



***“O QUE ESTOU FAZENDO AQUI?”: MASCULINIDADES CREEP NO SERIADO
SEX EDUCATION***

***¿QUÉ HAGO AQUI?: MASCULINIDADES CREEP EN LA SERIE SEX
EDUCATION***

***WHAT AM I DOING HERE?: CREEP MASCULINITIES IN THE SERIES
SEX EDUCATION***



RESUMO

Este artigo propõe uma cartografia das masculinidades dissidentes a partir da análise da narrativa midiática seriada *Sex Education* (2019), com foco nos personagens Eric e Adam, cujas trajetórias tensionam a masculinidade hegemônica no espaço escolar. Ancorada nos Estudos Culturais em uma perspectiva pós-crítica, adotamos uma metodologia cartográfica, de inspiração deleuze-guattariana, considerando *Sex Education* como artefato cultural que, ao produzir sentidos e significados acerca da masculinidade, torna-se um currículo. Inspirados teoricamente por Judith Butler, Stuart Hall e Michel Foucault, compreendemos a performatividade de gênero como uma prática discursiva reiterativa, mostrando mecanismos de regulação da masculinidade e fissuras que possibilitam sua reconfiguração. A análise de cenas evidencia como a narrativa ficcional articula-se a realidades sociais, promovendo deslocamentos normativos e abrindo brechas para outras formas de existência. Concluímos que *Sex Education* potencializa a visibilidade de sujeitos dissidentes e desafia a escola a assumir um papel mais inclusivo e acolhedor.

PALAVRAS-CHAVE: Masculinidades. Performatividade. Sexualidade. Escola.

RESUMEN

Este artículo propone una cartografía de las masculinidades disidentes a partir del análisis de la narrativa seriada *Sex Education* (2019), centrado en los personajes Eric y Adam,

¹ Mestrando do Pós-Ensino da Universidade Federal do Semi-Árido - UFERSA; Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN; Instituto Federal do Rio Grande do Norte - IFRN, Mossoró, RN, Brasil, renildo.franco@gmail.com;

² Professor Adjunto da Universidade Federal Rural do Semi-árido, Centro Multidisciplinar de Angicos. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO/UERN/IFRN/UFERSA - Mossoró, RN, Brasil). Doutor em Educação (UFBA, Salvador, BA, Brasil), Mestre em Educação (UFRN, Natal, RN, Brasil), licenciado em Ciências Biológicas (UFRN, Natal, RN, Brasil) e em Pedagogia (UNINTER, Natal, RN, Brasil). e-mail: evanilson.gurgel@ufersa.edu.br

cuyas trayectorias tensionan la masculinidad hegemónica en el contexto escolar. Desde los Estudios Culturales y una perspectiva poscrítica, adoptamos una metodología cartográfica inspirada en Deleuze y Guattari, considerando *Sex Education* como artefacto cultural que, al generar significados sobre la masculinidad, se convierte en currículo. Inspirados teóricamente por Judith Butler, Stuart Hall y Michel Foucault, comprendemos la performatividad de género como una práctica discursiva reiterativa que revela mecanismos de regulación y fisuras que permiten su reconfiguración. El análisis de escenas evidencia cómo la ficción se articula con realidades sociales, promoviendo desplazamientos normativos y abriendo grietas para otras formas de existencia. Concluimos que *Sex Education* potencia la visibilidad de sujetos disidentes y desafía a la escuela a asumir un rol más inclusivo y acogedor.

PALABRAS-CLAVE: Masculinidades. Performatividad. Sexualidad. Escuela.

ABSTRACT

This article proposes a cartography of dissident masculinities through the analysis of the serialized media narrative *Sex Education* (2019), focusing on the characters Eric and Adam, whose trajectories challenge hegemonic masculinity within the school context. Grounded in Cultural Studies and a post-critical perspective, we adopt a cartographic methodology inspired by Deleuze and Guattari, considering *Sex Education* as a cultural artifact that, by producing meanings about masculinity, becomes a curriculum. Theoretically informed by Judith Butler, Stuart Hall, and Michel Foucault, we understand gender performativity as a reiterative discursive practice that reveals the regulatory mechanisms of masculinity and the fissures enabling its reconfiguration. The analysis of key scenes shows how fiction articulates with social realities, promoting normative displacements and opening cracks for alternative existences. We conclude that *Sex Education* enhances the visibility of dissident subjects and challenges schools to embrace a more inclusive and welcoming role.

KEYWORDS: Masculinities. Performativity. Sexuality. School.

Introdução

“Tudo vai ficar bem esta manhã”

Muddy Waters (*Mannish Boy*)³

O fragmento acima faz parte da canção que abre o primeiro episódio da narrativa midiática seriada *Sex Education*, uma comédia dramática britânica *teen*, criada por Laurie Nunn e que teve sua estreia na plataforma de *streaming* Netflix em 2019. A narrativa ficcional mistura drama e comédia para abordar, de forma sensível e provocadora, temas ligados à sexualidade, identidade de gênero, afetividade e os dilemas da adolescência.

³ A canção “*Mannish Boy*” é uma composição de Muddy Waters, creditado sob seu nome de batismo McKinley Morganfield, Mel London e Bo Diddley (Ellas McDaniel). A versão original foi gravada em Chicago no dia 24 de maio de 1955 e lançada como single pela gravadora Chess Records, ainda em 1955.

Ambientada na fictícia *Moordale Secondary School*, a trama acompanha Otis, um jovem introspectivo filho de uma terapeuta sexual, que começa a oferecer conselhos aos colegas sobre questões íntimas, ainda que ele próprio seja permeado por muitas dúvidas e incertezas a respeito da sua sexualidade. Ao longo das temporadas, a série amplia seu foco para explorar as vivências de outros personagens diversos, a exemplo de Eric e Adam, evidenciando as tensões entre o desejo e a norma, os conflitos familiares, as fragilidades das instituições escolares e a busca por pertencimento e autenticidade em um mundo que frequentemente reprime a diferença.

O objetivo do presente artigo é o de cartografar as linhas que compõem as trajetórias dos personagens Eric Effiong e Adam Groff, visando refletir, a partir dos conceitos de masculinidade, performatividade e representação, as disputas em torno das sexualidades dissidentes no contexto escolar. Com isso, desejamos refletir sobre como tais sexualidades dissidentes tensionam o modelo de masculinidade hegemônica imposto socialmente como correto e adequado, com o intuito de abrir fissuras para sua convivência e direito de existir na escola e no mundo.

Com isso, intencionamos apresentar as linhas duras percorridas pelos personagens, cujas histórias nos propomos a interpretar, que marcaram suas trajetórias de vida e de alguma forma os colocaram em situação de exclusão, marginalização e precariedade. No entanto, também focamos nas linhas de fuga que apresentaram a esses personagens formas de existir e tensionar certezas sociais impostas às suas vidas. Nesse exercício interpretativo, sugerimos o artefato cultural como “o resultado de um processo de construção social” (Tomaz Tadeu da Silva, 2024, p. 134), um instrumento de formação pedagógica que possibilita ir “além de qualquer vantagem instrucional e didática reconhecível pela comunidade escolar” (Marlécio Maknamara, 2025, p. 15).

Nesse sentido, partimos da seguinte questão norteadora: como os personagens Eric e Adam, na narrativa seriada *Sex Education*, performatizam e reconfiguram masculinidades no espaço escolar, a partir de suas vivências? Com o intuito de discutir a questão proposta, distribuímos a presente pesquisa da seguinte forma: além da introdução que traz sua justificativa, objetivos e a questão norteadora e da metodologia que apresenta o percurso investigativo, trazemos três seções, sendo elas: “*Sex Education e o drama da masculinidade em ruínas*”, que aborda a crise da masculinidade hegemônica, especialmente nas figuras de Adam e Michael Groff, normatizada por virilidade, repressão emocional e heterossexualidade compulsória; “*O que estou fazendo aqui?: performatizando vidas que não cabem*”, que trata da trajetória de Eric Effiong como

masculinidade *queer*, performativa e afirmativa e “*Bem-me-quer, mal-me-quer: quando caem as pétalas da tensão entre o desejo e a vergonha*”, que versa sobre o jogo afetivo entre Eric e Adam, mostrando o embate entre desejo e vergonha, aceitação e silenciamento. Por fim, as considerações finais com os achados mais significativos da investigação.

Procedimentos Metodológicos

A presente investigação parte da “tarefa de formular uma pedagogia da possibilidade”, o que para Roger J. Simon (2011, p. 61), é uma tarefa que “não pode ser feita de forma isolada”. Ao propor a análise de um artefato cultural para refletirmos o contexto escolar e as relações que se interseccionam nesse espaço, o fazemos conscientes de que vale a pena todas as formas de discutir as pedagogias que lá se apresentam, levando em consideração a “importância de nos voltarmos para a pedagogia como um modo vital de envolvimento na tarefa de transformação social” (Simon, 2011, p. 61). Isso porque, quando essas narrativas se propõem a privilegiar especificidades de valores culturais e mobilizar saberes partindo de linguagens particulares, acabam também capturando tempos e espaços com o objetivo de envolver o seu público alvo, fixando “determinados sentidos e significados”, interessadas “pela produção de sujeitos na contemporaneidade”, constituindo-se, desse modo, “em um eficiente ‘currículo cultural’” (Gurgel, 2022, p. 34).

Ancorados nos Estudos Culturais, tensionamos uma investigação que possibilita uma ação “agressivamente antidisciplinar” (Cary Nelson; Paula Treichler; Lawrence Grassberg, 2011, p. 8), nos aproveitando de qualquer campo para produzir o conhecimento que ambicionamos. Entendemos que, por não ter uma metodologia distinta, não se pautar em análises estatísticas, etnomenológicas ou textuais singulares, podemos caracterizá-la como uma bricolagem, ou seja, “sua escolha da prática é pragmática, estratégica e autorreflexiva” (Nelson; Treichler; Grassberg, 2011, p. 9).

Nesse contexto, compreendemos a análise da narrativa seriada “*Sex Education*”, em especial as histórias dos personagens Eric e Adam, como caminho de processo semióticos em que os signos que ali transitam podem, quando mediados pelos significados atribuídos por sua audiência ligar-se a “aspectos de sua própria existência e da de outros” (Simon, 2011, p. 68), trazendo implicações importantes para a tarefa de se repensar metodologias utilizadas na escola em seu trabalho com a cultura (Simon, 2011). Entendemos a narrativa seriada assim como Evanilson Gurgel (2018, p. 19) entende a narrativa filmica, ou seja, “sempre há algo passando, movimentando-se, violentando, que se esgueira pelas imagens

que se impregnam na tela e que encontram morada em seus espectadores, por mais fugazes que possam ser”.

Acreditamos que ao operarmos a partir de uma noção ampliada de currículo, como o artefato cultural em questão, não estamos enfraquecendo o campo educacional, já que isso “possibilita experimentar significar acuradamente artefatos culturais e em pouco dos currículos e pedagogias de que são capazes” (Maknamara, 2025, p. 24). E, por estarmos propondo um diálogo com os estudos culturais, entendemos que “os inúmeros artefatos culturais contemporâneos exercem uma pedagogia” o que nos permite compreender “as narrativas midiáticas seriadas como um currículo” (Gurgel, Maknamara; Silvia Nogueira Chaves, 2022, p. 4). Nesse sentido, nos propomos cartografar as histórias de vida desses personagens conferindo ao artefato interpretado a “função de selecionador e agenciador de temas, objetos e problemas, função de legitimador de conhecimentos e de programa educador que, sob uma lógica de condução, poderão compor o curso da vida de um indivíduo em uma cultura” (Maknamara, 2025, p. 24).

Portanto, tratamos esse processo metodológico cartográfico como um rizoma, a partir das considerações de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995, p. 9), que nos dizem que um rizoma “entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra”. Ou seja, nosso percurso metodológico de cartografar as linhas que compõem esses dois personagens em contexto escolar, através de um artefato cultural como currículo, apresenta-se como um “riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 4).

Sex Education e o drama da masculinidade em ruínas

*Agora, quando eu era jovem, com cinco anos de idade,
Minha mãe disse que eu seria o melhor homem vivo.
Mas agora eu sou homem, com mais de 21.
Eu quero que você acredite em mim baby, eu me diverti muito.
Eu sou um homem. Eu soletro M, A, criança N. Isso representa homem.*

Muddy Waters (Mannish Boy)

Retornemos ao seriado “Sex Education” a partir da canção que introduz a série e que também abre nossa discussão. Partimos de um olhar pós-crítico, influenciado por

autores/as como Judith Butler (2008, 2015, 2019), Michel Foucault (2001), Paul Preciado (2014), que permitem nesse contexto, desnaturalizar discursos hegemônicos sobre o que é “ser homem”. Tais autores/as nos ajudam a entender que a masculinidade está longe de ser algo essencial, biológico, sendo atravessado por marcadores que interpelam sua produção social e histórica, ou seja, poder, raça, classe e sexualidade. Tudo isso confluí para uma performatividade que vai sendo normatizada pelo ideal de homem e sociedade.

Na canção de Muddy Waters, a repetição realçada de expressões como “*eu sou homem*” pode ser caracterizada como um ato performativo de masculinidade que vai se construindo e sendo afirmado discursivamente. Trata-se de um eu lírico enfatiza que não haveria essência fixa pelo simples fato de ter nascido com o órgão reprodutor masculino, mas uma identidade, um gesto que tensiona e se põe constantemente à prova em uma estrutura de verdades orquestrada para legitimar traços que sejam entendidos como “*viris*”, “*machos*”.

A letra da música está atrelada à cena que dá início à série, apresentando um lar de família religiosa, com a imagem de um pai que assiste *TV* aos domingos, enquanto a mãe cuida da casa e o filho rebelde se diverte sexualmente com sua namorada no quarto, no primeiro piso. Ao partirmos de uma dimensão histórica, percebemos que a letra da canção está atrelada ao movimento do “*blues*” e do imaginário racial e de gênero norte-americano da década de cinquenta. Todavia, quando ligamos a letra às cenas que percorrem o início da narrativa seriada em questão com personagens brancos, com conceitos de vida ortodoxos, percebemos que o “*mannish boy*” ou “*garoto malvado*” como retratado na música, se aplica à representação estereotipada de hipermasculinidade do personagem Adam. Falamos de imagem estereotipada de homem a partir das considerações de Stuart Hall (2016, p. 191) ao dizer que os estereótipos “se apossam das poucas características ‘simples, vividas, memoráveis, facilmente compreendidas e amplamente reconhecidas’ sobre uma pessoa”, em que “tudo sobre ela é *reduzido* a esses traços que são depois, *exagerados e simplificados*.”

Assim como na canção, vemos que a masculinidade de Adam se apresenta carregada de virilidade, especialmente quando os alunos e alunas da escola passam a reconhecê-lo como “*aquele com o pênis fora dos padrões de tamanho*”. Essa ideia subversiva de tamanho fálico acaba sendo atrelada a uma forma quase que caricatural de existência e determinação de poder. Ou seja, quanto “maior”, mais “poder”, mais “popularidade” perante à sociedade. Uma representação estereotipada que “reduz, essencializa, naturaliza e fixa a ‘diferença’” (Hall, 2016, p. 191). Assim como o eu lírico

da canção, Adam representa uma paródia inconsciente de masculinidade hegemônica, o macho forte, potente, reproduutor, desejável, sem qualquer trinca que exponha vulnerabilidade. Uma imagem que “implanta uma estratégia de ‘cisão’, que divide o normal e aceitável do anormal e inaceitável. Em seguida, *exclui* ou *expele* tudo que não cabe, o que é diferente” (Hall, 2016, p. 101). Uma masculinidade que está mais para performance que performatividade, se considerarmos o pensamento butleriano, que tem a performatividade “não como um ‘ato’ singular ou deliberado, mas como uma prática reiterativa e citacional por meio da qual o discurso produz os efeitos daquilo que nomeia” (Butler, 2019, p. 12-13). Consideramos que os sujeitos, ao operacionalizarem de forma performativa, constroem “a materialidade dos corpos” e, mais especificamente, materializar “o sexo do corpo, para materializar a diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo heterossexual” (Butler, 2019, p. 13).

Ao soletrar “*MAN*” (HOMEM, em inglês), entendemos que o eu lírico da canção sugere uma construção, em forma de ironia, de um sujeito masculino que conseguiu excluir de si tudo que pudesse transgredir sua “coerência simbólica”; ou seja, o homoerótico, o feminino, o sensível. Por nascer e vivenciar uma educação ortodoxa e conservadora, Adam abraça um referencial universal de masculinidade mergulhado a interditos de representação do que é ser homem, agindo e expondo sua virilidade de forma intensa e rígida.

“*Eu sou um homem nascido amante natural! Eu sou um homem!*”. Esses versos reúnem dois elementos centrais de masculinidade que podemos considerar como forma hegemônica de existir. Esses elementos se configuram na representação de homem apresentada por Adam no território escolar e que é valorizada por seu pai, o diretor da escola - e, consequentemente, pelo currículo lá instituído. Adam naturaliza a sexualidade masculina ativa como algo inato, natural, atrelando isso às suas conquistas sexuais. O que isso nos diz? Entendemos que as linhas duras percorridas pelas personagens impuseram uma concepção que sugere a narrativa do nascimento de um sujeito com habilidades para amar e seduzir, reforçando o discurso essencialista que confabula para uma associação entre masculinidade e instinto sexual, desejo masculino e poder/ação, homem e domínio erótico. Isso, para Adam e toda a concepção heteronormativa de existência é o que presenta ser “*natural born*”⁴, como enfatiza a canção.

⁴ Tradução: “nascido natural”

Compreendemos, até esse ponto, que a personagem vive a síndrome da “heterossexualidade compulsória”, o que Adrienne Rich (2012) apresenta como a fabulação de que ser homem pressupõe desejar mulheres e vice-versa. A autora reforça que a heterossexualidade não é uma orientação que se produz naturalmente ou uma escolha pessoal, mas a imposição de um regime político que se dá por meio de práticas culturais, sociais e institucionais. Não há reciprocidade biológica e natural. Ela argumenta a construção impositiva de um ser “masculino” amante, ativo, potente, que exclui outros modos de ser homem - ou seja, gays, trans, sensíveis, inseguros, ambíguos, bissexuais, vulneráveis etc.

Entendemos, nesse aspecto, que Adam necessita dessa aprovação na escola, sempre sob o olhar de julgamento de alguém que ocupa, concomitantemente, a posição dupla de autoridade de pai e de diretor, bem como uma cultura escolar marcada pelo agenciamento do apagamento de tantas vidas dissidentes que transitam em seus territórios. Adam precisa reiteradamente reafirmar a sua “performance” como constatação do que é ser homem, mantendo-se firme e aceito em um sistema que exige de seus seguidores - desde cedo, já que Adam é um adolescente - provas constantes de submissão.

Ressaltamos a presença figurativa do pai de Adam nessa trama, o diretor da escola, Michael Groff. Entendemos que sua representação simbólica de heterossexualidade tem muito a nos fazer refletir sobre masculinidade hegemônica e a imposição de uma heterossexualidade que impetra efeitos psíquicos e pedagógicos, tanto no ambiente familiar quanto escolar. Nesse contexto, temos a representação como aquilo que “conecta o sentido e a linguagem à cultura”, ou seja, “uma parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura”. (Hall, 2016, p. 31). Não podemos apenas conjecturar que Adam exibe uma masculinidade opressora na escola e na vida pelo simples fato de querer ser assim. Mas, cremos que está associado a isso tantos “fazeres” e “dizeres” discursivos que dão a uns o sentido válido de existência e a outros de abjeção e marginalização. Butler (2015, p. 21) já afirmava que se uma vida é moldada conforme as normas que determinam o que é considerado reconhecível como vida, “isso não significa nem que tudo que concerne uma vida seja produzido de acordo com essas normas nem que devamos rejeitar a ideia de que há um resto de ‘vida’”.

Ao que parece, sempre que tratamos de masculinidade hegemônica, estamos querendo excluir do contexto social o homem “macho” e impor as masculinidades dissidentes desse modelo como uma nova forma de existência. Temos a hegemonia como

“uma forma de poder baseada na liderança de um grupo em muitos campos de atividade de uma só vez, para que sua ascendência obrigue o consentimento generalizado e pareça natural e aceitável” (Hall, 2016, p. 193). Nossa compreensão está pautada em uma dimensão discursiva que tensiona essa hegemonia para aberturas possíveis de representações identitárias que estejam em constante construção, que valorize e abra espaço para todas as formas de existir e não apenas uma. O homem “macho” existe, ele transita entre nós, mas não é a única forma de homem que se deva impor como modelo de existência, tampouco deveria ser compreendido como algo inato, natural e fora do campo discursivo de produção de subjetividade.

Nesse sentido, Michael Groff seria uma representação fidedigna de masculinidade autoritária, primitiva e excludente, que recai sobre todos aqueles significados que são compartilhados por Adam desde sua infância até sua vida colegial, traduzidos em comportamentos, hábitos, valores, gestos e desejos relativamente ao masculino. Esse cenário impõe linhas duras vivenciadas pelo personagem, que vão da rigidez disciplinar, que controla e impõe, à falta de afeto, que não abre espaço para a validação das emoções e da violência simbólica e psicológica. Isso, por tantas vezes, Michael humilhar Adam, compará-lo com outros modelos de “homens de sucesso”, não abrindo espaço para que o filho apresente qualquer vulnerabilidade.

Percebemos aqui uma “performance” de pai que tem que, no exercício de sua masculinidade, a obrigação em ensinar seu filho a “ser homem”. Assim, Michael se apresenta como agenciador de autoridade, controle emocional e repressão de desejos, projetando a expectativa de uma virilidade dominante sobre o próprio filho, deixando nas entrelinhas que qualquer coisa que Adam fizer, que fuja à essas regras, será considerada ato libidinoso, vergonhoso, afeminado, *gay*.

No outro âmbito dessa masculinidade autoritária, isto é, no exercício de sua profissão docente, Michael “performa” um guardião da retidão e da norma na escola. Os discursos sobre sexo e sexualidade são censurados, são atravancadas quaisquer tentativas de tensionar identidades normativas de sexualidade, privilegiando o discurso disciplinar e de controle moral, regulando as pessoas e o “coração da escola”. Marlucy Alves Paraíso (2025, p. 1), nos agracia com essa expressão para nos ajudar a compreender o currículo escolar como um “conjunto de aprendizagens oportunizadas” nesse ambiente (trans)formativo. Michael, assim como tantos educadores e gestores da vida que se produz fora da ficção, acaba discordando desse conceito, preferindo um currículo que regre, que reforce dores e exclusões, ao invés de vê-lo e compreendê-lo como um artefato que “faz

a escola pulsar, sonhar, desejar, planejar, discutir, disputar, lutar, fazer alianças, decidir, conquistar, ensinar, possibilitar o aprender" (Paraíso, 2025, p. 7).

Michael vê a escola como um espaço em que o diretor é o "detentor" do poder e que teria como função normatizar os corpos e suas subjetividades, com o intuito de continuar o trabalho burocrático que preconiza uma sociedade com fins a interesses de uma minoria. A narrativa seriada *Sex Education* objetiva, em sua construção linguística e imagética, a quebra da rigidez proposta pelo personagem do "pai" ao longo de sua narrativa, tensionando sua masculinidade no ambiente familiar e escolar, pondo em crise certas verdades tidas como imutáveis, causando uma inversão de pensamentos e atitudes em relação à sua própria existência e das outras pessoas em seu redor.

A narrativa que se discorre entre os capítulos distribuídos em quatro temporadas, leva Michael ao enfrentamento do fim de seu casamento, à solidão e à constatação de sua ausência paterna. Sua masculinidade passa a ser questionada e desconstruída, fazendo-o perceber que o modelo por ele internalizado e reproduzido por tanto tempo, não é mais capaz de sustentar a vida que se apresenta à sua frente. Uma boa representação de uma masculinidade em ruínas (Butler, 2008), que ao chocar-se com a crise sexual identitária do próprio filho, com a não aceitação de subserviência de sua esposa e com o desmoronamento de sua vida profissional, passa a querer entender os impactos dessa ruptura, possibilitando a construção de uma nova forma masculina de existir.

Em *Sex Education*, a canção "Mannish Boy" marca o tom de uma crítica às masculinidades hegemônicas, reafirmadas por personagens como Adam, cuja virilidade exagerada e sexualidade compulsória apresentam uma "performance" frágil e normativa. Sob o controle simbólico do pai, Michael Groff, diretor da escola e modelo de masculinidade autoritária, Adam é moldado por uma cultura escolar e familiar que reprime afetos e dissidências. No entanto, o colapso dessas estruturas leva Adam a confrontar suas próprias ruínas, abrindo brechas para a reconstrução de outras formas de ser homem. Assim, a série procura desestabilizar verdades fixas sobre o masculino e nos convida à discutir identidades mais plurais, sensíveis e libertas da norma.

O que estou fazendo aqui?: performatizando vidas que não cabem

"Mas eu sou uma aberração, um esquisito.

Que diabos é que eu estou fazendo aqui.

*Este não é meu lugar*⁵
Radiohead (*Creep*)

Michel Foucault, em sua obra “*Os anormais*” (2001), reflete sobre a formação histórica da imagem que representa a anormalidade e dos mecanismos normativos que agenciam a produção dos sujeitos que, de alguma forma, se enquadram nessa imagem. Ele trata a anormalidade como um constructo socialmente implicado, como uma invenção moderna subjugando os corpos a regras e condutas do que se tem referência por normalidade. As sexualidades dissidentes, quando transitam por espaços que disponibilizam formas desejáveis de existência, acabam por se sentirem diferentes, abjetas, aberrações, inadequadas, “*creep*”, assim como diz o fragmento da canção que dá início a esta seção.

Lançamos mão dessa “anormalidade”, refletida por Foucault (2001), para transitarmos na masculinidade “*creep*” através do personagem Eric Effiong. Em termos gerais, “*creep*” é um vocábulo que nasce da língua inglesa e que, como verbo, significa rastejar. Já como adjetivo significa aberração, repulsivo, esquisito. Embora não estejamos tratando da “teoria *crip*” sugerida por Robert McRuer (2006) em “*Crip theory: cultural Signs of Queerness and Disability*”, encontramos similaridade em alguns pontos como apresenta Christine Greiner (2023) em “*Corpos crip: instaurar estranhezas para existir*”. A autora nos diz que os corpos *crip* fortalecem a “hipótese de que produzir conhecimento (e conhecer) é sempre um movimento que parte de um corpo - por mais frágil que seja - , de modo a instaurar novos modos de existência ou, como preferem alguns autores, novas formas de vida” (Greiner, 2023, p. 11). Desse modo, ao falarmos de “masculinidades *creep*”, também reforçamos a ideia de resistência a fronteiras disciplinares, a partir daqueles que fogem ao padrão heteronormativo, que são lançados em categorias abjetas, subalternizados, considerados indignos, desprezíveis, como apontam as análises de Greiner (2023) sobre os estudos que fundamentam a teoria “*crip*”.

Eric Effiong, personagem de *Sex Education*, é uma dessas representações de anormalidade que foge aos padrões de sexualidade hegemônica, o que para Hall (2016, p. 31) “envolve o uso da linguagem, de signos e imagens que significam ou representam”,

⁵ A música “*Creep*” é o single de estreia da banda britânica Radiohead, lançada como single em 21 de setembro de 1992, e posteriormente incluída no álbum de estreia da banda, *Pablo Honey*, lançado em fevereiro de 1993.

nesse contexto, um jovem, homem negro, *gay* e que vive sob o teto religioso de sua família, que transita em um contexto escolar onde vivencia linhas duras que tentam coibir sua existência, ao mesmo tempo que rompe modelos de normatividade de gênero e sexualidade, transgredindo e desestabilizando discursos hegemônicos do que é “ser homem”. Assim como Adam, personagem que analisamos no tópico anterior, Eric oferece uma “performatividade” que leva em consideração o conceito butleriano de performatizar, quando nos diz que, nesse sentido, o sujeito não está atuando ou “performando”, no sentido de fingir como uma representação teatral. Pelo contrário: esse sujeito produz o gênero por meio de práticas repetidas, de gestos, de expressões e de normas sociais. Nesse sentido, o gênero não “é”, mas se “produz” (Butler, 2008).

Eric performatiza um jeito plural de existência que não teme a espontaneidade, a sensibilidade, a partilha de afetos e a extravagância exuberante de sua expressividade. É possível o questionamento: esse exagero todo do personagem Eric não seria, assim como Adam, uma “performance” ao invés de uma “performatização”, para impor um jeito de ser? Diferentemente de Adam, a performatividade de Eric transita não para pregar um “jeito de ser”, uma “forma” a ser seguida, mas para desafiar a verdade posta de que só existe uma única representação de ser homem. Nesse sentido, compreendemos que sua disputa por preencher os mesmos espaços e assim desconstruí-los é uma demonstração de que a masculinidade também pode estar associada à fragilidade, à vulnerabilidade, à sensibilidade e a tantas outras formas desviantes de existir enquanto homem.

Eric desnaturaliza normas, quebra uma engrenagem que agencia a repetição desses princípios generificados ao desafiar o ambiente escolar com suas roupas coloridas, vestimentas com cortes considerados femininos, uso de maquiagem, entre tantos outros “jeitos” de se apresentar, que vão desde os gestos desenhados cheios de expressão à sua linguagem afetiva. Compreendemos, a partir desse contexto, que Eric faz de seu corpo um ato político que dá visibilidade a tantos outros corpos *queer* que se “engavetam” e se contorcem com medo dos olhares hostis. Nos referimos ao termo “*queer*” com base em Guacira Lopes Louro (2001), pois a autora articula o conceito de teoria *queer* como uma perspectiva pós-crítica que desestabiliza as categorias fixas de identidade, especialmente aquelas relacionadas a gênero e sexualidade.

Louro (2001, p. 546) afirma que o termo “*queer*” “pode ser traduzido por estranho, talvez ridículo, excêntrico, raro, extraordinário”. Um termo que, “com toda sua carga de estranheza e de deboche, é assumido por uma vertente dos movimentos homossexuais precisamente para caracterizar sua perspectiva de oposição e de contestação”. A autora

diz ainda que, para o grupo que se reconhece como *queer*, o termo significa “colocar-se contra a normalização – venha ela de onde vier”, tendo como alvo mais imediato de oposição “a heteronormatividade compulsória da sociedade” e “a normalização e a estabilidade propostas pela política de identidade do movimento homossexual dominante” (Louro, 2001, p. 546). Compreendemos, nesse sentido, que “*queer*” representa “a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora” (Louro, 2001, p. 546).

A transgressão dos padrões tensionada por Eric é um ato político, o que torna o personagem representação de sujeitos invisibilizados, ao mesmo tempo que se torna alvo fácil de homofobia e racismo, especialmente partidos de Adam, que ao se deparar com aquele sujeito “*creep*”, usa de toda sua ignorância para agredi-lo física e simbolicamente. A canção “*Creep*”, quando interpretada a partir das vivências de Eric, nos faz pensar acerca de tantos corpos que constantemente são excluídos e constantemente naturalizados como “o outro”, vidas que não são preservadas “por nenhuma consideração, por nenhum testemunho”, e que não serão enlutadas quando perdidas (Butler, 2015, p. 30). Esses corpos acabam, assim como o eu lírico da canção, reconhecendo-se como inadequados, sentindo-se deslocados e desejando ser um outro que é idealizado como algo inatingível, como se propõe ser a heterossexualidade.

Nesse contexto, saímos da ficção para trazer um recorte da matéria publicada por Gioras Xerez no G1 Ceará, em 6 de julho de 2024⁶, relembrando o assassinato de Dandara dos Santos, travesti de 42 anos brutalmente espancada e executada em Fortaleza. O caso, filmado e amplamente divulgado, motivou o Projeto de Lei “Dandara”, que propõe reconhecer o LGBTIcídio como crime hediondo, ampliando a proteção penal às pessoas LGBTQIAPN+. Essa realidade de violência extrema encontra ecos na ficção, como na série *Sex Education*, nos ataques homofóbicos sofridos por Eric evidenciando como a exposição pública da dissidência sexual ainda é lida como provocação ou ameaça.

Tal como Dandara, Eric é alvo de agressões que não surgem isoladamente, mas são sustentadas por uma cadeia de violências simbólicas, como o *bullying* escolar, a exclusão e o silêncio institucional. A escola, nesses contextos, apresenta-se muitas vezes como espaço cúmplice da normatividade, ao invés de promotora de reconhecimento e proteção. A narrativa de Eric, embora ficcional, torna visível a urgência de políticas educativas que

⁶ Disponível em: <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2024/07/06/relembre-a-historia-de-dandara-dos-santos-travesti-que-da-nome-ao-projeto-de-lei-que-aumenta-a-pena-de-lgbtcidio.ghtml> Acesso em: 4 Ago. 2025.

rompam com a lógica do apagamento e afirmem a vida de corpos dissidentes antes que sejam alvo de violências irreversíveis, como a sofrida por Dandara. Essa realidade nos impulsiona a questionar “se as condições sociais de sobrevivência e prosperidade são ou não possíveis” no mundo para pessoas abjetas (Butler, 2015, p. 35). E se ainda repousa nos corpos de sujeitos como Eric ou Dandara a ideia de que não haveria “nenhuma chance de florescer”, é precisamente aí onde devemos “nos esforçar para melhorar as condições de vida” (Butler, 2015, p. 38).

Assim como na letra da canção “*Creep*”, que apresenta uma masculinidade frágil, deslocada, ressentida, aquilo que presumidamente chamamos de “vida real” (como no caso de Dandara) e aquilo que chamamos de “ficção” (como no enredo de Eric), tiveram momentos de dores sustentadas a partir do lugar dos excluídos, como alguém que deseja, mas sente que não é digno do desejo do outro. Isso se reflete em momentos em que Eric se questiona: “*O que estou fazendo aqui?*”.

O eu lírico da canção, o personagem da narrativa seriada, o sujeito da vida real, todos(as) gritam “*Não me importa se vai doer, quero ter o controle. Quero um corpo perfeito, uma alma perfeita, quero que você me perceba... Eu queria ser especial*”. A vontade de se encaixar em algum lugar que dê sentido às suas existências é tão forte que a figura do outro, aquele(a) que segue as normas sociais de ser e existir, passa a ser objeto de desejo. Afinal, quem quer ser tratado indiferentemente, sofrer ataques simbólicos ou físicos? Esses sujeitos se apresentam como um grito, não para impor essencialidades, mas para abrir frestas para outras formas de existir.

Nesse exercício constante de abertura de frestas, mesmo quando sofre agressão, repressão cultural e religiosa por parte de sua herança cultural familiar, Eric consegue trincar a armadura da masculinidade hegemônica que impregna a vida de Adam. Essas rachaduras apresentam linhas de dor, desejo e desajuste expondo a farsa do homem “macho”, evidenciando uma masculinidade em ruínas, cheia de repressão, crise identitária e vontade de calar sua existência. A partir de então, Adam passa a performatizar sua identidade de forma tímida e rastejante, mas vai deixando, aos poucos, de performar uma masculinidade que não lhe representa.

Diferentemente da figura paterna apresentada por Michael Groff, pai de Adam, o pai de Eric, apesar de se impor rigidamente em alguns momentos, demonstra preocupação com a segurança física do filho. Aos poucos, ele parece aceitar a homossexualidade de Eric a partir de um olhar acolhedor, hospitalero, amoroso e protetor. Após ser agredido fisicamente na rua por dois homens, seu pai expressa medo por sua segurança. Essa

agressão, no episódio cinco da primeira temporada, torna-se um gatilho para a crise identitária vivenciada pelo personagem. Eric passa a silenciar seu jeito de ser, de agir, o que é percebido por sua família que não vê no filho aquela “alegria de sempre”. Em determinado momento, na festa da escola, Erik sente o desejo de vestir-se de uma forma muito, como disse seu pai, “extravagante”. Ao ser questionado, ele responde ao pai: “*Esse sou eu*”.

Seu pai expressa o medo da violência e Eric refuta dizendo que será “*machucado de qualquer forma*”. O pai então reflete o quanto tem que aprender com a coragem do filho. Na festa, Eric é abordado por Adam que, ao vê-lo vestido com roupas extravagantes, pergunta se ele está vestido de mulher e diz que vai matá-lo. Ao se posicionar frente a frente, Eric o desafia a fazê-lo, enfrentando-o, deixando-o desconcertado e desarmado. Essas cenas nos mostram a força da performatividade de Eric e o poder de sua representação de pessoa *queer* para tantas vidas dissidentes no contexto não-ficcional que não encontram representatividade em espaços em que a heteronormatividade prevalece.

Bem-me-quer, mal-me-quer: quando caem as pétalas da tensão entre o desejo e a vergonha

Nesta seção procuramos articular a relação entre Eric e Adam na série *Sex Education* a partir da metáfora da brincadeira “*Bem-me-quer, mal-me-quer*”⁷, com o intuito de mapear as tensões entre suas masculinidades, além do papel da escola frente à diversidade sexual. Entendemos que a relação entre os dois personagens pode ser compreendida partindo da tensão que opera entre as duas formas distintas de masculinidades que se atravessam, colidem, e que por tantas vezes criam linhas que tentam harmonizar a convivência de suas existências. Isso nos mostra a possibilidade de diferentes formas de performatividade de gênero e sexualidade que esses personagens vivenciam no território escolar e no dia a dia de suas convivências na sociedade.

Partimos de uma brincadeira popular que expressa oscilação afetiva e imprecisão emocional para argumentar que na relação estabelecida entre Eric e Adam, o primeiro representaria o “bem-me-quer”, pois sua performatividade expressa o desejo de amar abertamente, de ser visto, aceito e reconhecido em sua singularidade; enquanto o segundo

⁷ A brincadeira do “bem-me-quer, mal-me-quer” é originária da França, onde é conhecida como “effeuiller la marguerite” (desfolhar a margarida). No jogo, as pétalas de uma flor, geralmente uma margarida, são retiradas numa alternância entre as frases “bem-me-quer” e “mal-me-quer”. A frase dita na última pétala seria a resposta para a pergunta: “Você gosta de mim?”.

Por outro lado, Adam simbolizaria o “Mal-me-quer”, isto é, sujeito que ama, mas teme se mostrar. A vergonha é uma marca simbólica da sua expressão de desejo, que vem ainda regrada a preconceitos da masculinidade hegemônica na qual está decalcado. Desse modo, o silêncio acaba operando para apagar os seus próprios desejos.

Compreendemos que, ao encarnar uma masculinidade *queer* afrocentrada, Eric se posiciona de forma afirmativa frente à heteronormatividade, “à qual as outras formas de sexualidade, sobretudo a homossexualidade, são vistas como um desvio, com uma anormalidade” (Silva, 2024, p. 106). Sua expressividade, afetividade e performatividade transitam com a segurança de quem se comprehende no mundo, desafiando as normas impostas ao que se espera de um “corpo-homem”. Todavia, Adam parte inicialmente para uma lógica de masculinidade silenciosa e disciplinadora, que retrai o que sente, moldada pela repressão social, pela homofobia, sempre guiada pela presença de um pai que se compromete a amplificar o sentido heteronormativo de ser homem. Ao se relacionar amorosamente com Eric, ao mesmo tempo em que age agressivamente com ele, Adam se apaixona enquanto oprime, ama e esconde, cuja ambiguidade nos proporciona compreender sua dificuldade em se aceitar como sujeito de sexualidade dissidente.

Entendemos que essa relação, por vezes tóxica, esteve sempre atrelada a tensões que se interpelam através do posicionamento do jeito de ser de cada personagem. No oitavo episódio da primeira temporada, os dois personagens se beijam enquanto estão na detenção, dando início a um vínculo afetivo que se desenvolve ao longo das temporadas seguintes de forma turbulenta. Na segunda temporada, também no oitavo episódio, Adam sobe no palco da peça da escola para se declarar: “*Eric Effiong, eu quero segurar sua mão*”. Apesar de desconstruir sua imagem de “macho” perante toda a escola, temendo o que todos iriam pensar, Adam sinaliza coragem e dá início ao seu processo de aceitar a si de forma pública, dando visibilidade à sua identidade dissidente.

Além dessas cenas, que trazem uma sensação de libertação para Adam, a série nos convida a tantas outras cenas, momentos emblemáticos de tensão contínua. No quinto episódio da segunda temporada, Eric confronta Adam, relembrando quantas vezes foi maltratado por ele, argumentando não ter interesse em voltar “ao armário” depois de toda a sua luta interna para conseguir passar a se amar tanto. Tal conflito se dá pelo motivo de Adam não conseguir lidar com os olhares de julgamento na escola, quando os/as estudantes passam a duvidar de sua “macheza”. Nesse episódio, Eric afirma seus limites e dores, enquanto Adam inicia, com hesitação, a admitir que é diferente do que foi ensinado a ser. Entretanto, como podemos perceber no decorrer das temporadas, essa

aceitação foi dolorosa, pois Adam passa a sofrer com o olhar de julgamento da sociedade, reagindo com agressividade quando provocado. Com isso, passa a sinalizar o quanto sua masculinidade está ainda marcada pela necessidade de defesa e insegurança emocional.

Ao sentir-se despetalado pela relação “*bem-me-quer, malmequer*” com Adam, Eric parte para a Nigéria na tentativa de refletir sobre tantas tensões em sua vida. Lá, percebe que é forçado a esconder sua expressão dissidente mais uma vez por temer represálias culturais e familiares. Nesse mesmo cenário, percebe outras masculinidades dissidentes silenciadas e, ao conhecer uma delas, beija-a, e passa a perceber que está em um momento único de sua trajetória para ter que viver em função do medo do outro. Nesse contexto, ao retornar da viagem, rompe com Adam, justificando que estão caminhando em direções opostas. Eric passa a priorizar seu processo de autoconhecimento e descoberta sexual, enquanto Adam inicia um processo de autoaceitação, assumindo sua sexualidade para si e para sua mãe.

Vemos Eric assumir um posicionamento contrassexual, que de acordo com Paul Preciado (2014, p. 21) é “o fim da Natureza como ordem que legitima a sujeição de certos corpos a outros”. Ou seja, Eric rompe um contrato heterocentrado, “cujas performatividades normativas foram inscritas nos corpos como verdades biológicas”. Assim, passa a fazer parte de um conjunto de corpos que “reconhecem em si mesmos a possibilidade de aceder a todas as práticas significantes, assim como todas as posições de enunciação, enquanto sujeitos, que a história determinou como masculinas, femininas ou perversas” (Preciado, 2014, p. 21).

Entendemos que, nesse embate, a masculinidade de Eric se sobrepõe por sua força performativa e política. Ele passa a assumir a centralidade de sua existência como pessoa *queer*. Isso significa, de acordo com Silva (2024, p, 107), “questionar, problematizar, contestar, todas as formas bem-comportadas de conhecimento e de identidade”. Vemos na relação entre os dois personagens uma trajetória marcada pela intermitência do amor e pela tensão entre exposição e silenciamento, retratando as dificuldades que povoam as vidas de sujeitos que vivem sexualidades que fogem à regra, nesse sentido “perversa, subversiva, impertinente, irreverente, profana, desrespeitosa” (Silva, 2024, p, 107), sobretudo no que diz respeito à colisão entre o desejo de amar com a necessidade de proteção contra uma sociedade reguladora. O que acontece com esses dois personagens nos diz muito acerca de aceitar a diferença e saber compreendê-la ao ponto de poder também se compreender *no e com* o mundo.

Quanto à escola, entendemos que cabe destacar a ausência de hospitalidade frente às questões de diversidade sexual e de gênero. É estarrecedor que Moordale, escola em que os personagens em questão estudam, falhe no processo de escuta, apoio profissional e educação sexual inclusiva. A falta desse acolhimento impulsiona conflitos entre tantos outros personagens da série, que acaba levando tantos adolescentes a buscarem formas paliativas de aprender sobre suas sexualidades, o que gera grandes problemas para a escola e familiares.

Percebemos que a escola representada na narrativa seriada falha em sua atuação como mediadora de experiências, como promotora de diálogo e pertencimento. Ela apenas reproduz a norma, o silenciamento estruturalizado, o *bullying* e a naturalização da vergonha. Essas imagens e mensagens que se interseccionam entre as temporadas têm sua representação na vida real, quando atentamos para dados que alertam e nos convidam a repensar essas questões. Não tão distante, em 2017, por exemplo, uma matéria de Paula Ferreira e Renato Grandelle, publicada em *O Globo*⁸, denunciava como a homofobia e a transfobia nas escolas brasileiras resultam em abandono escolar, violência física e sofrimento psicológico.

Casos como o de Junior Philip, agredido aos 9 anos por não performar uma considerada masculinidade adequada, e o de Johi Farias, homem trans que abandonou os estudos após sucessivos episódios de discriminação, evidenciam uma escola despreparada e, muitas vezes, conivente com a exclusão de sujeitos LGBTQIAPN+. A omissão de professores/as, a reprodução de estereótipos e a exclusão de temas como “gênero” e “orientação sexual” da BNCC, somados à tentativa de implementação do projeto “Escola Sem Partido”⁹, demonstram uma reação conservadora que legitima o silenciamento e a violência simbólica. Como alertam especialistas, ignorar essas realidades contraria os princípios da LDB e impede a construção de um ambiente educacional justo, seguro e plural.

Para incluir essas vidas dissidentes não podemos nos pautar em ações pontuais, mas em movimentos contínuos de inserção, discussão e questionamento sobre essas vidas como dignas de existência. Assim como Adam e Eric, muitas relações são atravessadas na escola fora da ficção. São relações permeadas de disputas simbólicas e afetivas entre

⁸ Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/violencia-relacionada-identidade-de-genero-orientacao-sexual-faz-alunos-abandonarem-escola-21415872> Acesso em: 4 Ago. 2025.

⁹ Movimento político que buscava implementar projetos de lei em escolas brasileiras com o objetivo de proibir a chamada "doutrinação ideológica" por parte de professores, além de restringir a discussão de temas políticos e morais.

modos distintos de viver a masculinidade, que sofrem interferência social e que permanentemente negociam o desejo e o medo. “Bem-me-quer, malmequer”, nesse sentido, não seria apenas uma brincadeira infantil; aprendemos, a partir das vivências de Eric e Adam, que esta pode ser uma poderosa metáfora de um jogo afetivo e performativo em que amar é também existir e resistir à retirada de suas pétalas.

Considerações Finais

Sex Education, embora seja endereçada para um público *teen*, não é apenas uma série sobre sexualidade adolescente, mas um potente artefato cultural que tensiona e reconfigura representações de masculinidade e sexualidade no espaço escolar. A partir da pergunta norteadora: *como os personagens Eric e Adam performatizam e reconfiguram masculinidades na escola, a partir de suas vivências afetivas e identitárias?*, pudemos traçar linhas que evidenciam tanto os mecanismos normativos que moldam corpos e subjetividades quanto as brechas possíveis para sua desconstrução.

Ao cartografarmos as trajetórias de Eric Effiong e Adam Groff, identificamos que suas experiências expõem o colapso da masculinidade hegemônica e abrem espaço para formas plurais de ser homem. Adam representa as ruínas de uma masculinidade forjada na repressão e no medo do afeto, enquanto Eric encarna uma performance *queer* afirmativa e politicamente potente, que desafia os códigos normativos não só da escola, como da sociedade como um todo.

Percebemos que a escola, em vez de ser representada como espaço de acolhimento e escuta, é representada na narrativa seriada como palco da vigilância, do silenciamento e da exclusão, reforçando desigualdades. Contudo, os corpos dissidentes resistem, como Eric, ou aprendem a se reinventar, como Adam, mostrando que há possibilidade de ruptura e reconstrução.

Assim, compreendemos que refletir sobre as masculinidades e sexualidades dissidentes através da ficção é também um ato pedagógico. Ao assumirmos a ficção como campo de saber e de formação, afirmamos o direito à existência de subjetividades que insistem em florescer, mesmo em terrenos áridos, fazendo com que a escola possa, cada vez mais, deixar de arrancar pétalas e aprender a cultivá-las.

Referências

- BUTLER, Judith. *Corpos que importam*: os limites discursivos do “sexo”. - 7. ed. - São Paulo: N-1 edições. 2019.
- BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero*: feminismo e subversão da identidade. - 2. ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- BUTLER, Judith. *Quadros de guerra*: Quando a vida é passível de luto? - 1. ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs - Capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 1. - Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- FOUCAULT, Michel. *Os anormais*: curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2001. – (Coleção Tópicos)
- GREINER, Christine. *Corpos crip*: instaurar estranhezas para existir. - 1. ed. São Paulo: N-1 Edições, 2023.
- GURGEL, Evanilson. *O que faz um currículo que verte sangue?*: nas entranhas de uma subjetividade zumbi. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/35594/1/Tese%20%5BEvanilson%20Gurgel%5D.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2025.
- GURGEL, Evanilson. *Minha vida daria um filme?*: Geografias de vida em territórios de corpos, gêneros e sexualidades. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação. Natal, RN, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/server/api/core/bitstreams/e71aaaf6f-665a-4f10-9d60-2c17834a3df3/content> Acesso em: 25 jul. 2025.
- GURGEL, Evanilson; MAKNAMARA, Marlécio; CHAVES, Silvia Nogueira. *Maquinações generificadas no currículo das narrativas seriadas*. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v.30, n. 3, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/ZwTN9mzhLTz9JN6pc33hMKP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 fev. 2025.
- HALL, Stuart. *Cultura e representação*. - Rio de Janeiro: Ed. PUC - RIO: Apicuri, 2016.
- LOURO, Guacira Lopes. *Teoria Queer* - uma política pós-identitária para a educação. Estudos Feministas, Florianópolis, Ano 9, 2. sem., p. 541-553, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/64NPxWpgVkt9BXvLXvTvHMr/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 24 jul. 2025.
- MAKNAMARA, Marlécio. *Entrevista Marlécio Maknamara*. Entrevista cedida a Paula Regina Costa Ribeiro, Danilo Araújo de Oliveira, Joanalira Corpes Magalhães, Juliana Ribeiro de Vargas, Carin Klein, Luciano Nascimento Corsino. Dossiê Estudos Culturais e Currículo Cultural Não Escolar: Múltiplos Artefatos em Investigação. Revista

Diversidade e Educação, v. 13, número especial, p. 11 - 19, 2025. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/19496/11804>. Acesso em: 04 jul. 2025.

MCRUER, Robert. *Crip theory: cultural signs of queerness and disability*. Nova York: New York. University Press, 2006.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula; GRASSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. P. 7-38. – (Coleção Estudos Culturais em Educação)

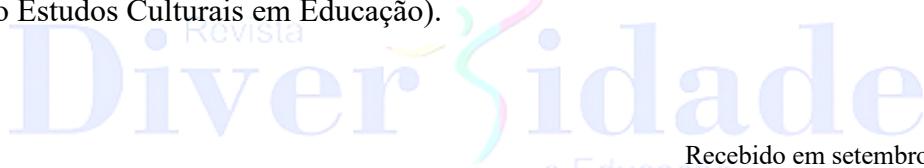
PARAÍSO, Marlucy Alves. *Curriculos: teorias e políticas*. 1. ed. - São Paulo: Contexto, 2025. (Coleção Educação na Universidade)

PRECIADO, Paul. *Manifesto contrassexual*. São Paulo : n-i edições, 2014.

RICH, Adrienne. *Heterossexualidade compulsória e existência lésbica*. Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades, /S. l./, v. 4, n. 05, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2309>. Acesso em: 24 jul. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade*. Belo Horizonte: Autêntica. 2024.

SIMON, Roger J. A pedagogia como uma tecnologia cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. 9. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 61-82. - (Coleção Estudos Culturais em Educação).



Recebido em setembro de 2025.

Aprovado em setembro de 2025.