



Somos um imenso bordado de nós: experiências escolares que escapam dos modelos cisheteronormativos

We are an immense embroidery of knots: schooling experience that escape from cisheteronormative models



Jucélia Pinto Ferreira

Mestra em Educação, Culturas e Identidades
Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE/FUNDAJ.
Recife, Pernambuco – Brasil.
juceliaferreira1@hotmail.com



Ana Paula Abrahamian de Souza

Doutora em Educação
Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE/FUNDAJ.
Recife, Pernambuco – Brasil.
apabrahamian@hotmail.com



Denise Maria Botelho

Doutora em Educação
Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE/FUNDAJ.
Recife, Pernambuco – Brasil.
denise.botelho@ufrpe.br

Resumo: Esse estudo tem o objetivo de problematizar as experiências escolares de cinco estudantes que escapam dos modelos cisheteronormativos de gênero e sexualidade. Utilizamos como aporte teórico-metodológico as contribuições dos estudos feministas, dos estudos gays e da Teoria Queer, centrando a aproximação com esses campos numa perspectiva pós-estruturalista. A presente investigação contou com a abordagem qualitativa e os dados foram construídos a partir da entrevista narrativa e do caderno de memórias. É possível dizer que na educação infantil e no ensino fundamental as experiências escolares das/os protagonistas dessa pesquisa se constroem a partir de referenciais negativos que as/os colocam em posições de subalternidade. Com a chegada do ensino médio, essas/es estudantes conseguiram se conectar com histórias, espaços e narrativas que produzem formas de inteligibilidade para seus grupos de pertença, ao passo que reafirmam e ressignificam suas identidades.

Palavras chave: cisheteronormatividade; educação escolar; gênero e sexualidade; LGBTQIA+.

Abstract: This study aims to problematize the school experiences of five students who escape the cisheteronormative models of gender and sexuality. We use as a theoretical-methodological contribution the contributions of feminist studies, gay studies and Queer Theory, focusing our approach to these fields in a post-structuralist perspective. The present investigation had a qualitative approach and the data were constructed from the narrative interview and the notebook of memories. It is possible to say that in early childhood education and elementary education, the school experiences of the protagonists of this research are built from negative references that place them in subordinate positions. With the arrival of high school, these students were able to connect with stories, spaces and narratives that produce forms of intelligibility for their belonging groups, while reaffirming and re-signifying their identities.

Keywords: cisheteronormativity; schooling; gender and sexuality; LGBTQIA+.

Cite como

(ABNT NBR 6023:2018)

FERREIRA, Jucélia Pinto; SOUZA, Ana Paula Abrahamian de; BOTELHO, Denise Maria. Somos um imenso bordado de nós: experiências escolares que escapam dos modelos cisheteronormativos. *Dialogia*, São Paulo, n. 41, p. 1-19, e21762, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/41.2022.21762>.

American Psychological Association (APA)

Ferreira, J. P., Souza, A. P. A. de., & Botelho, D. M. (2022, maio/ago.). Somos um imenso bordado de nós: experiências escolares que escapam dos modelos cisheteronormativos. *Dialogia*, São Paulo, 41, p. 1-19, e21762. <https://doi.org/10.5585/41.2022.21762>.

1 Introdução

O presente artigo científico¹ busca compreender como os marcadores sociais da diferença de gênero e sexualidade dialogam com as experiências de jovens que passaram pelo processo de escolarização partindo de suas próprias escritas e narrativas.

As/os² interlocutoras/es dessa pesquisa finalizaram o ensino médio entre 2012 e 2018. Optamos por fazer esse recorte temporal para compreendermos os marcadores sociais da diferença em um tempo relativamente presente, uma vez que pensar a escola na contemporaneidade significa sinalizar que algumas mudanças podem surgir no seu interior, acionadas pelas lutas cotidianas dos movimentos feministas e LGBTQIA+ que produzem fissuras nas formas de pensar as identidades e imprimem formas alternativas de existência.

Ao nos debruçarmos sobre essa temática, percebemos que alguns estudos (ANDRADE, 2012; BARROS, 2014; SILVA, 2016), analisaram as formas de sujeição, resistência e homofobia vivenciadas por estudantes durante os anos de escolarização; estas formas são importantes, na medida em que denunciam e visibilizam as desigualdades e as hierarquias de gênero e sexualidade produzidas na escola, mas as lentes utilizadas com enfoque apenas em norma e contra norma, sujeição e resistência não nos permite perceber o poder das relações e as negociações de forças que nem sempre tem o sofrimento e a discriminação como formas únicas e possíveis de viver a escola.

É por acreditar que as/os estudantes podem interagir com as condições em que vivem, e, desse modo, produzir experiências que emergem de fissuras, brechas e caminhos alternativos que esse estudo ganha vida, pois partimos do pressuposto de que é possível construir “condições de vidas vivíveis” na escola (RANNIERY, 2017, p. 229).

Algumas questões precisam ser refletidas e olhadas mais atentamente quando pretendemos pesquisar as trajetórias escolares: a primeira questão, amplamente problematizada em diversos estudos, nos diz que a escola é uma instituição que produz diferenças de gênero, sexualidade, classe, raça e etnia, a partir de seus múltiplos mecanismos de classificação e hierarquização (LOURO, 2013) e certamente, não temos como negar as “teias cisheteronormativas” produzidas pela escola.

A segunda questão, implica reafirmar a escola também enquanto espaço de produção de vida, por entendermos que as diferenças podem afetar positivamente as experiências das/os estudantes. Desse modo, interessa-nos saber: como as/os estudantes reagem a

¹ Esse artigo é um recorte da minha dissertação de mestrado, intitulada “Não se vive, não se morre, não se ama no retângulo de uma folha de papel”: experiências escolares que escapam dos modelos cisheteronormativos.

² A linguagem do artigo encontra-se no feminino e masculino tendo em vista a necessidade de pensarmos a linguagem como um elemento inclusivo e de promoção da igualdade de gênero.

cisheteronormatividade³ e interagem com as condições sócio-históricas do presente? O que emerge dessas experiências? O que nasce e se desenvolve mesmo dentro das condições normativas de viver o corpo, o gênero e a sexualidade na escola? Essas experiências escolares, especificamente, são contagiadas pelo tempo presente?

Para apresentar a discussão proposta o artigo, a partir daqui, está subdividido em duas partes. Na primeira parte problematizamos os marcadores sociais da diferença – de gênero e de sexualidade – para entendermos como a escola se articula e se organiza para (re) produzir as diferenças e na segunda parte, analisamos as experiências escolares de cinco jovens considerando as duas técnicas de construção de dados utilizadas nessa pesquisa: a entrevista narrativa e o caderno de memórias, cujo objetivo foi compreender as movimentações que ocorreram no interior da escola, os deslocamentos de sensibilidade e as relações de afeto que modificaram a forma como estes/as jovens se relacionam consigo e com os outros.

2 Somos um imenso bordado de nós: marcadores sociais da diferença na escola

Para entendermos como a produção das diferenças se manifestam na prática, trazemos nesse estudo algumas enunciações muito comuns nas escolas de educação infantil com o objetivo de problematizar como as normas sexuais e de gênero são reiteradas na escola, algumas vezes, pelas/os próprios estudantes. A seguir, apresentaremos algumas considerações sobre os marcadores sociais da diferença para entendermos como a escola se articula e se organiza para produzir as diferenças.

Tais enunciações são:

“Se comporta, menina!”. “Cria jeito de gente!”. “Desce dessa árvore, parece um menino!”. “As meninas precisam sentar como borboletinhas” (Pistas distribuídas as/aos interlocutoras/es da pesquisa).

“Menino não pode brincar de boneca”. “Tia, ele está fazendo unhas com a massa de modelar, só as meninas podem ter unhas assim”. “Tu é mulherzinha, é? Rosa é cor de menina”. “Meninas brincam com meninas”. “Me dá o azul e pega o rosa, tu tem que pintar de azul” (Caderno de anotações, 2019).

“Tia, eu chamei meu primo para brincar de boneca e ele disse que não ia brincar porque não era menina, e eu disse: quando você tiver um filho, como vai saber cuidar?”. “Tia, eu estava com medo e minha mãe me perguntou se eu era um homem ou um rato, eu disse que era um homem, mas estava com medo”; “Pintando de rosa? Tu és frango é, menino?” (Caderno de anotações, 2015; 2017).

³ Nesse trabalho utilizamos a noção de cisheteronormatividade para evidenciar, não apenas o modelo heterossexual e reprodutivo (heteronormatividade), mas para questionar a nomeação de um padrão de gênero que é imposto e tido como natural (cisnormatividade). Ao fazermos isso, propomos uma reflexão em torno da naturalização das cisgenderidades e a consequente subalternização das transgeneridades.

Gostaríamos de destacar que essas enunciações⁴ emergem de diferentes tempos históricos. Certamente, poderíamos dizer que esses discursos mostram demarcações de lugares para o feminino e para o masculino, uma vez que inserem os corpos em condutas generificadas por dois polos distintos e delimitam posições de sujeito consideradas adequadas e corretas para meninos e meninas e nos permitem argumentar que as práticas discursivas têm o objetivo de marcar, diferenciar, governar e produzir corpos dóceis.

São registros que aparecem no cotidiano escolar e tem como referência a matriz cisheteronormativa, se repetem consideravelmente com o intuito de reiterar, desestabilizar as normas postas ou “diferenciar” as identidades, portanto, “[...] jogos de poder que marcam a consciência, inscrevem-se no corpo e na memória e moldam pedagogicamente as relações com o mundo” (JUNQUEIRA, 2013, p. 486).

Corroboramos com Louro (2013), quando a mesma infere que a linguagem é o campo mais eficaz e persistente na instituição das distinções e das desigualdades, já que ela atravessa grande parte das nossas práticas ao mesmo tempo em que parece muito natural.

Desde muito cedo, as crianças aprendem a diferenciar meninos e meninas e a oferecer para si e para as/os outras/os as convenções culturais que fazem parte de suas vivências. Elas aprendem tanto a desconstruir os efeitos de verdade, quanto a incorporar as regulações com as quais convivem.

Seria ingenuidade, e até mesmo demasiada simplificação, dizer que elas aprendem tudo isso apenas na escola quando diversas instituições sociais se ocupam em formar essa perspectiva: a família, a igreja, a cultura e outras pedagogias são alguns exemplos dessas instituições que se infiltram e produzem significados a respeito da sexualidade, do gênero, da raça e etc.

Enunciações desse tipo nos informam que “[...] os corpos apenas surgem, apenas perduram e apenas vivem dentro das restrições produtivas de certos esquemas de gênero altamente regulatórios” (BUTLER, 2019, p. 12), significa sinalizar que as normas regulatórias e as práticas discursivas produzem e materializam a diferença sexual. Nesse sentido, trabalham o corpo e regulam as condutas “[...] a serviço da consolidação do imperativo heterossexual” (BUTLER, 2007, p.154). Nota-se uma preocupação excessiva em torno do “corpo desviante”. Exige-se a “reabilitação” desse corpo para que ele se enquadre dentro de parâmetros específicos de feminilidade ou de masculinidade. Observa-se uma polarização entre o feminino e o masculino, espera-se que as crianças brinquem, corram, pintem e vivam segundo aquilo que concebem como

⁴ Esses enunciados advêm de anotações feitas no caderno de campo durante algumas vivências na educação infantil e também são parte das pistas que entregamos aos interlocutores para a construção dos dados dessa pesquisa.

ser menino e ser menina (esquema sexo-gênero), e, quando isso não acontece, as normas precisam ser reiteradas de forma contínua e sistemática.

Por essa razão, as crianças chamam atenção, reclamam e/ou denunciam para “corrigir” os comportamentos que fogem à norma. Também percebemos as crianças informando outras maneiras de ser menino e ser menina, portanto, produzindo pequenos deslocamentos e embaralhando as fronteiras de gênero. O apagamento de determinados tipos de corpos e a destreza em desprezar certas formas de masculinidade e feminilidade resulta na produção de “[...] ideais corpóreos de raça como branquitude, de gênero como masculinidade e de sexualidade como heterossexualidade” (LOPES, 2013, p. 126).

Milstein e Mendes (2010) ao pesquisarem a escola, o corpo e o cotidiano escolar no ensino fundamental, concluem que os corpos das/os estudantes estão passíveis à inculcação das convenções culturais dominantes que atuam em cada momento da escolarização. Assim, quando os “corpos-sujeitos” não se ajustam, experimentam-se conflitos que costumam ser traduzidos em termos de desordem e, conseqüentemente, produzem formas específicas de desigualdade, poder e controle.

Por outro lado, ao explorar as relações de normatividade e a política de reconhecimento nas trajetórias escolares de “meninos gays”, Ranniery (2017) aponta alguns resultados interessantes em sua pesquisa: primeiro, a escola pode ser um lugar habitável para estudantes *gays* e a violência nem sempre se afirma como condição única de escolarização para os estudantes pesquisados. Segundo, a luta por inteligibilidade para meninos *gays* ocorre no interior das normas heterogêneas de gênero e sexualidade. Essas normas driblam o campo da abjeção na medida em que criam possibilidades de uma vida “vivível” na escola. Terceiro, os estudantes pesquisados são vistos pela escola como diferentes, mas nunca como anormais, portanto, o cotidiano escolar se apresenta como crucial para o regime de “vivibilidade” e “admite” a existência social para corpos que tem pouco ou quase nenhum horizonte de expectativa.

É interessante apresentar esses resultados porquê normalmente creditamos a violência e a invisibilidade a estudantes LGBTQIA+, mas trajetórias escolares analisadas por ele não se enquadram dentro de uma lógica de resistência ou de sofrimento, mas num campo que o autor chama de “mapas do improvável”, ou seja, habitar as normas para além da reiteração normativa, assimilação ou resistência.

É na certeza de que os estudantes reagem, tensionam o circuito de normatizações e os enquadramentos corporais que a escola também pode ser vista como um espaço de possibilidades e assumir essa prerrogativa é acreditar na potência desses corpos e dessas vidas na escola.

Algumas pesquisas mais recentes (BOHM, 2009; SANTOS, 2010; SALES 2012; BARROS, 2014; OLIVEIRA 2014), mostram que a experiência de travestis e transexuais na escola estão marcadas pela violência e pelo preconceito, mas também trazem questões importantes no que diz respeito aos enfrentamentos e resistências orquestrados por elas/es para permanecerem na escola. Normalmente, para acessarem a escola as travestis/transexuais, precisam criar “linhas de fuga” que se traduzem em táticas que burlam a ordem normativa escolar. Outras vezes, a solidariedade de alguns e algumas professoras/es e estudantes marcam as suas trajetórias. Por outro lado, grande parte “[...] sucumbem ao peso das forças adversas” do cotidiano escolar e acabam por se evadirem da escola (ANDRADE, 2012).

A hierarquização e a patologização dos corpos trans na escola também é um dado importante (POLAK, 2016), atrelado ao desconhecimento das/os profissionais da educação quanto ao “[...] direito que alunas e alunos travestis e transexuais têm em utilizar o nome social e o uso do banheiro de acordo com a identidade de gênero” (SILVA, 2015), mas essas pesquisas também nos dizem que as possibilidades de inteligibilização emergem a partir da visibilidade dos corpos trans/travestis no espaço escolar, pois, estas/es também produzem efeitos no currículo e no cotidiano escolar. Daí a importância de reconhecer a força reguladora da cisheteronormatividade, mas não a tratar como lei, pois, dentro de um circuito normativo surgem vidas que apontam formas mais cooperativas, mais criativas e mais surpreendentes de estar no mundo (RANNIERY, 2017).

O autor também destaca que é tentador inscrever todas as relações dentro de horizonte homogêneo e normativo, mas não podemos esquecer que a luta por inteligibilidade ocorre no interior das normas heterogêneas de gênero e de sexualidade. Desse modo, se nos propomos a olhar para a normatividade enquanto reguladora de todas as relações sociais, ou seja, um fim em si mesmo, acabamos por invisibilizar muitas histórias e negar as possibilidades de agência que surgem na escola. Isso significa dizer que as identidades, portanto, as diferenças, estão sempre em processo de negociação e implica em não delegar a escola uma força normativa tão grande ao ponto de formatar todas/os aos moldes de uma mesma matriz, uma vez que a participação das/os sujeitos nos processos de construção e desconstrução de suas identidades é efetiva e contínua.

3 Experiências escolares que escapam dos modelos cisheteronormativos de gênero e sexualidades

Para falar das experiências escolares dessas/es interlocutoras/es, organizamos as experiências de escolarização a partir de três categorias a saber: a) o insulto e a violência como

estratégia de marcação das diferenças, onde problematizamos os xingamentos e o policiamento das normas de gênero e sexualidade; b) exclusão e isolamento como estratégias de produção das abjeções, onde buscamos analisar as ações protagonizadas por estudantes cis e héteros para subalternizar e invisibilizar outras identidades; c) versões provisórias e nascentes de sobrevivência, onde mostramos as movimentações que surgem na escola e produzem algumas mudanças no cotidiano e no currículo escolar.

As/os protagonistas da pesquisa são: Letícia (mulher cis, lésbica e negra), Henrique (homem cis e gay), Tarso (homem trans e heterossexual), Dandara (mulher cis e bissexual) e Vítor (Homem trans e bissexual), conforme autodeclaração das/os mesmas/os. Embora saibamos que a orientação do Comitê de Ética seja pelo anonimato das/os interlocutoras/es e isso foi assegurado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) apresentado e assinado por elas/es; todas/os participantes que estão nessa pesquisa optaram pelo uso do nome verdadeiro como forma de visibilizar suas experiências. Tal ação não compromete os princípios e valores éticos que basearam a construção desta pesquisa e não traz nenhum prejuízo legal ou ameaça a honra das/os interlocutoras/es, uma vez essa decisão se deu por desejo delas/es, no sentido de positivar identidades sociais que historicamente passaram por processos de exclusão. Desse modo, compartilhar experiências através da exposição de suas histórias e dos seus nomes conferem certa visibilidade à vidas que carregam marcas de apagamento e possibilita uma outra narrativa sobre seus corpos e vivências.

3.1 O insulto e a violência como estratégia de marcação da diferença

Em diversos estudos as escolas são apontadas como espaços de preconceito, exclusão e sofrimento para estudantes que se afastam da cisheteronorma, desse modo, as abordagens classificatórias e o heterossexismo constroem em maior ou menor grau o cotidiano escolar (LOURO, 2007; JUNQUEIRA, 2010; BENTO, 2011; MISKOLCI, 2016).

Nesse contexto, insultos, piadas e xingamentos também são parte das experiências escolares de estudantes que constroem suas identidades fora do marco cisheteronormativo – num longo e sutil exame das narrativas que compõem a vida escolar das/os protagonistas dessa pesquisa é possível inferir que, em especial nos anos iniciais da escolarização, tais vidas estiveram marcadas por um policiamento ostensivo das normas de gênero e sexualidade.

Sabemos que estudantes LGBTQIA+ aprendem desde cedo a dissimular a identidade sexual/identidade de gênero para que possam estabelecer uma convivência pacífica e aceitável no

ambiente escolar, ou seja, para serem aceitos e enquadrados na estabilidade da identidade “normal” é preciso negar as identidades não normativas.

Vítor e Tarso, dois homens trans, relatam que eram chamados frequentemente de “mulher macho, sapatão e chupa charque”.

Vale ressaltar que esses insultos ocorrem antes mesmo da assunção e reconhecimento de suas identidades:

Com o passar dos anos as coisas já não me afetavam mais, e fui me aceitando como eu realmente era “a mulher macho” como todos me viam. A música que todos cantavam ao se referir a mim: “Paraíba masculina, mulher macho sim senhor” (TARSO, 24 anos).⁵

Eu não olhava ninguém no olho, porque eu tinha vergonha de ser quem eu era, já que ninguém queria ter amizade comigo, eu achava que eu tinha algum defeito, achava que aquilo era errado (VÍTOR, 20 anos).

Na direção de analisar as cenas destacadas, gostaríamos de enfatizar a parte onde Tarso diz que começou a se reconhecer naquilo que foi nomeado. Para Louro (2010), os discursos se configuram, fundamentalmente em hierarquias que são atribuídas aos sujeitos e que são, por vezes, assumidos pelos próprios sujeitos. De tanto serem nomeados como “sapatão” ambos passaram a incorporar de maneira tão efetiva essa identidade que só conseguiram construir a transexualidade após o ensino médio.

Junqueira (2010), denomina de “Pedagogia do Insulto” as “brincadeiras” e as “piadas” que tem a função estratégica de promover a desumanização do “outro”. Esse tipo de Pedagogia se constitui como mecanismo poderoso heterorregulador de dominação, normalização, ajustamento e exclusão.

Tais “piadinhas” também fizeram parte da realidade de Letícia. De acordo com ela, a partir do momento que se assumiu como lésbica sempre escutou: “olha a sapatão/chupa charque”, mas admite que “nem ligava”.

Desde muito cedo, crianças e adolescentes gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais aprendem a lidar com uma infinidade de insultos que acabam por interferir na forma como se veem e se relacionam – delas podemos tirar três lições: Primeira Lição – é ensinado que elas/es devem se envergonhar do que são e até do que não são, uma vez que mesmo antes de afirmarem suas identidades precisaram lidar com a “chacota” e a inferiorização; Segunda Lição – quem sofre com esse tipo de estigmatização passa a naturalizar essas violências; Terceira Lição – como Letícia

⁵ Todas as narrativas reproduzidas nesse artigo são recortes da pesquisa de mestrado realizada entre 2018 e 2021 intitulada “Não se vive, não se morre, não se ama no retângulo de uma folha de papel”: experiências escolares que escapam dos modelos cisheteronormativos.

sempre se aceitou enquanto mulher lésbica, a Pedagogia do Insulto, aparentemente, não modificou a forma como ela se via e se apresentava ao mundo, mas isso não significa dizer que ela vivenciou sua identidade sem hierarquizações, mas que, ainda que ela tenha passado pelos mesmos acontecimentos, a experiência é particular, subjetiva e relacional (LARROSA, 2018).

Vale ressaltar que o fato das/os estudantes transporem as fronteiras de gênero contribuem para uma infinidade de insinuações sobre suas supostas identidades. Observem que mesmo antes da assunção ou do reconhecimento de suas identidades essas/es sujeitas/os tiveram que lidar com as “piadinhas” e os xingamentos simplesmente porquê escapavam à lógica dos gêneros inteligíveis, vagina-mulher-feminilidade *versus* pênis-homem-masculinidade (BENTO, 2011).

Sobre essa questão, Junqueira (2012), nos diz que comportamentos não correspondem necessariamente a assunções identitárias, mas,

ao percorrer as escolas, notamos facilmente a intensa generificação dos seus espaços e de suas práticas, e o quanto as fronteiras de gêneros são obsessivamente demarcadas e sublinhadas. Atividades, objetos, saberes, atitudes, espaços, jogos, cores, que poderiam indistintamente ser atribuídos a meninos e meninas, tornam-se arbitrária e binariamente, masculinos ou femininas (JUNQUEIRA, 2010, p. 288).

Por essa mesma razão, Dandara era taxada de esquisita, não por sua bissexualidade, já que ela ainda nem tinha certeza sobre isso, mas por ser uma menina que fugia dos parâmetros e estereótipos de feminilidade aceitos socialmente. O cruzamento das fronteiras de gênero foi o suficiente para que outras/os adolescentes fizessem suposições em torno de sua identidade sexual e a partir disso criassem “rituais de perversidade” para marcar e pôr à margem (BENTO, 2011).

A violência e o preconceito no cotidiano escolar também podem ilustrar a vivência dessas/es sujeitas/os. As violências vão desde a intimidação psicológica à agressão física. A partir da escrita de si, Dandara relatou um dos episódios que marcou a sua escolarização:

Lembro de um que acaba sendo o mais doloroso, física e mentalmente. Tinha um grupo de garotos e garotas que sempre pagavam no meu pé, mas eu ignorava, eles só ficavam fazendo piadas, até esse dia, estava no 7º ano, fui ao banheiro e na hora que eu ia saindo fui cercada por uns cinco ou seis deles, lembro de não ter tido tempo de reagir, levei o primeiro soco e cá, dali eu só via os pés e sentia os socos. Foi assustador, até porque eu não sabia a motivação. Uma senhora da cozinha fez eles pararem e me levou até o diretor, o qual já foi logo perguntando o que eu fiz para que eles ficassem tão furiosos comigo (DANDARA, 22 anos).

Percebemos que Dandara sempre se referia a essa vivência como “aquele episódio que eu coloquei no caderno”, porque rememorar esse acontecimento ainda era doloroso para ela. De acordo com Miskolci (2016), em um episódio de violência há o que ataca para fazer valer a norma

social, há o que é atacado injustamente e há ainda, aquelas/es que testemunham a cena, ou seja, se constitui enquanto fenômeno que envolve direta e indiretamente a todas/os.

A violência física, minimizada pelo diretor, é facilmente normalizada pela escola, já que não houve nenhum tipo de ação contra o grupo de estudantes que a atacou. Sobre essa questão, o autor (Ibidem), aponta que esses atos isolados de violência emergem quando as formas anteriores e invisíveis de violência se revelam ineficientes na imposição de normas ou convenções culturais. Como os insultos e chacotas não surtiram efeitos sobre a forma como Dandara se vestia e se portava na escola, uma parcela de estudantes se utilizaram da violência para marcar o seu corpo e desestabilizá-la emocionalmente.

Chamamos a atenção para um ponto da fala do diretor que precisa ser problematizada. Após a violência sofrida, o diretor pergunta à estudante que sofreu agressões físicas o que ela fez “para deixar os meninos tão furiosos”. Esse tipo de tática é um artefato heterorregulador que faz parte da “Pedagogia do Armário”, em suma, uma estratégia que se utiliza de uma “economia de culpa” (JUNQUEIRA, 2010), que atribui responsabilidade para o alvo da discriminação em detrimento dos autores da violação.

Como vimos, a escola se apresenta como espaço de socialização, enfrentamentos e aprofundamento de tensões. Assim, medidas discriminatórias, ofensas, ameaças, agressões físicas e verbais são uma realidade na rotina escolar de inúmeras pessoas, desde muito cedo expostas às múltiplas estratégias do poder e a regimes de controle e monitoramento dos corpos (JUNQUEIRA, 2012).

3.2 Exclusão e isolamento: produção das abjeções

Solidão, exclusão e isolamento também aparecem com certa frequência nas narrativas dessas/es sujeitas, desse modo, se configura como uma categoria importante para que possamos compreender as experiências escolares vivenciadas pelas/os protagonistas da pesquisa de uma maneira mais complexa.

Podemos inferir que na infância a criança vive o mundo com a possibilidade de aceitar e respeitar o outro a partir da aceitação de si mesma; na juventude é dada a possibilidade de validação desse mundo de convivência, considerando também a aceitação e respeito ao outro e a si. Nessa perspectiva, o respeito se configura enquanto peça fundamental para a convivência no mundo e para aceitação do “outro” como legítimo outro, diferente, mas nunca inferior (MATURANA, 2009), no entanto, as vivências aqui relatadas informam diversas práticas que colocam o “outro” fora da categoria de humano em decorrência dos marcadores sociais de gênero e sexualidade.

Para que crianças, adolescentes e jovens aprendam a lidar com as diferenças, Furlani (2010, p. 80), aponta que a escola por meio da “[...] a educação sexual precisa discutir como as marcas identitárias que atribuídas aos sujeitos tornam alguns mais (ou menos) subordinados aos mecanismos de exclusão, sexismo, homofobia, discriminação e preconceito”.

Embora saibamos que mesmo que essas discussões apareçam nas escolas, as experiências dessas/es estudantes nos mostram que elas nem sempre serão incorporadas por aquelas/es que fazem parte dela, uma vez que a nossa sociedade também se constrói a partir do preconceito. A falta de discussões sobre a educação sexual na escola faz com que as/os estudantes carreguem por anos a fio dúvidas e incertezas acerca de suas identidades sexuais e de gênero.

Por isso, é primordial reconhecer o papel da cultura e da mídia, incluindo o poder dos meios de comunicação de massa, para melhor compreender as dinâmicas de poder, privilégio e desejo social que estruturam a vida cotidiana de uma sociedade; paralelamente a isso, faz-se necessário tomar cuidado para não depositarmos toda a esperança de superação das desigualdades relacionadas ao gênero e a sexualidade na educação escolar (GIROUX, 2011; LOURO, 2007).

Para refletirmos essa categoria, trouxemos dois enunciados que traduzem a forma como a exclusão e o isolamento podem manifestar-se no cotidiano escolar:

Na hora do recreio, eu ficava sempre sozinho ficava na sala desenhando, rabiscando e quando eu saía era para ir no banheiro, eu ia sair para quê? Ninguém queria brincar comigo, ninguém queria ter amizade com sapatão, nem as meninas. Às vezes a professora dividia a gente em grupo e ninguém queria ficar comigo por conta de eu ser a menina macho da escola (VÍTOR, 20 anos).

Acabei me achando um ser de outro planeta, como se eu tivesse sido jogada lá. Não conseguia me encaixar em nenhum grupo, e por um bom tempo, acho que por dois anos, meus colegas não falavam comigo, não queriam fazer trabalhos ou nenhuma outra atividade em que eu estivesse participando (DANDARA, 22 anos).

Conforme vimos, o isolamento acaba por transformar Dandara e Vítor em abjeções, e, isso se dá de forma contínua e reiterada. A “*pedagogia da sexualidade*” (LOURO, 2007) se constitui também a partir do silenciamento e do isolamento social que essas/es estudantes são submetidas/os dentro de um ambiente que teoricamente, teria a função de problematizar os preconceitos e as estigmatizações direcionadas ao gênero e às sexualidades.

Corroboramos com Miskolci, (2016, p. 25), quando ele afirma que “valores morais violentos, instituem e fazem valer a linha da abjeção, essa fronteira rígida entre os que são socialmente aceitos e os que são relegados à humilhação e ao desprezo coletivo”. Essa sensação de sentir-se ou ser “taxada/o” de diferente, se dá, sobretudo porque costumamos pensar os gêneros a partir da coerência meninas-femininas e meninos-masculinos, assim aquelas/es que escapam

dessa vinculação são frequentemente classificadas/os de estranhos, diferentes e até anormais. É importante ressaltar que diversas instituições prezam por imprimir um determinado padrão de feminilidade e de masculinidade.

Convém ressaltar, também, que o medo da exclusão e a necessidade de aceitação, algumas vezes, as/os mobilizaram a modificarem sua estética corporal para que pudessem se adequar a um padrão hegemônico de feminilidade/ masculinidade. Sabemos que o corpo, a fala, os gestos e a forma de se portar no mundo são percebidos e interpretados como femininos ou masculinos tendo como base um modelo específico de homem e mulher. Em síntese, são vivências semelhantes àquelas relatadas por Britzman (1996) sobre a lição do silenciamento.

Para a autora, aprender a se esconder torna-se parte do capital sexual da pessoa e tem sempre uma relação com o armário. Não demonstrar afetividade, ocultar os trejeitos, “não dar tinta”, ser mais feminino ou mais masculino, são estratégias utilizadas por LGBTQIA+ para fugirem dos estereótipos e das marcas que acompanham as identidades.

Na esteira, Martin e Retrick (1988), inferem que para se autoafirmarem dentro das identidades não normativas, os jovens passam por três tipos de isolamentos: 1) o isolamento cognitivo – onde o conhecimento acerca das práticas e as histórias de gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais não estão disponíveis; 2) o isolamento social – onde sofrem rejeição por parte de jovens e adultos heterossexuais e ficam isolados entre si e desse modo, constroem relações de afetividade apenas com seus “pares” ou são forçados a se isolarem porque são desqualificada/os e invalidada/os; 3) o isolamento emocional – onde o fato de ser aberto sobre a própria orientação sexual/identidade de gênero é concebido como algo hostil.

3.3 versões provisórias e nascentes de sobrevivência: pequenos deslocamentos

Nessa categoria apresentaremos algumas movimentações que ocorrem no interior da escola que conectadas às experiências das/os protagonistas da pesquisa produzem deslocamentos de sensibilidade. Essas movimentações também criam novas relações de afeto e modificam a forma como estas/es se relacionam consigo e com os outros; destacamos que essa categoria tem como base o ensino médio, pois na educação infantil e no ensino fundamental não encontramos narrativas que promovesse uma ressignificação de si de forma positivada.

Assim, quando houve o questionamento acerca das experiências positivas vivenciadas na escola, pudemos escutar diversas vivências que contribuíram positivamente para a construção da subjetividade dos estudantes aqui enunciados. Deste modo, o Núcleo de Gênero Wilma Lessa da

escola em que Letícia, Henrique e Tarso estudaram, se apresenta como um contraespaço, um lugar que (re)cria regimes de visibilidade.

Sobre o Núcleo, destaca Tarso:

Fundamos o Núcleo e foi daí que as coisas foram melhorando, a gente foi criando espaços na escola, abrir mais espaço através das barreiras da escola. Os LGBT conseguiram ter poder na escola. Com os conhecimentos absorvidos pelo Núcleo, eu pensei, independente da minha escolha eu tenho meu poder de fala, eu tenho que me impor no que eu sou. Então, o Núcleo ter entrado na escola para mim foi extraordinário, porque hoje a escola vive outra realidade (TARSO, 24 anos).

Tarso deixou evidente nos seus escritos que antes do Núcleo de Gênero “os casais homoafetivos não podiam andar de mãos dadas nem transmitir carinho”, nem tinham “poder de fala e visibilidade”. Isso só foi possível a partir da fundação de um espaço-outro, que surgiu por conta de uma situação de homofobia ocorrida com alguns estudantes.

Acionamos a noção de heterotopias, descrita por Foucault (2013), para questionar a rigidez que a sociedade moderna imputou aos seus espaços e também para pensar os contra-espacos que surgem no bojo das instituições sociais e inventam modos de fazer que destoam da norma vigente, criando novos percursos que “escapam dos itinerários estabelecidos” (PASSETI, 2007, p. 53). São recantos heterotópicos que permitem a criação de outra relação com a diferença, ainda que fragmentadas e fluidas, desestabilizam e contestam a norma vigente; desse modo, o Núcleo de Gênero acaba produzindo algumas heterotopias.

Sobre a sua escolarização no ensino médio Henrique afirma: “eu me sentia super bem no ambiente escolar para fazer minhas *“gayzices”*. Eu me sentia muito confortável”.

Sobre isso, Henrique fala um pouco sobre as atividades que desenvolviam no Núcleo:

Tinha apresentações de música, dança, era recitação de poemas, tinha palestras. Pessoas eram convidadas a palestrar, a gente já fez entrevistas para jornal. Tinha vários programas que a gente fazia junto com a professora, teve um que para nós descrevermos nossas experiências enquanto LGBT, enquanto negro, enquanto mulher. Escrevemos também um livro. As professoras, sempre estavam nos movimentando a fazer esse tipo de coisa, esse movimento, nos engajando na militância, eu acho incrível (HENRIQUE, 21 anos).

A narrativa acima, reafirma a importância do ensino médio e do Núcleo de Gênero para seu regime de visibilidade e autoafirmação. Essas experiências expressam outros modos de ser, outras performances corporais e estéticas. É dada a possibilidade para que todas/os que fazem a instituição escolar possam aprender com a diferença; produzindo modos de existência não mais marcados pela abjeção, mas pela diferença e valorização desta.

Dandara e Vítor contam algumas tramas que possibilitaram um pequeno deslocamento na forma negativa como se viam. Para ambos, o esporte aparece como espaço em que puderam se sentir parte de algo:

Quando eu entrei no time eu me senti acolhida porque eu não era única ali e me senti como se eu tivesse no meu grupo, e foi quando eu entrei para o time que eu vi que eu não era a única LGBT e não era a única que tinha dúvidas. Eu me sentia presa na verdade, e quando eu entrei para o time foi uma coisa mais libertadora, mais "ah eu não estou errada, eu não sou a única (DANDARA, 22 anos).

Me sentia valorizado na arte marcial, eu lembro que eram professores que davam aula dentro da escola, aquilo me salvava, era meu cano de escape, eu sei que eu ia para a escola por isso também. A melhor época para mim na escola era a época dos jogos internos porque eu me sentia muito accito (VÍTOR, 20 anos).

Acionamos a noção de linhas de fuga de Galo e Aspis (2010) para tratar das experiências acima. As tramas citadas ocorrem dentro das redes normativas da instituição escolar e são modos pelos quais se torna possível interagir com as condições do tempo presente. Essas experiências, no entanto, não se apresentam como formas de transgressão/resistência, é antes a possibilidade de viver e ser parte de algo que não esteja atrelado a representações negativas de si.

Butler (2009) nomeia de agência essa capacidade de ação que emerge dentro da própria dinâmica de sujeição e subordinação e que possibilita alterar, até certo ponto, as relações de poder e permite trabalhar com outras formas de ressignificação de si.

Ao trabalhar com a noção de educação menor, Gallo (2013, p. 04) defende que a escola precisa criar heterotopias, o que equivale a “[...] suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapam ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos” – as infinitas possibilidades de brincar, de estar em lugares onde as regras dos adultos são temporariamente quebradas, de resistências ao controle social, em suma, mecanismos de produção e de governo de si que amplia a forma de pensar, de agir, de ser, de viver, mesmo que dentro de um sistema fortemente normativo (GIGLIO; NUNES, 2018).

Os autores (Ibidem), ao analisarem a regulação e as heterotopias nas aulas de educação física apontam que estudantes inventam heterotopias ao lidarem com os contextos em que as aulas emergem e não depende necessariamente da mediação da escola-docente ou docente-discente. As heterotopias produzidas suprem a vontade das/os estudantes de resistir aos imperativos da maquinaria escolar, e, por ser um espaço da diferença, são imprevisíveis. São puro devires, por isso, permitem a experiência de si, e, ainda que temporárias e fragmentadas, são potentes.

Essas experimentações vivenciadas na escola nos convidam a olhar com atenção para as aberturas, para o inesperado e para efervescência de um *modus operandi* que produz as inteligibilidades desses corpos mesmo que no campo das instabilidades.

Um outro ponto que chama atenção nessa categoria é que as/os algumas professoras e professores, sobretudo no ensino médio, “[...] são cruciais para o regime de vivibilidade” dessas/es estudantes (RANNIERY, 2017). Tarso deixou claro que contou com o apoio de diversos professores, e, mesmo após sua saída da escola, época em que afirma ter “descoberto” que não era lésbica e sim transexual, procurou a ajuda de sua antiga professora, e assim como Leticia ele continuou frequentando o Núcleo após a conclusão do ensino médio. Henrique também afirma que “se sentia seguro e protegido pelas professoras da escola”, para ele, as/os professoras/es e a escola foram importantes para que ele pudesse construir uma outra imagem positiva sobre a sua sexualidade.

As/os docentes de diferentes formas contribuem para a abertura de espaços que incitam a desconstrução de diversos estereótipos relacionados ao gênero e a sexualidade. Os relatos apontam que as experiências com algumas/uns professoras/es durante o ensino médio se afastam da reificação normalizadora, assim a escola “[...] não somente é um espaço que se abre para a vida fora dela; é o lugar a partir do qual a experiência de tornar-se parte da vida mesma pode ser construída” (RANNIERY, 2017, p. 22).

Conforme vimos, as experiências vivenciadas no ensino médio não estão isentas de preconceitos, mas é possível afirmar que essas trajetórias não estão somente condicionadas à ininteligibilidade de suas identidades sexuais e de gênero, uma vez que o currículo escolar “[...] pode permitir certa ordem de existência social para corpos que tem pouco ou quase nenhum horizonte de expectativa” (RANNYERY, 2017, p. 04).

Talvez, seja importante pensar um pouco no que Preciado (2011) nomeia de “Multidão Queer”; onde, para o autor, as multidões *queer* promovem um trabalho de desterritorialização da heterossexualidade. Isso significa afirmar que modificam tanto os espaços em que estão, quanto resistem ao projeto de produção da normalidade. Com isso, ele não nega que existem tecnologias que instituem normalizações corporais, porém, não significa impossibilidade de ação política por parte das/os sujeitas/os. Assim, pensar a partir das ruínas e das experiências e das margens, conforme nos propõe Vieira e Candau (2010), talvez possibilite a reconfiguração de outras formas de aprender a ser, a olhar e a estar no mundo.

4 Considerações finais

Essa pesquisa foi gestada a partir da necessidade de compreender como as/os estudantes que escapam dos padrões cisheteronormativos atravessam e são atravessados pela experiência escolar. Ao longo da escolarização, Letícia, Tarso, Dandara, Vítor e Henrique, por lidarem com a supervalorização das identidades cis e heteronormativas e com o desconhecimento da história de LGBTQIA+, constroem suas identidades em meio a dúvidas, incertezas e um policiamento ostensivo das normas de gênero por parte da instituição escolar.

Nesse sentido, diversas narrativas são utilizadas com o objetivo de inferiorizar e invisibilizar as identidades não normativas; também assistimos o apagamento de determinados tipos de corpos e percebemos a destreza em desprezar certas formas de masculinidade e feminilidade.

Por outro lado, a necessidade de fazer parte das/os estudantes consideradas/os “normais” faz com que alguns deles/as modifiquem suas vestimentas e suas formas de se fazer visível para se afastar dos estereótipos e das marcas de exclusão, enquanto outros escondem seus trejeitos para evitar situações de preconceito e discriminação. Os discursos funcionam como instrumentos, são lembretes que informam a generificação das condutas e a normalização dos corpos de cada um/a.

Por fim, a partir da enunciação de si, fica perceptível a importância do ensino médio na vida de cada um/a delas/es. Isso porque nessa etapa de ensino, elas/es conseguiram se conectar com histórias, espaços, narrativas e experiências que produziam formas de inteligibilidades para seus grupos de pertença, ou seja, os gêneros e as sexualidades não normativas não ocupam necessariamente um lugar de abjeção, pelo contrário, ser inteligibilizada/o como LGBTQIA+ não necessariamente está ligado a marcadores de hierarquia e violência.

É também nessa etapa de escolarização que surge a construção de espaços heterotópicos, que permitem uma outra relação com a diferença, não mais atrelados apenas a regimes de inferioridade, mas acionada por outros modos de coexistência, onde é possível a autoafirmação de si. A entrada nos esportes por parte de alguns protagonistas da pesquisa permitiu a vivência de suas identidades de forma positivada, pois as pequenas heterotopias criadas por elas/es, a partir das práticas esportivas, se mostraram cruciais para a tomada de consciência de si.

É, portanto, no ensino médio que as vivências de suas identidades passam por uma reconfiguração e a vergonha é transformada em empoderamento e autoafirmação de si.

Referências

- ANDRADE, L. N. *Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa*. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Ceará, UFC, Fortaleza, 2012.
- BARROS, D. T. *Experiência das travestis na escola: entre nós e estratégias de resistências*. 26/02/2014 166 f. Mestrado em psicologia. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pernambuco, Recife Biblioteca Depositária: Biblioteca da Universidade Federal de Pernambuco.
- Bento, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549, jan. 2011. ISSN 1806-9584. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2011000200016>. Acesso em: 29 jan. 2019.
- BOHM, A. M. *Os Monstros e a Escola: Identidade e Escolaridade de Sujeitos Travestis*. 01/12/2009 179 f. Mestrado em educação Instituição de Ensino, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial de Educação.
- BRITZMANN, D. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. *Educação e Realidade*. v. 21, n. 1, janeiro/junho e 1996.
- BUTLER, J. Cambio del sujeto: La política de la resignificación radical de Judith Butler. In: CASALE, R. CHIACHIO, C. (Orgs.). *Máscaras del deseo: una lectura del deseo en Judith Butler*. Buenos Aires: Catálogos, 2009.
- BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: Louro, Guacira Lopes (Org). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- FOUCAULT, M. *O corpo utópico, as heterotopias*. Posfácio de Daniel Defert. São Paulo: Edições n-1, 2013.
- FURLANI, J. Educação Sexual: possibilidades didáticas. In: Guacira Lopes Louro, Jane Felipe, Silvana Vilodre Goellner (Org.) *Corpo, Gênero e Sexualidade: Um debate contemporâneo na Educação*. RJ: Vozes, 2010.
- GALLO, S. ASPIS, Renata Lima. Ensino de filosofia e cidadania nas “sociedades de controle”: resistência e linhas de fuga. *Pro-Posições*, Campinas, v. 21, n. 1 (61), p. 89-105, jan. /abr. 2010.
- GALLO, S. Educação menor: produção de heterotopias no espaço escolar. In G. Transversal (Ed.), *Educação menor: conceitos e experimentações* (pp. 75-88). Curitiba: Prismas/Appris, 2013.
- GIGLIO, S. S.; NUNES, M. L. F. Reflexões sobre a regulação e a heterotopia nas aulas de Educação Física. *Pro-posições*, V. 29, N. 3 (88) | set./dez. 2018.
- GIROUX, H. A. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: *Alienígenas na sala de aula*. SILVA, T. T. (Org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- GOMES, N. L. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: vozes, 2007.

JUNQUEIRA, R. D. Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico. *Espaço do currículo*, v.2, n.2, pp.208-230, setembro de 2009 a março de 2010.

JUNQUEIRA, R. D. A Pedagogia do Armário e currículo em ação: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar. In: MISKOLCI, R.; PELÚCIO, L. (Orgs.). *Discursos fora da ordem: sexualidades, saberes e direitos*. São Paulo: Annablume, FAPESP, 2012.

JUNQUEIRA, R. D. A Pedagogia do Armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. *Revista Educação On-line PUC-Rio*, nº 10, p. 64-83, 2012.

JUNQUEIRA, R. D. Pedagogia do armário - A normatividade em ação. *Retratos da Escola*, [S. l.], v. 7, n. 13, p. 481-498, 2013. DOI: 10.22420/rde.v7i13.320. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/320>. Acesso em: 1 mar. 2022.

LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LOPES, L. P. M. Sexualidades em sala de aula: discurso, desejo e teoria *queer*. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LOURO, G. L. O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LOURO, G. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: vozes, 2013.

MARTIN, A. D.; HETRICK, E. *The Stigmatization of the Gay and Lesbian Adolescent*. Journal of Homosexuality: 1988.

MATURANA, H. Uma abordagem da educação atual na perspectiva da biologia do conhecimento. In: *Emoções e Linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora UFMG: 2009.

MILSTEIN, D.; MENDES, H. *Escola, corpo e cotidiano escolar*. São Paulo: Cortez, 2010.

MISKOLCI, R. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Atêntica editora, Ouro Preto, 2016.

OLIVEIRA, C. D. *Travestilidades e juventudes: conteúdos submersos no contexto escolar*. 27/08/2014 62 f. Mestrado em Educação Escolar: Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara. Biblioteca depositária: biblioteca da faculdade de ciências e letras da UNESP, campus de Araraquara.

PARAÍSO, M. A. Currículo, gênero e heterotopias em tempos do slogan “ideologia de gênero”. In: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A. L. A. R. M.; OLIVEIRA, G. G. *Os gêneros da escola e o (im) possível silenciamento da diferença no currículo*. Recife: Editora da UFPE, 2018.

PASSETI, E. *Anarquismo urgente*. Centro de Cultura Social, São Paulo: 2007.



- POLAK, R. "Notas" de uma vida: vivências trans em instituições de ensino. 26/08/2016 154 f. Mestrado em Desenvolvimento comunitário instituição de ensino: Universidade Estadual do centro-oeste, Iрати Biblioteca Depositária: Universidade Estadual do Centro-Oeste.
- SILVA, L. M. *Trajetórias de alunos e alunas transgêneros na educação de jovens e adultos do município de Nova Iguaçu*. 2015. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica-RJ, 2015.
- SILVA, J. P. *A produção de resistências por alunos gays no contexto da escola de ensino médio*. 29/04/2016, 128 f. Mestrado em Educação: Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: biblioteca digital de teses e dissertações da UFMG.
- PRECIADO, B. Multidões queer: nota para uma política dos "anormais". *Revista Estudos Feministas*, v. 19, n. 1, p. 11-20, 2011.
- RANNIERY, T. *Corpos feitos de plástico, pó e glitter: currículos para dicções heterogêneas e visibilidades improváveis*. 2016. 412 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- RANNIERY, T. Currículo, normatividade e políticas de reconhecimento a partir de trajetórias escolares de 'meninos gays'. *Arquivos Analíticos De Políticas Educativas/ Education Policy Analysis Archives*, v. 25, p. 1-32, 2017.
- SALES, A. B. *Travestilidades e escola nas narrativas de alunas travestis*. 01/12/2012 114 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá. Biblioteca Depositária: Biblioteca da Universidade Federal de Mato Grosso.
- SANTOS, D. B. C. *Cartografias da transexualidade: a experiência escolar e outras tramas*. 01/08/2010 210 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Paraná, Curitiba Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPR.
- SILVA, L. M. *Trajetórias de alunos e alunas transgêneros na educação de jovens e adultos do município de Nova Iguaçu*. 2015. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica-RJ, 2015.
- VIEIRA, L. F. O.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *In: Educação em revista*. Belo Horizonte: 2010.