprio funcionamento. Um sujeito, portanto, como efeito ideológico, esquece do processo que o constitui, afetado pelo Esquecimento I. A partir dos ditos por Orlandi (2002, p. 35), entendemos que, no esquecimento I, “[os sentidos] são determinados pela maneira como nos inscrevemos na língua e na história, e é por isso que significam e não pela nossa vontade”.

3.6 Sequências discursivas sobre silenciamento

No desenrolar da conversa, os entrevistados foram perguntados sobre o processo de silenciamento dentro da escola. Vejamos, a partir disso, as respostas sobre silenciamento, organizadas em SD:

(SUJEITO 1) SD 1: No meu ensino fundamental, **eu era silenciado mesmo**. Não poderia me abrir, conversar nada. **Principalmente, sobre esse assunto**. Então, **sobre a questão racial, já era mais tranquilo. A gente conversava, debatia**. Então era algo bem equilibrado. Já no meu ensino médio, foi bem mais tranquilo, porque eu poderia conversar. Eu compartilharia... Eu compartilho minhas vivências. E as pessoas contavam as dela também. E assim eu ia me modulando e [me] conhecendo mais. Era bem legal.

(SUJEITA 2) SD 2: **Eu me sentia silenciada, eu acho que sempre fui**, porque eu sou muito ansiosa. Então, sempre fiquei mais quieta, eu era aquela bagunceira, mas na hora de apresentar, ficava mais... falava só o básico. **Eu nunca, tipo, chegava pra “ah, isso aqui aconteceu comigo, isso e aquilo”...** **As coisinhas que aconteciam, aqueles preconceito e bullying, eu não chegava a falar.**

Na SD1, o sujeito 1 demarca que o período do ensino fundamental foi marcado pelo silenciamento e percebe que isso acontece a partir de um apagamento de discussão sobre sexualidades: “[**não existia muita discussão sobre sexualidade, já] sobre a questão racial, já era mais tranquilo. A gente conversava, debatia**”. Sabemos que, a aprovação da lei 10.639/03 – que marcou a obrigatoriedade da inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo das escolas brasileiras – foi fundamental para que o debate sobre raça chegasse nesses espaços. Entretanto, fica evidente, a partir do discurso do sujeito 1, que existe uma lacuna do currículo em trazer para o debate da escola outras formas de opressões que marcam a história dos sujeitos, como, por exemplo, a LGBTQIA+fobia. Isso corrobora para que essas violências aconteçam na escola, já que o que não é debatido, supostamente, pode ser posto à margem, pode ser excluído e silenciado. Sendo assim,

Não estamos face ao silêncio fundador, que habita em todas as palavras; nem ao silêncio constitutivo que, para dizer, é preciso não dizer; nem, tampouco, face à censura que é determinada por uma conjuntura específica. Este silêncio, diferentemente do que Orlandi postula em suas Formas do Silêncio **se produz porque as práticas e os saberes excluídos remetem a um outro modo de se relacionar com a ideologia e divergem e/ou antagonizam com os saberes e interesses da Formação Discursiva Dominante** (Indursky, 2015, p. 15).

Isto é, o processo de silenciamento se constitui a partir desse outro modo que foge ao que é posto pela ideologia dominante. Então, os corpos dissidentes são marcados pelo silenciamento, já que são corpos que fogem às regras e que produzem rupturas aos interesses dessa Formação Discursiva Dominante.

Isso é retomado na SD2, dita a partir da sujeita 2: “**Eu me sentia silenciada, eu acho que sempre fui**”. Aqui, temos a confirmação, mais uma vez, de que a escola silencia corpos dissidentes. Na outra frase, a sujeita 2 diz que “**As coisinhas que aconteciam,**

aqueles preconceito e bullying, eu não chegava a falar”. Aqui, vemos que a sujeita 2, ao nomear como “coisinhas”, no diminutivo, se referindo aos termos bullying e preconceito traz o efeito de amenização das violências que foram sofridas por ela, marcadas e materializadas no enunciado.

A escola, majoritariamente, como já dissemos, (re)produz uma organização que objetiva silenciar sujeitos que fogem às regras. A sujeita 2 não se sentia confortável para falar sobre si e sobre as violências que vivenciava na escola. Esse apagamento é nomeado por Indursky (2015) como uma política de esquecimento; embora a autora, em sua discussão, cite a mídia, podemos fazer essa relação direta com o dispositivo da escola que movimenta essa política de esquecer, de silenciar, de pôr em escanteio todo o corpo que não cumpre “o esperado”.

3.7 Sequências discursivas sobre expulsão escolar/validação social

Neste trecho da conversa, perguntamos se as pessoas participantes já pensaram em desistir dos estudos ou se conheciam alguém que tinha desistido. Vejamos as SD:

(SUJEITO 1) SD 1: Assim, eu **nunca pensei de largar os estudos**, porque, assim... como eu tinha na cabeça de eu já tinha dado... **por ser já preto e bissexual... já tinha dado muito desgosto à minha família**. Eu pensava assim alguns anos. E eu sempre fui um aluno estudioso, sempre tirei notas boas no ensino fundamental, principalmente. **Sempre fui um aluno que me destacava**. Só que esse **destaque não era valorizado**. **Por essa questão. Então, eu sempre pensei em sempre seguir esse caminho [escolar] [...]. Coloquei na minha cabeça de que eu já sou assim... Então, eu preciso conquistar algo que alguém se orgulha de mim para ver se eu sou notado**. Se as pessoas me verem, as pessoas gostam de mim por quem eu sou. **Então, eu sempre quis seguir os estudos e terminar e concluir alguma coisa, por essa questão [de validação]**.

(SUJEITO 1) SD2: **Já ouvi pessoas comentarem sobre dizer que queriam desistir por conta de estar sofrendo racismo mesmo lá na escola**. Mas mais no ensino fundamental que [se] pensava em não ir para a escola, que era os amigos da minha irmã [que passaram por isso], minha irmã tem dez anos. Então, aí, no ensino fundamental, **crianças dizerem que querem desistir porque não aguenta mais ir para a escola é algo triste, por conta de seu cabelo ou da cor da sua pele**. E **por ser LGBT, eu nunca vi**.

(SUJEITA 2) SD3: **Sim, já pensei. Não, naquele tempo, não. Naquele tempo, não, porque eu sabia que era necessário pelo menos ter o ensino médio**, aí eu concluí com 17. Saí de casa, comecei a transição, aí comecei o ensino superior, só que não concluí por conta que eu não tinha trabalho. Tive que viajar, fui fazer a vida e tudo mais, só que agora retornei, porque eu vi, [porque] eu vejo que é uma necessidade, **independente da situação de vida**

de qualquer um, independente das dificuldades que a gente passa, né, pelas que eu passei... por ter saído de casa, por ter viajado pra longe e tudo. Eu voltei e tô voltando [aos] meus estudos.

A escola, aqui, se configura como o espaço de movimento das relações imaginárias. Nesse sentido, na SD1, o sujeito 1 afirma: **“nunca pensei de largar os estudos”**. Essa afirmação sinaliza uma ideia de permanência a esse lugar – contrária à ideia de expulsão – ; logo após, enuncia: **“por ser já preto e bissexual... já tinha dado muito desgosto à minha família [...] Então, eu sempre pensei em sempre seguir esse caminho [escolar] [...]. Coloquei na minha cabeça de que eu já sou assim então... eu preciso conquistar algo que alguém se orgulha de mim para ver se eu sou notado”**. Desse modo, interpretamos que sua motivação para a permanência na escola é atravessada pela ideia do outro; uma busca por aceitação e validação social. O sujeito via sua identidade subjugada por sua família e, desse modo, os estudos o trariam prestígio social, como que compensando sua identidade dissidente.

Ao enunciar **“Sempre fui um aluno que me destacava. Só que esse destaque não era valorizado. Por essa questão”** o sujeito revela, também, através do não dito, sobre o apagamento pois o que não é valorizado não é visto; assim, podemos entender como o sistema escolar pode causar o efeito de sentido de exclusão do sujeito pelo fato de ser um corpo dissidente, uma vez que a escola deveria “notar” os alunos de destaque, porém, por sua posição sujeito de pessoa negra, bissexual e afeminada, as boas notas e/ou bom comportamento não garantiram que o sujeito 1 recebesse o devido reconhecimento.

Segundo Bonnewitz (2003, p.116), “para que a escola possa realizar a reprodução social, isto é, garantir a dominação dos dominantes, ela deve ser dotada de um sistema de representação fundado na negação dessa função”. Assim, entendemos como, apesar da escola manter um regime de opressões, é vista, pelas pessoas que passam por essas opressões, como esse lugar de prestígio, que é necessário para distorcer sua imagem “negativa” de corpo dissidente perante a branquitude e a cisheteronormatividade.

Na SD2, o sujeito 1 diz: **“Já ouvi pessoas comentarem sobre dizer que queriam desistir por conta de estar sofrendo racismo mesmo lá na escola”**. Aqui, a gente percebe que a raça é um dos motivos das crianças serem expulsas da escola, lembrando que estamos falando de sujeitos que são “vistos” pelo currículo, já que a negritude é debatida e colocada na organização do conhecimento das escolas, como já citamos

anteriormente. No entanto, essas práticas de expulsão continuam a acontecer com sujeitos negros.

Na mesma SD ao sujeito enunciar **“crianças dizerem que querem desistir porque não aguenta mais ir para a escola é algo triste, por conta de seu cabelo ou da cor da sua pele. E por ser LGBT, eu nunca vi.”** vemos um movimento em que o sujeito 1, apesar de reconhecer os processos em que a escola o exclui, apaga e violenta, afirma que nunca viu uma pessoa que quisesse “desistir” dos estudos por ser LGBT, entrando em contradição com a SD1 da rede parafrástica de silenciamento, já que o sujeito menciona sobre como questões raciais são abordadas pela escola, entretanto questões sobre a comunidade LGBTQIA+ não são postas em debate. Essa contradição marca uma naturalização, uma amenização através da repetição (Indursky, 2011) sobre os processos de violência que pelos quais o sujeito1 passa.

Já na SD3, a sujeita 2 responde: **“Sim, já pensei. Não, naquele tempo, não. Naquele tempo, não, porque eu sabia que era necessário pelo menos ter o ensino médio”**. Então, a sujeita 2 explica que sabia que era necessário se manter ali para finalizar o ensino médio. Nesse trecho, o discurso se relaciona com o do sujeito 1, já que os dois se mantiveram nesse espaço porque era necessário, não porque era um espaço prazeroso e/ou acolhedor.

Por isso, a sujeita 2 retoma: **“independente da situação de vida de qualquer um, independente das dificuldades que a gente passa , né, pelas que eu passei...”**. Ou seja, há uma reafirmação de que, independentemente de dificuldades, corpos como os nossos não devem parar, e, aqui, percebemos que nossa presença, nesse espaço, já se configura como um movimento de Resistência Simbólica (Lagazzi, 1998). Essa Resistência não é necessariamente sabida pela sujeita 2, podemos entender tal movimento através da noção de esquecimento I, que é compreendido como esquecimento ideológico, formulado pelo inconsciente e referindo-se a como a ideologia afeta o sujeito (Orlandi, 2002).

Pensamos, aqui, uma relação em que “[..] onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder” (Foucault, 2001, p. 91). Assim, a condição de resistir da sujeita 2 só existe, pois há a condição de um regime de poder escolar de exclusão.

Vemos também a potência da escola no imaginário coletivo, uma vez que esse espaço, apesar de violentar, silenciar, excluir e expulsar corpos é visto como lugar de

prestígio e ascensão social “ideal”, onde há uma promessa de um “futuro melhor” como motivo de permanência. Esse imaginário é tão fortemente estabelecido que os sujeitos “resistem” às violências para continuar nesse espaço. Visando um futuro (imaginário), que tanto o sujeito 1 quanto a sujeita 2 almejam. Futuro esse que, supostamente, trará, para além de ganhos financeiros (ascensão social), ganhos emocionais (de validação), havendo um sacrifício de seus direitos e bem estar, ou seja, de sua humanização, ao passar pelas violências da máquina escolar em prol de algo construído pelo imaginário (futuro melhor) que não é, de fato, material.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já dissemos, as entrevistas foram realizadas com pessoas que passaram pela escola e que frequentam o ensino superior. Então, este trabalho foi desenvolvido a partir dessa Condição de Produção. Sabemos que muitos corpos não chegam a esse espaço, e os motivos disso acontecer permeiam os discursos que aqui foram analisados. Entendemos que o acesso ao ensino superior deve ser posto como uma possibilidade e/ou garantia, assim como a educação básica. Não no modelo de escola que estamos vivendo, mas em uma escola que valorize as nossas experiências de mundo e as nossas diferenças.

Com a realização e transcrição das entrevistas, que serviu de base para análise, obtivemos um material discursivo muito rico com questões e temas importantes a serem analisados e considerados. Porém, aqui, neste trabalho, não tivemos fôlego de fazer uma análise “completa”, deixando alguns materiais para uma possível futura retomada de análise.

Além disso, entendemos que o texto está sempre incompleto, pois há sempre novas interpretações, outras formas de dizer, outras formas de olhar, ou seja, ele nunca está “pronto”. Nossa proposta é lançar esse olhar para as questões de exclusão, marginalização, mas também de acolhimento e de resistência de corpos dissidentes no ambiente escolar, e gerar, a partir desse texto, outros possíveis olhares.

A partir disso, o movimento do discurso e das vivências que analisamos aqui concretiza a existência do sistema que exclui corpos como os nossos. E esse trabalho mobiliza a denúncia, tirando a máscara do Estado que afirma o tempo todo a importância da inclusão, quando, no real da história, fica evidente a máquina da desigualdade fazendo funcionar. Por outro lado, nós temos a resistência mobilizando sentidos outros que buscam mudar o sistema, e esse movimento acontece pela vida, pela existência, por ocupar espaços inimagináveis para nós, por resistir e existir.

Entendemos, porém, que o sujeito nem sempre se sabe um sujeito de resistência, pois a política de exclusão é tão forte que a presença de sujeitos dissidentes, ainda que não se saibam num movimento contra a força dominante, já marca que existe espaço, ainda que nem sempre visível, causando uma fissura na máquina, uma vez que sempre existirá falha no ritual ideológico; é no espaço da falha que o sujeito resiste.

Além disso, vimos, por meio das análises, que o apagamento dessas identidades dissidentes funciona tanto através da falta de representação, quanto a partir da

discriminação e de políticas excludentes como meio de prejudicar o bem-estar dos indivíduos LGBTQIA+, pessoas negras, indígenas, PCDs e outros grupos marginalizados. Esse apagamento se dá também por meio do descumprimento dos princípios fundamentais de garantia ao acesso à educação humanizadora.

Desse modo, entendemos a escola como um mecanismo complexo/contraditório, que apesar de existir por/pelo Estado é ocupado por pessoas com individualidades, singularidades e identidades gritantes, que, mesmo com a tentativa de apagamento, não conseguem ser caladas de fato e completamente.

A existência resiste, pois o mecanismo de opressão não é perfeito, e o “erro” não somos nós. A memória retomada do nós como o erro pode ser alterada com as mudanças que vêm de cada sujeito dissidente, ao nos posicionarmos como sujeitos político e ideologicamente resistentes ao processo de expulsão escolar.

Produzimos, então, esse efeito de fim. Pensando na incompletude desse trabalho, os discursos produzidos por corpos dissidentes sobre a escola, aqui, foram vistos como uma marcação do lugar da escola na vida desses sujeitos que, muitas vezes, foi sinalizado como um espaço de violência, mas também como um espaço que gerou algumas frestas de acolhimento. Acolhimento esse, causado não pelas pessoas em posição de poder na administração da escola, como diretores, coordenadores e professores com a omissão em contextualizar assuntos que poderiam promover a visibilização e a conscientização de corpos LGBTQIA+, por exemplo, mas sim, pelos próprios alunos, a partir de uma coletividade.

Sendo assim, o que causa o acolhimento, por exemplo, relatado pelo sujeito 1, mas que podemos ver também através do não dito nas falas da sujeita 2, parece não ser uma política da instituição escolar, mas, sim, algo que resulta na falha da máquina de expulsão. Nos explicando: ao falhar, a máquina possibilita que sujeitos dissidentes estejam naquele lugar “indevido” que não foi pensado para eles, e que possam, coletivamente, se apoiar.

Assim, desejamos, em nosso âmagô – enquanto corpos dissidentes que passaram por situações desumanizadoras de violências, silenciamento e exclusão, que compartilham, portanto, das “mesmas” (discursi)vivências dos sujeitos ouvidos nesta pesquisa – a formação de escolas pensadas e idealizadas para que nossos corpos realmente tenham espaço, de modo que as identidades dissidentes possam percorrer cada vez mais o caminho da aprendizagem ao invés do caminho da exclusão e da opressão no ambiente escolar. Desejamos, por fim, outras condições de produção para que sejam mais humanas as (discursi)vivências futuras.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Polen, 2019.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 3 ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) Enunciativa(s). In: **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, n. 19, p. 25-42, 1990.

ARAÚJO, Inês. Da “pedagogização” à educação: acerca de algumas contribuições de Foucault e Habermas para a filosofia da educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 3, n. 7, p. 75-88, set./dez. 2002.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu**. Petrópolis: Vozes. 2003. p. 113-130.

BOURDIEU, Pierre. Escritos de educação. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. **Lei 10.639/03**. Brasília: MEC, 2003.

BRASIL. **Lei de cotas**. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em 02 maio 2023.

CANADA. Truth and Reconciliation Commission of. “**Canada’s Residential Schools: Missing Children and Unmarked Burials: The Final Report of the Truth and Reconciliation Commission of Canada (Volume 4)**.” Montreal: Truth and Reconciliation Commission of Canada. 2015.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade: A construção do outro como não ser como fundamento do ser**. São Paulo: Zahar, 2023.

ESTADO DE MINAS. **Campanha pede proteção das pessoas trans no uso dos banheiros**. 2023. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/diversidade/2023/08/01/noticia-diversidade,1539341/campanha-pede-protacao-das-pessoas-trans-no-uso-dos-banheiros.shtml>. Acesso em 13 nov. 2023.

EVARISTO, Conceição. Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face. In: MOREIRA, Nadilza; SCHNEIDER, Liane (org.). **Mulheres no mundo: etnia, marginalidade, diáspora**. João Pessoa: Ideia; Editora Universitária - UFPB, 2005, p. 201-212.

FEIR, Donna. The Intergenerational Effects of Residential Schools on Children's Educational Experiences in Ontario and Canada's Western Provinces. **The International Indigenous Policy Journal**, v.7, n. 3, p. 1-44. 2016.

FERNANDES, Claudemar. **Análise do Discurso**: reflexões introdutórias. Campinas-SP: Pontes, 2008.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro (org). **Michel Pêcheux e a análise do discurso**: uma relação de nunca acabar. São Carlos, Clara Luz, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **Dits et écrits**. Paris: Gallimard, 1994.

_____. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **História da Sexualidade I**: A vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

FREIRE, Paulo. Papel da Educação na Humanização. **Revista Paz e Terra**, São Paulo, n. 9, p. 123-132, out. 1969.

_____. **Pedagogia da Esperança**. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

GREGOLIN, Maria. O dispositivo escolar republicano na paisagem das cidades brasileiras: enunciados, visibilidades, subjetividades. **Revista Moara**, n. 43, jan-jun, 2015.

HERBERT, Thomas. Reflexões sobre a situação teórica das ciências sociais e, especialmente, da psicologia social. In: ORLANDI, Eni (org.) **Análise de discurso**: Michel Pêcheux – textos escolhidos por Eni Orlandi. Campinas: Pontes Editores, 2011, p. 21-54.

INDURSKY, Freda. A memória na cena do discurso. In: INDURSKY, Freda; MITTMANN, Solange; FERREIRA, Maria Cristina Leandro Ferreira. (Orgs.). **Memória e história na/da Análise do Discurso**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 67-89.

_____. Políticas do esquecimento x políticas de resgate da memória. In: FLORES, G. G. B.; NECKEL, N. R. M.; GALLO, S. M. L. (Orgs.). **Análise do discurso em rede**: cultura e mídia. v. 1. Campinas, SP: Pontes, 2015, p. 11-28.

LAGAZZI, Suzy. **A discussão do sujeito no movimento do discurso**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. 1998.

MODESTO, Rogério. Os discursos racializados. **Revista da ABRALIN**, v. 20, n. 2, p. 1-19, 20 jul. 2021.

MONACO, Helena Motta. “As pessoas precisam saber o que é bi”: visibilidade e movimentos bissexuais. **Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero 12**, Florianópolis, 2021.

ODARA, Tiffany. **Pedagogia da desobediência**: travestilizando a educação. Salvador-BA: Editora Devires, 2020.

ORLANDI, Eni. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2002.

_____. **Discurso em análise**: sujeito, sentido e ideologia. 3. ed. Campinas: Pontes, 2016.

_____. Do sujeito na história e no simbólico. **Escritos**, Campinas, n. 4. p. 17, maio, 1999.

_____. Michel Pêcheux e a Análise de Discurso (Michel Pêcheux et l'Analyse de Discours). **Estudos da Língua(gem)**, Vitória da Conquista, v. 1, n. 1, p. 9-13, 2005.

PASSOS, Maria Clara Araújo dos. **Pedagogia das travestilidades**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2022.

PÊCHEUX, Michel. [1969] Análise automática do discurso. In: GADET, F.; HAK, T. (org.) **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Editora Unicamp, 2010. p. 59-158.

_____. [1975] **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. São Paulo: Editora da Unicamp, 2009.

PORCELLIS, Renata. Em tempos de mordaza, corpos dissidentes rompem o silêncio da máquina-escola. **Revista Periódicus**, Salvador-BA, v. 1, n. 11, 271-283. 2019.

PRECIADO, Paul Beatriz. **Manifesto Contrassexual**: Práticas subversivas de identidade sexual. São Paulo: n-1 edições, 2014.

RIBEIRO, Moneda Oliveira. A sexualidade segundo Michel Foucault: uma contribuição para a enfermagem. **Revista Esc. Enfermagem da USP**, v. 33, n. 4, p. 359, dez. 1999.

RODRIGUES, Gabriela Machado Bacelar. **(Contra)mestiçagem negra**: pele clara, anti-colorismo e comissões de heteroidentificação racial. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA. 2021.

RODRIGUES, Paula Cristina Raposo. **Multiculturalismo**: a diversidade cultural na escola. Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa, 2013.

SANTOS, Ana. Orientação sexual em Portugal: para uma emancipação. In: Boaventura de Souza Santos (Orgs.). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilizações Brasileiras, 2003. p. 335-379.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 40. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

SECO, Ana Paula; AMARAL, Tania Conceição Iglesias. **Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira histedbr (1986 - 2006)** - Faculdade de Educação - UNICAMP. Campinas-SP: 2006.

SMALL, Dan. Seqüestro Cultural: Rapto de Crianças das Nações Originárias no Canadá. 2019. In: Mendes, Neyla; Merhy, Emerson; Silveira. **Extermínio dos excluídos**. Porto Alegre: Redeunida, 2019. p. 415-439.

VERGUEIRO, Viviane. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes**: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade um projeto virtual. Dissertação (Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.