



PERIÓDICUS

ISSN: 2358-0844

n. II, v. I mai. -out. 2019

p. 284-302.

Performatizações dissidentes na escola: masculinidades precárias em discussão

Leandro Teófilo de Brito¹

Dilton Ribeiro Couto Junior²

RESUMO: Este trabalho se propôs a problematizar sentidos das masculinidades dissidentes às normas regulatórias de gênero na escola. Para isso, analisamos trechos de duas entrevistas estabelecidas com jovens adolescentes autoproclamados gays, estudantes do ensino médio de instituições públicas do Rio de Janeiro. A pesquisa foi fundamentada teoricamente pelas contribuições da filósofa feminista Judith Butler, através das noções de performatividade e precariedade, além dos estudos de gênero em articulação com o campo da Educação. Nos apropriamos da noção de narrativa de Leonor Arfuch, do conceito de experiência de Joan Scott e das teorizações de Mikhail Bakhtin sobre dialogismo e alteridade para pensar, teórico e metodologicamente, a produção de conhecimento realizada em parceria com os entrevistados. Ao analisar performatizações dissidentes, concluímos para a urgente necessidade de (re)construirmos novos modos de (re)existência que contribuam com o enfrentamento dos diversos tipos de violência no espaço escolar, objetivando transformar as experiências dissidentes em aprendizados coletivos que nos afetem e que possam afetar os(as) outros(as).

PALAVRAS-CHAVE: gênero; performatividade; precariedade; masculinidade; educação.

Abstract: This paper proposes to problematize the meanings of masculinities that are dissident from gender regulatory norms in schools. In order to do that, we have analyzed extracts from two interviews made with self-proclaimed gay teenagers, high school students who attend public schools in Rio de Janeiro. The theoretical basis of the research was comprised by contributions from feminist philosopher Judith Butler, namely the notions of performativity and precarity, aside from gender studies related to the field of education. We have appropriated the notion of narrative from Leonor Arfuch, the concept of experience from Joan Scott and the theories of Mikhail Bakhtin on dialogism and alterity in order to analyze, theoretically and methodologically, the production of knowledge made in partnership with the interviewees. The analysis of dissident performances helped us conclude that there is a need to (re)build new modes of (re)existence that will contribute in the fight against several types of violence in the schools, with the aim of transforming dissident experiences in collective learning processes that will affect us and may affect others.

Keywords: gender; performance; precarity; masculinity; education.

Resumen: Este trabajo se propuso discutir los sentidos de las masculinidades disidentes a las normas reguladoras de género en la escuela. Para ello, analizamos extractos de dos entrevistas realizadas con jóvenes adolescentes que se auto-proclaman gays, estudiantes de secundaria en instituciones públicas de Río de Janeiro. La investigación fue

¹ Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ). Pós-doutorando no ProPEd/UERJ e membro do Grupo de Estudos Diferença e Desigualdade na Educação Escolar da Juventude (DDEEJ). E-mail: teofilo.leandro@gmail.com

² Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ). Pós-doutorando (bolsista PNPd/CAPES) e professor no Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas (PPGECC) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Baixada Fluminense (UERJ/FEUF) e membro do Núcleo de Estudos Diferenças, Educação, Gênero e Sexualidades (NUDES). E-mail: junior_2003@yahoo.com.br

Recebido em 11/12/18

Aceito em 13/09/19



PERIÓDICUS

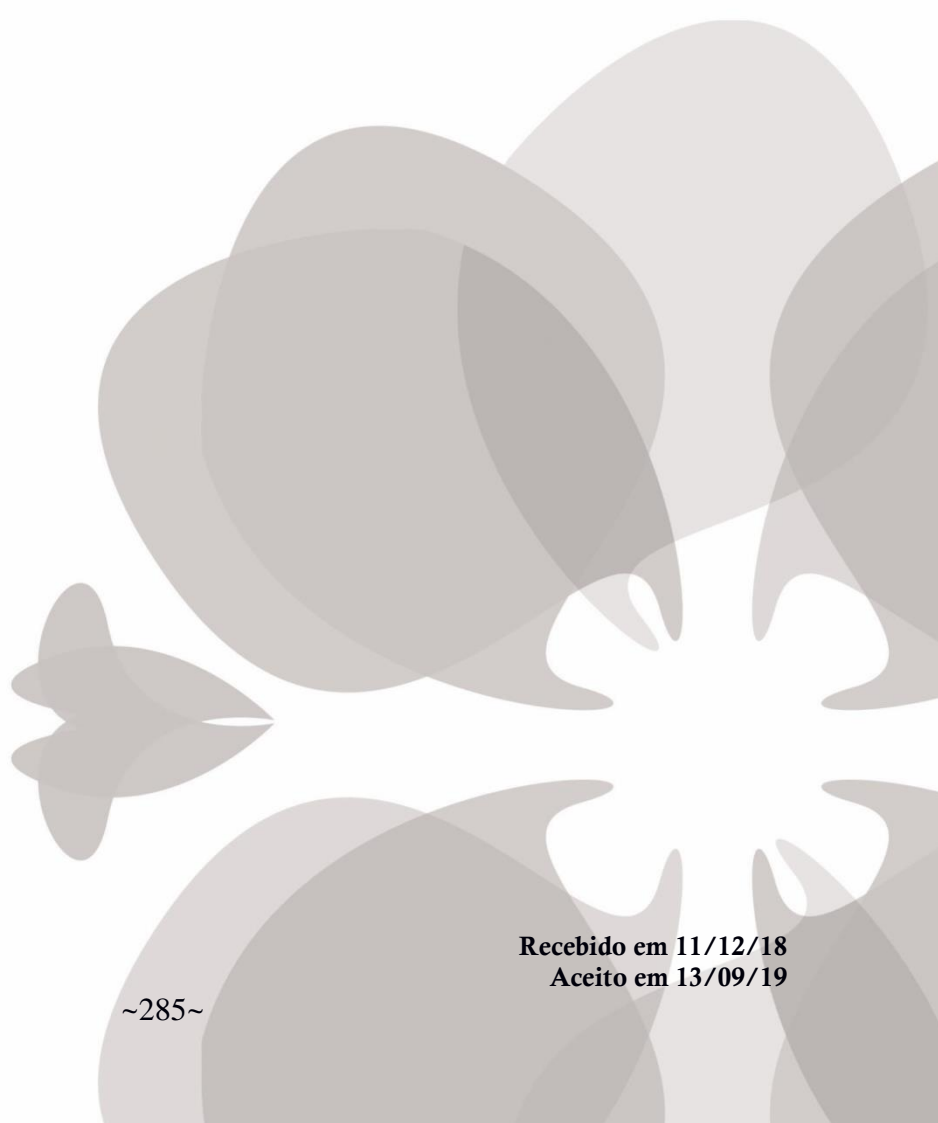
ISSN: 2358-0844

n. II, v. I mai. -out. 2019

p. 284-302.

fundamentada teóricamente por las contribuciones de la filósofa feminista Judith Butler, a través de las nociones de performatividad y precariedad, además de los estudios de género en el campo de la Educación. Nos apropiamos de la noción de narrativa de Leonor Arfuch, del concepto de experiencia de Joan Scott y de las teorizaciones de Mijaíl Bakhtin sobre dialogismo y alteridad para pensar, teórica y metodológicamente, la producción de conocimiento realizada en colaboración con los entrevistados. El análisis de las performatizaciones disidentes favoreció concluir la necesidad de (re)construir nuevos modos de (re)existencia que contribuyan en el enfrentamiento de los diversos tipos de violencia en el espacio escolar, con el objetivo de transformar las experiencias disidentes en enseñanzas colectivas que nos afecten y que pueden afectar a los(as) otros(as).

Palabras clave: género; performatividad; precariedad; masculinidad; educación.



Recebido em 11/12/18
Aceito em 13/09/19

1. Introdução

O corpo é o ponto zero do mundo, lá onde os caminhos e os espaços se cruzam, o corpo está em parte alguma: eles está no coração do mundo, este pequeno fulcro utópico, a partir do qual eu sonho, avanço, imagino, percebo as coisas em seu lugar e também as nego pelo poder indefinido das utopias que imagino. (FOUCAULT, 2013, p. 14)

Em 2016, a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos (ABGLT) publicou um estudo intitulado *Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2016: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais*³ sobre a presença de estudantes autoproclamados(as) não heterossexuais em diversos contextos escolares. A pesquisa foi realizada com 1016 jovens de todos os Estados brasileiros dos ensinos fundamental e médio, na faixa de idade compreendida entre 13 e 21 anos, e, entre seus principais dados, constatou-se que: 60% se sentiam inseguros(as) na escola por causa de sua orientação sexual; 43% se sentiam inseguros(as) por causa de sua expressão de gênero; 48% ouviam com frequência comentários preconceituosos feitos por seus pares na escola; 73% foram agredidos(as) verbalmente; e 27% agredidos(as) fisicamente por causa de sua orientação sexual, assim como 36% afirmaram que a escola foi ineficaz na tentativa de impedir tais agressões. Como profissionais do campo da Educação, esses dados alarmantes trazem questionamentos que precisam ser discutidos no cotidiano escolar na tentativa de que sejam promovidas estratégias pedagógicas que busquem uma melhora desse cenário no Brasil.

Levando em consideração os preocupantes dados da pesquisa, cabe reconhecermos que os espaços-tempos escolares são, comumente, ambientes de segregação para todos(as) aqueles(as) com a orientação sexual não heterossexual e com as identificações de gênero dissidentes à norma. Tampouco podemos negar que as instituições escolares também se constituem como espaços-tempos de disputa, em que estudantes não heteronormativos ocupam cotidianamente lugares, resistindo, de algum modo, às imposições e regulações colocadas recorrentemente. Se por um lado os discursos desqualificantes produzidos na escola, endereçados a todos(as) aqueles(as) jovens que fogem às normas e convenções sociais, sejam responsáveis pela criação e manutenção de categorias sociais como “diferentes” e “estranhos(as)” (LOURO, 2013), por outro lado, entendemos que onde há poder, há também a possibilidade de produzir estratégias de resistência a esses mesmos discursos. (FOUCAULT, 2014)

³ Ver estudo em: <https://bit.ly/2uUhUbP>.



Para discutirmos as experiências sociais dos sujeitos que não se adequam às normas de gênero e não se identificam com a orientação heterossexual nos espaços escolares, nos apropriamos da noção de performatividade de gênero da teórica feminista Judith Butler. Segundo a autora, a repetição da norma pelo corpo através de atos, falas e gestos busca nos enquadrar como masculinos e femininos, conforme a coerência de sexo-gênero-desejo. (BUTLER, 2015a) Entretanto, esse é um processo contingente e imprevisível, pois a repetição da norma não se processa plenamente, o que permite reconhecer deslocamentos nas performatizações de gênero dos sujeitos.

Neste contexto, o não enquadramento na heterossexualidade e nas normas binárias do masculino e feminino remete à condição de precariedade nos contextos sociais. Judith Butler nomeou como vidas precárias uma certa condição humana – universal, pois todas as vidas são precárias – pautada em reflexões ocorridas após o atentado de 11 de setembro de 2001, nos Estados Unidos, colocando em discussão as condições da crescente vulnerabilidade e violência que o país vivia naquele período. Nessa discussão, Butler (2009) afirma que há formas de distribuição da vulnerabilidade em que algumas pessoas se encontram mais expostas que as outras, estando assim enquadradas em maior ou menor condição de precariedade. Ao questionar quais vidas contam como vidas e o que faz uma vida valer a pena, a autora afirma: “uma vida específica não pode ser considerada lesada ou perdida se não for primeiro considerada uma vida”. (BUTLER, 2015b, p. 13)

Nesta teorização, Judith Butler propõe uma diferença entre *condição de precariedade* e *precariedade*. Para a teórica feminista, vidas são por definição precárias, sendo essa uma característica de todas as vidas, o que implica que a condição precária é universal e insuperável, marca de todo corpo vivente exposto à morte; já a precariedade tem como sentido formas de vida mais ou menos precárias, conforme o acesso a bens, serviços, recursos e políticas públicas, segundo marcadores corporais que promovem maior ou menor precariedade em vidas vivíveis. (BUTLER, 2015b; RODRIGUES, 2017)

As formas diferenciais de distribuição da vulnerabilidade implicam a violência arbitrária, direcionada a certos corpos que são socialmente regulados e sujeitos a condições sociais e políticas normativas e assim, a atribuição da vulnerabilidade depende fundamentalmente das normas existentes de apreensão⁴ e de reconhecimento. (BUTLER, 2009) Essa violência, endereçada a todos os corpos

⁴ O termo apreensão, segundo Butler (2015b, p. 18), tem o seu sentido de forma menos precisa que reconhecimento – este apropriado por Judith Butler pelas obras de Hegel –, “já que pode implicar marcar, registrar ou reconhecer sem pleno



que ousam cruzar as fronteiras das heteronormas, inclui práticas que “se expressam nos [diversos] atos de vigilância e eliminação: atea-se fogo, corta-se, perfura-se, apedreja-se, mata-se”. (POCAHY, 2007, p. 15) Dessa forma, não há como negar o quanto os sujeitos em condição de vulnerabilidade entram-se permanentemente na mira das constantes ameaças sociais que buscam higienizar seus corpos, gêneros e sexualidades.

Judith Butler, mais recentemente, postulou que a noção de precariedade sempre esteve atrelada à teorização sobre performatividade de gênero. A construção epistemológica na obra *Problemas de Gênero* (BUTLER, 2015a) buscou assegurar que as vidas das pessoas que integram as chamadas minorias sexuais pudessem se tornar mais vivíveis e possíveis. Com isso, buscou-se refletir que corpos não conformes às normas, assim como os corpos que a elas se conformam – dentro de um alto custo –, pudessem respirar e se mover em espaços públicos e privados mais livres das pressões coercitivas. (BUTLER, 2016) A autora coloca que a teoria da performatividade de gênero nunca prescreveu quais performances de gênero seriam as corretas ou quais seriam as dissidentes, apenas buscou denunciar a arbitrariedade das normas, com o propósito de que sujeitos dissidentes pudessem viver uma vida mais vivível.

Na obra *Prekarious Life* (BUTLER, 2009) – na qual a teórica feminista iniciou tal discussão –, é perceptível o diálogo entre as duas noções pela proposição de que as vidas precárias também diziam respeito a categorias identitárias, como mulheres, negros(as), pessoas não heteronormativas, entre outras, problematizando as consequências vividas por corpos que são socialmente regulados e sujeitos à violência e vulnerabilidade:

Esta afirmação vale tanto para as reivindicações de gays e lésbicas do direito à liberdade sexual, como para a reivindicação de transexuais e transgêneros sobre o direito de autodenominação, assim como para a reivindicação de intersexuais ao direito de não se submeterem a nenhuma intervenção médica e psiquiátrica. Vale tanto para o direito a estar livre de ataques racistas, físicos e verbais, como para a reivindicação feminista da liberdade reprodutiva, assim como vale também para todos aqueles cujos corpos trabalham sob coação, política e econômica, sob condições de colonização e ocupação. (BUTLER, 2009⁵, p. 51, tradução nossa)

conhecimento”. Aprender uma vida precária, implica marcar tanto a potencialização da violência, como a vulnerabilidade dos corpos em condições precárias maximizadas.

⁵ Tradução de: “Esta afirmación vale tanto para las reivindicaciones de gays y lesbianas del derechos a la libertad sexual como para la reivindicación de transexuales y transgêneros del derecho a la autodeterminación, así como para la reivindicación de intersexuales del derecho a no someterse a ninguna intervención médica o psiquiátrica forzada. Vale tanto para el derecho a estar libre de ataques racistas, físicos y verbales, como para la reivindicación feminista de la



As vidas precárias são vidas historicamente ignoradas, silenciadas, experiências sociais dissidentes que buscam outras formas de ser e estar no mundo. Cabe reiterar que a dissidência caracteriza-se enquanto práticas políticas e culturais que escapam aos movimentos de captura hegemônicos. (COUTO JUNIOR; POCAHY; OSWALD, 2018) Esses movimentos vêm sendo alimentados por discursos ultraconservadores que colocam em xeque a existência de determinados grupos de sujeitos. Embora invisibilizadas e desqualificadas pelos olhares heteronormativos, as experiências culturais dissidentes nos convidam a conhecer o cotidiano das tantas vidas periféricas e desobedientes que evidenciam outras estéticas de existência ao mesmo tempo em que expõem as fragilidades das normas regulatórias de gênero. (COUTO JUNIOR; POCAHY, 2017) Em tempos de tantas tentativas de higienizar corpos, gêneros e sexualidades dissidentes, as chamadas minorias sexuais, de gênero e étnico-raciais buscam (re)planejar estratégias de resistência com a intenção de “enfrentar os inseticidas morais para sobreviver”. (PELÚCIO, 2016, p. 134) Esses enfrentamentos não ocorrem pacificamente, pelo contrário, são colocados em prática em atos que podem apresentar consequências sociais violentas em prol da necessidade de marcar o direito de existir de grupos sociais quantitativamente numerosos, porém qualitativamente minoritários.

Conforme as teorizações apresentadas, discutiremos, neste artigo, a categoria masculinidade articulada às noções de performatividade e precariedade. Contestando qualquer essencialismo identitário nas leituras sobre os sentidos atribuídos ao masculino, pelo processo de repetição/deslocamento, postulamos as performatizações de masculinidades como possibilidades infinitas de identificações para os sujeitos nos contextos sociais. (COUTO JUNIOR; BRITO, 2018; SILVA JÚNIOR; BRITO, 2018) Entretanto, também reconhecemos que a masculinidade não enquadrada à heterossexualidade leva os sujeitos à condição politicamente induzida de vulnerabilidade, violência e injúria, segundo marcadores sociais de identidade e diferença que promovem uma condição de precariedade – maior ou menor – em “vidas passíveis de luto”. (BUTLER, 2015b, p. 32)

O panorama acima exposto é o pano de fundo do presente trabalho, fruto de pesquisa de doutorado em educação recentemente concluída, que propôs a discussão sobre a categoria masculinidade nos contextos da escola e do esporte. Neste texto, nosso objetivo é problematizar sentidos das masculinidades dissidentes às normas regulatórias de gênero na escola. Para isso,

libertad reproductiva, así como vale también para todos aquellos cuyos cuerpos trabajan bajo cacción, política y económica, bajo condiciones de colonización y ocupación”. (BUTLER, 2009, p. 51)



analisamos interpretativamente trechos de duas entrevistas estabelecidas durante pesquisa de campo⁶ realizada em 2016 com jovens adolescentes,⁷ estudantes dos anos finais do ensino médio, que se identificavam como *gays*. Esses jovens, com idades variando entre 18 e 19 anos, são estudantes de instituições públicas localizadas no Estado do Rio de Janeiro (RJ) e atletas de voleibol de clubes no mesmo estado – a identificação como atletas não será abordada no recorte que propusemos neste artigo.

Diante do conteúdo das entrevistas, optamos pela utilização de nomes fictícios para preservar a identidade dos sujeitos participantes da pesquisa. Na problematização dessas entrevistas, apropriamo-nos principalmente de contribuições da teórica feminista Judith Butler e dos estudos de gênero em articulação com o campo da Educação. Nossa intenção com esse texto não é esgotar as possibilidades reflexivas engendradas pelas narrativas produzidas em parceria com os sujeitos, pelo contrário, é provocar questionamentos que sejam potentes para se (re)pensar as experiências sociais de sujeitos que performatizam masculinidades dissidentes e que colocam em discussão as práticas educacionais contemporâneas.

O texto encontra-se organizado em quatro partes. A seguir discutimos o caminho teórico-metodológico de desenvolvimento da pesquisa de campo. Posteriormente, apresentamos e problematizamos as narrativas produzidas na pesquisa com os jovens *Amanda* e *Goncha*, em que relatam suas experiências sociais dissidentes enquanto estudantes de instituições públicas cariocas. Por fim, realizamos nossas reflexões finais sobre o desafio que vem sendo trabalhar com questões ligadas à gênero e sexualidade no cotidiano escolar numa época marcada pela emergência de uma onda conservadora alimentada por projetos como o Escola sem Partido (ESP) e o que vem sendo recorrentemente designado como “ideologia de gênero”.

2. Caminho teórico-metodológico da pesquisa

Para problematizar as performatizações de masculinidades no contexto escolar, a pesquisa é desenvolvida por meio de uma proposta de produção de narrativas com os(as) jovens adolescentes. Para isso, nos apropriamos da noção de entrevista narrativa de Leonor Arfuch, do conceito de

⁶ A pesquisa foi autorizada por Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), através do número 1.774.702, e realizada pelo primeiro autor deste texto.

⁷ O termo jovem adolescente diz respeito a instabilidade de sentidos que os termos jovem e adolescente assumem na pesquisa acadêmica, na legislação e até mesmo no senso comum. Na pesquisa acadêmica, especificamente, os termos jovem e adolescente não são, muitas vezes, apropriados em função da idade, mas sim pelo campo de inserção do estudo. O termo adolescente costuma ser mais utilizado por pesquisas do campo da psicologia, enquanto o termo jovem pelas ciências humanas e sociais. (LEITE, 2015) Neste artigo trabalharemos com esta instabilidade de sentidos.



experiência de Joan Scott e das teorizações de Mikhail Bakhtin sobre dialogismo e alteridade para pensar, teórico e metodologicamente, a produção de conhecimento realizada em parceria com os entrevistados. Tal opção potencializou reflexões referentes à sua operacionalização, visando a contestação de se atribuir qualquer essencialismo identitário ao sujeito entrevistado, assim como a produtividade do diálogo travado entre pesquisador e pesquisado na produção dos relatos.

Entre estes(as) autores(as), apontamos Leonor Arfuch, cientista social argentina, que reconhece a narrativa como um dos múltiplos gêneros discursivos presentes nos métodos biográficos, pois esta articula “a particularidade da experiência e a impressão do coletivo, entre marcas de uma tradição e posições cambiantes de sujeito”. (ARFUCH, 2010, p. 274) Deste modo, a autora defende como mais produtiva na operacionalização de entrevistas na pesquisa acadêmica, a incorporação de uma teoria de sujeito que considere seu caráter não essencial, seu posicionamento contingente e móvel nas diversas tramas em que a voz se torna significativa.

Dialogando com as proposições de Leonor Arfuch, também trazemos, nesta construção, a noção de experiência da historiadora feminista Joan Scott, para contestar uma fonte imediata de verdade advinda das vozes autorizadas dos sujeitos e do caráter naturalizado da experiência nas narrativas biográficas. Nesta discussão, Scott (1998) propõe que ao tornar visível a experiência de um grupo, através de seus relatos vivenciais, coloque-se em evidência os processos históricos que posicionam os sujeitos na construção crítica de sua experiência. Dessa forma, isso permite reflexões sobre a desconstrução de posições essencializadas e predeterminadas pela identidade, que, comumente, os(as) sujeitos assumem nas pesquisas do campo das ciências humanas e sociais. Para a autora: “não são indivíduos que têm experiência, mas sim sujeitos que são constituídos pela experiência”. (SCOTT, 1998, p. 304)

O diálogo entre pesquisador(a) e sujeitos participantes é orientado teórica e metodologicamente pelas contribuições de Mikhail Bakhtin, da filosofia da linguagem, que entende que a produção de conhecimento dá-se na interação com o *outro*, mediante uma dimensão dialógica e alteritária. Essa interação permite reconhecer o encontro entre pesquisador e sujeito pesquisado como um acontecimento, no qual o diálogo é uma forma criativa e produtiva do *eu* se aproximar com suas palavras às palavras do *outro*. (BAKHTIN, 2011) Operar teórico e metodologicamente por meio dos conceitos de dialogismo e alteridade em Bakhtin implica o reconhecimento da participação do outro em processos interativos singulares que primam não pela “validação de verdades”, mas pela produção de sentidos que permitem a todos os envolvidos uma melhor compreender dos fenômenos



sociais. (COUTO JUNIOR; FERREIRA; OSWALD, 2017) Somando-se a isso, esses conceitos convidam à promoção de um diálogo entre pesquisador(a) e sujeitos através de interações que se caracterizam enquanto “uma proposta, uma oferta, uma resposta aberta a negociações”. (GERALDI, 2013, p. 15) Dessa forma, a dimensão dialógica e alteritária bakhtiniana coloca em xeque a noção de “coleta de dados” ao reconhecer que os conhecimentos são produzidos a partir de uma relação de parceria estabelecida entre pesquisador(a) e sujeitos.

Na perspectiva bakhtiniana, toda linguagem produzida leva em conta enunciações anteriores que dialogam com outras que serão originadas posteriormente, fazendo com que locutor e interlocutor atuem ativamente no diálogo proferido. O locutor interpela o interlocutor prevendo o que ele poderá responder ou antecipando uma compreensão ativa na resposta, assim como o locutor leva em consideração identificações do interlocutor, tais como classe social, formação acadêmica, grau de proximidade e intimidade. (BAKHTIN, 2011) Esses aspectos constituem-se enquanto elementos importantes na escolha do recurso linguístico a ser interpretado nos diferentes espaços de dialogicidade materializados.

Interagir com o outro durante a pesquisa de campo implica um compromisso ético estabelecido no decorrer de toda pesquisa, indo desde o primeiro contato com o sujeito até a produção do texto escrito do estudo. Neste contexto, o pesquisador se responsabiliza pelas palavras que diz ao outro e compromete-se eticamente na tessitura das reflexões escritas, de modo que as múltiplas vozes que emergem possam promover “atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas”. (BAKHTIN, 2011, p. 300)

3. Masculinidade precária na escola em discussão

Os trechos das narrativas que problematizaremos são dos jovens adolescentes que se nomeiam como Amanda e Goncha – nomes fictícios escolhidos pelos entrevistados para identificarem-se no texto escrito da pesquisa. Amanda tem 19 anos e cursa o terceiro ano do ensino médio em um colégio estadual; já Goncha tem 18 anos e também cursa o terceiro ano do ensino médio em colégio do Estado. Os dois jovens adolescentes identificam-se como *gays*.

Segue o excerto da narrativa de *Amanda*:

Pesquisador: Como é que a sua orientação sexual é vista dentro da escola?

Amanda: Na escola a situação é bem diferente do vôlei... muito diferente, na verdade



Pesquisador: Porque? Você pode me contar?

Amanda: Posso, claro. Desde quando eu era muito pequeno tinha um cabelo um pouco grande e sempre me chamavam de gay na escola por esse fato... desde pequeno mesmo. Ai eu fui crescendo, meio que me acostumando com isso, e na adolescência eu cortei o cabelo, por pressão mesmo, pra ver se as coisas acalmavam. Mas mesmo assim eu continuava a ouvir algumas piadinhas, nesse caso pelo meu jeito, mesmo eu me prendendo e não me expondo, me controlando... as piadinhas ficaram. Eu entrei no Colégio XXXXX no 9º ano com bolsa pra jogar vôlei e fiquei até o ano passado por não ter aguentado. No início do segundo ano eu acabei saindo de lá por ter me envolvido numa briga, por não ter aguentado tanta humilhação. Foram muitos anos sendo escorraçado na escola e ali foi meu limite. Briguei com um garoto, meti a porrada mesmo nele na porta da escola... foi a maior confusão. Um tirou sangue mesmo do outro e eu fui expulso do colégio... eu fui expulso do colégio por ter brigado, por ter me estourado por uma piada que eu não gostei, você tem noção disso?

Pesquisador: Caramba...

Amanda: A culpa recaiu em mim... conhece aquela história de que a culpa é sempre da vítima? Eu vivi isso... isso não é mentira não

Pesquisador: Claro que não é... eu sei disso

Amanda: Ai mudei de escola, vim pra uma escola pública terminar o ensino médio

Pesquisador: Sim, entendi...

Amanda: Eu fui crescendo, crescendo, fui me prendendo um pouco cada vez mais, não fui me socializando muito, termino os estudos com poucos amigos esse mês e tal. Do colégio são minoria os amigos... ficaram poucos mesmo...

Amanda narrou como a escola apreendia sua masculinidade fora da norma como precária e abjeta, pois, conforme a narrativa, não era a orientação homossexual que o enquadrava em condição de precariedade, mas sim a performatização de masculinidade dissidente, que a escola apreendia como abjeta. Amanda relatou que desde as séries iniciais, ao rememorar as histórias de violências simbólicas que vivenciava na escola, era vítima de piadas pelo seu cabelo grande, opção não comum aos meninos e que o visibilizava como suposto estudante homossexual ainda na infância. Assim, o jovem adolescente narrou sua saída da escola em que tinha uma bolsa de estudos como aluno-atleta, após se envolver em uma briga com um colega que o hostilizava, em relato que chama bastante atenção pela culpabilização da vítima, promovida pela escola com a sua expulsão. Independentemente da justificativa que poderia ser dada quanto à violência física entre os estudantes, como causa da expulsão, conforme relatado pelo jovem adolescente, a escola teria negligenciado as ofensas homofóbicas vividas por Amanda entre o nono ano do ensino fundamental e a segunda série do ensino médio, período de permanência na referida instituição de ensino. O silenciamento do referido colégio frente à homofobia narrada reitera as condições de abjeção e precariedade em que o jovem



adolescente era apreendido e enquadrado na escola, um sujeito com uma vida não reconhecível como digna de ver vivida naquele espaço institucional.

A narrativa de *Amanda* nos convida a pensar também sobre as marcas da abjeção sofridas pelos(as) jovens que performatizam masculinidades dissidentes. De acordo com Miskolci (2013, p. 24), a abjeção “constitui a experiência de ser temido e recusado com repugnância, pois sua própria existência ameaça uma visão homogênea e estável do que é a comunidade”. A abjeção é o lugar no qual o significado colapsa, na medida em que a ordem é desestruturada por meio da exposição dos frágeis pilares que a sustentam. (KRISTEVA, 1982) O sujeito abjeto que experimenta diferentes formas de violência na escola, ainda que seja colocado às margens sociais, encontra-se “plenamente dentro da cultura, mas é plenamente excluído da cultura *dominante*”. (BUTLER, 2015a, p. 117, grifo da autora) As violências físicas e verbais relatadas por *Amanda* remetem para a necessidade de (re)pensar o papel da escola frente às questões de gênero e sexualidade, principalmente em vista das alarmantes situações narradas/vividas pelos(as) estudantes cotidianamente.

No trecho da narrativa acima vale destacar ainda as palavras de Amanda acerca dos processos de socialização no espaço escolar. De acordo com o jovem, a ideia de “*termino os estudos com poucos amigos*” nos direciona para as reflexões de Britzman (1996, p. 82, grifo nosso), para quem concorda que “os jovens *gays* e as jovens *lésbicas* sejam constituídos(as) como um dos grupos mais isolados nas escolas”. Não há como negar que há uma quantidade significativa de vidas na escola que se encontram em constante ameaça. São vidas relegadas à condição da abjeção, marcadas negativamente por uma diferença desqualificante que as tornam precárias ao ponto de que nem mesmo suas mortes seriam passíveis de serem lamentadas. (BUTLER, 2009) Neste contexto, cabe questionarmos quantas dessas vidas frequentam os diversos cotidianos escolares de nosso país e que almejam celebrar sua forma de ser e estar no mundo, muito embora sua mera existência seja reconhecida como indigna. Conforme aponta Bento (2011, p. 558), “a natureza da violência que leva uma criança a deixar de frequentar a escola porque tem que trabalhar para ajudar a família não é da mesma ordem daquela que não consegue se concentrar [...] [durante as atividades em sala de aula] porque é ‘diferente’”. Dito isso, não há como negar que ter “*poucos amigos*” em função da performatização dissidente, conforme aponta Amanda, é considerado um tipo de violência, não raramente negligenciado na prática docente.

Retomando a noção de precariedade em Judith Butler, cabe colocar nesta discussão que a violência de Estado é um dos princípios que fundamentam tal noção teórica. A violência de Estado se torna mais aguda quando direcionada a gêneros não inteligíveis na ordem social mais normativa



(RODRIGUES, 2017) e, deste modo, Butler (2015b) defende uma democracia radical como instrumento de enfrentamento à questão. O paradoxo presente nesta discussão é que as populações expostas à violência arbitrária do Estado, em condição politicamente induzida de maximização da precariedade, buscam nesta própria instituição sua proteção, quando deveriam, em muitos aspectos de sua vida social, serem protegidas desse Estado que as precariza como sujeitos. A principal tarefa de uma democracia radical seria, então, a oposição à violência de Estado que se fundamenta na força de exploração da precariedade dos corpos, pois “só haverá democracia (radical) quando e se qualquer corpo – independentemente de sua marcação de gênero, raça, classe, etnia ou religião – não estiver desigualmente exposto à violência estatal”. (RODRIGUES, 2017, p. 31) Assim, a democracia radical, defendida por Judith Butler, seria também uma tentativa de superação da hierarquização das diferenças. Com isso, haveria a tentativa de tornar o espaço escolar mais humanizador, haja vista a necessidade de colocarmos em prática o enfrentamento dos atos heteroterroristas cotidianamente produzidos em sala de aula. (BENTO, 2011)

Segue na sequência, a narrativa do outro jovem adolescente pesquisado, de nome Goncha:

Pesquisador: Como é que a sua orientação sexual é vista dentro da escola?

Goncha: É, tipo assim, desde pequeno eu era muito afeminada, então tipo, as pessoas me viam assim como um viadinho desde criança, no jardim já era assim. Então muitas pessoas riam de mim, zombavam... até mesmo as professoras riam, vê se pode!

Pesquisador: Foi mesmo? Desde a época do jardim, da educação infantil?

Goncha: Desde 4 anos, 5 anos... por aí

Pesquisador: E como você vê isso e lida com isso hoje?

Goncha: Aí hoje... hoje em dia é tudo diferente porque todo mundo tem essa fase, meio assim, mais afeminado. Depois que você passa a sua idade, você fica mais tranquilo, você se sente meio que... “Não, aquilo que eu fiz foi errado. Vou ser mais assim, vou ser mais assado”, entendeu? Todo gay teve esse momento na infância, eu acho...

Pesquisador: Você então acha que era mais afeminado quando era criança e você se policiou mais quando foi crescendo. Mas você acha que isso é certo? Você não acha que, não sei, você deveria ser quem você é e não precisar ter que mudar?

Goncha: É... eu realmente era mais afeminado. Mas não deixei de ser afeminado totalmente... acho que você consegue perceber isso. Tipo, na escola que eu faço ensino médio, que estou terminando agora e no início, na hora da saída da escola, os garotos gritavam “Ah, lá vai viadinho e tal”. Eu sempre fui um garoto muito, como eu posso dizer... muito revoltado também. Quando a pessoa me chamava de viado eu ia em cima e falava: “O é que é? Tá me chamando de que? O que é que foi?”



Aí tudo pra mim era resolver na base de porrada. Se era porrada, então a gente caía no pau, eu ia pro braço. E sempre foi assim [...].

A narrativa de Goncha também mostrou o enquadramento do jovem adolescente na escola como um sujeito abjeto e em condição de precariedade, assim como Amanda. Em ambos relatos fica evidente que suas performatizações de masculinidades dissonantes à norma eram o principal viés que os colocavam no alvo de situações de homofobia em suas trajetórias escolares. A performance dissidente estava associada à suposta orientação homossexual desde a infância. Ainda assim, Goncha relatou que tentou normalizar sua performance de gênero à medida em que foi crescendo, entretanto, tal ação, não se mostrou completamente efetiva. Sobre esta questão, Butler (2016) afirma que as normas de gênero incidem nas performances, instituindo como e de que maneira nós devemos aparecer e interagir no espaço público e que as distinções entre público e privado trabalham a serviço da política sexual na criminalização da aparência pública fora da norma. Neste contexto, Goncha possivelmente buscou a normalização de sua performance de gênero, visando assim a tentativa de viver uma vida menos estigmatizada no espaço da escola.

Também chama atenção a seguinte colocação feita pelo jovem adolescente na conversa: “*muitas pessoas riam de mim, zombavam... até mesmo as professoras riam*”. Ser marginalizado por docentes pela performatização de masculinidades dissidentes não é incomum nos cotidianos escolares e coloca em evidência, conforme o relato de Goncha, o despreparo destes(as) profissionais no trato com questões relacionadas às diferenças, particularmente no que diz respeito ao gênero e à sexualidade, assim como denuncia os limites éticos que, com frequência, perpassam a atuação das(os) mesmas(os) nos espaços escolares. As atitudes violentas de coerção vividas por Goncha “*Desde 4 anos, 5 anos... por aí*”, conforme relatou o jovem, mostra a força das normas regulatórias de gênero perpassando até mesmo as práticas cotidianas da Educação Infantil. Cabe considerar que a premissa de que “*é de pequenino que se torce o pepino*” (SEFFNER, 2013, p. 149) traz amplas possibilidades de se pensar na importância de ressignificarmos a prática docente, almejando “*torcermos as normas*” e não “*torcermos os sujeitos*” que escapam aos movimentos de captura. Performatizar masculinidades dissidentes revela a força dos discursos normativos desde a infância, pois a criança, curiosa, está aprendendo a conhecer o mundo e isso traz muitos desconfortos para o adultos, que precisam explicar a arbitrariedade das normas de gênero. Acreditamos que, com as crianças, precisamos encontrar “*outras formas de olhar/(re)pensar o mundo, desestabilizando o olhar (hetero)normativo que busca, incansavelmente, enquadrar corpos, gêneros e sexualidades dentro dos moldes da heterossexualidade hegemônica*”. (FREITAS; COUTO JUNIOR; CARVALHO, 2018, p. 250)



Outro ponto sobre a narrativa acima que merece destaque diz respeito ao pensamento conservador que professores(as), assim como uma importante parcela da população brasileira, carregam consigo. De acordo com Junqueira (2015, p. 228), “a escola, lugar do conhecimento, mantém-se, em relação à sexualidade e ao gênero, como lugar de censura, desconhecimento, ignorância, violência, medo e vergonha”. Esse pensamento conservador, alimentado por projetos como o Escola sem Partido (ESP) e o que vem sendo recorrentemente designado como “ideologia de gênero”, complexifica ainda mais o trabalho docente. Se por um lado é exigida a desconstrução de todo e qualquer tipo de preconceito e discriminação na escola, por outro lado as normas regulatórias de gênero colocadas em funcionamento e manutenção naquele espaço estão sendo responsáveis pela desqualificação de determinados grupo de sujeitos. Essas e outras questões são discutidas brevemente a seguir, na última parte do texto.

4. Aprendendo com as dissidências: uma resposta à onda conservadora

Sujeitos que performatizam masculinidades dissidentes, apreendidos como corpos abjetos e em condição alta de precariedade, encontram-se vulneráveis à violência de Estado, estando assim suscetíveis a este enquadramento pelas instituições sociais, tal como a escola. Um dos principais exemplos desta condição é o ataque de setores do Estado a direitos específicos de grupos identitários classificados como minorias em legislações e políticas públicas, e que culmina, no campo da Educação, com o surgimento de movimentos conservadores bastante ativos na sociedade brasileira, como o ESP e a denominação dos estudos de gênero como “ideologia de gênero”. É neste contexto que ocorre a equivocada retirada dos termos gênero e orientação sexual do Plano Nacional de Educação (PNE), dos planos estaduais e municipais de Educação, em algumas partes do país, e, mais recentemente, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Entendendo que a educação é um ato político sintonizado com o tempo presente, nossos discursos e práticas não são neutros, mas estão imbuídos de nossas formas de ver-compreender o mundo. (FREIRE, 1996) Discutir a regulação das normas de gênero na escola traz a oportunidade de questionar os processos de subalternização dos grupos minoritários. Optar por não questionar a regulação dessas normas na escola significa que estamos auxiliando com a manutenção da precarização das experiências dissidentes.

Para Junqueira (2017), o ativismo religioso reacionário encontrou no termo gênero o principal mote para as mobilizações conservadoras de pauta do ESP. Em nome da suposta família tradicional, da manutenção e preservação da espécie humana, assim como em função do pânico moral de que a homo/transsexualização de crianças e jovens possa ser um projeto efetivo nas instituições



educacionais, tais grupos conservadores buscam “conter o avanço de políticas voltadas a garantir ou ampliar os direitos humanos de mulheres, pessoas não-heterossexuais e outros dissidentes da ordem sexual e de gênero”. (JUNQUEIRA, 2017, p. 26) O que está em jogo não é a preservação da espécie humana, porque nunca houveram tantos nascimentos no mundo. O que está em jogo é a forma como os corpos, gêneros e sexualidades dissidentes colocam em xeque o modelo tradicional de família que, historicamente, vem sendo reconhecido como sendo supostamente superior aos demais.

Miskolci e Campana (2017), retomando aspectos históricos de construção do que se denomina como “ideologia de gênero” na América Latina, postulam seu surgimento por preceitos conservadores da igreja católica, inicialmente pela negação de direitos sexuais e reprodutivos – descriminalização do aborto, reconhecimento legal de casais do mesmo sexo e a inclusão da educação sexual nas escolas –, que, posteriormente, ganhou como aliada as organizações evangélicas, também buscando impedir o avanço de direitos sexuais e reprodutivos na sociedade. Os autores também levantam que os interesses de propagação da expressão “ideologia de gênero” buscaram difundir um pânico moral na população, no que atendem não apenas interesses de grupos religiosos, mas também de grupos políticos, como aqueles que se organizam em torno do ESP. Esse pânico moral emerge “como reação às práticas educacionais que seus defensores definem como ‘doutrinação política e ideológica na sala de aula’ e ‘usurpação do direito dos pais sobre a educação moral e religiosa de seus filhos’”. (MISKOLCI; CAMPANA, 2017, p. 729-730)

Nesta discussão, Miskolci e Campana (2017) também recordam que a “ideologia de gênero” estabeleceu-se no Brasil a partir de 2011, ano em que o Supremo Tribunal Federal (STF) reconheceu que o casamento homoafetivo tinha o mesmo *status* do casamento heterossexual. No mesmo mês da decisão do Supremo, ganhou notoriedade nacional a polêmica sobre o material didático do programa Escola sem Homofobia, apelidado por tais grupos conservadores de *kit gay*. Material que seria distribuído em seis mil escolas públicas, mas que, depois de forte oposição, foi vetado pela presidenta Dilma Rousseff. O *kit gay* voltou a ser alvo de polêmica nas eleições para presidência do Brasil⁸ no ano de 2018, retomando, de maneira até mais grave, as enunciações conservadoras contrárias às discussões sobre gênero e sexualidade nos espaços escolares. A gravidade do avanço de tais movimentos vem ao encontro da reflexão sobre o possível crescimento da maximização da condição precária de jovens não heteronormativos nas instituições escolares, em um período curto de tempo,

⁸ A eleição do “kit gay”. Ver em: <https://abr.ai/2SMpdOV>.



considerando os registros apontados pelas narrativas problematizadas neste texto.

Atualmente, não há como negar que as performatizações de gênero dissidentes entre jovens adolescentes estudantes da educação básica convidam a pensar sobre a constituição de processos de precariedade envolvendo a forte presença de uma onda conservadora alimentada pela enunciação “ideologia de gênero” e o ESP. Conforme já nos alertava Paulo Freire (1996, p. 67), “um dos piores males que o poder público vem fazendo a nós, no Brasil, historicamente, [...] é o de fazer muitos de nós correr o risco de, a custo de tanto descaso pela educação pública, [...] cair no indiferentismo fatalistamente cínico que leva ao cruzamento dos braços”. As palavras certeiras e críticas de Freire nos auxiliam a entender o porquê de seu pensamento hoje no Brasil estar cada vez mais na mira dos setores conservadores. Esses setores não toleram qualquer tipo de contestação porque fere a credibilidade de suas próprias regras para fazer valer a manutenção da heteronormatividade na escola, relegando à condição de precariedade os grupos constituídos pelas chamadas minorias sexuais. Neste contexto, vale mencionar a vinda recente de Judith Butler ao Brasil,⁹ convidada para proferir uma palestra na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e participar de um evento no Serviço Social do Comércio (SESC), Vila Pompeia, zona oeste da cidade de São Paulo. Durante o período de permanência no país, a filósofa estadunidense, referência mundial nos estudos de gênero, sofreu represálias incluindo pequenas manifestações pelas ruas de São Paulo e uma perseguição no aeroporto de Congonhas, São Paulo, por um grupo que gritava “pedófila!”. (MISKOLCI; PEREIRA, 2018) Discutir experiências sociais dissidentes na escola significa justamente a tentativa de superar equívocos que associam gênero com questões relativas à pedofilia, homossexualidade e promiscuidade.

O momento atual pede uma reflexão profunda que não pode ser realizada com indiferentismo, porque vidas encontram-se em risco iminente de serem violentamente bombardeadas e cada vez mais precarizadas. Precisamos (re)construir novos modos de (re-)existência que contribuam com o enfrentamento dos diversos tipos de violência no espaço escolar, objetivando transformar as experiências dissidentes em aprendizados coletivos que nos afetem e que possam afetar os(as) outros(as). O caminho, longe de estar pavimentado, é um convite a ser trilhado por todos(as) os(as) educadores(as) dispostos(as) a reconhecer as experiências sociais

⁹ Judith Butler também escreveu sobre sua teoria de gênero e os ataques que sofreu no Brasil. Ver em: <https://bit.ly/2hKQrYJ>



dissidentes como mais uma possibilidade de ser-viver.

A condição de precariedade vivenciada nos diferentes contextos sociais, sobretudo na escola, presente nas narrativas dos dois jovens adolescentes que performatizam masculinidades dissidentes à norma, pode produzir alianças potenciais de poder-resistência em suas reivindicações específicas pelo reconhecimento como sujeitos de direito no espaço público. Tais alianças estão imbricadas nas lutas destes estudantes por modos de vida que superem a condição precária, visibilizadas aqui pela pesquisa acadêmica, e que representam o exercício do direito de ser, pertencer e (re)existir como forma de liberdade coletiva na contemporaneidade. Conforme argumenta Butler (2017, p. 47), “as normas de gênero através das quais venho a entender quem sou e se eu poderia sobreviver não são feitas por mim sozinho”. Inevitavelmente precisaremos fortalecer nossas lutas na constituição de mobilizações políticas capazes de interligar os esforços coletivos em prol de alianças mais potentes que nos confirmem a capacidade de ampliar nossas margens de liberdade.

Ainda que o espaço institucional, conforme evidenciado nas narrativas dos dois jovens adolescentes, coloque em funcionamento a produção e manutenção de normas que bombardeiam constantemente determinados grupos de sujeitos, não podemos negar que esse grave quadro social é reversível. Uma vez que essas normas precisam ser reiteradas cotidianamente para produzirem efeitos, performatizações de masculinidades que escapam ao socialmente esperado já conferem aos sujeitos a possibilidade de (re)existência, no sentido de que suas formas de ser e de estar no mundo abrem fissuras para tirar do pedestal, ainda que provisoriamente, a heterossexualidade.

O que a onda conservadora no Brasil vem nos ensinando é que o avanço de nossas lutas e mobilizações políticas em torno das questões de gênero e sexualidade colocam em xeque determinadas premissas e percepções que ainda insistem em desqualificar grupos de sujeitos. As performatizações dissidentes do gênero são um convite para a constituição de novas alianças políticas porque revelam formas de ser e de estar no mundo que “escapam” dos movimentos de captura hegemônicos. “Escapar” implica reconhecermos que há limites e contingências na produção e reiteração das normas regulatórias de gênero, muito embora a onda conservadora busque naturalizar o enquadramento de nossos corpos, gêneros e sexualidades em categorias estáveis e limitantes.

Todas(os) aquelas(es) que se encontram constantemente na mira dos olhares preconceituosos e discriminatórios constituem as chamadas minorias sociais – minorias no sentido de que há um valor qualitativo atribuído a nós, embora quantitativamente sejamos bastante numerosos(as) Brasil afora. (LOURO, 2008) Que possamos ampliar ainda mais nossa luta cotidiana, convidando outros grupos



sociais que também fazem parte das chamadas minorias a planejar colaborativamente novas estratégias de (re)existência com o intuito de desestabilizar os discursos que sustentam com força a onda conservadora no Brasil. Para Butler (2018, p. 66), devemos “lutar por modos de vida nos quais atos performativos lutem contra a condição precária, uma luta que busca descortinar um futuro no qual possamos viver novos modos sociais de existência”. Deste modo, acreditamos no potencial da escola para colaborar com o planejamento dessas estratégias, reoxigenando a luta por meio da parceria com os(as) jovens adolescentes.

Referências

- ARFUCH, L. *O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/1VWhF9m>. Acesso em: 29 out. 2018.
- BRITZMAN, D. O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, 1996. Disponível em: <https://bit.ly/2RwUxzV>. Acesso em: abr. 2017.
- BUTLER, J. *Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- BUTLER, J. Corpos que ainda importam. In: COLLING, L.(org.). *Dissidências sexuais e de gênero*. Salvador: EdUFBA, 2016. p.19-42.
- BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015a.
- BUTLER, J. *Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015b.
- BUTLER, J. *Vida Precaria: el poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires: Paidós, 2009.
- BUTLER, J. Alianças queer e política anti-guerra. *Bagoas – Estudos Gays: gênero e sexualidades*, Natal, v. 11, n. 16, p. 29-49, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2Ni4w9G>. Acesso em: 20 set. 2018.
- COUTO JUNIOR, D. R.; BRITO, L. T. “Vocês conhecem algumx ‘heterossexual flexível?’”: masculinidades performativas em debate. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, v. 20, n. 1, p. 81-97, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2D0q3SY>. Acesso em: 3 nov. 2018.
- COUTO JUNIOR, D. R.; FERREIRA, H. M. C.; OSWALD, M. L. M. B. Compartilhando experiências sobre o “armário”: as conversas online como procedimento metodológico da pesquisa histórico-cultural na cibercultura. *Revista Interface Científica – Educação*, Aracaju, v. 6, n. 1, p. 23-34, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2zRX7KV>. Acesso em: 4 out. 2018.
- COUTO JUNIOR, D. R.; POCAHY, F. Dissidências epistemológicas à brasileira: uma cartografia das teorizações queer na pesquisa em educação. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 42, n. 3, p. 608-631, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2AsI62q>. Acesso em: 26 out. 2018.
- COUTO JUNIOR, D. R.; POCAHY, F.; OSWALD, M. L. M. B. Crianças e infâncias (im)possíveis na escola: dissidências em debate. *Periódicus*, Salvador, v. 1, n. 9, p. 55-74, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2P5JGw6>. Acesso em: 2 out. 2018.



- FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- FOUCAULT, M. *O corpo utópico, as heterotopias*. São Paulo: n-1 Edições, 2013.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática educativa*. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, P. R.; COUTO JUNIOR, D. R.; CARVALHO, F. S. P. Quando as (hetero)normas estremecem o cotidiano da Educação Infantil: conversas com professoras sobre as marcas de gênero expressas nas interações entre crianças. *Revista Zero-a-seis*, Florianópolis, v. 20, n. 37, p. 246-263, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2Ay9fAX>. Acesso em: 29 out. 2018.
- GERALDI, J. W. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, M. T. A. (org.). *Educação, arte e vida em Bakhtin*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 11-28.
- JUNQUEIRA, R. D. 'Ideologia de gênero': a gênese de uma categoria política reacionária - ou a promoção dos direitos humanos se tornou uma 'ameaça à família natural'? In: RIBEIRO, P. R. C.; MAGALHÃES, J. C. (org.). *Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade*. Rio Grande: Editora FURG, 2017. p. 25-52.
- JUNQUEIRA, R. D. Temos um problema em nossa escola: um garoto afeminado demais. Pedagogia do armário e currículo em ação. *Revista Educação e Políticas em Debate*, Uberlândia, v. 4, p. 221-221, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2PBsdz4>. Acesso em: 3 nov. 2018.
- KRISTEVA, J. *Powers of horror: an essay on abjection*. New York: Columbia University Press, 1982.
- LEITE, M. S. Em desconstrução: textos e contextos na educação escolar do jovem mais jovem. In: LEITE, M. S.; GABRIEL, C. T. (org.). *Linguagem, discurso, pesquisa e educação*. Rio de Janeiro: DP et alli, 2015. p. 321-350.
- LOURO, G. L. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições*, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/2n1c0EO>. Acesso em: 9 abr. 2019.
- MISKOLCI, R. *Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- MISKOLCI, R.; CAMPANA, M. 'Ideologia de Gênero': notas para a genealogia de um pânico sexual contemporâneo. *Sociedade e Estado*, Brasília, DF, v. 32, n.3, p. 725-747, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2zu1pXd>. Acesso em: 17 fev.2018.
- MISKOLCI, R.; PEREIRA, P. P. G. Quem tem medo de Judith Butler?: a cruzada moral contra os direitos humanos no Brasil. *Cadernos Pagu*, Campinas, v. 53, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2P5u4g7>. Acesso em: 1 nov. 2018.
- PELÚCIO, L. O cu (de) Preciado: estratégias cucarachas para não higienizar o queer no Brasil. *Iberic@l: Revue D'études Ibériques et Ibéro-américaines*, Paris, n. 9, p. 123-136, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2HUKN17>. Acesso em: 20 set. 2018.
- POCAHY, F. Notas sobre homofobia/heterossexismo. In: PASINI, E. (org.). *Educando para a diversidade*. Porto Alegre: Nuances, 2007. p. 13-16.
- RODRIGUES, C. Problemas de gênero para e na democracia. *Ciência e Cultura*, Campinas, v. 69, p. 30-34, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2SON31w>. Acesso em: 3 nov. 2018.
- SCOTT, J. A invisibilidade da experiência. *Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História*, São Paulo, v. 16, p. 297-325, 1998. Disponível em: <https://bit.ly/2F2usHE>. Acesso em: 3 nov. 2018.
- SEFFNER, F. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 145-159, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/2Axhld2>. Acesso em: 20 abr. 2017.
- SILVA JUNIOR, P. M.; BRITO, L. T. Masculinidades performativas no contexto escolar: entre regulações, tensões e subversões. *ÁSKESIS*, São Carlos, v. 7, n. 1, p. 26-38, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2yOboHG>. Acesso em: 3 nov. 2018.

