



***“ME NOMEARAM VIADO”: DISCURSOS SOBRE INFÂNCIAS
DISSIDENTES***

***“ME NOMBRARON MARICA”: DISCURSOS SOBRE LAS INFANCIAS
DISIDENTES***

***“THEY NAMED ME A FAG”: DISCOURSES OF DISSIDENT
CHILDHOODS***

André Luíz Coutinho Vicente¹

RESUMO

O objetivo deste texto é (re)pensar de forma ensaística sobre como concepções heteronormativas afetam as vivências escolares de crianças e adolescentes que apresentam comportamentos e/ou sexualidades não heteronormativos. Busca retomar os estudos sobre os discursos sobre sexualidade(s) dentro da escola, bem como uma potencial classificação do sujeitos a partir das categorias criadas pela matriz heteronormativa. De forma metodológica, a revisão bibliográfica privilegia textos que falam da homofobia intraescolar, lugares da sexualidade e expectativas sociais. Chega-se à conclusão de que, mesmo com avanços obtidos no campo teórico dos estudos sobre infâncias e adolescências, gêneros e sexualidades e das estratégias de resistência elaboradas por alunos e educadores ditos “dissidentes”, a escola ainda é um espaço de reprodução de opressões.

PALAVRAS-CHAVE: heteronormatividade. Escola. infâncias dissidentes. sexualidades

RESUMEN

El objetivo de este texto es (re)pensar de forma ensayística cómo las concepciones heteronormativas afectan a las experiencias escolares de niños y adolescentes que presentan comportamientos y/o sexualidad no heteronormativos. Se busca retomar los estudios sobre los discursos sobre la(s) sexualidad(es) dentro de la escuela, así como una potencial clasificación de los sujetos a partir de las categorías creadas por la matriz

¹ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

heteronormativa. Metodológicamente, la revisión bibliográfica privilegia los textos que hablan de la homofobia intraescolar, los lugares de la sexualidad y las expectativas sociales. Se llega a la conclusión de que, aún con los avances en el campo teórico de los estudios sobre la infancia y la adolescencia, el géneros y las sexualidades y las estrategias de resistencia desarrolladas por estudiantes y educadores llamados "disidentes", la escuela sigue siendo un espacio de reproducción de la opresión.

PALABRAS-CLAVE: heteronormatividad. Escuela. infancia disidente. sexualidades

ABSTRACT

The aim of this text is to (re)think in an essayistic way about how heteronormative conceptions affect the school experiences of children and adolescents who present behaviors and/or non-heteronormative sexuality. It seeks to resume the studies about the discourses on sexuality(ies) within the school, as well as a potential classification of the subjects from the categories created by the heteronormative matrix. In a methodological way, the literature review privileges texts that speak of intra-school homophobia, places of sexuality and social expectations. The conclusion is reached that, despite the advances made in the theoretical field of studies on childhoods and adolescence, gender and sexuality and the resistance strategies developed by students and educators called "dissidents", school is still a space of reproduction of oppression.

KEYWORDS: heteronormativity. School. dissident childhoods. sexualities

* * *

Antes mesmo de adquirirmos consciência do potencial repressivo que esse termo tenta impor, ele é lançado como um torpedo que tenta um aniquilamento. Um grito que ecoa do outro lado da rua ou no pátio da escola, um desenho tosco na parede de um banheiro público, uma pregação religiosa: Bicha!.

Megg Rayara Gomes de Oliveira

Introdução

Início este texto, que tenderá a ter um tom mais ensaístico, concordando com as formulações de Gomes Júnior (2020) quando sustenta que a instituição escolar se apresenta como espaço de controle e disciplina e se preocupa, para além das questões de “formação” intelectual e profissional dos estudantes, com a constituição das personalidades, a elaboração dos corpos e a normatização dos comportamentos.

Opto por escrever o presente trabalho na primeira pessoa do singular pois, mesmo não sendo um relato auto etnográfico, há uma dimensão autobiográfica e de uma vivência duplamente incômoda (para mim, alvo de tais violações por ter sido uma criança dissidente, e para os outros que me veem como corpo fora do lugar) que serve de pano de fundo - e é constitutiva de mim enquanto pessoa que escreve - para meus escritos e que, em alguns momentos, aparecerá com mais vigor. Opto por não desvencilhar-me desta dimensão e, por este motivo, a redação é feita na primeira pessoa

do singular pois, como diz o poeta Waldo Motta (1996, p. 11) “Não quero apenas escrever mas também ser o que escrevo”.

Um trecho dos escritos de Gomes Junior (2020, p. 216) exemplifica e dialoga diretamente com o pano de fundo, a estilística e a justificativa deste trabalho. Ele diz:

Foi performando uma masculinidade que não é minha e fingindo ser um homem heterossexual que eu não sou que eu compreendi por que me chamavam de “viadinho” quando pequeno. Hoje, quando olho para trás, percebo que fui uma “criança viada” e que, de certa forma, os outros já conseguiam ver em mim contornos da minha sexualidade até então desconhecidos por mim mesmo.

Dito isto, este texto, que tem nuances ensaísticas, busca (re)discutir sobre e com as vivências escolares de pessoas que divergem da heteronorma na tentativa de apontar os impactos, os problemas, porém sem deixar de lado o aprofundamento teórico essencial para a comunicação científica. Para isso, busco, de forma metodológica, fazer uma revisão bibliográfica que privilegia textos que tratam da homofobia intraescolar, lugares da sexualidade e vivências escolares, masculinidades, feminilidades e expectativas sociais. Desta forma, a costura das amplas referências far-se-á de forma associativa entre Educação, Ciências Sociais, Filosofia e outras áreas do conhecimento, lançando mão de formulações de diferentes campos e perspectivas teóricas que, de certo modo, convergem na argumentação traçada aqui sobre o papel e a influências dos discursos sobre sexualidades – em ambiente escolar – nas vivências de crianças dissidentes da cisheteronormatividade. O objetivo inicial seria uma pesquisa empírica em campo, contudo, com as suspensões das atividades escolares presenciais², o texto ficara restrito à dimensão teórica e de revisitação da literatura.

Do ponto de vista histórico, pensando a escola como lócus de controle e governança da sexualidade, recorro novamente à Gomes Junior (2020, p. 223), que argumenta que “os colégios, internatos e professores incumbiam-se de fazer valer a norma e a estabilidade dos corpos e das sexualidades, punindo tudo o que fosse considerado desviante do padrão socialmente estabelecido e buscado”. Nesse sentido, as contribuições de Louro nos alertam que

² Em face da pandemia mundial de Sars-Cov-2, o Brasil está, desde inícios de 2020, sem aulas presenciais. Houve algumas tentativas de retomadas durante esse período, mas as restrições continuaram, prejudicando as tentativas de pesquisa de campo nessas instituições.

Numa investigação que se ocupe da sexualidade, em vez de examinarmos sexualidades “desviantes” em contraposição à heterossexualidade (tomada como padrão), estaríamos interessadas em saber como a heterossexualidade se tornou “isso”, ou seja, o padrão de normalidade. Dito de um modo mais contundente: através de que processos a heterossexualidade se tornou “natural”? Que discursos permitiram que essa verdade fosse admitida como única, singular e universal? Que discursos foram silenciados neste processo? Que outras formas de sexualidade foram empurradas para o lugar ilegítimo, não-natural, inaceitável? Como tudo isso aconteceu? Que outras modificações culturais, sociais, econômicas também estavam acontecendo, neste mesmo tempo? Como essas outras modificações contribuam para sustentar a verdade da heterossexualidade? (LOURO, 2007, p. 241).

As análises e as provocações feitas neste texto se justificam visto que refletir sobre as vivências de sujeitos não heteronormativos³ se faz necessário e, também, no sentido de que “a zombaria decorrente da ideia de degradação ou degenerescência, configurando o homossexual como um indivíduo perigoso ou perverso, é constitutiva da vida homossexual desde sua infância como conceito e, portanto, prática” (ZAMBONI, 2016, p. 15). A experiência escolar vai atravessar estas vivências de infâncias e, desse modo, deve ser (re)vista com atenção, uma vez que o delineamento das masculinidades e feminilidades hegemônicas desde a infância é o efeito dos grandes investimentos empreendidos pelas normas de gênero (COUTO JUNIOR; POCAHY; OSWALD, 2018).

Concordo com Butler (2003, p. 199) quando aponta que “de fato habitualmente punimos os que não desempenham corretamente o seu gênero”. Por este motivo alinho-me à Couto Junior, PocaHy & Oswald (2018, p. 62) para lançar um olhar às “[...] crianças que vivem-constroem infâncias invisibilizadas e silenciadas (ou que são colocadas sob suspeita de anormalidade) porque seus modos de agir-ser despertam muitas interrogações, estranhamentos e, principalmente, incômodo”.

Reflexões sobre vivências escolares de sujeitos dissidentes

A criança é um artefato biopolítico que garante a normalização do adulto. A polícia do gênero vigia o berço dos seres vivos que estão por nascer, para transformá-los em crianças heterossexuais. A norma faz sua ronda em torno dos corpos frágeis. Se você não for heterossexual, a morte o espera. (PRECIADO, 2013, s/p)

³ Como sugere Louro (2004, p. 17) “Uma matriz heterossexual delimita os padrões a serem seguidos [...] É em referência a ela que se fazem não apenas os corpos que se conformam às regras de gênero e sexuais, mas também aos corpos que as subvertem”.

Entendo a dissidência como “tudo aquilo que escapa à movimentos de captura, movimentos que ensejam certa hegemonia” (COUTO JUNIOR; POCAHY; OSWALD, 2018, p. 62). Nessa direção, as formas fixas e supostamente estáveis de se pensar as masculinidades/feminilidades e, mais especificamente, a cisgeneridade⁴ e a heterossexualidade como categorias que, supostamente, carregam uma coerência interna, única e natural, não caberiam mais nos nossos estudos, discursos e práticas; isto porque “o reconhecimento da historicidade do gênero, de seu caráter histórico, constitui agora um pressuposto estabelecido e não mais uma heresia” (CONNELL, 1995, p. 186).

Os estudos no campo do gênero e das sexualidades, nomeadamente as concepções feministas e *queer*⁵, apontam para o caráter cultural, político, discursivo, social, histórico, temporal e geográfico das construções sobre o que compreendemos e como significamos os corpos, os gêneros e as sexualidades⁶, demonstrando, inclusive, que existem diversas formas de ser/estar homem e mulher⁷. Estes apontamentos podem ser vistos nas críticas que Butler tece ao conceito de gênero que fundamenta as teorias feministas (BUTLER, 2003), no conceito de perfechatividades, cunhado por Colling, Arruda e Nonato (2019, p. 31), que “teriam a vantagem de abrir espaço para a discussão em torno da diversidade existente entre as inúmeras performatividades de gênero que existem em nossa sociedade”, ou ainda em Laqueur (2001 *apud* ZAMBONI, 2016, p. 80), para quem “o binarismo sexual, postulante de uma diferença que opõe completamente os corpos masculino e feminino, é uma produção histórica”.

Os escritos de Pasini também nos auxiliam na reflexão que fazemos ao apontar que

A sexualidade de um sujeito não é previamente ou naturalmente estabelecida e de forma alguma está fixa em um corpo, em uma

⁴ Como apontam Colling, Arruda & Nonato (2019, p. 22) “começa a ser cada vez mais recorrente pensar a cisgeneridade como sistema, como norma que incide sobre todas as pessoas”. E ainda ressaltam que “[...] quando são identificadas ou se identificam como cisgêneras, elas [as gays afeminadas e fechativas] acabam por evidenciar que existe uma variedade na cisgeneridade” (p. 31).

⁵ Ressalto que “não há uma ‘teoria queer’ no singular, apenas muitas vozes diferentes e por vezes sobrepostas, por vezes perspectivas divergentes que podem ser chamadas de ‘teorias queer’” (HALL, 2003, p. 5).

⁶ Michel Foucault discute, além de outros aspectos, a dimensão social da sexualidade em seu livro *História da Sexualidade I: A vontade de Saber* (1999a).

⁷ Zamboni (2016, p. 71) observa que “a desterritorialização do sexo pelo conceito de gênero opera com a construção social dos modos de ser homem e mulher, dentre outros gêneros possíveis, retirando-os de uma suposta natureza imutável”.

maneira de ser e de se expressar. Por tudo isso, ela só adquirirá significado quando compreendida sob um determinado contexto cultural e histórico, a partir de uma situação específica, a partir dos sentidos ali elaborados (PASINI, 2009, p. 244).

Porém, mesmo com estas novas reelaborações/ressignificações nos modos de compreensão e teorização sobre os corpos, os gêneros e as sexualidades humanas, as noções pré-concebidas e essencialistas, construídas política e historicamente por instituições sociais, ainda se fazem presentes na sociedade e, não diferente, nas escolas; estas Gomes Junior (2020, p. 216) aponta como sendo “espaço de controle da sexualidade infantil”. Nesse sentido, a compreensão de Foucault (1999b, s/p), é de que a escola é “uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar”.

Ainda na perspectiva da educação e, conseqüentemente, da escola como ação/espaço de conformação e de inculcação de regras e normas, em perspectiva sociológica, a compreensão de Durkheim (1972) é de que a educação é

uma ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social e tem por objetivo suscitar e desenvolver na criança certo número de estados físicos, intelectuais e morais reclamados pela sociedade política, no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança particularmente se destina (p. 41).

Ora, se para Durkheim a educação é responsável, estruturalmente, pela inculcação de normas, regras e moralidades nas crianças – pelas gerações adultas – para a vida pública, ultrapassando o desenvolvimento individual, podemos questionar quais são estas normas e regras. Em uma sociedade marcada pela heteronorma, seguindo a perspectiva durkheimiana, a educação produziria, então, valores e formas de conformação dos estudantes à heteronorma.

Como registra Leite (2013, p. 9), “os valores e as representações sociais sobre gênero e sexualidade são transmitidos desde muito cedo às crianças” depositando expectativas nelas e nos adolescentes para cumprirem um pretense *script* do sexo biológico - por uma noção linear de sexo-gênero-sexualidade, o que em Butler (2003) é chamado de matriz de inteligibilidade. Assim, o que conhecemos como “papéis de gênero”⁸, são inculcados, reafirmados e reelaborados nos espaços de

⁸ A crítica a noção de papéis de gênero pode vir de diversas matrizes. Em linhas gerais, a noção de papéis de gênero pressuporia uma naturalização e uma binarização – masculino/feminino - dos indivíduos, coadunando com a heteronormatividade e com a cisgeneridade. A mesma noção pode ser vista em termos

circulação/socialização destes sujeitos infantes. Não diferente é na escola que serve, assim, como dispositivo disciplinar, na perspectiva foucaultiana (FOUCAULT, 1999a; AGAMBEM, 2005), de controle e governança dos corpos e das sexualidades. Isto posto, “[...] artimanhas biopolíticas de controle social vão se instaurando. Deste modo, tudo e todos devem ser enquadrados e aqueles que não condizerem com isto serão os sujeitos fora da norma, os socialmente entendidos como anormais” (CASSAL; CHIARADIA, 2017, p. 63).

Percebemos, então, com auxílio da teoria, tentativas da cisheteronormatividade, enquanto dispositivo de poder, de conformar tudo e todos aos seus ditames; se divergente, sofrerá sanções. Isto porque “as (hetero)normas exigem esforços e empreendimentos permanentes para manter intacta a naturalização da heterossexualidade no campo social” (COUTO JUNIOR; POCAHY; OSWALD, 2018, p. 57).

[...] a sociedade também nos obriga a ter um gênero tido como compatível com a materialidade dos nossos corpos. E essas exigências, realizadas através de atos, gestos e atuações, são performativas, pois criam os sujeitos que enunciam. Para que essas ações tenham êxito é necessário que elas sejam constantemente repetidas e vigiadas (COLLING; ARRUDA; NONATO, 2019, p. 11).

Nos dizeres de Preciado (2013), aos nossos corpos não se dava o direito à autonomia e, em certa medida, *qual* autonomia temos sobre este corpo que chamamos de nosso? Ele ainda é vigiado, governado, nomeado⁹.

Contudo, paradoxalmente, ao passo em que existe esta expectativa sobre o sexo e a sexualidade dos sujeitos – e em específico das crianças - há também discursos sobre uma suposta pureza, inocência das crianças¹⁰ que justificam atuações conservadoras e reacionárias (VICENTE, 2019; LEITE, 2019). Posso ensaiar uma explicação à esta questão buscando apoio nas considerações de Oliveira (2018, p. 174), que ressalta que

estruturais, sendo uma instancia pretensamente estável e unidirecional que se sobrepõe ao indivíduo; um *script* a ser seguido.

⁹ Noiriell (2007) aponta que as práticas e tecnologias de identificação são produzidas pelas “relações de poder colocando em contato os indivíduos que têm os meios de definir a identidade dos outros e aqueles que são objeto de seus empreendimentos”.

¹⁰ É importante ressaltar que, fazendo a análise de uma suposta inocência das crianças, é possível perceber diferenças na compreensão de inocência da criança branca e da criança negra, sendo até, esta última, apresentada como uma ameaça (PATTON, 2015)

“de modo geral, as infâncias são tratadas como assexuadas ou como cis heterossexuais [...]”. A autora prossegue nos auxiliando na construção argumentativa desse paradoxo entre uma suposta pureza e assexualidade infantis *versus* discursos sexualizantes e violações oriundas da cisheteronormatividade:

As crianças que colocam a cis heteronormatividade branca em dúvida são impedidas de vivenciarem plenamente essa fase de suas vidas e se deparam com discursos e atitudes próprios do mundo adulto. A sexualização precoce de seus corpos, presente nos xingamentos e apelidos e nos discursos que procuram destacar o perigo que representam para as outras crianças, impede que suas infâncias sejam vividas plenamente. (OLIVEIRA, 2018, p. 189)

Nesse sentido, pensando a exclusão daquelas crianças e adolescentes que não se enquadram e *não querem* se enquadrar em padrões, e também discutindo a noção de desenvolvimento pleno da pessoa, fortemente defendida nas legislações educacionais, bem como nos grupos de profissionais em Educação, Takara (2020, p. 241) argumenta que “[...] as crianças que são outras, as não representadas, são alvos dos processos de adestramento dos corpos que violentam e fragilizam o direito em letra garantido ao desenvolvimento pleno da pessoa”. Vale, então, ressaltar Gonçalves Junior (2018, p. 80) que diz: “na verdade, eu não nasci estranha, nasci bebê, depois criança, mas era perceptível como a sociedade trabalhava de forma a excluir com brevidade e de modo definitivo quem dela ou nela causasse estranheza ou transgredisse suas regras”.

Podemos constatar, a partir destas contribuições, as ações de poderes disciplinares – ou, como chama Preciado (2013, s/p), “a polícia do gênero” – que se manifestam no “podar” e “moldar” as formas de ser homem e/ou mulher e acabam por criar, intencionalmente, formas nomeadas de discriminação a quem foge às normas¹¹. Estes poderes disciplinares, bem como as discriminações decorrentes da vivência dissidente, se fazem presentes desde a tenra infância. Inscrevem-se nesses corpos e sobre eles as chacotas, os apelidos, as agressões físicas, verbais, sexuais, as nomeações de “viadinho”, “sapatão”, “traveco”, “bichinha”, “mulherzinha” e tantas outras expressões, usadas de forma pejorativa, que vão marcar e afetar as formas de ser e estar no mundo¹².

¹¹ Welzer-Lang (2001, p. 462) vai registrar, por exemplo, que “[...]a educação dos meninos nos lugares monossexuados [...] inculca nos pequenos homens a idéia de que, para ser um (verdadeiro) homem, eles devem combater os aspectos que poderiam fazê-los serem associados às mulheres”.

¹² De acordo com Butler (*apud* PRECIADO, 2017, p. 92), “os enunciados de gênero [...] não são enunciados constatáveis, não descrevem nada. São mais enunciados performativos, isto é, invocações ou citações ritualizadas da lei heterossexual”. Esta mesma noção vai ser contestada por Preciado no mesmo

A escola, sua organização, sua dinâmica e seus atores podem contribuir – e contribuem - diretamente com esse processo de violação, exclusão e expulsão. Como sustenta Junqueira,

Em distintos graus, na escola podemos encontrar homofobia no livro didático, nas concepções de currículo, nos conteúdos heterocêntricos, nas relações pedagógicas normalizadoras. Ela aparece na hora da chamada (o furor em torno do número 24, por exemplo; mas sobretudo, na recusa de se chamar a estudante travesti pelo seu “nome social”), nas brincadeiras e nas piadas “inofensivas” e até usadas como “instrumento didático”. Está nos bilhetinhos, carteiras, quadras, paredes dos banheiros, na dificuldade de ter acesso ao banheiro. Aflora na sala dos professores/as, nos conselhos de classe, nas reuniões de pais e mestres. Motiva brigas no intervalo e no final das aulas. Está nas rotinas de ameaças, intimidação, chacotas, moléstias, humilhações, tormentas, degradação, marginalização, exclusão etc. (JUNQUEIRA, 2010, p. 212).

Junqueira (2010, p. 212. Grifos do original), em perspectiva butleriana, também oferece-nos contribuições sobre a expectativa que a escola, e igualmente a sociedade, colocam sobre os corpos - e, em específico, nos corpos infantis - a fim de reafirmar a cisgeneridade e a heterossexualidade como padrão, ao argumentar que “a heteronormatividade está na ordem das coisas, no cerne das concepções curriculares, e a escola faz de tudo para reafirmar e garantir o êxito dos processos de *heterossexualização compulsória* e de incorporação das *normas de gênero*”. Do mesmo modo, e corroborando com o percurso argumentativo que construímos, Colling e Nogueira ressaltam o caráter político da heterossexualidade, frisando que

[...] na heteronormatividade todas devem organizar suas vidas conforme o modelo heterossexual, tenham elas práticas sexuais heterossexuais ou não. Com isso entendemos que a heterossexualidade não é apenas uma orientação sexual, mas um modelo político que organiza as nossas vidas (COLLING; NOGUEIRA, 2015, p. 182).

Mello Neto e Agnoleti (2008, s/p) registram que em nossa sociedade há “[...] discursos morais e ideológicos [que] sustentam a intolerância diante de comportamentos, práticas e vivências da sexualidade que não estão em conformidade com o padrão heterossexual e patriarcal [...]”. Por este motivo se faz importante discutir e problematizar como a compreensão rasa e essencialista sobre masculinidades e

livro por colocar “entre parênteses tanto a materialidade das práticas de imitação como os efeitos de inscrição sobre o corpo que acompanham toda performance”.

feminilidades pautada, principalmente, no controle dos corpos, das expressões e das emoções, é uma das responsáveis por criar nomeadas categorias de sujeitos¹³. Esta categorização verticalmente distribui quem é *sujeito* de direito e de respeito, e quem vai ser *objeto* de controle e governança desde a infância; para este segundo grupo investe-se em interditos para “voltar atrás” e tornar esses *desviantes* em *sujeitos normalizados* - cisheteronormativos.

Nestas práticas de nomeação (e de criação de categorias de/para sujeitos/crianças), nas palavras de Zamboni (2016, p. 76), “[...] opera-se uma invocação, como um ritual no qual o que é tido apenas como espírito toma um lugar no chão concreto da experiência. O que era signo materializa-se novamente em corpos que se encontram e se chocam”. Ou ainda, como destaca Butler (2014, p. 7),

Pois se a linguagem atua sobre nós antes de que atuemos e continua atuando no mesmo momento em que atuamos, temos que pensar a performatividade de gênero primeiro como uma “assignação de gênero”: todos esses modos com os quais nos nomeiam e nos nomearam, que nos atribuem um gênero antes de que entendamos nada sobre como as normas de gênero atuam sobre nós e nos conformam, e antes de nossa capacidade para reproduzir essas normas de modo que possamos eleger.

Pensando, então, na intrincada gama de variantes político-culturais que são articuladas nas compreensões sobre as categorias corpo, gênero e sexualidade, e que delimitarão o que/quem é norma e o que /quem é *desvio*, estabelecendo, então, relações de desigualdade, podemos recorrer aos termos de Louro (2017, p. 21), para quem “para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos”. Esta noção trabalhada por Louro é ilustrada no relato de Gonçalves Junior (2018, p. 80):

a sociedade me definiu com o insulto e somente anos depois pude realmente compreender que pertencia ao grupo de excluídos, por ser/estar em uma expressão de gênero que não cabia dentro da linha concordante entre sexo biológico masculino e performatividade.

Isto posto, voltemos à compreensão que o ponto central desta categorização é negar a diferença; o objetivo é a formação corpos dóceis, obrigatoriamente cishêneros,

¹³ Como sugere Butler (2003, p. 156) “[...] a prática repetida de nomear a diferença sexual criou essa aparência de divisão natural. A ‘nomeação’ do sexo é um ato de dominação e coerção, um ato performativo institucionalizado que cria e legisla a realidade social pela exigência de uma construção discursiva/perceptiva dos corpos, segundo os princípios da diferença sexual”.

heterossexuais e preferencialmente masculinos: quem diverge é nomeado “*problema*” e sofrerá as regulações e exclusões. Nesta compreensão, quando o foco são as diferenças sexuais, Butler (2001, p. 154) aponta que “[...] as normas regulatórias do ‘sexo’ trabalham de uma forma performativa para [...] materializar o sexo do corpo, para materializar a diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo heterossexual”.

Desta forma, compreendo que essa categorização e nomeação dos sujeitos, que viemos tratado até aqui, a partir de pressupostos de binários e normativos de corpo, gênero, sexo e sexualidade pode moldar e até definir a trajetória escolar e pós escolar, gerando exclusão escolar ou processos de recusa à escola pela falta de manutenção do bem-estar, bem como experiências de opressão subjacentes a este processo discriminatório. Isto acontece, pois, a escola estará, como dito anteriormente, agindo em prol da manutenção da heteronorma, logo sendo uma instituição disciplinar, excludente e normativa.

Luz, escola, ação! Mas, como?

Mas nem tudo está perdido! Nas resistências e subversões, nas brechas do sistema, nas práticas quase que clandestinas, buscando formas de intervenção democráticas e plurais, há profissionais¹⁴ que entendem a formação humana como parte de um processo cultural e político, e que as dimensões dos corpos, gêneros e sexualidades são constitutivas desses sujeitos, logo são plurais e merecem atenção pedagógica. Profissionais que compreendem que os sujeitos do processo educativo são dotados de sexualidades não necessariamente cisheteronormativas e que têm performances¹⁵ múltiplas para serem/estarem no mundo. A partir destes profissionais “[...] a escola, para além de mera instituição de sequestro, também se constitui[rá]

¹⁴ Opto por dizer profissionais, e não professores/as, por fazer referência à todos que compõem a dinâmica escolar: secretárias/os, porteiros/as, cozinheiros/as, assistentes sociais, equipe de limpeza, equipe de gestão, psicólogos/as, etc, sem restringir, aqui, à profissão professor/a.

¹⁵ Performances aqui pode ser entendido como formas de estar no mundo social, como as formas que determinado sujeito exprime e representa, corporal ou verbalmente, suas identidades, desenvolve suas práticas. Nesse sentido, e para não cairmos no erro de reduzirmos “a performatividade à performance” (Butler, 2002, p. 69), é válido retomarmos a crítica que Preciado (2017, p. 92) faz à noção de performatividade em Butler, quando este diz que esta acaba por ignorar “as formas de incorporação específica que caracterizam distintas inscrições performativas da identidade”. Para o autor, a noção de performatividade em Butler vai da performance aos discursos.

enquanto um espaço que abre possibilidades para novos e possíveis agenciamentos e experimentações” (COUTO JUNIOR; POCAHY; OSWALD, 2018, p. 62).

Este movimento – que é, além de pedagógico, político - é necessário, uma vez que

A experiência de uma criança dissidente que é incômoda e maldita indica a necessidade de problematização do apagamento que na infância não nos dá uma possibilidade de futuro e, na vida adulta, mantém feridas e medos que são produtos dos enfrentamentos pelo direito ao pleno desenvolvimento de si. (TAKARA, 2020, p. 237)

Compreendo que a discussão que é feita aqui e outras que vão sendo encontradas e construídas no campo de estudos sobre masculinidades/feminilidades, gêneros e sexualidades em interseção com a educação potencializa um caminhar para a construção coletiva e compromissada de instrumentos de superação das formas de opressão e dominação tanto de mulheres quanto de sujeitos LGBTI¹⁶, ao colocar em xeque a matriz heterossexual e masculina. Assim, “a discussão é estratégia de combate composta por táticas de enfrentamento que transformam as matérias da análise em forças de decomposição do saber instituído [...]” (ZAMBONI, 2016, p. 91).

Advogo para a presença da discussão de sexualidades, gêneros, corpos e sexos nas instituições educativas, pois compreendo que a sexualidade, tal como trabalho neste texto, “[...] é uma dimensão da pessoa humana, moderna, ocidental radicalmente importante para a explicação de quem ela é” (HEILBORN, 1997, p. 54), ou ainda, como descrevem Cassal & Chiaradia (2017, p. 63) a partir das reflexões foucaultianas, “a sexualidade é, assim, ponto de encontro e investimento de um poder que se exerce sobre a vida, para dela extrair o máximo de potência e eficiência – um biopoder”.

Nesta direção as reflexões elaboradas por Takara (2020, p. 236) nos é fulcral por frisar que

o pleno desenvolvimento da pessoa deve incluir vidas que não estão caracterizadas como próximas do sistema estereotipado da vida social, incluindo, especificamente, as diferenças expressas por crianças e adolescentes que tem outros fluxos de desejo e prazer.

Contudo, vale ressaltar que há, tensionando do outro lado, professores/as, profissionais de saúde, legisladores que confrontam, discutem e regulam as manifestações sexuais infantis no espaço escolar (CASSAL; CHIARADIA, 2017).

¹⁶ Trato desta forma, pois encontro centralidade na relação entre sexismo e homofobia para a compreensão da homofobia como derivação do heterossexismo.

Takara (2020, p. 243) analisa que “a escola e a família não cumprem seu papel de proteger e ensinar crianças dissidentes, mas são parte do dispositivo de normalização que agride, ofende e tortura experiências dissidentes de crianças”. Cesar (2010, p. 71-72) faz análise semelhante e ressalta que “[...] para esta instituição que nasceu disciplinar e normatizadora, a diferença, ou tudo aquilo que está fora da norma, em especial, a norma sexual, mostra ser insuportável por transbordar os limites do conhecido”.

Ainda nesse sentido de caracterizar a escola e sua atuação – ou a falta dela – frente à diferença e à dissidência, Louro sustenta que “a escola não apenas não transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe” (2017, p. 89), dialogando com as formulações de Gomes Junior (2020) que abriram este texto. Couto Junior, Pocahy & Oswald (2018, p. 67), apoiados nas contribuições de Britzman vão ressaltar que a heterossexualidade ainda é vista por muitas instituições escolares como a sexualidade natural e estável. Dessa forma é possível entender que “[...] a escola está ‘fora do seu tempo’ frente aos papéis de gênero. Geralmente as estereotipias que discriminam o homem e a mulher como desiguais, são tradicionalmente reforçadas no ambiente escolar [...]” (GUIMARÃES, 1995, p. 17).

Há na escola, portanto, uma aparente contradição interna e constitutiva: a descrevemos como espaço disciplinar que reproduz violências e violações – incluindo, evidentemente, as de ordem dos gêneros/sexualidades –, mas ela também se constitui como espaço propício e importante/responsável na constituição de novas epistemologias, de novos olhares sobre si e sobre o outro e sobre possibilidades de estabelecimento de relações sociais mais justas e equânimes a partir da formação humana integral. A esse respeito Junqueira relata que

[...] essa mesma escola – que, cotidianamente, ensina sexismo, homofobia, racismo e outras formas de preconceito e discriminação – também se revela um espaço privilegiado não apenas para a crítica, a problematização, a desestabilização de seus mecanismos, mas, sobretudo, de tradução em outras possibilidades de currículo e de fomento de meios de reinvenção da vida. (JUNQUEIRA, 2010, p. 210-211)

Vale retomar que é importante a compreensão dos profissionais escolares sobre as formas de discriminação e opressão para que, cumprindo suas funções de educadores

comprometidos com a equidade social, com a garantia dos Direitos da Crianças e do Adolescente¹⁷ e com a construção de uma educação democrática e plural, desenvolvam ações e intervenções éticas e e[a]fetivas.

Em termos legais ressalto que, como expresso no Plano Nacional de Educação (PNE - Lei nº 13.005/2014, art. 2º, inciso III), uma das diretrizes da educação é a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014). Ora, cabe, então, o tratamento ético de questões relativas a gêneros e sexualidades, visto que as nomeações/categorizações decorrentes destas categorias impulsionam e geram processos discriminatórios (como construímos argumentativamente até aqui).

Assim, chamo a atenção para o papel central que tem a/o educadora/educador no enfrentamento de discriminações baseadas nas diferenças de comportamentos e/ou expressões; este educador deve ter como meta a formação integral do sujeito, rompendo com os ciclos de desigualdades (LEITE, 2013).

‘Tudo estava normal, até que surgiu um diferente. De repente não era um, mas vários’: Alunos dissidentes e a desestabilização da heteronorma

Não é incomum vermos nas escolas – quando estamos na posição de estudantes, bem como quando estamos na posição de profissionais escolares – perseguição às/aos alunas/os que não se relacionam com as normas e padrões de gênero. Como ressalta Sedwick (*apud* CORNEJO, 2010, p. 1), “*la figura del niño afeminado concentra con particular virulencia la patologización de la homosexualidad*”. Gonçalves Junior ilustra o que aponto aqui:

O período escolar foi marcado por infinitos abusos de professores, diretores e colegas, uma vez que toda a simbologia do feminino era identificada nos meus primeiros passos, seja nos afetos, ou no comportamento, nas expressões (de gênero). O ser doce, educado, cortês, amigável, empático e todas as características do mundo sensível ganhavam significados de feminilidade diante da demanda heteronormativa ali estabelecida. Deste modo é perceptível que todo desejo/compreensão de sexo, sexualidade e identidade de gênero deveriam se dimensionar dentro dos moldes da heteronormatividade, sendo esta a única orientação sexual considerada “normal” e aceita (GONÇALVES JUNIOR, 2018, p. 81)

¹⁷ Como fica expresso no art 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (BRASIL, 1990).

Experiências violentas marcam a vivência escolar e colabora para a evasão/exclusão/expulsão escolar, ao passo que exercem pressão sobre a produtividade/rendimento: para se encaixarem e terem o mínimo assegurado, estes alunos têm que apresentar um comportamento exemplar, diferente dos outros (JUNQUEIRA, 2010). Uma espécie de compensação. Algo do tipo: uma vez que você borra as fronteiras da norma, do permitido, você deve apresentar um comportamento/produtividade acima da média para que você seja minimamente aceito¹⁸ (não pelo o que você é, mas pelo o que você pode oferecer em termos práticos).

Advogo que há, principalmente nas instituições educativas, uma espécie de apagamento das subjetividades do sujeito – principalmente dos infantes - em prol de uma *normalização compulsória*, de um enquadramento, de um “*encaixotar*” das performances humanas. Não é permitido divergir, subverter, ser diferente do *script sexual* desenhado para seu sexo biológico (voltamos à noção de matriz de inteligibilidade); se isso ocorre, sob olhares de reprovação o sujeito sofre as mais variadas violações e violências¹⁹, chegando a experiências de agressões físicas, sexuais e a assassinatos. Esta afirmação é corroborada pelo relato de Preciado (2013, s/p), o qual, falando de uma de suas experiências escolares/familiares, aponta que

O que meu pai e minha mãe protegiam não era os meus direitos de criança, mas as normas sexuais e de gênero que haviam sido inculcadas dolorosamente neles mesmos, por um sistema educativo e social que punia toda forma de dissidência com a ameaça, a intimidação, o castigo e a morte.

Oliveira, em texto em que intersecciona análises de raça e sexualidades, contribui com os argumentos que venho apresentando quando registra que “discursos religiosos, médicos e do direito ecoam por espaços variados e chegam aos ouvidos da bicha para informar o quanto ela está em desacordo com as normas e como está sujeita a ações coercitivas” (2018, p. 164). Um destes “espaços variados” apresentados pela autora é a escola que, como ressalta Sanchez (2020, p. 856) influenciada pelo

¹⁸ Advogo aqui que o movimento é, efetivamente, de aceitação, como se a heteronormatividade fosse dotada de um poder que permitiria definir quem pode (e como pode) ser aceito e quem nunca será aceito.

¹⁹ De acordo com Rinaldi (2001, p. 8-9) “é importante problematizar o conceito de violência e evitar sua naturalização, por meio do afastamento da ideia de que exista apenas um significado, que é o de agressão física [...] Podemos notar que este é um termo polissêmico. Por conta disso, entendemos que a compreensão de seus múltiplos significados é de grande valia para a elaboração de políticas públicas que têm como alvo as minorias sexuais”.

pensamento foucaultiano, na Modernidade assumirá, juntamente com outras instituições, a “responsabilidade de ‘educar’, de conformar os indivíduos aos valores sociais vigentes”.

Ainda seguindo a linha foucaultiana de pensamento sobre a escola (e, em algum sentido, até mesmo as compreensões durkheimnianas de educação), é possível retomarmos ao argumento de que ela servirá como meio de conformar os sujeitos às várias funções (re)produtivas que eles deverão cumprir na sociedade através de um minucioso controle do corpo²⁰. Contudo, vale ressaltar que “não se trata de uma exclusão, trata-se de uma quarentena. Não se trata de expulsar, trata-se ao contrário de estabelecer, de fixar, de atribuir um lugar, de definir presenças, e presenças controladas” (FOUCAULT, 2010, p. 39). Subverter esta noção exige de nós, portanto, uma intencional tomada de posição no sentido de estarmos “à disposição para ouvir-questionar o outro, provocando fissuras que sejam capazes de desestabilizar o naturalizado e o instituído” (COUTO JUNIOR; POCAHY; OSWALD, 2018, p. 59).

Não é possível, no entanto, deixar de registrar os movimentos de resistência, quase que intrínsecos à dinâmica escolar. Pensar que este aparato normalizador se instala *sobre* os/as alunos/as sem a elaboração de formas de resistência é, no mínimo, um pensamento ingênuo. Estudantes sustentam suas formas de ser/estar mesmo sob pressão normalizadora; elaboram e reelaboram diuturnamente estratégias de sobrevivência e de fissura²¹. Estas/es alunas/os aparecem como redes de suporte a outras/os e são importantes para a manutenção do bem-estar escolar e social e na luta conjunta contra a norma que se propõe universal. Como analisa Takara (2020, p. 238), “as crianças dissidentes criam outras formas de existir, diante das limitações e das dificuldades, produzindo experiências outras”. O mesmo autor continua o texto oferecendo conclusões que dialogam com os argumentos que apresento aqui; a existência de uma espécie de rede de apoio entre os alunos, na qual existiria o que ele denomina como “momentos em que essas crianças podem ser acolhidas, compreendidas e representadas” (p. 245).

Ora, se a força dos dispositivos da heteronormatividade não encontram uma passividade nos alunos, crianças e adolescentes, como já apontado, ela precisa ser

²⁰ Leia-se corpo enquanto espaço no qual será inscrito, a partir de dispositivos de poder, o sexo, a sexualidade e o gênero.

²¹ Transpondo, estes e estas estudantes criam o que Collins (2019) chama de “espaços seguros”. Cabe ressaltar, no entanto, que originalmente o conceito da autora está direcionado às vivências de mulheres negras.

reelaborada para atingi-los como um “*raio normalizador*” que é diário. A solução ao problema da inadequação à heteronormatividade reside, então, na omissão escolar frente aos casos de LGBTIfobia e/ou misoginia ou, como aponta Gonçalves Junior (2019, p. 112), na “dificuldade histórica da política de educação em estabelecer diálogo com aspectos ligados à sexualidade”. Couto Junior, Pocahy e Oswald (2018, p. 70) apontam que “o silenciamento/proibição das discussões de gênero e sexualidade na escola busca colocar em ação a tentativa de governar corpos em suas posições dissidentes”.

Deste modo, a escola atua a serviço da exclusão e discriminação dos sujeitos. Isso tudo em uma sociedade que se denomina de democrática, porém, em contrassenso, promove cotidianamente, sem qualquer conflito ético ou moral, exclusões, marginalizações, discriminações, além de reproduzirem padrões autoritários e rígidos de convivência, aceitos como normais pela maioria heterossexual autoritária e discriminadora (SILVA, 2017, p. 7)

Se nos atentarmos às conversas nos corredores, banheiros, salas de professores, será possível observar relatos de estudantes, assim como de professoras/es, sobre dificuldades que a escola, em toda sua organização político-administrativa e curricular-pedagógica, ainda tem em lidar com os casos de violência²². Por vezes a saída, e errônea, encontrada é o silenciamento (GOMES JUNIOR, 2020) e o não-tratamento dos problemas que geram as perseguições aos sujeitos não-hegemônicos. Como descrito por Oliveira (2018, p. 189), “a estratégia para que um projeto de sexualidade nos moldes hegemônico se efetive também passa pelo silenciamento [...] o que resulta na certeza de que gays afeminados, viados e bichas não tiveram infância”.

Por essa série de questões é importante questionarmos constantemente se “o chamado pleno desenvolvimento da pessoa é garantido a pessoas que não estão no sistema cis-heterossexual” (TAKARA, 2020, p. 233). Isto posto, pensando em termos montesquianos, é impossível se ter democracia numa sociedade intolerante e, como aponta Freire (1997, p. 53), “sem intervenção democrática do educador ou da educadora, não há educação progressista”. Desse modo, Butler (2017, p. 44) diz-nos que “se não podemos exercer nossa liberdade, não podemos refazer o mundo com base nos princípios da igualdade e da não violência”. Visualizemos, então, o cruzamento, a

²² Leite (2013, p. 8) ressalta que “uma postura muito presente entre os educadores é a de afirmação do desconhecimento sobre os temas ligados à sexualidade e gênero [...]”

interdependência entre as noções de respeito, reconhecimentos, democracia, educação progressista, liberdade e igualdade.

Estabelecemos relações com os alunos e com outros indivíduos a partir de pressupostos de gênero, sexualidade, classe, raça que se intersectam. Desse modo, como questionam Couto Junior, Pocahy & Oswald (2018, p. 70) “diante das inúmeras situações de homofobia/transfobia vivenciadas cotidianamente [...] quantas [crianças] ainda são comumente desencorajadas a frequentar a escola porque são taxadas de ‘mariquinhas’ e ‘diferentes’?”. Como relata Giancarlo Cornejo (2010, p. 2) sobre uma de suas experiências escolares,

Casi todos mis profesores me adoraban, pero recuerdo que sobre todo los que enseñaban educación física eran particularmente hostiles hacia mí. Uno de estos profesores habló con mi papá, porque estaba preocupado por mí, y le dijo (a mi padre) que yo era muy afeminado, y que todos mis compañeros se burlaban de mí. Mi padre al llegar a mi casa me reprendió, y no dudó en culparme por la hostilización sistemática de la que era protagonista en el colegio. Cuando este profesor llama a mi padre para hablar de mi afeminamiento es inevitable y obvia la patologización de mi cuerpo, como de mis performances de género

Nesse sentido, Carvalho (2003) questiona o papel da escola e dos educadores na construção das masculinidades/feminilidades apontando fragilidades. Ela afirma que não existe um espaço reflexivo sobre as responsabilidades que a escola deve assumir, sobre como as relações entre educadores e entre estes e as crianças, nos diversos espaços escolares, contribuem para a formar modelos de feminilidades e masculinidades.

Saliento que as violações que venho tratando aqui não são ataques apenas às sexualidades e/ou aos sujeitos das sexualidades dissidentes/desviantes da cisheteronormatividade. A questão é mais ampla e reside também nas normas de gênero²³. A equação desenhada é: desviar dos padrões é assumir uma sexualidade outra que não a heterossexualidade, porque ela pressupõe um roteiro linear, incontestável e irrevogável de comportamento; homens e mulheres obrigatoriamente deveriam segui-lo.

²³ Oliveira (2018, p. 178) diz de outro modo. Para ela “Não é qualquer homossexualidade que está na mira dos/as normatizadores/as de plantão. É aquela associada aos trejeitos, ao afeminamento, à bichisse, às masculinidades ditas periféricas.”. E continua: “A distinção entre o normal e o patológico, o aceitável e o condenável, nem sempre está inscrita nos atos, mas nos corpos. Se o sujeito expressa atitudes viris, másculas, está livre do controle imposto aos meninos delicados, viadinhos, bichinhas ainda que estejam de “amassa-amassa” juntos!” (p. 179). Ainda nesse sentido, Nonato (2017, s/p) apresenta que “a necessidade de moldar o corpo e o comportamento ou de ‘ficar quieto para não dar pinta’ aparece com frequência nas narrativas dxs afeminadxs e se configura como uma tentativa de negociar com esse espaço que os rodeia [...]”.

Daí a necessidade pensarmos as elaborações outras de masculinidades, feminilidades ou de até nada disso. Nesse sentido, como apresenta Cornejo (2010), “*no todo todos los niños afeminados son gays o lo serán*” ou, falando nos termos de Junqueira (2010, p. 215), não existe uma correspondência linear, inescapável entre expressões de gênero, identidades de gênero e identidades sexuais; “comportamentos não correspondem necessariamente a assunções identitárias”.

Ampliando e ilustrando o que trato aqui, é possível recorrermos à Zamboni (2016, p. 75), para quem

No recreio da escola, na brincadeira da rua, na bronca familiar, alguém dispara: “bicha!”, “viado!”, “sapatão!”, “travesti!”, ou qualquer outra coisa do gênero. Entretanto, nenhuma ação ou paixão homossexual estará diretamente ligada à interpelação, nenhum desejo homoerótico ou relação prazerosa entre sexos assemelhados será necessário como causa ou consequência do dito que, no entanto, remete a este desejo. Não é preciso ser homossexual para existir como bicha!

A análise que Gomes Junior (2020, p. 222) faz do livro *O Ateneu*, de Pompeia, também nos é interessante para exemplificar o que venho tentando demonstrar nestas últimas páginas: uma espécie de nomeação via comportamento; a relação que se estabelece entre sujeito que se comporta de forma x e a nomeação que fazem dele na sociedade e na escola. Na ocasião, Gomes Junior aponta que

Os corpos precisavam ser educados, controlados e enquadrados dentro da lógica compulsória heterossexual, na qual os homens deveriam adotar comportamentos viris e dominantes, ao passo que um comportamento mais efeminado e frágil denotaria passividade e indícios de homossexualidade.

Dessa forma, a nomeação e todo seu aparato de discriminação atende a objetivos de classificação – podemos, inclusive, tratar como ranqueamento - dos sujeitos/práticas já na educação básica. Esta classificação/Rankeamento é responsável pelo estabelecimento contrastante dos que seriam legítimos/ilegítimos; bons/maus; exemplares/problemáticos; hétero/viado, sapatão.

A ideia de “normalidade”, produzida culturalmente, também evidencia seu contraponto, o da “anormalidade” (WARNER, 1999). Isso é o que mostra Silva (2010, p. 87), quando argumenta que “o processo de significação que produz a ‘diferença’ se dá em conexão com relações de poder. São as relações de poder que fazem com que a ‘diferença’

adquirir um sinal, que o ‘diferente’ seja avaliado negativamente relativamente ao ‘não-diferente’. (COUTO JUNIOR; POCAHY; OSWALD, 2018, p. 66)

A busca do enquadramento em categorias identitárias e sexuais a partir das formas de ser/estar/se relacionar além de política e enunciativa é vertical, por isso ensaio chamar de ranqueamento; os alunos/práticas ilegítimos/maus/problemáticos e viados/sapatões são empurrados para a base da pirâmide escolar e, não diferente, da social. Dessa forma, “o selo da ‘normalidade’, colado aos corpos de determinados grupos de sujeitos desde a mais tenra idade, sugerem pistas para (re)pensarmos que nem mesmo as crianças escapam às normas regulatórias de gênero” (COUTO JUNIOR; POCAHY; OSWALD, 2018, p. 63)

Como questiona Marconi & Ramalho (2020, p. 155)

o que conectaria nossas infâncias para além dos “momentos queer” que informavam à família ou à escola, com certa regularidade, os nossos “deslizes”? Um deslize que não é apenas uma “evidência” de gênero e sexo na infância, mas, sobretudo, o diagnóstico de uma “inconformidade” e, que, portanto, justificava “sanções e correções”.

Pensando, a partir do exposto, nas formas de discriminação forjadas e/ou refletidas na escola, recorro às falas de Dal’igna, assim, para pensar que a intervenção do/da professor/a pode partir da noção de uma docência amorosa e cuidadosa, entendida como aquela que assume uma responsabilidade pelo ensino e pela formação e na qual deve ser exposta a humanidade docente, pois compreende que o professor e a professora são seres humanos que carregam as marcas da própria atividade docente (IFSUL CAMAQUÃ, 2020). Dessa forma, advogo por intervenções didáticas, pedagógicas, curriculares, formativas que compreendam a legitimidade e dignidade de corpos e formas de ser/estar no mundo para além da heteronorma. Intervenções que tenham como compromisso a valorização dos sujeitos e de suas vivências a partir de um compromisso ético que articula ação, formação, compreensão e afeto. A partir dessa articulação creio ser possível romper o silenciamento; abalar as bases das categorizações e das verticalidades baseadas na noção de uma forma única, estável, de ser homem e/ou mulher que apenas serve para manter na marginalidade sujeitos/corpos que *não querem, não podem e não vão* se assujeitar às heteronormas. Nesse sentido, retomo Butler (2014, p. 7) que registra que

Ainda que as normas de gênero nos precedem e atuam sobre nós (esse é um sentido de sua colocação em cena), estamos obrigados a

reproduzi-las (e esse é o segundo sentido de sua colocação em cena). Precisamente porque algo involuntário e inesperado pode ocorrer neste reino em que “somos afetados”, encontramos formas de gênero que rompem com os padrões mecânicos de repetição, desviando-se, ressignificando e, às vezes, rompendo bastante enfaticamente essas cadeias citacionais da normatividade, dando origem a novas formas de gênero.

É crucial compreendermos também as relações estabelecidas entre os gêneros e sobre as expectativas do masculino/feminino como relações de poder, na perspectiva foucaultiana, sendo, portanto, intra/interrelações políticas, culturais, geográficas e históricas, logo passíveis de subversão, reelaboração e, se necessário, *destruição*.

Considerações Finais

Como Cesar (2010, p. 71) sublinha, “alunas/os e professoras/es gays, lésbicas, bissexuais e transexuais compõem a diversidade contemporânea da instituição escolar”, bem como sujeitos heterossexuais que não se relacionam em inteireza com a heteronorma. Compreender esta diversidade e pluralidade de sujeitos e formas de ser sujeito é compromisso importante na efetivação dos Direitos Humanos e Sexuais, bem como caminho potente para uma educação para/com a diversidade.

No entanto, é possível concluir que mesmo com avanços obtidos no campo teórico dos estudos sobre infâncias e adolescências, gêneros e sexualidades e das estratégias de resistência elaboradas por alunos e profissionais escolares ditos “desviantes”, a escola ainda é um espaço de reprodução de opressões e, portanto, deve ser repensada a sua organização, a sua docência e as formas de tratamento de situações de violência, de forma a “criarmos maiores possibilidades para que as crianças vivenciem-experimentem infâncias cada vez mais livres de garras normativas” (COUTO JUNIOR; POCAHY; OSWALD, 2018, p. 60).

É importante termos claro que, enquanto profissionais da educação, nossa ação/intervenção requer uma responsabilidade pedagógica, pois se relaciona diretamente às condições necessárias às construções dos conhecimentos. Logo, como

busquei argumentar e Gomes Junior (2020), parafraseando o trabalho de Cassal e Chiaradia, apresenta:

aqueles/as meninos/as que porventura reconheçam as suas sexualidades, desejos, afetos e identidades de gênero em desacordo com a normatização imposta como projeto nos colégios pela ampla sociedade, acabam por evadir da instituição, abandonando os estudos, ou por se reprimir enquanto conseguem (CASSAL; CHIARADIA, 2017 apud GOMES JUNIOR, 2020, p. 226)

Propositalmente o texto faz o movimento de retomar algumas categorias e discussões, não na tentativa de encerrar o assunto sobre si mesmo, mas de ressaltar algumas posições e análises, buscando contribuir em intervenções teórico-práticas novas. Se compreendemos a dimensão humana como plural e dinâmica, também podemos propor reflexões/ações que sejam plurais.

O objetivo final deste trabalho é de transpor as discussões trazidas e/ou retomadas aqui, instando novas teorizações que avancem com o debate e que, principalmente, *afetem* as escolas e as práxis educativas de modo a *criar fissuras* na heteronorma, lançando luz à nós, sujeitos desviantes, dissidentes, subversivos, *pecaminosos*.

Nesse sentido, “a partir de discursos que objetivam o controle, as infâncias contra hegemônicas são enunciadas, nominadas, classificadas, visibilizadas, dando pistas e pintas de que gays afeminados, viados e bichas pretas também foram crianças” (OLIVEIRA, 2018, p. 189-190). Por conseguinte, é possível visualizarmos que “as gays afeminadas e fechativas resistem à heteronormatividade e à cisgeneridade” (COLLING; ARRUDA; NONATO, 2019, p. 31).

No decorrer da elaboração deste trabalho, atravessado pelas minhas vivências particulares e coletivas de criança desviante, a proposta inicial fora uma pesquisa de campo, o que não pode ser realizado, conforme ressaltado no início deste texto. Desta forma, há possibilidades – com o retorno das atividades escolares presenciais – de investigações sobre esta temática tendo como material de análise as conversas de corredores, de banheiros, de reuniões de professores e, até, do que é não-dito sobre as crianças que desviam da heteronorma.

Aponto também as limitações em se fazer um estado da arte sobre as temáticas aqui apresentadas. Há uma infinidade de produções que versam sobre gêneros, sexualidades, crianças e infâncias: a extensão e as possibilidades conceituais e epistemológicas dificultam – a meu ver – a criação de tal estudo. Desta forma, busquei

apresentar esta miscelânea com algumas das produções – de correntes teóricas diversas – para apontar e abrir possibilidades para novas pesquisas sobre as temáticas abordadas.

Termino este texto retomando as reflexões de Preciado (2013, s/p): “[...] defendemos o direito das crianças de serem subjetividades políticas irredutíveis a uma identidade de gênero, de sexo ou de raça”.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo? *Outra travessia*, n. 5, p. 9-16, 2005.

BRASIL, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Distrito Federal: Imprensa Nacional, 1990.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 120-A, edição extra, p. 1-7, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 10 set. 2020.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 151-172.

BUTLER, Judith. Críticamente subversiva. In: JIMENEZ, Rafael M. Mérida. *Sexualidades transgressoras: Una antología de estudios queer*. Barcelona: Icària editorial, 2002, p. 55-80.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. *Repensar la vulnerabilidad y la resistencia*. XV Simposio de la Asociación Internacional de Filósofas, Madri, 2014.

BUTLER, Judith. Alianças queer e política anti-guerra. *Bagoas – Estudos gays: gênero e sexualidades*, v. 11, n. 16, p. 29-49, 2017.

CARVALHO, Marília Pinto de. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. *Educação e Pesquisa*, v. 29, n. 1, p. 185-193, 2003.

CASSAL, Luan Carpes Barros; CHIARADIA, Cristiana de França. Sexualidade, Brincadeira e Escola no processo de normalização da infância. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*. Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, pp 59-76, mar/jun. 2017

- CESAR, Maria Rita de Assis. Sexualidade e Gênero: Ensaio educacionais contemporâneos. *Instrumento: R. Est. Pesq. Educ.* Juiz de Fora, v. 12, n. 2, jul./dez. 2010
- COLLING, Leandro; NOGUEIRA, Gilmaro. Relacionados mas diferentes: Sobre os conceitos de homofobia, heterossexualidade compulsória e heteronormatividade. In: RODRIGUES, Alexsandro; DALLAPICULA, Catarina; FERREIRA, Sergio Rodrigo da Silva. (Orgs.). *Transposições: lugares e fronteiras em sexualidade e educação*. Vitória: EDUFES, 2015. p. 171-184
- COLLING, Leandro; ARRUDA, Murilo Souza; NONATO, Murillo Nascimento. Perfechatividades de gênero: a contribuição das fechativas e afeminadas à teoria da performatividade de gênero. *Cadernos Pagu*, n. 57, 2019
- COLLINS, Patricia Hill. Pensamento feminista negro: o poder da autodefinição. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque. *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019
- CONNELL, Robert W. Políticas da Masculinidade. *Educação & Realidade*, v. 20, n. 2, p. 185-206, jul/dez. 1995
- CORNEJO, Giancarlo. La Guerra declarada contra el niño afeminado. *Anais Eletrônico do Fazendo Gênero*. v. 9, 2010
- COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro; POCAHY, Fernando; OSWALD, Maria Luiza Magalhães Bastos. Crianças e infâncias (im)possíveis na escola: dissidências em debate. *Periódicus*, v. 1, n. 9, 2018
- DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1972
- FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade 1: A vontade de saber*. 13 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999a
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão*. 20ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999b
- FOUCAULT, Michel. *Os Anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2010
- FREIRE, Paulo. *Professora sim, Tia não: Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Editora Olhos d'Água, 1997
- GOMES JUNIOR, João. Reminiscências da infância viada: Reflexões sobre o controle escolar da (homo)sexualidade. *Revista Brasileira de Estudos da Homocultura*, v. 03, n. 09, 2020
- GONÇALVES JUNIOR, Sara Wagner Pimenta. No Mar dos Abandonos: suspiro entre a teoria e a prática queer. *Revista Brasileira de Estudos da Homocultura*, v. 1, n. 1, 2018

GONÇALVES JUNIOR, Sara Wagner Pimenta. A Travesti, o Vaticano e a sala de aula. *Somanlu: Revista de Estudos Amazônicos*, ano 19, n. 1, 2019

GUIMARÃES, Isaura. *Educação sexual na escola: mito e realidade*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995

HALL, Donald E. *Queer Theories*. Londres: Palgrave, 2003

HEILBORN, Maria Luiza. Corpo, Sexualidade e Gênero. In: DORA, Denise Dourado (org.). *Feminino Masculino: igualdade e diferença na justiça*. Porto Alegre: Editora Sulina, 1997. p. 47–57.

IFSUL CAMAQUÃ. *Live – Gênero na escola: um discussão necessária?*. Youtube. 09 nov. 2020. (1h28m58s). Disponível em: <
<https://www.youtube.com/watch?v=IbY6C1zILdI>> Acesso em: 11 nov. 2020

JUNQUEIRA, Rogerio Diniz. Currículo Heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico. *Espaço do Currículo*, v. 2, n. 2, pp. 208-230, set. 2009/mar. 2010

LEITE, Vanessa Jorge. Lugares da educação no cenário recente da política sexual brasileira: desafios para a efetivação da sexualidade como um direito dos adolescentes e jovens. In: *Anais do III Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades*, Salvador, 2013

LEITE, Vanessa Jorge. “Em defesa das crianças e da família”: Refletindo sobre discursos acionados por atores religiosos “conservadores” em controvérsias públicas envolvendo gênero e sexualidade. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, n. 32, pp. 119-142, ago. 2019.

LOURO, Guacira Lopes. Conhecer, pesquisar, escrever... *Educação, Sociedade & Culturas*, v. 25, p. 235-245, 2007.

LOURO, Guacira. Lopes. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 16. ed. 5. reimp. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MARCONI, Dieison; RAMALHO, Fabio. Carta de uma criança queer para outra criança queer: percursos espetatoriais desviantes na infância. *Revista Brasileira de Estudos da Homocultura*, v. 03, n. 09, 2020

MELLO NETO, José Baptista; AGNOLETI, Micheli B. Dignidade Sexual e Diversidade Humana: cidadania e respeito para lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT) In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares, et al. (orgs.). *Direitos Humanos: capacitação de educadores*, vol. 2. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008.

- MOTTA, Waldo. *Bundo & outros poemas*. Campinas: Ed. UNICAMP, 1996
- NONATO, Murillo. *Problemas de gênero de um gay afeminado*. 2017. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.
- NOIRIEL, Gérard . *L'identification: Génèse d'un travail d'État*. Paris: Belin, 2007.
- OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. Trejeitos e trajetos de gayzinhos afeminados, viadinhos e bichinhas pretas na educação! *Periodicus*. n. 9, v. 1, p. 161-191, maio/out. 2018.
- PASINI, Elisiane. Sexo com prostitutas: uma discussão sobre modelos de masculinos. In: DÍAZ-BENITEZ, María Elvira; FÍGARI, Carlos Eduardo (orgs.). *Prazeres Dissidentes*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009. pp. 237-262
- PATTON, Stacey. *Racismo americano: Nos EUA, crianças negras são vistas como ameaças aos brancos*. Brasil 247, 14 jan. 2015. Disponível em: <https://www.brasil247.com/oasis/racismo-americano-nos-eua-criancas-negras-sao-vistas-como-ameacas-aos-brancos>. Acesso em: 19 set. 2020.
- PRECIADO, Paul Beatriz. Quem defende a criança queer? *Revista Gení*, n. 16, p. 1- 9, 2013.
- PRECIADO, Paul Beatriz. *Manifesto Contrassexual*. São Paulo: N-1 Edições, 2017
- RINALDI, Alessandra de Andrade. "Chantagens", "extorsões", "brigas" e "queixas": Representações de gays, lésbicas e travestis sobre violência, conflito e discriminação. In: RINALDI, Alessandra de Andrade et al (orgs.). *Violência e Minorias Sexuais*. Comunicações do ISER, n. 56, ano 20, 2001
- SANCHEZ, Liliane Barreira. Da Paidéia, na Antiguidade à Pedagogia, na Contemporaneidade: os desafios da educação. *Filos. e Educ.*, Campinas, SP, v. 12, n.1, p. 847-863, jan./abr. 2020
- SILVA, Adriane Giugni da. A naturalização do bullying homofóbico em escolas públicas de ensino médio. In: *Anais do V Encontro Internacional e XII Encontro Nacional de Política Social*, Vitória, ES, 2017.
- TAKARA, Samilo. Narrativas de infâncias em desvios: disputas à educação para o pleno desenvolvimento da pessoa. *Revista Brasileira de Estudos da Homocultura*, v. 03, n. 09, 2020.
- VICENTE, André Luiz Coutinho. "Pela pureza das crianças": um estudo sobre a invenção da Ideologia de Gênero e seus impactos nas políticas educacionais (2004-2019). 79f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia – Instituto de Educação). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2019.
- WELZER-LANG, Daniel. A Construção do Masculino: dominação das mulheres e homofobia. *Revista Estudos Feministas*, v. 9, n. 2, p. 460-482, 2001

ZAMBONI, Jésio. *Educação bicha: uma a(na[l])rqueologia da diversidade sexual*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

Recebido em abril de 2021.

Aprovado em dezembro de 2021.