



Revista Prâksis
ISSN: 1807-1112
ISSN: 2448-1939
revistapraksis@feevale.br
Universidade Feevale
Brasil

Mariana Coelho Torres; Dilton Ribeiro Couto Junior; Leandro Teofilo de Brito
"EU NÃO POSSO IR PRA ESCOLA DO JEITO QUE EU QUERO": SOBRE A NECESSIDADE
DE SE PLANEJAR ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA ÀS (HETERO)NORMAS
Revista Prâksis, vol. 2, 2019, Maio-, pp. 107-127
Universidade Feevale
Brasil

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=525562377006>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UABEM
redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

Recebido em: 12 de setembro de 2019

Aprovado em: 20 de janeiro de 2019

Sistema de Avaliação: Double Blind Review

RPR | a. 16 | n. 2 | p. 107-127 | mai./ago. 2019

DOI: <https://doi.org/10.25112/rpr.v2i0.1816>

“EU NÃO POSSO IR PRA ESCOLA DO JEITO QUE EU QUERO”: SOBRE A NECESSIDADE DE SE PLANEJAR ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA ÀS (HETERO)NORMAS

“I CANNOT GO TO SCHOOL THE WAY I WANT TO”: ON THE NEED TO PLAN RESISTANCE STRATEGIES TO (HETERO)NORMATIVITY

Mariana Coelho Torres

Graduada em Geografia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro/Brasil) e em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro/Brasil).
E-mail: marianacoelhotorres@gmail.com.

Dilton Ribeiro Couto Junior

Pós-doutorando em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Baixada Fluminense (Rio de Janeiro/Brasil).
Membro do Núcleo de Estudos Diferenças, Educação, Gênero e Sexualidades (NUDES).
E-mail: junnior_2003@yahoo.com.br.

Leandro Teofilo de Brito

Pós-doutorando no ProPEd/UERJ.
Membro do Grupo de Estudos Diferença e Desigualdade na Educação Escolar da Juventude (DDEEJ).
E-mail: teofilo.leandro@gmail.com.

RESUMO

Como profissionais do campo Educacional envolvidos com a temática gênero e sexualidade, nosso papel em sala de aula vem sendo construir diferentes estratégias de resistência na tentativa de enfraquecer os discursos/atos que almejam colocar em xeque a maneira com a qual as chamadas minorias sexuais constituem suas múltiplas formas de ser e estar no mundo. Neste contexto, o presente trabalho, fruto de pesquisa recentemente concluída, propõe-se a investigar o atravessamento das normas de gênero no cotidiano escolar de alunas/os autoproclamadas/os não heterossexuais. Para isso, foram entrevistadas/os oito alunas/os, três professoras e uma diretora, de duas escolas da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro (RJ), situadas na região serrana do Estado. Nos apropriamos dos conceitos de dialogismo e alteridade bakhtinianos, e reconhecemos a importância do envolvimento das/os participantes da pesquisa na produção do conhecimento. As entrevistas foram interpretadas à luz da contribuição teórica de autoras/es do campo de estudos de gênero e sexualidade que se alinham/dialogam com a perspectiva pós-estruturalista, como Seffner (2013), Miskolci (2010), Bento (2011) e Zago (2014). As reflexões tecidas a partir das entrevistas realizadas com as/os participantes da pesquisa mostraram a necessidade de resistência e subversão às (hetero)normas vigentes em prol da desconstrução dos pilares fundantes que fortalecem e sustentam a supremacia do regime heterocentrado.

Palavras-chave: Escola. Gênero. Sexualidade. Heteronormatividade.

ABSTRACT

As professionals in the field of Education involved in the theme of gender and sexuality, our role in the classroom has been to construct different resistance strategies in an attempt to weaken the discourses/actions that seek to question the way in which so-called sexual minorities constitute their multiple ways of being and remaining in the world. In this context, the study in question, which is the result of a recently completed research, aims to investigate the presence of gender norms in the daily school routine of students who are self-declared non-heterosexuals. To that end, we interviewed eight students, three teachers and one principal from two public schools in the mountainous region of the state of Rio de Janeiro, Brazil. We engage with the Bakhtinian concepts of dialogism and otherness, and recognize the importance of the involvement of research participants in the production of knowledge. The interviews were interpreted in the light of theoretical contributions of authors in the field of gender and sexuality studies that are aligned/dialogue with the poststructuralist perspective, such as Seffner (2013), Miskolci (2010), Bento (2011) and Zago (2014). The reflections that resulted from the interviews with the research participants showed the need for resistance and subversion to the (hetero)norms in favor of the deconstruction of the founding pillars that strengthen and sustain the supremacy of the heterocentric regime.

Keywords: School. Gender. Sexuality. Heteronormativity.

1 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE REITERAÇÃO DAS (HETERO)NORMAS: INICIANDO A CONVERSA

Se quisermos um mundo melhor, teremos de inventá-lo, já sabendo que conforme vamos nos deslocando para ele, ele vai mudando de lugar. À medida que nos movemos para o horizonte, novos horizontes vão surgindo, num processo infinito. Mas ao invés de isso nos desanimar, é justamente isso que tem de nos botar, sem arrogância e o quanto antes, a caminho¹.

Alfredo Veiga-Neto

Como profissionais do campo da Educação implicados com os estudos que abarcam a temática gênero e sexualidade, nossos esforços investigativos também são em defesa da educação pública de qualidade no Brasil. Essa qualidade não diz respeito apenas à formação de professores, mas também à forma como vimos construindo e consolidando nossos laços sociais e afetivos em um espaço institucional que, não raramente, é hostil aos sujeitos que fogem aos padrões (hetero)normativos. Os apontamentos realizados por inúmeras pesquisas evidenciam o quanto ainda precisamos desconstruir os pilares que sustentam a legitimidade das normas regulatórias de gênero na escola, de forma a enfraquecer a imposição do modelo heteronormativo como a única forma legítima de organização social (LOURO, 2009; MISKOLCI, 2010; TORRES; SILVA, 2014; COUTO JUNIOR; BRITO, 2018; FREITAS; COUTO JUNIOR; CARVALHO, 2018).

O termo heteronormatividade foi desenvolvido pelo sociólogo estadunidense Michael Warner, na introdução da obra *Fear of a Queer Planet*, no ano de 1991. A noção diz respeito à normatização da ordem social por um conjunto de dispositivos, tais como discursos, valores e práticas, que parte do pressuposto de que a heterossexualidade é o único modelo de orientação sexual possível de ser vivenciado pelos sujeitos na ordem social. A heteronormatividade busca o controle e a regulação das vidas dos sujeitos, não apenas no que concerne à orientação sexual propriamente dita, mas também na imposição de padrões de comportamentos atrelados ao binarismo de gênero (WARNER, 1991).

Como profissionais implicados com o enfrentamento de toda e qualquer forma de preconceito e discriminação no âmbito escolar (e para além dele), não podemos abrir mão de trabalhar temas como gênero e sexualidade, caso contrário nos distanciariamos significativamente do que deveria ser o objetivo principal da educação: "a formação de indivíduos verdadeiramente preparados para viverem em uma sociedade mais justa, solidária" (FACCO, 2011, p. 28). Com essa premissa em mente, Preciado (2014) nos convida a entender melhor o quanto as normas regulatórias possibilitam manter intacta a estrutura

¹ VEIGA-NETO, 2014, p. 26.

social do regime heterocentrado. De acordo com o autor, esse regime atualiza-se “através de operações constantes de repetição e de recitação dos códigos (masculino e feminino) socialmente investidos como naturais” (PRECIADO, 2014, p. 26). Desnaturalizar tais códigos talvez seja hoje um dos grandes desafios de uma educação preocupada com uma sociedade que possa (re)inventar outras estéticas de existência mais libertadoras.

Como aponta Silva (2009, p. 137), “o espaço escolar é compreendido como parte integrante da realidade socioespacial da cidade que compõe relações e é por elas simultaneamente instituído”. Para a/o estudante cuja orientação sexual vai de encontro à heteronormatividade dominante, a escola é um espaço de permanente sofrimento (SILVA, 2009). É certo que em outros lugares determinados grupos de sujeitos também sofrem preconceito por conta de sua orientação não heterossexual, porém, alguns destes espaços podem ser evitados. Entretanto, no Brasil, é previsto em lei que crianças e jovens estejam matriculados em instituições de educação básica, sendo que o direito à educação está previsto na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Cabe planejarmos, então, em parceria com nossas/os estudantes, práticas pedagógicas que considerem a multiplicidade de formas de existências dos sujeitos, tornando o espaço escolar plural e sintonizado com a necessidade de enfrentamento ao regime heterocentrado.

De forma alguma podemos ignorar o processo de exclusão social desencadeado em muitos espaços escolares e que atingem diretamente todas/os aquelas/es estudantes que não identificam-se com a ordem estabelecida pela heteronormatividade, segundo pontua Facco (2011). Ainda de acordo com a autora, “tudo o que não estiver ligado à cultura dominante está desprotegido, indigno de ser reproduzido, especialmente em locais considerados como ‘formadores’ de cidadãos, como por exemplo, a escola” (FACCO, 2011, p. 26). Conforme Butler (2018), a precariedade, situação politicamente induzida em que sujeitos encontram-se suscetíveis à injúria, violência e vulnerabilidade, por não se enquadrarem em normas sociais diversas, sofrem as consequências da deterioração de redes de apoio social e econômicas mais do que outras pessoas. Neste contexto, podemos facilmente associar à condição de vida precária sujeitos que não se conformam às heteronormas – orientação heterossexual e binarismo de gênero como únicas identificações possíveis.

No caso de pessoas travestis², a vivência no ambiente escolar é marcada por rejeição, agressão e, conseqüentemente, precarização. Com isso, a evasão escolar é uma realidade na vida destas pessoas, comprometendo suas conquistas futuras, não raramente enfrentando o subemprego ou sendo obrigadas/

² Travestis são pessoas que possuem um corpo biologicamente masculino e identidade de gênero feminina (SILVA, 2009).

os a aceitar a prostituição como uma das poucas opções profissionais disponíveis (SILVA, 2009). A segunda atividade mencionada é exercida na esmagadora maioria pelas travestis, caracterizando-se como mais um exemplo de dominação do gênero feminino pelo masculino, fato comum na história da sociedade ocidental (SILVA, 2009).

A ida ao banheiro é uma situação exemplar de como os conflitos das travestis no dia a dia escolar são obstáculos para sua permanência na instituição. O que para a maioria das pessoas é um simples ato de satisfazer uma necessidade fisiológica, para as travestis é um dos principais geradores de angústia, sofrimento e mal-estar físico. Neste contexto, cabe citar o caso da professora-pesquisadora Luma Andrade, primeira travesti a concluir o curso de Doutorado no Brasil, que discute em um dos capítulos de sua tese o uso do banheiro por este grupo social. De acordo com a pesquisadora, o banheiro constitui-se como um problema a ser enfrentado cotidianamente, inclusive gerando problemas de saúde como dores abdominais e dilatação da bexiga devido ao receio de frequentá-lo (ANDRADE, 2015). Mais uma vez a segmentação do espaço orientada pelos valores heterossexuais ignora uma parcela da sociedade, fazendo com que determinadas pessoas sejam incluídas de forma precária ou excluídas dos espaços institucionais. Caminhando com esse pensamento, Silva (2009, p. 147) argumenta que

Nos banheiros ocorrem trocas simbólicas de exercícios de identidade de gênero, que são fortemente desempenhadas entre os grupos. As pessoas que não se encaixam em um dos pólos separados e opostos da masculinidade e da feminilidade são excluídas do ritual ou incorporadas de forma subordinada, inferiorizada.

Ainda segundo a autora, a escola se torna, então, um *espaço interdito* para uma parcela considerável da sociedade³, visto que muitas pessoas não vivenciam o espaço escolar de maneira plena. Facco (2011) reforça a ideia de que a escola reproduz em um microuniverso social as relações recorrentes na sociedade como um todo. Esta instituição representa um paradoxo: é um espaço onde convivem diferentes tipos de pessoas, portanto diferentes tipos de pensamentos e comportamentos e, ainda assim, a prática discriminatória é uma realidade relativamente comum. Isto ocorre porque a escola reproduz as relações existentes na sociedade e, entre elas, a prática da discriminação e do preconceito. Ou seja, a escola é reflexo da sociedade discriminatória ao mesmo tempo em que tem parcela de significativa importância na construção desta sociedade.

Ainda segundo Facco (2011), apesar das práticas discriminatórias como o *bullying*, a homofobia e o sexismo serem comuns no ambiente escolar, nem sempre os esforços pedagógicos são suficientes

³ Não só para travestis, mas para todas e todos que possuem orientação sexual diferente da dominante (heterossexual).

para uma mudança profunda no cenário escolar. Alguns discursos são levantados aqui, outras iniciativas isoladas acolá, o que no processo de transformação têm grande importância, porém, acabam por tratar a problemática de maneira superficial, gerando a frase célebre de que “a escola está fazendo a sua parte”. Precisamos nos indagar constantemente sobre qual trabalho que nós estamos planejando/construindo com nossas/os estudantes em prol da superação de conflitos na escola envolvendo questões de gênero e sexualidade.

A escola, quando diz respeito à sexualidade, continua se dizendo neutra (FACCO, 2011). Professoras/es tendem a permanecer com comportamento assexuado em sala de aula, ou seja, como se aquele fosse um espaço onde a sexualidade “ficasse do lado de fora”. Entretanto, a sexualidade não é um assunto privado ou externo à escola, como já dito anteriormente, a sexualidade está presente em todas as relações sociais. A autora defende, portanto, que não existe neutralidade e que a escola, quando se diz neutra, acaba por aumentar a opressão na medida em que o silêncio fortalece o comportamento opressor. Diante disso, cabe investirmos em esforços reflexivos que possam nos auxiliar na tarefa de compreender quais as consequências geradas pelo fato da escola assumir-se neutra em um contexto de desigualdade e discriminação. Para Facco (2011, p. 28),

A insistência em se dizer assexuada faz da escola uma “cúmplice” da heterossexualidade reprodutiva [...], a escola é homofóbica, no momento em que não reconhece o desejo sexual entre pessoas do mesmo sexo e, pior ainda, forma cidadãos homofóbicos, pois transmite a eles a sua ideologia.

A escola, com suas práticas não diretivas para o tema das sexualidades, é um espaço retroalimentador da discriminação. Quando opta em não discutir abertamente o tema, torna-se um lugar onde o preconceito é vivido pelos grupos de estudantes que não se encaixam na ordem dominante, na medida em que os discursos e as práticas ignoram as desigualdades sociais resultantes das relações hierárquicas de gênero. Esta afirmação não é derivada de uma perspectiva determinista, mas sim em decorrência do fato de que os valores aprendidos na escola são “levados” para fora dos muros da instituição, sendo incorporados pelos diferentes grupos sociais em suas visões de mundo e em suas práticas sociais. O contrário também é verdadeiro, conforme anteriormente mencionado: os valores e crenças socioculturais são levados à instituição pelas/os estudantes, docentes e funcionárias/os.

Neste contexto, em nome de uma suposta “ideologia de gênero” presente nas escolas brasileiras, assembleias e câmaras legislativas, em diversas regiões do país, aprovaram a retirada dos termos “gênero”, “relações de gênero”, “sexualidade” e “orientação sexual” de seus planos municipais e estaduais de educação, mantendo apenas menções genéricas e superficiais às discussões sobre preconceito

e discriminação no ambiente escolar. O mesmo ocorreu, recentemente, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que veta, por completo, a palavra gênero, assim como também já havia ocorrido com o Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014 (BRITO; SANTOS, 2018).

Na tentativa de que possam ser promovidas maiores mudanças no espaço escolar frente às questões de gênero e sexualidade, autores como Couto Junior (2016), Louro (2001) e César (2012) propõem a pedagogia *queer* como um caminho para subverter a lógica heteronormativa. A pedagogia *queer* vai de encontro à imposição da naturalização dos modelos heteronormativos de organização pedagógica e social e propõe, a partir da desconstrução da linearidade entre gênero, sexo e desejo, assim como do comportamento binário como única referência de normalidade, uma ressignificação dos discursos e práticas hegemônicas.

Segundo Couto Junior (2016), a teoria *queer*⁴ pode orientar as práticas pedagógicas de modo a questionar os valores heterossexuais como os naturalmente adequados e sugerir um novo fazer pedagógico, comprometido com a diversidade humana, que passa pela diversidade de gênero e sexualidades. Essa teoria é baseada em estudos que defendem a identidade sexual e de gênero como construções sociais e não como algo pré-estabelecido pela natureza humana, portanto não é possível julgar determinados comportamentos como fora da normalidade. De acordo com Louro (2009, p. 135, grifo da autora), "*queer* passou a ser, então, mais do que o qualificativo genérico para gays, lésbicas, bissexuais, transgêneros [...]. A expressão ganhou força política e teórica e passou a designar um jeito transgressivo de estar no mundo e de pensar o mundo".

Couto Junior (2016) mostra ainda o quanto as instituições escolares contribuem para reiterar comportamentos discriminatórios, na medida em que estes espaços nem sempre respeitam as diferentes formas de ser e estar no mundo. Os estudos *queer* defendem que a sexualidade seja uma categoria histórica e socialmente construída (COUTO JUNIOR, 2016; LOURO, 2001; CÉSAR, 2012), portanto não existem modelos prontos, pré-estabelecidos, que apontem para uma única forma de vivê-la. Neste sentido, a escola deveria conceber as mais diversas formas de manifestação da sexualidade, não apenas as que reproduzem o modelo heterossexual. Do contrário, a escola continuará sendo um lugar de exclusão, opressão e sofrimento. Para Couto Junior (2016, p. 12, grifos do autor),

Uma pedagogia inspirada na teoria *queer* é subversiva e provocadora. Não se trata apenas de incluir temas e conteúdos *queer* ou se preocupar em construir um ensino e uma

⁴ Nossa intenção aqui é apenas fornecer um panorama mais amplo da teoria *queer*. Para maiores reflexões sobre a teoria *queer* e as repercussões dela no campo de estudos de gênero e sexualidade no Brasil, ver os trabalhos de Louro (2001), Lugarinho (2010), Couto Junior e Pocahy (2017) e Miskolci (2014).

pedagogia para sujeitos *queer*. Essa pedagogia dirige-se a todos e todas, não somente para aqueles ou aquelas que não se reconhecem dentro da matriz da heterossexualidade. Nesta perspectiva, essa pedagogia trabalha com a desnaturalização das certezas como tática potente para pensar a própria dimensão da existência.

Como apresenta Couto Junior (2016), a pedagogia *queer* não deve ser direcionada apenas para quem não se reconhece na normatividade heterossexual, mas para todos os indivíduos. Por conceber as múltiplas formas de existência humana, identidade de gênero e vivência da sexualidade, esta pedagogia concebe e acolhe a diversidade em seu processo de ensino e aprendizagem, podendo ser desenvolvida em diferentes contextos e com diferentes agentes sociais.

O panorama acima exposto é o pano de fundo deste trabalho de pesquisa, cujo objetivo é investigar o atravessamento das normas de gênero no cotidiano escolar de alunas/os autoproclamadas/os não heterossexuais. Para isso, a fundamentação teórica adotada é baseada principalmente nas contribuições teóricas de autoras/es do campo de estudos de gênero e sexualidade que se alinham/dialogam com a perspectiva pós-estruturalista, como Seffner (2013), Miskolci (2010), Bento (2011) e Zago (2014). Partimos do pressuposto de que gênero é uma construção social (SCOTT, 1995), não havendo linearidade entre gênero, sexo e desejo (SILVA, 2009). Também apontamos a necessidade de que as instituições educacionais, permeadas por relações de gênero e sexualidade, promovam maiores críticas às práticas normativas em prol da construção de uma educação que possa se opor às (hetero)normas (FACCO, 2011; BENTO, 2011; ZAGO, 2014). Para isso, concordamos com a ideia de que não existe discurso neutro e que o silenciamento de práticas homofóbicas na escola reitera a supremacia das normas regulatórias de gênero (MISKOLCI, 2010; SEFFNER, 2013).

Apesar desta investigação se debruçar sobre as categorias gênero e sexualidade, é importante ressaltar que existem outros marcadores sociais de identidade e diferença que poderiam ter sido acionados, como classe, etnia, religião, além de uma série de outros marcadores que constituem a vida em sociedade. Ou seja, o espaço é vivido de diferentes maneiras, não só pelas diferenças de gênero e sexualidades, como pelas imensuráveis diversidades, compondo a heterogeneidade espacial. Nesse contexto, se faz de extrema importância que as/os educadoras/educadores tenham uma visão ampla dos acontecimentos sociais do tempo presente, associando diversas dimensões e categorias de análise (POCAHY, 2011; PISCITELLI, 2008).

A seguir, discutimos brevemente o aporte teórico-metodológico, embasado na abordagem histórico-cultural, além de apresentarmos o campo empírico e os sujeitos participantes do estudo. Posteriormente analisaremos as conversas realizadas com as/os entrevistadas/os e, por fim, teceremos

algumas considerações voltadas principalmente para se (re)pensar sobre a potência do espaço escolar na subversão de normas regulatórias de gênero que colocam em xeque todas/os aquelas/es sujeitos que fogem aos padrões heteronormativos.

2 NOTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS: APRESENTAÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO E DOS SUJEITOS

Como experiência empírica foram entrevistadas/os em 2018 oito estudantes da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro (RJ), na faixa etária entre 15 e 18 anos. Estas/es estudantes estão matriculadas/os em uma escola localizada na cidade de Nova Friburgo, na Região Serrana do Estado do RJ. No mesmo ano foram entrevistadas três professoras e a diretora, na faixa etária entre 28 e 45 anos, de outra instituição escolar estadual, localizada na mesma região.

A justificativa para a escolha destas escolas como recorte territorial dá-se pelo fato de que a primeira autora deste trabalho possui acesso a estas instituições, percebendo também o quanto as relações sociais mantidas nesses espaços permitiriam realizar reflexões profícuas em torno das relações sociais sustentadas pelas hierarquias das (hetero)normas⁵. Analisar esta hierarquia nos instigou a investigar de que formas estas relações são construídas e como as pessoas que não se enquadram nesta lógica dominante resistem ao estranhamento, ao preconceito, à discriminação, à negação de direitos, à violência física e simbólica. A pesquisa teve como foco central entrevistar estudantes, entretanto, optamos também por entrevistar professoras e a diretora, pois percebemos que o discurso e as práticas alinhados com o pensamento heteronormativo também eram recorrentes entre docentes e gestoras/es da realidade escolar daquelas instituições.

Em função do teor das conversas, os nomes das instituições foram omitidos e as/os entrevistadas/os receberam nomes fictícios. Diante de uma realidade discriminatória, violenta e opressora no Brasil, na qual aquelas/es que se comportam de maneira diferente da imposta pelo modelo heteronormativo de organização social são constantemente violentadas/os, ocultar o nome das instituições onde esta pesquisa foi realizada e das pessoas nela envolvidas é uma questão de segurança física e emocional. De forma similar, Kramer (2002) também optou pela adoção de nomes fictícios para as crianças que participaram de seu estudo. De acordo com a autora, essa opção ética ocorreu "seja porque estudavam na única escola da região e seus depoimentos traziam muitas críticas à escola e às professoras, seja porque

⁵ A primeira autora do texto conduziu o trabalho de campo da pesquisa, enquanto que o segundo autor orientou o estudo em questão.

denunciavam problemas graves vividos por elas mesmas e por suas famílias e, nesse caso, a revelação dos nomes se constituía em risco real” (KRAMER, 2002, p. 47). No contexto de nossa pesquisa, não há como negar que ocultar os nomes das instituições pesquisadas e atribuir nomes fictícios aos participantes da pesquisa é uma questão ética. Nessa direção, concordamos com a ideia de que a ética na pesquisa é construída na relação estabelecida entre pesquisador/a e sujeitos, o que “implica também uma recusa ao agir inconsequente” (PEREIRA, 2015, p. 57). Nesse movimento ético estabelecido com as/os pesquisadas/os, mesmo que seus respectivos nomes tenham sido ocultados, suas vozes foram ouvidas porque reconhecemos as/os participantes do estudo como coautoras/es do trabalho investigativo.

Esta investigação foi amparada teórica e metodologicamente pela abordagem histórico-cultural para a realização e problematização da investigação empírica, fundamentada neste texto a partir das contribuições de Mikhail Bakhtin (2011) e suas/seus interlocutoras/es. Esta abordagem pressupõe a relação dialógica entre pesquisador/a e entrevistadas/os, ou seja, é na relação com o outro que são construídas a reflexão e problematização acerca do conteúdo oriundo da exposição das pessoas envolvidas na pesquisa. Bakhtin (2011, p. 400, grifo do autor) argumenta que o sujeito “não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialógico*”. A forma como nos relacionamos com o outro é central nos estudos que se apropriam da abordagem histórico-cultural. Precisamos reconhecer o quanto “*a palavra é produto da interação locutor-ouvinte, é ponte entre o eu e os outros, é o território comum do locutor e do interlocutor. Sempre há um auditório social em jogo*” (KRAMER, 2007, p. 74, grifos da autora). Cada palavra pensada e dita, bem como os pensamentos não enunciados, constituem parte da complexa interação social entre duas ou mais consciências. Os sujeitos, expressivos e falantes, encontram-se imersos em uma dinâmica interacional que é constantemente ressignificada na medida em que dialogamos com o outro (BAKHTIN, 2011; JOBIM E SOUZA; KRAMER, 2003).

Não somente nossa relação com o outro é central na produção de conhecimento que investiga sob a abordagem histórico-cultural, mas a própria forma como sujeitos e pesquisadoras/es interpretam os acontecimentos sociais está diretamente relacionada com o lugar social ocupado por cada um/a. Em outras palavras, é através desta abordagem que entendemos que “cada um de nós ocupa um lugar espaço-temporal determinado, e deste lugar único revelamos o nosso modo de ver o outro e o mundo físico que nos envolve” (JOBIM E SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 112). Dessa forma, não seria possível dizer que existe neutralidade por parte de pesquisadoras/es e pesquisadas/os, uma vez que as pessoas envolvidas na pesquisa falam e escutam a partir de seu lugar no mundo, de suas histórias e vivências.

Diante do exposto, ressaltamos que os princípios do dialogismo e da alteridade embasam a abordagem

histórico-cultural. Nesta perspectiva, a produção do conhecimento se dá na relação com o outro, a partir do diálogo e da troca, portanto, é imprescindível a interação entre pesquisador/a e sujeitos. Assim como apontam Couto Junior, Ferreira e Oswald (2017, p. 25), também primamos pelo estabelecimento de “uma postura ética implicada com a horizontalidade das vozes e com o lugar social ocupado por cada um dos sujeitos”. Essa horizontalidade diz respeito à forma como interagimos e nos relacionamos com o outro, sem a intenção de buscar respostas definitivas às perguntas inicialmente propostas, mas promover novas reflexões que sejam potentes na argumentação de um determinado problema. Pesquisar através da dimensão dialógica e alteritária bakhtiniana significa que “eu me projeto no outro que também se projeta em mim, nossa comunicação dialógica requer que meu reflexo se projete nele e o dele em mim, que afirmemos um para o outro a existência de duas multiplicidades de ‘eu’” (BEZERRA, 2012, p. 194). Dentro dessa dimensão dialógica e alteritária, colocar em prática a horizontalidade das vozes nos permite romper com a relação hierárquica entre pesquisador/a e demais participantes da pesquisa, que passam a ser reconhecidas/os como coautoras/es de um trabalho onde cada sujeito ocupa um lugar singular na produção do conhecimento.

3 CONVERSANDO COM AS/OS PARTICIPANTES DA PESQUISA SOBRE O ATRAVESSAMENTO DAS NORMAS DE GÊNERO NO COTIDIANO ESCOLAR

As falas de uma professora e da diretora, conforme explicitadas abaixo, mostram que a escola pesquisada e seus profissionais ainda pretendem se dizer neutros no que diz respeito às questões de gênero e sexualidades.

Em cidade pequena já sabe, né? Todo mundo sabe da vida de todo mundo. Na minha escola tem um monte de professor gay, mas mesmo todo mundo sabendo, lá é proibido falar disso. Escola não é lugar de falar de relações afetivas (Janaína, 28 anos, professora da instituição).

Uma vez duas alunas estavam namorando no pátio e nós as chamamos para uma conversa. Explicamos que este tipo de atitude é proibida na escola, que nós não temos nada a ver com a vida pessoal delas, que elas podem fazer o que quiserem fora dos muros da escola, mas dentro da escola aquele comportamento é proibido (Beatriz, 45 anos, diretora da instituição).⁶

Não há como negar que, não raramente, diversas instituições silenciam temas como a relação

⁶Segundo uma professora da instituição que testemunhou o caso, quando se trata de troca de carícias entre um casal heteroafetivo, a diretora trata a situação com naturalidade.

homoafetiva. Evitar discutir temas considerados tabu na escola significa atribuir pouca ou nenhuma importância às práticas cotidianas desalinhadas com as expectativas sociais hegemônicas. Conforme Janaína e Beatriz argumentam acima, preocupa-nos a forma com a qual muitos espaços institucionais ainda optam pelo silenciamento de determinadas posturas/comportamentos de suas/seus estudantes e professoras/es na tentativa de não abalar a estrutura social dominante. Nessa linha de pensamento, nossas “ações [pedagógicas] não podem ficar capturadas pela astúcia da norma de não dizer de si, elas precisam fazer a norma falar” (SEFFNER, 2013, p. 158). Miskolci (2010) pontua ainda que a instituição escolar que se diz neutra, que invisibiliza as mais diversas formas de se constituir humano para além do modelo heteronormativo, estrategicamente mantém intacta a supremacia das normas regulatórias de gênero. Segundo o autor, “a neutralidade não passa de heterossexualidade compulsória disfarçada” (MISKOLCI, 2010, p. 19). A diversidade é inerente a sociedade e, nesse sentido, faz parte de todas as dimensões do contexto escolar. Com isso, acreditamos na importância de defendermos a construção de um espaço institucional escolar que, longe de colocar em prática processos de subalternização de determinados grupos de sujeitos, seja um espaço de vivência cotidiana das diferenças (BENTO, 2011). Um aluno entrevistado, que se autoproclama homossexual, mostra que na prática não é o que acontece naquele ambiente escolar:

Eu não posso ir pra escola do jeito que eu quero. Todos os dias eu me arrumo e antes de sair me olho no espelho pra ver se não estou muito gay, se tiver dando muita pinta troco de roupa. Tenho que me controlar pra não sair muito feminino, porque quando saio assim os olhares preconceituosos e as brincadeiras de mal gosto aumentam. Já sofri até violência por causa disso [...]. E é tanto na rua quanto na escola (Pedro, 17 anos).

Neste sentido, um grande desafio da escola, então, não é se abster da discussão acerca das sexualidades ou pregar o modelo heterossexual hegemônico (casal heterossexual com filhas/os) como o único legítimo, mas sim lidar com a heterogeneidade como uma característica comum da diversidade humana. Educadoras/es devem valorizar estéticas de existências alinhadas com a multiplicidade de formas de fabricarmos corpos, gêneros e sexualidades para além dos modelos (hetero)normativos. Na medida em que a sociedade é orientada pela valorização das práticas heterossexuais, que acabam por transformar diferenças em desigualdades, gerando opressão e sofrimento, a escola tem a oportunidade de subverter a lógica dominante e ser uma instituição que acolha as diferenças e promova a desconstrução dos pilares fundantes das heteronormas.

Conforme ressalta Pedro, acima, não poder “ir pra escola do jeito que eu quero” evidencia o quanto há um

empreendimento colocado em prática na instituição para vigiar e punir as masculinidades que destoam da hegemônica. Conforme aponta Zago (2014), esse empreendimento para vigiar os corpos dos sujeitos tidos como diferentes existe "porque quaisquer escapes, rompimentos e movimentações que fizerem vão afetar diretamente a norma e os normais" (ZAGO, 2014, p. 145). Somando-se a isso, manter intacta a norma significa fabricar uma determinada masculinidade que possa passar despercebida pelos olhares (hetero)normativos de seus colegas de turma. Diante da forma como seu modo de ser menino vem sendo negado na escola, também interpretamos essa opção de Pedro de trocar de roupa "*se tiver dando muita pinta*" como uma estratégia de resistência de enfrentamento às diversas situações de intolerância no cotidiano escolar.

Outra aluna entrevistada, que foi morar na cidade de Nova Friburgo há dois anos, cuja matrícula nesta instituição foi transferida de uma escola da rede estadual na cidade do Rio de Janeiro, relatou uma experiência que viveu na instituição onde estudava anteriormente, mostrando a necessidade de se trabalhar as questões de gênero e sexualidades na escola:

Lá na escola onde eu estudava no Rio, tinham muitos casos de homofobia, racismo, essas coisas. Todos os meus amigos gays já tinham apanhado na escola. Só melhorou quando a gente começou a participar de palestras, ter aulas e fazer trabalhos sobre estas questões de gênero, feminismo. Foi na escola que eu aprendi que homofobia é crime (Isabela, 16 anos).

Partindo de um fazer pedagógico baseado em uma concepção igualitária entre gêneros e na desconstrução do gênero binário, podemos começar a pensar no planejamento de práticas de resistência que sejam potentes para transformar o cotidiano educacional em prol da celebração das singularidades humanas. Um dos caminhos para a subversão da realidade heteronormativa talvez seja por meio da conscientização e disposição de gestoras/es e educadoras/es para colocar em prática o enfrentamento aos mais perversos discursos preconceituosos e discriminatórios reiterados cotidianamente na escola. Conforme apontou Isabela acima, o alarmante quadro de situações de preconceito e discriminação vivenciadas em sua escola "*melhorou quando a gente começou a participar de palestras, ter aulas e fazer trabalhos sobre estas questões de gênero, feminismo*". Na medida em que crescemos imersos numa coletividade que nos ensina determinados valores socioculturais alinhados com o pensamento heteronormativo (SEFFNER, 2013; ZAGO, 2014), acreditamos na força da educação enquanto estratégia política capaz de promover novos aprendizados que sejam potentes no enfrentamento de práticas que colocam em xeque as chamadas minorias sociais, de gênero e étnico-raciais.

O depoimento de outro aluno que se autodenomina homossexual nos mostra como, na escola

pesquisada, gestores e docentes não demonstram ter consciência da necessidade de enfraquecimento e desconstrução dos pilares que sustentam as (hetero)normas.

Mas professora, de que adianta a gente reclamar com a direção e os professores se eles nunca fazem nada? Eu já desisti de falar com o diretor, ele sempre fala que estou exagerando quando vou reclamar de alguém que tenha me ofendido. Resolvi tentar me acostumar, as ofensas acontecem todos os dias. [...] já quis parar de estudar muitas vezes, desde que sai do armário⁷, todos os dias torço pra chegar logo o mês que vem, quando eu vou terminar o terceiro ano do ensino médio (Antônio, 17 anos).

A escola pode e deve subverter esta realidade heteronormativa descrita brevemente acima através da educação para a sexualidade. Santos (2011) reforça a necessidade de apresentar aos sujeitos que participam da experiência escolar formas múltiplas de viver as identidades, e isso inclui as identidades de gênero e sexuais. Através da educação para a sexualidade é possível construir a noção da importância de conhecer as identidades dos outros, além de conhecer as possíveis formas de viver as respectivas identidades, e assim construir uma escola plural, onde todas as pessoas se sintam acolhidas. Neste sentido, a educação para a sexualidade é um caminho para desconstruir os pilares que sustentam e legitimam as (hetero)normas. Conforme expressa Antônio acima, "*tentar me acostumar, as ofensas acontecem todos os dias*" revela uma omissão da escola em posicionar-se em prol dos direitos dos estudantes de frequentar um espaço com o mínimo de respeito e dignidade sem o medo de um "terrorismo contínuo" (BENTO, 2011, p. 552) implementado pelas normas regulatórias de gênero. Colocar em prática uma educação para a sexualidade significa reverter quadros violentos na escola envolvendo preconceito e discriminação, que muitas das vezes também ampliam-se para a violência física.

Educadoras/es podem trabalhar as questões de gênero e sexualidades como tema transversal, conforme é previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais⁸ (PCN). O tema transversal "Orientação Sexual" traz a oportunidade de reflexão das/os jovens a partir do debate sobre os diferentes temas ligados à sexualidade. É preciso um esforço por parte do corpo docente e pedagógico para que os temas transversais possam instigar reflexões interessantes alinhadas com o contexto sociocultural das/os estudantes. Esses temas apresentados nos diversos materiais pedagógicos precisam dialogar com as

⁷ A expressão "sair do armário" se refere às pessoas que possuem orientação sexual diferente da imposta pelo modelo heteronormativo e conseguem assumir sua orientação sexual, não precisando mais escondê-la, de maneira geral, para a sociedade. Entretanto, é importante lembrar, como ressaltou Sedgwick (2007), que até as pessoas que se assumem gay acabam, em alguma dimensão das relações pessoais, escondendo sua sexualidade.

⁸ O PCN é um documento do Governo Federal que serve como uma das referências para o ensino da educação básica no Brasil.

experiências sociais da comunidade escolar, caso contrário seu conteúdo trará pouco ou nenhum sentido às/aos suas/seus leitoras/es. De acordo com o PCN (1998),

A proposta de Orientação Sexual procura considerar todas as dimensões da sexualidade: a biológica, a psíquica e a sociocultural, além de suas implicações políticas. [...] Engloba as relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro e a diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade democrática e pluralista.

A concepção do gênero como uma construção social, não determinado pela biologia humana (SCOTT, 1995), é defendida pelo PCN desde 1998. Ainda que estas questões não constem no currículo da disciplina, educadoras/es possuem autonomia pedagógica para abordá-las e problematizá-las, sendo respaldadas/os legalmente por este documento. Reiterando que ainda é grande o desafio no Brasil para discutir temas como gênero e sexualidade, principalmente quando os valores socioculturais predominantes ainda tendem a considerar a homossexualidade como uma doença passível de cura, ou seja, como um aspecto da característica humana que poderia ser “convertido” (COUTO JUNIOR, 2019).

Miskolci (2010) sugere que, para que se inicie o trabalho com estas questões, sejam feitas discussões sobre como as relações afetivas e sexuais aparecem nos livros didáticos e na mídia, por exemplo. O autor atenta para a importância em se tratar de temas levados pelas/os alunas/os para a sala de aula, e reforça o cuidado que se deve ter ao não restringir a discussão do tema sexualidade à prevenção de doenças sexualmente transmissíveis. A sexualidade deve ser abordada em suas múltiplas dimensões e não apenas associada à saúde pública. Miskolci (2010) argumenta também que não se deve obrigar as/os estudantes a se colocar nas discussões, isto deve ser algo livre, a obrigatoriedade pode gerar constrangimento.

Para que estas instituições transformem suas práticas é fundamental reconhecer a importância da formação e da qualificação das/os educadoras/es. A maioria destas/es profissionais não teve contato, no período da formação universitária, com a temática gênero e sexualidade. Muitas das vezes isto faz com que as abordagens sobre gênero e sexualidade ocorram de maneira pontual e não se constituam como uma prática comum por parte das/os funcionárias/os da instituição escolar. A educação para a sexualidade é de suma importância também em uma prática formativa que valorize a autonomia das/os educadoras/es na busca por “fontes de informação em livros e textos sobre relação de gênero, mas sempre por uma perspectiva histórica e contextualizada socialmente. A informação adequada permite que o profissional enfrente os desafios esperados, mas também os inesperados” (MISKOLCI, 2010, p. 25). Haja vista nosso compromisso com os temas contemporâneos, é exigido que, como educadoras/

es, estejamos cada vez mais qualificados para atender às inúmeras demandas sociais de nossas/os

estudantes (FREIRE, 1996).

Conforme apontaram as/os participantes do trabalho de campo, as instituições de ensino nem sempre constituem-se enquanto espaços potentes de enfrentamento ao regime heterocentrado. Em tempos de extrema intolerância às chamadas minorias sexuais, nos vemos no desafio de promover práticas pedagógicas que possam minimizar discursos/atos preconceituosos e discriminatórios direcionados a todas as pessoas que fogem ao modelo heterossexual hegemônico. Crianças e jovens não raramente encontram-se na mira dos olhares (hetero)normativos, tornando-se alvo dos perversos regimes de desigualdade produzidos no âmbito educacional (PRECIADO, 2013; SEFFNER, 2013; FREITAS; COUTO JUNIOR; CARVALHO, 2018), conforme ficou evidente nos depoimentos dos sujeitos participantes da pesquisa. Frente a isso, de forma alguma existe a possibilidade de enfrentar tamanho desafio sem a participação de toda comunidade escolar, caso contrário dificilmente nosso trabalho em sala de aula trará a repercussão social necessária capaz de enfraquecer os pilares fundantes que reiteram cotidianamente a força das normas regulatórias de gênero. Para tanto, consideramos necessário reconhecer que o espaço escolar e os processos educativos devem ser formadores de pessoas críticas, autônomas e conscientes da sociedade em que vivem. É por isso que a educação se apresenta como uma das áreas prioritárias para a construção de uma rede de solidariedade e de uma sociedade com maiores margens de liberdade.

4 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE LIBERDADE: PALAVRAS FINAIS

O regime heterocentrado é constituído da organização espacial orientada pela valorização das práticas heterossexuais, estabelecendo hierarquias sexuais e inferiorizando aquelas/es que se comportam de maneira diferente da estabelecida como normal (PRECIADO, 2014). Conforme discutido neste trabalho, os espaços passam a ser regidos por essa normalidade, cerceando as expressões das pessoas cujo comportamento vai de encontro às práticas heteronormativas. Aquelas/es que não se encaixam nas (hetero)normas são constantemente discriminadas/os e violentadas/os, de forma física e simbólica, e em muitas situações têm direitos básicos negados.

A sociedade em que vivemos é heterogênea, formada por uma pluralidade de indivíduos, com diferentes histórias, hábitos, costumes e comportamentos. Entretanto, apesar desta pluralidade, a normatividade heterossexual é imposta como sendo o único modelo de comportamento e organização social a ser reproduzido por todas/os (MISKOLCI, 2010). Este modelo é reproduzido como se fosse a única possibilidade legítima de existência, cuja imposição culturalmente naturalizada reitera também a legitimidade das práticas de opressão direcionadas a todas as pessoas que fogem aos padrões sociais hegemônicos, inclusive na escola (BENTO, 2011).

O espaço escolar não é facilmente evitável, no caso brasileiro é previsto em lei que crianças e jovens devam estar matriculados em instituições de educação básica, portanto a maioria das pessoas discriminadas na escola pela orientação sexual não pode deixar de frequentar este espaço. A evasão escolar em função da violência sofrida na escola por questões relacionadas à orientação sexual não pode ser ignorada pelos profissionais do campo da Educação, imbuídos da responsabilidade pela formação humana. Relembramos ainda que “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’” (BENTO, 2011, p. 558). Neste contexto, a pedagogia não pode abrir mão de (re)pensar/(re)planejar estratégias de enfrentamento às normas regulatórias produzidas e reiteradas cotidianamente na escola. Precisamos considerar que crianças e jovens nem sempre encontram-se amparados para enfrentar as interpelações injuriosas de seus colegas de classe (SEDGWICK, 1991).

Ao discutir gênero e sexualidade com as/os participantes da pesquisa no ambiente escolar, deparamo-nos com um paradoxo: a escola sofre com os reflexos das práticas heteronormativas ao mesmo tempo em que fortalece os pilares que sustentam estas mesmas (hetero)normas. A experiência empírica desta pesquisa mostrou que as instituições escolares pesquisadas reproduzem em um microuniverso social as relações sociais que perpassam os muros da escola. Por meio do diálogo com os sujeitos, percebemos a importância de desconstruir, no espaço escolar, os discursos/atos responsáveis pelo fortalecimento das heteronormas, na tentativa de evitar processos de subalternização que excluem ou incluem precariamente aquelas/es que não se comportam de acordo com as expectativas sociais do modelo heterossexual dominante. De maneira geral, a escola evita abordar o tema das sexualidades, o que reforça e legitima a valorização das práticas heterossexuais, nos parecendo incoerente diante do fato de que esta instituição deveria ser o espaço responsável pela troca de experiências heterogêneas.

As entrevistas realizadas com as/os participantes da pesquisa mostraram também a necessidade de resistência e subversão à hegemonia, através da desconstrução das bases que fortalecem e sustentam a lógica heteronormativa, evidenciando a escola como um espaço privilegiado para este trabalho. Discutimos ainda a pedagogia *queer* e a educação para a sexualidade como estratégias potentes que podem nos ajudar a dinamitar as práticas homofóbicas no espaço escolar. É possível obter embasamento nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), inclusive para sustentar este trabalho de resistência diante de alunas/os, familiares e outras/os educadoras/es que apresentem práticas sociais tidas como mais conservadoras. Considerando a diversidade pela qual a sociedade atual é formada, é inaceitável que pessoas ainda sejam violentadas ou discriminadas por questões de gênero e sexualidades. Toda

forma de preconceito deve ser contestada e a heteronormatividade e as hierarquias sexuais devem ser permanentemente questionadas.

As sociedades são atravessadas por relações de gênero e sexualidades e a instituição escolar, por não trabalhar estes temas, pode distanciar-se de seu objetivo principal: a formação de indivíduos capazes de auxiliar na construção de uma sociedade com cada vez menos desigualdades. A escola tem a oportunidade de se constituir enquanto um espaço de vivência cotidiana das diferenças e as/os educadoras/es, então, devem estar atentas/os à diversidade e múltiplas possibilidades de existência. Dessa forma, defendemos que a instituição escolar atue na base da formação humana, colocando em prática um fazer pedagógico baseado em uma concepção igualitária entre gêneros e na desconstrução de todo e qualquer tipo de preconceito que ainda sustenta muitas das relações sociais contemporâneas no Brasil. Que possamos colocar em prática na escola uma educação que proporcione maior liberdade para nossas/os estudantes, almejando libertarmos, cada vez mais, de discursos/atos normativos que ainda insistem em desqualificar determinadas formas de ser e estar no mundo.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, L. **Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa**. Rio de Janeiro: Metanoia, 2015.
- BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559, mai./ago. 2011.
- BEZERRA, P. Polifonia. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. Ed. São Paulo: Contexto, 2012, p. 191-200.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente** (Lei 8.069/1990). Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF. 1998.

BRITO, L. T.; SANTOS, M. P. Sexualidade e inclusão no espaço escolar: um debate com base na perspectiva omnilética. **Revista latino-americana de Geografia e Gênero**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 51-71, 2018.

BUTLER, J. **Corpos em aliança e a política das ruas**. Notas para uma teoria performativa de assembleia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CÉSAR, M. R. A. A diferença no currículo ou intervenções para uma pedagogia queer. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 351-362, jan./jun. 2012.

COUTO JUNIOR, D. R. Gênero, sexualidade e a teoria queer na educação: colocando em questão a heteronormatividade. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 11, n.1, p. 250-270, jan./abr. 2016.

COUTO JUNIOR, D. R. "Every time we talk about this I feel more comfortable in overthrowing these gay-bi-hetero polarities": towards the queering of pedagogy. **Revista Cocar**, Belém, v. 13, n. 25, p. 598-620, jan./abr. 2019.

COUTO JUNIOR, D. R.; BRITO, L. T. "Vocês conhecem algumx 'heterossexual flexível'?": masculinidades performativas em debate. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 20, n. 1, p. 81-97, jan./mar. 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. **Interfaces científicas – Educação**, Aracajú, v. 6, n. 1, p. 23-34, out. 2017.

COUTO JUNIOR, D. R.; POCAHY, F. Dissidências epistemológicas à brasileira: uma cartografia das teorias queer na pesquisa em educação. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 42, n. 3, p. 608-631, set./dez. 2017.

FACCO, L. A escola como questionadora de um currículo homofóbico. In: SILVA, A. C. P. ; SILVA, J. M. (Orgs.) **Espaço, gênero e poder: conectando fronteiras**. Ponta Grossa: Todapalavra, 2011, p. 19-29.

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, jan./jun. 2018.

JOBIM E SOUZA, S.; ALBUQUERQUE, E. D. P. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana.

Bakhtiniana, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 109-122, jul./dez. 2012.

JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. Experiência humana, história de vida e pesquisa: um estudo da narrativa, leitura e escrita dos professores. In: KRAMER, S.; JOBIM E SOUZA, S. (Orgs.). **História de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação**. São Paulo: Ática, 2003, p. 13-42.

KRAMER, S. **Por entre as pedras**: arma e sonho na escola. 3. Ed. São Paulo: Ática, 2007.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

LOURO, G. L. Foucault e os estudos queer. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (Orgs.). **Para uma vida não-fascista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 135-143.

LOURO, G. L. Teoria Queer – uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001.

LUGARINHO, M. C. Antropofagia crítica: para uma teoria queer em português. **Revista Olhar**, São Carlos, ano 12, n. 22, p. 106-112, jan./jul. 2010.

MISKOLCI, R. Um saber insurgente ao sul do Equador. **Revista Periódicus**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 43-67, maio/out. 2014.

MISKOLCI, R. Um corpo estranho na sala de aula. In: ABRAMOWICZ, A.; SILVÉRIO, V. R. (Orgs.). **Afirmar o diferenças**: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola. 2. Ed. Campinas: Papirus, 2010, p. 13-26.

PEREIRA, R. M. R. Por uma ética da responsividade: exposição de princípios para a pesquisa com crianças. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 50-64, jan./abr. 2015.

PISCITELLI, A. Interseccionalidade, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. **Revista Sociedade e Cultura**, v. 11, n. 2, p. 263-274, jul./dez. 2008.

PRECIADO, P. B. **Manifesto contrassexual**: práticas subversivas de identidade sexual. Tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: n-1 Edições, 2014.

PRECIADO, P. B. Quem defende a criança queer? **Jangada**, Viçosa, n. 1, p. 96-99, jan./jun. 2013.

POCAHY, F. Interseccionalidade e educação: cartografias de uma prática-conceito feminista. **Textura**, Canoas, v. 13, n. 23, p. 18-30, jan./jun. 2011.

SANTOS, C. R. Borrando Fronteiras: uma visão ampliada entre sexualidades e escolas. In: SILVA, A. C. P. ; SILVA, J. M. (Orgs.) **Espaço, gênero e poder**: conectando fronteiras. Ponta Grossa: Todapalavra, 2011.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SEDGWICK, E. K. A epistemologia do armário. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 28, p. 19-54, jan./jun. 2007.

SEDGWICK, E. K. How to bring your kids up gay. **Social Text**, North Carolina, n. 29, p. 18-27, 1991.

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, jan./mar. 2013.

SILVA, J. M. A cidade dos corpos transgressores da heteronormatividade. In: SILVA, J. M. (Org.). **Geografias Subversivas**: discursos sobre espaço, gênero e sexualidades. Ponta Grossa: Todapalavra, 2009, p. 135-149.

TORRES, M. C.; SILVA, A. C. P. Presídios de mulheres são espaços femininos? O poder da heteronormatividade no sistema prisional carioca. **Revista Latino-americana de Geografia e Gênero**, Ponta Grossa, v. 5, n. 1, p. 126-141, jan./jul. 2014.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a educação**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

WARNER, M. **Fear of a queer planet**: queer politics and social theory. Minnesota: Minnesota Press, 1991.

ZAGO, L. F. Quando a norma range os dentes – corpo, norma e transgressão. **Textura**, Canoas, n. 31, p. 140-155, mai./ago. 2014.