


Gênero, sexualidade e juventude(s)

Problematizações sobre heteronormatividade e cotidiano escolar

Gender, sexuality, and youth(s)

Problematizing heteronormativity and school quotidian

 *Dilton Ribeiro do Couto Junior**

 *Maria Luiza Magalhães Bastos Oswald***

 *Fernando Altair Pocahy****

Resumo: Fruto de pesquisa de doutorado recentemente concluída, este texto propõe questionar as normas regulatórias de gênero presentes nos cotidianos escolares de dois jovens que se autodenominam *gays*. A interação com os sujeitos ocorreu através do estabelecimento de conversas *on-line* realizadas no Facebook mediante uma relação dialógica e de alteridade, propiciando a criação de um sentimento de cumplicidade e disponibilidade que tornou possível uma ampla discussão em torno de questões relativas à heteronormatividade e às experiências da abjeção que ela produz. As conversas *on-line* foram interpretadas principalmente à luz da contribuição de autores do campo de estudos de gênero e sexualidade amparados teoricamente pela perspectiva dos estudos *queer*. As conversas com ambos os jovens contribuíram com a tessitura de reflexões sobre a (re)produção dos estigmas sociais no espaço escolar e sobre a urgência de se (re)pensar o planejamento de estratégias de resistência nos cotidianos escolares na tentativa de desmistificar a naturalização e normatização da suposta superioridade e supremacia das heteronormas.

Palavras-chave: Sexualidade. Juventudes. Heteronormatividade. Educação.

*Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil). Pós-doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ), com bolsa CNPq. Membro do Grupo de Pesquisa Infância, Juventude, Educação e Cultura (Ijec) e do Grupo de Estudos em Gênero e Sexualidade e(m) Interseccionalidades (Geni) <junior_2003@yahoo.com.br>.

**Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio, Rio de Janeiro, RJ, Brasil). Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ). Líder do Grupo de Pesquisa Infância, Juventude, Educação e Cultura (Ijec) <moswalduerj@yahoo.com.br>.

***Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil). Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ). Líder do Grupo de Estudos em Gênero e Sexualidade e(m) Interseccionalidades (Geni) <pocahy@uol.com.br>.

Abstract: As the result of a recently completed PhD research, this work aims to question gender regulatory norms present in the daily life of two young people who identify as gay. The interaction with the subjects occurred through on-line conversations held on Facebook, in which a dialogical and alterity relationship fostered the feeling of complicity and availability. This feeling thus generated a wide discussion around issues regarding heteronormativity and the experiences of abjection it produces. The on-line conversations were interpreted mainly in light of authors of gender and sexuality studies, and were theoretically supported by the perspective of queer studies. Conversations with both young people contributed to reflections on the (re)production of social stigmas in the school space and on the urgency of (re)thinking the planning of resistance strategies in school routines, in an attempt to demystify the naturalization and standardization of the supposed superiority and supremacy of heterosexual norms.

Keywords: Sexuality. Youths. Heteronormativity. Education.

Introdução¹

Na produção de uma inteligibilidade e elegibilidade social marcada pela produção da normatividade de gênero há que se destacar a intersecção² de outros marcadores sociais de identidade e diferença de forma a garantir o suposto êxito desses ideais regulatórios. A idade e/ou o marcador geracional é, entre outros (assim como raça, localidade, etc.), um dos pontos de apoio fundamentais no amálgama corpo → gênero → sexualidade – informando muitas das (im)possibilidades de pensar como a suposta coerência entre sexo, gênero e sexualidade possam se expressar, a partir das contingências específicas de cada idade ou fase da vida. A idade enquanto um dispositivo (PocaHy, 2011b) opera de forma ampla na localização dos corpos, especialmente a partir da regulação e normalização da vida, no que diz respeito especialmente à autonomia do sujeito sobre seu corpo, desejos e prazeres e de forma abrangente sobre os modos como os sujeitos são pensados e lidos nos termos das políticas públicas, na produção do conhecimento, etc.

Infância, juventude, adultez e velhice são muitas vezes concebidos em termos de outras taxonomias discursivas, formas de classificação e de captura do sujeito, “encoleirado” em um marcador identitário arbitrário – além de/ou como categoria clínica, epidemiológica, jurídica, entre outras. Dessa forma, o que pode um corpo com a idade que possui ou desde a interpelação de fase da vida em que se movimentar? Essa parece ser uma das interpelações mais

¹ Uma versão preliminar deste trabalho foi apresentada no I Seminário Nacional Infâncias e Juventudes na cidade: um diálogo com a educação, realizado em maio de 2017 na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

² Para uma discussão mais aprofundada sobre a interseccionalidade, ver os trabalhos de PocaHy (2011a), Piscitelli (2008) e Vigoya (2016).

dramáticas de nossas vidas, muito especialmente quando as próprias fronteiras geracionais passam a ser questionadas (Pocahy, 2011b).

Aspecto negligenciado em muitos estudos, a interpelação geracional guarda importantes entradas de problematização sobre o funcionamento das normas de gênero e da sexualidade, mas ainda pouco estudadas no contexto da pesquisa brasileira (Pocahy, 2006). Do ponto de vista dessa preocupação, os trabalhos de Pocahy (2006), Rios (2004), Amaral (2012) e Duque (2009) evidenciam a complexa trama por onde se movimentam jovens a partir das dissidências de gênero e sexualidade. Esses trabalhos informam o modo como jovens interpelados em posição abjeta negociam e reinventam suas vidas, notadamente a partir das redes de subjetividade e de significação que se constituem a margem das instituições que supostamente protegeriam esses sujeitos. Os estudos reportam a produção de sociabilidades dissidentes, notadamente experiências de jovens LGBT e *queer*. Não nos movimentamos da mesma forma nas tramas do corpo-gênero-sexualidade na infância, na juventude ou na velhice, tampouco do ponto de vista das formas que contestam os ideais de gênero e sexualidade, raça, diversidade funcional, localidade.

As experiências dissidentes juvenis de gênero e sexualidade constituem-se o foco deste trabalho, fruto de pesquisa de doutorado recentemente concluída. A pesquisa em questão investigou as marcas da abjeção³ colocadas em manutenção e funcionamento por normas regulatórias de gênero presentes nos contextos familiares e nos cotidianos escolares de jovens que não se identificam com a heterossexualidade. O trabalho de campo foi realizado entre 2013 e 2015, no *Facebook*, através da imersão num grupo fechado constituído por cerca de 70 jovens que se autodenominam *gays/lésbicas/bissexuais*. Os jovens participantes da pesquisa residem no Estado do Rio de Janeiro (RJ) e pertencem a diversos estratos socioeconômicos. Durante o trabalho de campo,⁴ os sujeitos eram alunos de graduação e pós-graduação das Ciências Biológicas de uma universidade pública do referido estado. Em 2013, ano de entrada em campo, os sujeitos apresentavam idades que variavam entre 16 e 35 anos.

A pesquisa *on-line* construída com os sujeitos no *Facebook* foi amparada teórica e metodologicamente na abordagem histórico-cultural.

³ Seguindo o rastro de Judith Butler, pensamos a abjeção como uma operação que faz algo/ alguma coisa “permanecer indizível para que os regimes de discurso contemporâneos possam continuar a exercer seu poder” (Butler, [1997] 2004, p. 217). Os jovens que se movimentam através das complexas tramas das dissidências de gênero vêm recusando a ter suas vidas invisibilizadas pela imposição das normas regulatórias de gênero. Mesmo fadados a viver sob a mira das ameaças constantes, não há como desconsiderar que os corpos abjetos revelam novas possibilidades de (re)inventar corpos, gêneros e sexualidades (Pocahy, 2013).

⁴ O trabalho de campo foi conduzido pelo primeiro autor deste texto.

Essa abordagem compreende que ciência e vida são indissociáveis na produção de conhecimento, com os seres humanos reconhecidos como sujeitos sócio-históricos, transformadores, criadores de significações frente aos acontecimentos sociais (Freitas, 2007). Nessa abordagem, pesquisador e sujeitos são percebidos como pertencentes à corrente viva da linguagem, o que significa “dizer que a História (e a história desse sujeito) não se inicia no ponto exato em que o sujeito nasce, mas que esse nascimento já é um acontecimento posicionado na história, na sociedade, na cultura” (Pereira, 2015, p. 56). Nesta ótica, pesquisador e sujeitos encontram-se situados num determinado tempo e espaço e aproximam-se através de um processo dialógico no qual perguntas e respostas estão permanentemente abertas a negociações (Gerald, 2013).

As interações com os sujeitos ocorreram através do estabelecimento de conversas *on-line* realizadas no *Facebook* mediante uma relação dialógica e de alteridade, propiciando a criação de um sentimento de cumplicidade e disponibilidade que tornou possível uma ampla discussão em torno de questões relativas à heteronormatividade e às experiências da abjeção que ela produz. Dessa forma, a interação dialógica em campo possibilitou que “pesquisador e sujeitos compartilhassem suas próprias experiências, imprescindíveis para produzir um sentido coletivo de cumplicidade e respeito com o outro” (Couto Junior e Oswald, 2016, p. 127). Pesquisar através dos princípios bakhtinianos de dialogismo e alteridade significa reconhecermos a necessidade absoluta do outro na produção de sentidos (sempre provisórios) sobre os acontecimentos da vida. Neste contexto, Bakhtin argumenta que a palavra é “um meio constantemente ativo, constantemente mutável de comunicação dialógica. Ela nunca basta a uma consciência, a uma voz. Sua vida está na passagem de boca em boca, de um contexto para outro, de um grupo social para outro, de uma geração para outra” (Bakhtin, 2008, p. 232). Dito isso, as palavras ditas/escritas nunca serão finais, mas sempre passíveis de interpelações e questionamentos na medida em que novos sentidos são atribuídos à elas. Pesquisar *com* o outro nas Ciências Humanas significa reconhecer que estamos diante de sujeitos expressivos e falantes (Bakhtin, 2011; Couto Junior, 2013).

Os relatos produzidos pelos jovens da pesquisa sobre suas experiências escolares evidenciaram a pluralidade de instituições educacionais frequentadas por eles, que concluíram o ensino médio entre 1999 e 2014 e estudaram em instituições públicas e/ou privadas de diversas regiões do RJ. Uma vez que passamos boa parte de nossas infâncias e juventudes participando de experiências socioeducativas na escola, não há como negar a importância que foi conhecer a relação dos jovens pesquisados com seus colegas e professores do ensino fundamental e médio. Isso nos permitiu provocar reflexões sobre as

relações de poder que (re)produzem e legitimam discursos que colocam em funcionamento e manutenção as heteronormas.

Diante do exposto, a proposta deste texto é questionar as normas regulatórias de gênero presentes nos cotidianos escolares de dois dos jovens da pesquisa. Num primeiro momento apresentamos uma conversa *on-line* realizada com Polobio⁵ que aborda as práticas de *bullying* sofridas por ele durante a sua trajetória escolar. Posteriormente, apresentamos uma conversa *on-line* realizada com Renato, que também evidencia que as práticas educacionais vivenciadas por ele foram responsáveis por tornar determinados sujeitos alvo de coerções.

“Eu voltava pra aula pra continuar sofrendo bullying por ter ‘reclamado com a direção’”: reiteração das normas regulatórias de gênero

O relato de Polobio a seguir apontou para uma educação responsável pela desqualificação dos estudantes que se recusavam a submeter-se a determinados valores e ideais regulatórios de gênero (re)produzidos na escola. As práticas coercivas do *bullying* homofóbico, revelou Polobio, apresentaram-se como estratégias potentes para manter sob constante vigilância os estudantes que destoavam da “maioria” porque não agiam de acordo com os comportamentos esperados pelo seu gênero.

Dilton: *qual era, afinal, a postura deles [professores] perante os casos de bullying homofóbicos na escola?*

Polobio: *Bom, alguns professores simplesmente ignoravam a situação e seguiam as suas aulas. Outros ficavam claramente incomodados e intervinham em meu favor, mas geralmente em vão. Depois de muitas tentativas desses poucos professores, eles acionavam a direção, que normalmente ignorava a situação até receber umas duas ou três reclamações de professores diferentes. Ai, então a turma era convocada para uma reunião com a pedagoga do colégio...falava, falava, falava, falava, falava e falava, mas dizia nada.*

Dilton: *Mas como que os professores intervinham? e como era essa reunião?*

Polobio: *E ela falava ‘tal aluno’ e olhava fixamente para mim... :/ E falava que bullying era ruim [...] Que bullying era feio*

Dilton: *então você era ainda mais ‘marcado’ durante essas reuniões :/ que péssimo*

Polobio: *Que a gente não podia fazer isso com o coleguinha. E aí ela olhava de novo pra mim... :/*

⁵ Em função do conteúdo das conversas *on-line*, optamos pelo uso de pseudônimos escolhidos pelos próprios participantes do estudo (neste caso, Polobio e Renato).

Dilton: *gente, então a própria pedagoga tinha 'conchavo' com a turma, ne?! só pode...*

Polobio: *E nós ficávamos uma meia hora nessa encheção de linguíça e depois eu voltava pra aula pra continuar sofrendo bullying por ter 'reclamado com a direção'*

Dilton: *ocê relatando isso e eu só fico pensando 'parece que tá tudo combinado entre a turma e a pedagoga'*

Polobio: *Hahahha Ela falava dela mesma na terceira pessoa. Eu morria de medo dela Hahah*

Dilton: *justamente você, que além de sofrer bullying, ainda morria de medo dela. Mas será que ela não conseguiu plantar nenhuma 'boa sementinha' na turma, não? nenhuma boa reflexão que fizesse diminuir a incidência do bullying?*

Polobio: *Duvido muito...*

Para Seffner (2013), mesmo aqueles sujeitos que, de alguma forma, sentem-se “fora” da norma são necessários a ela para demarcar seus limites e penalidades. De acordo com o autor, “ninguém está fora da norma, [...] pois só conseguimos estabelecer o que é normal e desejável (por exemplo, o aluno heterossexual) se tivermos em mente o que não é normal nem desejável (o aluno homossexual)” (p. 157). Dessa forma, Polobio não só foi coagido diversas vezes pela turma, como se apresentava como um elemento fundamental (“o diferente”, o “bullinado”) para reforçar a normatização das condutas e comportamentos produzidos pela “maioria”. Concordamos com Bento (2011, p. 556), ao mostrar que, mesmo na escola, quando a “produção das identidades de gênero [é] marcada por uma profunda violência, passamos a entender a homofobia enquanto uma prática e um valor que atravessa e organiza as relações sociais, distribui poder e regula comportamentos”.

Uma das formas mais cruéis de reiterar as normas regulatórias de gênero e incentivar as práticas de *bullying* na escola ocorre quando os “educadores adotam o silêncio diante da emergência de uma sexualidade [ou comportamento tido como] diferente e, assim, tornam-se cúmplices da ridicularização e do insulto público de alguns estudantes” (Miskolci, 2010, p. 18). De acordo com Polobio, o silêncio dos professores também foi uma postura adotada no decorrer das práticas de *bullying* sofridas pelo jovem: *alguns professores simplesmente ignoravam a situação e seguiam as suas aulas*. Ao adotar o silêncio em resposta a qualquer tipo de situação de preconceito e discriminação em sala de aula, o professor reforça a exclusão social de determinados grupos de estudantes e, ao mesmo tempo, desconsidera o fato de que uma das funções atribuídas à sua profissão é a de mediar as relações sociais no espaço escolar. Somando-se a isso, Polobio ressaltou que *outros [professores] ficavam claramente*

incomodados e intervinham em meu favor, mas geralmente em vão e, a partir daí, a turma era convocada para uma reunião com a pedagoga do colégio... falava, falava, falava, falava, falava e falava, mas dizia nada. A nosso ver, essa experiência narrada por Polobio requer certa cautela na promoção de reflexões mais conclusivas. Neste momento, sem ter investigado o cotidiano escolar do jovem, o que envolveria um trabalho criterioso de observação e interação com os sujeitos da escola, podemos simplesmente apontar pistas sobre o porquê das atitudes de alguns professores de Polobio terem sido “em vão” no combate ao *bullying* e sobre o porquê da pedagoga da escola *falar, mas não dizer nada* durante as reuniões com a turma.

As atitudes da pedagoga e de alguns professores de Polobio não foram suficientes para problematizar a produção de determinados conjuntos de normas que falam de modo quase incontestável. Fazemos nossas as palavras de Seffner, ao explicar que “as ações [pedagógicas] não podem ficar capturadas pela astúcia da norma de não dizer de si, elas precisam fazer a norma falar” (Seffner, 2013, p. 158). Expor a astúcia de normas sociais que regulam e mantêm determinadas atitudes e ideologias nos cotidianos escolares não é tarefa simples, ainda mais considerando que a pedagoga que *falava, mas não dizia nada* adotou uma postura que não focalizou na crítica à heteronormatividade. Em vez disso, ela acabou simplesmente expondo Polobio, o autor da denúncia das práticas de *bullying* à direção escolar: [a pedagoga dizia] *Que a gente [turma] não podia fazer isso com o coleguinha. E aí ela olhava de novo pra mim...* A atitude de *continuar sofrendo bullying por ter ‘reclamado com a direção’*, segundo ressaltou Polobio, aponta para a necessidade de que sejam repensadas as intervenções pedagógicas adotadas nos cotidianos educacionais. Não somente determinadas intervenções podem desencadear consequências negativas na sala de aula, mas acabam evidenciando o quanto a direção escolar é constantemente desafiada no planejamento de estratégias e alternativas que possam minimizar as práticas homofóbicas no espaço institucional.

As intervenções escolares são diversas e, conforme apresentamos e discutimos a seguir, podem incluir a participação da própria família em prol da “correção” dos comportamentos dos filhos.

“Uma professora chegou a ‘avisar’ a minha mãe que eu estava com trejeitos de menina”: a intervenção da escola com a participação da família

A imposição de normas e convenções culturais é realizada através de práticas de vigilância e incitação que se perpetuam através de discursos conservadores sintonizados com as normas regulatórias de gênero; discursos

estes que buscam decifrar o outro através da referência da sexualidade. O relato de Renato a seguir também trouxe elementos importantes para se refletir sobre as estratégias discursivas utilizadas para manter intacta a visão normativa e naturalizada da heterossexualidade. Através da reiteração das normas de gênero no espaço escolar, a própria forma como Renato produzia sua própria masculinidade era desvalorizada e desqualificada:

Renato: eu estudei em duas escolas: uma era um educandário de freiras (do Jardim até o 5º ano - antiga 4ª série) e a outra era uma escola militar⁶ (do 6º ano do Fundamental ao 3º ano do Médio)

Eu sofri mais homofobia na escola militar... Claro que no colégio de freiras tinha um comentário ou outro, uma professora chegou a "avisar" a minha mãe que eu estava com trejeitos de menina. Mas os amiguinhos da escola nunca me ofendiam nem nada... já na escola militar, eu sofri muito no meu primeiro ano de colégio

Dilton: e quando a sua mãe foi "avisada", o que ela disse para você?

Renato: ah, ela achava que era coisa da idade, eu tava na 2ª série (3º ano)... acho que tinha uns 8 anos. Ela só falou pra eu começar a me policiar e perder esses trejeitos. Mas voltando pro meu primeiro ano do colégio militar... todo mundo me chamava de viado e afins.

Eu cheguei a falar sobre isso com os meus pais, minha mãe foi no colégio e a coordenadora simplesmente foi na sala e disse que os alunos que me perturbassem seriam punidos. Claro que eles não tiveram nenhum compromisso com isso, porque as ofensas continuaram e eu parei de falar pros meus pais e para a própria coordenação. Pros pais eu n falava mais porque eles conversavam comigo como se a culpa fosse minha, e pra escola eu não falava mais nada pq não adiantava

Dilton: e o que você fazia com tudo isso na escola? qual era a sua postura?

Renato: nos outros anos eu n sofri tanto... acho que eu acabei me acostumando e as pessoas pararam de pisar em mim um pouco... mas ainda existia uma cultura homofóbica ali sim. Eu internalizava a culpa, né... achava que eu tinha que mudar o meu 'jeito' e tals. Negava que era gay para todos, inclusive para mim

Dilton: e os seus pais ainda cobram até hoje que você mude o seu 'jeito'?

Renato: não, pq eu 'pareço' hetero em casa

Dilton: e o que é 'parecer' hetero na sua casa?

Renato: é como se eu deixasse de ter o jeito espontâneo que eu tenho com os meus amigos e ficasse mais na minha, não exibindo os 'trejeitos' que me denunciariam

⁶ O nome das escolas mencionadas pelo sujeito foram omitidas.

Renato: *eu estudei numa escola em que as pessoas não tinham uma cultura de aceitação das diferenças (afinal, era uma escola militar).*

Dilton: *eu não canso de me surpreender com as histórias de vocês no Facebook... é difícil pensar a partir delas... porque acho que faltam palavras mesmo para discutir o quanto que muitas escolas ainda vêm produzindo discursos que tratam a heterossexualidade como sendo a sexualidade 'padrão'.*

Renato: *a direção não promovia homofobia nem qualquer tipo de preconceito entre os alunos diretamente, mas era extremamente conivente. Não existia uma cultura de respeito e aceitação dentro da escola e eles n faziam absolutamente nada pra mudar isso. A doutrina militar faz muito isso com a gente... ela tenta igualar os alunos não só nos uniformes e nas normas, mas ela realmente lida com os alunos como se todos eles fossem iguais...*

Dilton: *eles queriam impedir que os 'trejeitos' aparecessem, como você mesmo disse. Mas, no meu entendimento, isso é reforçar e manter intacta a noção de que a heterossexualidade é a 'norma'.*

Renato: *pois é.*

O sofrimento e a indignação presente no relato do jovem evidenciam a manutenção de práticas homofóbicas através da imposição de uma norma heterossexual que regula condutas sociais de acordo com o gênero de cada sujeito. Sobre a homofobia na escola, Abramovay, Castro e Silva (2004, p. 278) mostram que muitas vezes os professores não somente silenciam as diversas situações de violência direcionadas a determinados estudantes, “mas colaboram ativamente na reprodução de tal violência”. Essa “colaboração” com a perpetuação do olhar de “correção”, no qual pretende (re)produzir a norma heterossexual, esteve presente no discurso da própria professora de Renato ([ela] *chegou a 'avisar' a minha mãe que eu estava com trejeitos de menina*). Essa atribuição de um gênero defeituoso (Butler, 1993) é comumente utilizada nas práticas homofóbicas ao inferir que um homem gay é “feminizado” e uma mulher lésbica é “masculinizada”.

O contexto relatado por Renato pode encontrar apoio no argumento de Seffner, para quem “a invisibilidade da norma é condição importante de sua eficácia” (2013, p.157). Isso porque, ao não questionarmos o regime heterocentrado, a visão de que a heterossexualidade é natural e superior permanecerá intacta, encorajando que inúmeras práticas homofóbicas emergjam como estratégias para não expor os limites e as fragilidades das heteronormas. Isso é o que mostrou Renato sobre a norma heterossexual, que em vez de ser

interpelada na sua escola, era sustentada por princípios que centralizavam seus esforços em torno da “correção” de todos aqueles que desviavam das convenções sociais impostas para cada um dos gêneros.

Nino e Piva (2013, p.504) mostram que existem outras estratégias utilizadas na escola como uma forma de enfrentamento às hostilidades: “rir do outro passa a ser também uma forma de defesa. A escola passa a ser então um ambiente de medo, humilhação e coerção, onde as crianças rechaçam a anormalidade dos outros como forma de disfarçar a sua própria anormalidade”. Não somente o ato de “rir do outro” pode se constituir uma estratégia de defesa, como também é uma forma de reforçar a astúcia de uma norma que leva muitos estudantes a não falarem de si, apontando no outro características que abalam os pilares fundantes da norma. O ato de se “acostumar” com o “riso dos outros” muito provavelmente tenha resultado na diminuição dos bombardeios preconceituosos e discriminatórios dirigidos a Renato na sua escola: *acho que eu acabei me acostumando e as pessoas pararam de pisar em mim um pouco*. Ainda sim, se “acostumar” com a desvalorização de si para que os outros “pisem menos” também evidencia a astúcia de uma norma que centraliza os esforços em evidenciar a suposta superioridade da supremacia heterossexual.

Mesmo não explicitando a sua orientação sexual, a forma como Renato produzia sua masculinidade no espaço escolar já foi suficiente para que houvesse uma comoção na sala de aula (as práticas homofóbicas dirigidas ao jovem) que culminou num comunicado da instituição (realizado pela professora) para alertar sua família sobre a falta de “virilidade” dele. Para Nino e Piva, “ser viril é a exigência para que um garoto seja aceito e respeitado no seu meio escolar. A escola torna-se um palco onde ele expõe essa virilidade e assim ganha admiração de todos” (2013, p. 504). A escola de Renato não somente propagou a naturalização de uma norma que preconizava que meninos sejam “viris”, como o fez com a participação da mãe do jovem a partir do recado da professora sobre o “trejeito” dele: *Ela [minha mãe] só falou pra eu começar a me policiar e perder esses trejeitos [mencionados pela professora]*. No caso do meio familiar do jovem, ele revelou que *eles [meus pais] conversavam comigo como se a culpa fosse minha*. Não há como negar que muitos jovens optam pela discrição como uma estratégia de enfrentamento às práticas coercivas vivenciadas tanto na escola quanto na família. Entretanto, é preciso reavaliar quais as estratégias de resistência adotadas pelos jovens e seus professores vêm sendo capazes de dinamitar o regime heterocentrado, e quais vêm simplesmente contribuindo para reinscrever a norma no regime da naturalidade.

“É de pequenino que se torce o pepino”? Palavras finais

As conversas *on-line* com Renato e Polobio trouxeram reflexões sobre a (re)produção dos estigmas sociais no espaço escolar, nos permitindo indagar quais as intervenções escolares vêm tornando possível enfraquecer a força do *bullying* homofóbico e quais reiteram as normas regulatórias de gênero e mantém naturalizada a heteronormatividade. Os sujeitos pesquisados reivindicam outras possibilidades de (re)existir, não mais aceitando “ser borrados, excluídos, calados, comparados, subordinados e nem integrados ao velho princípio da identidade universal” (Paraíso, 2016, p. 390). Eles questionam o papel do “homem” e da “mulher” na contemporaneidade, ressignificando visões de mundo que insistem em inscrever corpos, gêneros e sexualidades dentro de modelos binários, restritos e universalizantes. Caminhando nessa direção, vale reforçar a “heterossexualidade como algo não evidente, não natural, e sim como uma arbitrariedade e norma” (Pocahy, 2011a, p. 26). Consequentemente, essas mesmas normas que utilizam as mais variadas estratégias para (re)inscrever a heterossexualidade dentro do campo da normalidade podem ser tensionadas e desconstruídas.

Desestabilizar a força moral da ideologia heterocentrada e os efeitos do racismo é condição para a produção de políticas curriculares democráticas e pluralista, comprometidas com a produção de conhecimento e formação discente socialmente referenciado. Consideramos importante a formulação de estratégias situadas localmente que oferecem condições mais “factiveis” para a desestabilização de normas e (consequentes) privilégios de gênero, sexualidade e raça que cercam as experiências de ser menino e menina (ainda que na sua pluralidade, restrinja-se ao par binário isto ou aquilo). A formação dessas estratégias é mais do que necessária para se desestabilizar a visão homogênea e generalizante sobre o que é ser menino e menina, ainda mais se tratando de sujeitos de pouca ideia e de uma concepção de educação de crianças e jovens que comumente defende, nos cotidianos escolares, que “é de pequenino que se torce o pepino” (Seffner, 2013, p. 149).

Políticas e práticas pedagógicas que não reconhecem que a escola e o currículo são espaços-tempos de produção de diferença, operam de modo a arbitrar modos de vida e processos-práticas sociais e culturais que estão em constante devir. No instante em que reconhecemos a urgência de políticas públicas democráticas estamos consequentemente abrindo espaço para uma ampliação das noções de currículo e práticas pedagógicas como políticas de subjetivação desejosas não de produzir um sujeito fechado em si mesmo, em uma identidade, mas alguém capaz de agir na ampliação coletiva das margens

de liberdade e dos processos de construção do conhecimento em rede e de forma solidária, social e eticamente referenciada. Discursos fundamentalistas vêm disputando de forma dramática a manutenção de privilégios, a partir de práticas-políticas que não reconhecem a democracia como princípio epistemológico. As consequências políticas e movimentos fundamentalistas (científicos, religiosos, estéticos) produzem/vêm produzindo verdadeiras fraturas sociais que fragilizam ainda mais as nossas precárias políticas públicas e a possibilidade de uma sociedade plural, menos desigual e menos violenta. Com isso, faz-se importante fomentar espaços de formação de educadores atentos à trama cultural e política que marcam nossas concepções de sujeito e práticas pedagógicas.

O perigo de conceber a infância e a juventude como fases transitórias da vida suspende a possibilidade de perceber as crianças e os jovens como protagonistas e cidadãos ativos que mereceriam uma maior participação social, política e cultural independente da idade, bem como uma maior liberdade e autonomia para fabricarem seus próprios corpos sem o constante monitoramento e o caráter protecionista dos adultos. Ainda que haja inúmeras tentativas de silenciar determinadas vidas na escola – vidas que causam estranhamento, incomodam, perturbam (Louro, 2013) –, a ousadia encontrada pelos sujeitos para fabricarem masculinidades e feminilidades múltiplas e variadas evidencia que nem tudo é capaz de ser capturado. Se toda relação de poder que apresenta o mínimo de liberdade é capaz de gerar atos de resistência (Foucault, 2014), não há como negar que o espaço da escola pode ser muito potente para que brechas sejam pensadas e colocadas em práticas por alunos e seus professores com o objetivo de se planejar/executar ações que desconstruam olhares (hetero) normativos.

Através dos marcadores sociais de identidade e diferença, acompanhamos as nuances da fabricação dos jogos de verdade que estabelecem quais sujeitos são colocados em posições de precariedade e vulnerabilidade. Nesse movimento, estar social e culturalmente posicionado enquanto criança ou jovem significa permanecer exposto a um conjunto de ações regulatórias, normas, tutelas... Preciado (2013), ao tecer reflexões em torno de algumas de suas lembranças de infância, questiona: “Quem defende a criança *queer*?” Dito isso, somos interpelados também a questionar o grau de precariedade e vulnerabilidade de todos os jovens que, ao não identificarem-se com a heterossexualidade, têm sido marcados pelas experiências da abjeção, da repulsa social. Enquanto educadores/as, compreendemos que desafiar as (hetero) normas, o racismo e o adultocentrismo se constituem em compromissos político-pedagógicos dos mais relevantes e urgentes em tempos dos cotidianos de exceção que marcam a agonista da democracia brasileira atual. É no jogo da produção de diferença no cotidiano onde também são “torcidas” e enfraquecidas as normas e os

privilégios de raça, gênero, classe e nesse sentido, uma revisão ético-estético-política do currículo e das políticas educacionais pode abrir brechas para novos planos de experimentação e produção de subjetividade que tem paixão pelo devir e não temem o caos e aquilo que é estranho.

Referências

- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Lorena Bernadete. *Juventude e sexualidade*. Brasília: Unesco Brasil, 2004.
- AMARAL, Marília dos Santos. *Essa boneca tem manual: práticas de si, discursos e legitimidades na experiência de travestis iniciantes*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Revista Estudos Feministas*, v. 19, n. 2, p. 549-559, 2011 <[10.1590/S0104-026X2011000200016](https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200016)>.
- BUTLER, Judith. Critically queer. *GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies*, v. 1, n. 1, p. 17-32, 1993 <[10.1215/10642684-1-1-17](https://doi.org/10.1215/10642684-1-1-17)>.
- BUTLER, Judith. *Le pouvoir des mots: politique du performatif*. Paris: Éditions Amsterdam, [1997] 2004.
- COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro. Etnografia virtual e as contribuições de Mikhail Bakhtin na Pesquisa com internautas. *Revista Teias*, v. 14, n. 31, p. 97-108, 2013 <[10.12957/teias.2013.24330](https://doi.org/10.12957/teias.2013.24330)>.
- COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro; OSWALD, Maria Luiza Magalhães Bastos. Em defesa de uma pedagogia queer: re-imaginando corpos, gêneros e sexualidades no espaço escolar. *Textura*, v. 18, n. 38, p. 123-142, 2016.
- DUQUE, Tiago. *Montagens e desmontagens: vergonha, estigma e desejo na construção das travestilidades na adolescência*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Sociologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *A pesquisa qualitativa de abordagem histórico-cultural: fundamentos e estratégias metodológicas*. In: Anais da 30ª Reunião anual da Anped [on-line], Caxambu, 2007.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- GERALDI, João Wanderley. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: Maria Teresa de Assunção Freitas (org.). *Educação, arte e vida em Bakhtin*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 11-28.
- LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- MISKOLCI, Richard. Um corpo estranho na sala de aula. In: Anete Abramowicz; Valter Roberto Silvério (orgs.). *Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola*. 2. ed. Campinas: Papius, 2010. p. 13-26.

NINO, Aldones; PIVA, Paulo Jonas de Lima. O cotidiano escolar e os impactos da teoria queer face à pedagogia heterossexista. *Sapere Aude*, v. 4, n. 7, p. 501-505, 2013.

PARAÍSO, Marlucy Alves. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 16, n. 3, p. 388-415, 2016.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Por uma ética da responsividade: exposição de princípios para a pesquisa com crianças. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 15, n. 1, p. 50-64, 2015.

PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidade, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. *Revista Sociedade e Cultura*, v. 11, n. 2, p. 263-274, 2008 <[10.5216/sec.v11i2.5247](https://doi.org/10.5216/sec.v11i2.5247)>.

POCAHY, Fernando. Deuses e Monstros: envelhecimento e (homo)sexualidade nas tramas da abjeção. *Bagoas – Estudos Gays: gênero e sexualidades*, v. 7, n. 10, p. 133-155, 2013.

POCAHY, Fernando. *A pesquisa fora do armário: ensaio de uma heterotopia queer*. 2006. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

POCAHY, Fernando. Interseccionalidade e educação: cartografias de uma prática-conceito feminista. *Textura*, v. 13, n. 23, p. 18-30, 2011a.

POCAHY, Fernando. A idade um dispositivo. A geração como performativo. Provocações discursivo-desconstrucionistas sobre corpo-gênero-sexualidade. *Revista Polis e Psique*, v. 1, n. 3, p. 195-211, 2011b <[10.22456/2238-152X.31539](https://doi.org/10.22456/2238-152X.31539)>.

PRECIADO, Paul Beatriz. Quem defende a criança queer? *Jangada*, Viçosa, n. 1, p. 96-99, 2013.

RIOS, Luís Felipe. *O Feitiço de Exu: um estudo comparativo sobre parcerias e práticas homossexuais entre homens jovens candomblesistas e/ou integrantes da comunidade entendida do Rio de Janeiro*. Tese (Doutorado) – Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

SEFFNER, Fernando. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. *Educação e Pesquisa*, v. 39, n. 1, p. 145-159, 2013 <[10.1590/S1517-97022013000100010](https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100010)>.

VIGOYA, Mara Viveros. La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, v. 52, p. 1-17, 2016 <[10.1016/j.df.2016.09.005](https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005)>.

Recebido em: 22 jul. 2017

Aprovado em: 15 jan. 2018

Autor correspondente:

Dilton Ribeiro do Couto Junior

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd)

Rua São Francisco Xavier, 524 Grupo 12.037-F

20550-013 Rio de Janeiro, RJ, Brasil