

# Sobre violências e resistências nas experiências escolares: narrativas de um estudante jovem gay, negro, de classe social baixa<sup>1</sup>

Rita de Cassia Santos Cortes<sup>2</sup>

Marcos Lopes de Souza<sup>3</sup>

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

SANTOS CORTES, Rita de Cassia; SANTOS, Marcos Lopes de. *Sobre violências e resistências nas experiências escolares: narrativas de um estudante jovem, gay, negro, de classe social baixa. Aceno – Revista de Antropologia do Centro-Oeste*, 12 (28): 489-504, janeiro a abril de 2025. ISSN: 2358-5587

**Resumo:** O texto é decorrente de uma pesquisa de mestrado realizada com um estudante jovem de escola pública periférica do interior da Bahia, porém oriundo do Rio de Janeiro, que se identifica como gay, negro e de classe popular. Neste constructo, buscamos trazer à tona as relações de poder predominantes na escola, enquanto espaço de formação que reforça as marcas sociais voltadas ao sexo/gênero, etnia/raça e classe, determinadas pela homofobia, branquitude e o classismo.

**Palavras-chave:** escola; relações de poder; marcadores sociais; heteronormatividade.

<sup>1</sup> Este trabalho é um fragmento da dissertação de mestrado desenvolvido pela autora do texto com orientação do coautor. A pesquisa foi desenvolvida com recursos próprios da autora.

<sup>2</sup> Mestra Em relações étnicas e contemporaneidade pelo PPGREC da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Jequié. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade e Relações Étnico-raciais. É professora efetiva da educação básica da rede pública estadual da Bahia em Jequié.

<sup>3</sup> Mestre e doutor em Educação pelo PPGE da UFSCar, com estágio pós-doutoral em Educação pela UFJF. É professor pleno do Departamento de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Jequié (BA). É docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores e do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, ambos da UESB. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade e Relações Étnico-raciais (ACUENDAÇÕES).

# **On violence and resistance in school experiences: narratives of a young gay, black student from low social class**

**Abstract:** The text is the result of a master's research carried out with a young student from a public school on the outskirts of Bahia, but from Rio de Janeiro, who identifies himself as gay, black and working class. In this construct, we seek to bring to light the prevailing power relations in the school, as a training space that reinforces the social marks focused on sex/gender, ethnicity/race and class, determined by homophobia, whiteness and classism.

**Keywords:** school; power relations; social markers; heteronormativity.

# **Sobre la violencia y la resistencia en las experiencias escolares: narrativas de un joven estudiante gay, negro y de baja clase social**

**Resumen:** El texto es el resultado de una investigación de maestría realizada con un joven estudiante de una escuela pública de la periferia de Bahía, pero de Río de Janeiro, que se identifica como gay, negro y de clase trabajadora. En este constructo buscamos sacar a la luz las relaciones de poder imperantes en la escuela, como espacio de formación que refuerza las marcas sociales centradas en el sexo/género, la etnia/raza y la clase, determinadas por la homofobia, la blanquitud y el clasismo.

**Palabras clave:** escuela; relaciones de poder; marcadores sociales; heteronormatividad.

O texto que segue é o recorte de uma pesquisa cujo participante é um jovem estudante de ensino médio de uma escola pública periférica de um município da Bahia. Em sua integralidade, foi utilizada a entrevista narrativa para a construção das informações, por entender que esse percurso apresentaria maiores possibilidades de garantir um material farto e rico, visto que haveria um entrevistado, e ainda, em conformidade com Jovchelovitch e Bauer (2002), haveria desprendimento de serem elencados fatos e acontecimentos de experiências pessoais sem extensos interrogatórios.

Nesse sentido, as autoras anunciam ainda que “contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal” (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2002: 89). Dessa maneira, foram realizadas três entrevistas, em momentos distintos, com a duração de 90 minutos em cada participação.

Para a análise das informações construídas, foi eleita para nortear a pesquisa a emergência e materialidade do discurso, conforme o entendimento de Michel Foucault (1996). O pensamento do autor evidencia que não se deve ver o mundo dividido entre o discurso e discurso excluído, em pontos extremos, mas como uma “multiplicidade de elementos discursivos que podem entrar em estratégias diferentes” (FOUCAULT, 1996: 95). Assim, a produção do discurso está entremeadas por outros discursos como se fosse uma teia e o sujeito que o produz não é autônomo, ele é simultaneamente um e vários, visto que seu discurso está atrelado a muitos outros. Com isso, compreendemos que o discurso, na visão foucaultiana, é um fenômeno heterogêneo pois há uma dialogicidade entre o sujeito que o produz e outros muitos sujeitos.

O entrevistado da pesquisa se chama Renato. Ele se autodenomina gay, negro, de classe social baixa. Para esta tessitura foram escolhidos dois fragmentos da fala de Renato relacionados à escola. No primeiro fragmento, Renato ainda é criança e reside no Rio de Janeiro, de onde é oriundo. Lá, ele frequentava uma escola pública e relata que trazia em seu corpo algumas marcas que o aproximavam do feminino, e isso o fazia ser abordado pelos outros garotos da escola de maneira hostil. Essas marcas, segundo o jovem, eram demonstradas por meio da maneira de andar, gesticular e até mesmo da fala. Essa performance o colocava num lugar de estranho, visto que as normas sociais determinam e demarcam o lugar e a maneira como um corpo é bem aceito ou rejeitado.

O segundo fragmento evidencia um fato ocorrido na entrada da escola situada em uma escola situada no interior da Bahia. Renato já era um jovem e freqüentava o ensino médio noturno. No início, há um diálogo com dois policiais, motivado por um assalto em que Renato foi a vítima sendo subtraído o celular. Ele realça o desconforto experimentado no diálogo, pelo fato dos policiais lerem seu corpo de homem gay. Nesse sentido, o foco dos profissionais da segurança pública deixa de ser o assalto, a vítima, e é transferido para o corpo, que não condiz com as normas sociais. É um corpo marginalizado, por isso Renato não é visto nem respeitado como cidadão.

## **“Então, eu cheguei muitas vezes a pular o muro pra ir pelo mato, sair pelo mato, até sair lá na frente onde era movimentado pra ninguém fazer nada comigo”: muitas resistências para escapar das agressões**

Nesta narrativa abaixo, Renato evidencia sua relação com os colegas fora da escola. Conta um episódio que se repetia com tanta frequência que já havia se tornado uma rotina. O fato ocorria não mais no interior da escola, mas na saída para o caminho de casa. No momento em que acabava a aula e as classes eram liberadas, as tensões continuavam e geralmente ele precisava esperar os colegas irem embora para depois sair para não ser agredido. A escola ficava distante de casa, dependia de condução para o retorno, então o caminho de volta muitas vezes se tornava uma aventura.

*Eu saía correndo da escola. Eu tinha que esperar eles irem embora pra depois eu ir embora e depois tinha que ficar justificando pra minha mãe porque eu me atrasei, quando ela estava em casa, porque ela trabalhava. A escola era num lugar, num local periférico. Ao redor e atrás tinha um matagal. Então eu cheguei muitas vezes a pular o muro pra ir pelo mato, sair pelo mato, até sair lá na frente onde era movimentado pra ninguém fazer nada comigo. E tinha um menino chamado Tadeu também que eu já cheguei a pegar o ônibus, tava uniformizado, não precisava pagar, peguei o ônibus e quando eu entrei no ônibus tinha um menino que me perseguia lá dentro que fazia resenhas<sup>4</sup> e tal. Só que ele tinha passado pelo lado de trás da roleta porque ele tinha cartão e eu não, aí eu fiquei na frente e aí de lá de trás ele ficava fazendo cenas, é, sinais de que tipo, vou te pegar, coisas do tipo, quando descer. E ele sabia qual era meu ponto de descida e eu sabia o ponto de descida dele. Então eu andei, eu fui mais que meu ponto, eu cheguei andar meia hora, quarenta minutos de ônibus a mais porque ele não saiu do ônibus enquanto eu não saí. Aí eu falei, poxa, eu vou ficar aqui e vou até o ponto final porque eu não vou sair daqui enquanto esse cara não sair não. Aí quando ele viu que não ia dar, que a gente ia pra muito longe, ele, desceu. Aí eu ainda demorei mais uns dez minutos desci, e fui. Nem sabia mais onde eu tava. Fui perguntar como fazia pra chegar ao tal lugar. Aí eu peguei o ônibus uniformizado e voltei pra casa. Aí eu cheguei a passar por vários tormentos assim pra não apanhar, e fora as chacotas que eu sofria que não dava para evitar. (Renato)*

Os processos violentos de preconceito e discriminação pelos quais Renato passara na infância praticados por seus colegas de classe se estendia para fora dos muros da escola. Voltar para casa passou a representar o perigo de ser agredido fisicamente conforme ele narra no episódio acima em que, muitas vezes, era obrigado a pular o muro da escola ao invés de sair pelo portão da frente para não apanhar, além de ter sido perseguido no ônibus por outro garoto da mesma escola. Para Butler (2015: 23), “uma determinada maneira de organizar e apresentar uma ação leva a uma conclusão interpretativa acerca da própria ação”. Nesse sentido, como pode ser interpretada a ação exercida por Tadeu sobre Renato?

Essa ação, que se constituiu em uma violência, pode ser pensada a partir do próprio agressor entendendo-o aqui como um sujeito produzido pelos discursos heteroterroristas (BENTO, 2011), mesmo antes de ter nascido. Sobre essas construções discursivas que constituem a criança, a autora relaciona algumas ações efetuadas em nossa sociedade pelas mulheres desde o período de gestação, mas devemos lembrar que essas ações são compartilhadas pelos outros membros da família. Dessa maneira, no momento em que o sexo da criança é revelado, elevam-se expectativas e suposições que inscrevem no seu corpo iniciando-se na escolha do enxoval, em que se determina a cor rosa para menina e azul para menino, até a escolha dos brinquedos.

<sup>4</sup> Em nossa região, na linguagem coloquial, o mesmo que gozações, chacotas.

Em contrapartida, a divisão dos gêneros por cores possui uma história, por isso ela se torna passível de mudança, assim como outras associações que produzem distinções e são simbolicamente construídas. De acordo com Miskolci (2005: 14):

Cor-de-rosa já foi uma cor masculina até que a ascensão do Império britânico tornasse o azul dos uniformes da marinha a cor que adotamos até hoje como símbolo da masculinidade. Assim como as cores, muito do que associamos simbolicamente ao masculino ou ao feminino é pura convenção e passível de mudança em contextos sociais novos e mais igualitários.

As cores do enxoval da criança reforçam as distinções binárias menino/menina e adquirem uma estreita relação com os órgãos sexuais pênis/vulva, cujas funções devem obedecer ao que está demarcado socialmente. Com isso, para garantir que tudo esteja de acordo como prescreve a norma, há outras recomendações que são feitas diariamente, principalmente para os meninos, através de um heteroterrorismo contínuo, conforme assinala Bento (2011: 552):

As reiterações que produzem os gêneros e a heterossexualidade são marcados por um terrorismo contínuo. Há um heteroterrorismo a cada enunciado que incentiva ou inibe comportamentos, a cada insulto ou piada homofóbica. Se um menino gosta de brincar de boneca, os heteroterroristas afirmarão: “Pare com isso! Isso não é coisa de menino!”. A cada reiteração do/a pai/mãe ou professor/a, a cada “menino não chora!”, “comporta-se como menina!”, “isso é coisa de bicha!”, a subjetividade daquele que é o objeto dessas reiterações é minada. (grifos da autora)

A norma elabora estratégias que visam consistentemente reforçar a hierarquia do binarismo homem/mulher e, assim, as famílias não acabam somente ensinando crianças a serem heterossexuais, como acabam ensinando-as a serem preconceituosas e muitas vezes violentas. Ensinam ainda que as homossexualidades devem ser vistas como algo antinatural, pecaminoso, nojento e passível de correção.

Escola longe de casa, rodeada por um matagal, embarcar no mesmo ônibus e descer em um ponto próximo ao agressor. Tudo isso favorecia a vulnerabilidade de Renato. No entanto, ao entrar no ônibus, a catraca representou o limite que o separava de seu agressor. Essa foi a porta que se abriu para evitar as agressões corporais planejadas por Tadeu, que fazia questão de gesticular ameaçadoramente, dizendo, com esses gestos, que iria agredi-lo assim que descessem, já que o ponto de parada dos dois era próximo. Tadeu deveria descer do ônibus primeiro, mas não o fez e, a partir de então, começou uma disputa para ver quem o faria primeiro. O medo a que Renato foi submetido o fez resistir para continuar no ônibus “uns dez minutos a mais”, conforme seu relato, até que o outro garoto se rendesse. Isso foi a sua estratégia de luta, o mecanismo de resistência que ele utilizou frente à possibilidade de ocorrerem as agressões.

Refletindo ainda as ações de Tadeu, ele pode ser pensado como um sujeito autorizado por uma verdade construída pelas normas sociais. Essa constatação está embasada em Foucault (2015b: 52):

Cada sociedade tem seu regime de verdade, “sua política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (grifo do autor)

Houve, nas ações de Tadeu, uma prática discursiva pautada em uma verdade relacionada com a heteronormatividade que reside em nossa sociedade. Esse garoto se sentiu autorizado a torturar Renato pelo fato de estar posicionado em uma verdade social que traz como preceito a heterossexualidade, por corresponder às expectativas estruturadas e legitimadas pelas normas, por isso ele se torna um sujeito inquestionável e é isso o que posicionaria Renato em um lugar de desvantagem colocando-o à margem. Foucault (2015b: 54) salienta ainda que a verdade necessita ser explicada para ser melhor compreendida. Assim, torna-se importante:

Por “verdade”, entender um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados. A “verdade” está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. “Regime de verdade”. (grifos do autor)

Essas explicações dizem de uma verdade normativa, que nega e impossibilita que outras verdades sejam pensadas, visualizadas e consideradas. É nessa verdade normativa que Tadeu está envolvido quando agride Renato. Nesse contexto, Tadeu simboliza a verdade e Renato uma não-verdade. Tadeu está enquadrado nas normas, ele representa a vida e Renato é uma figura viva (BUTLER, 2015b).

Para Butler (2015b: 22), a diferença entre ser uma vida e estar vivo está imbricada com as normas sociais vigentes e apresenta um paradoxo:

uma figura viva fora das normas da vida não somente se torna um problema com o qual a normatividade tem de lutar, mas parece ser aquilo que a normatividade está fadada a reproduzir: está vivo, mas não é uma vida. Situa-se fora do enquadramento fornecido pela norma.

Quanto às ações de Renato no ônibus, essas podem ser entendidas como estratégias de resistência que ele construiu. Na demonstração de poder anunciada por Tadeu, Renato também se empoderou, mesmo estando em situação de vulnerabilidade, pois ele ficou à espreita esperando a desistência de Tadeu ao passar muito além do ponto em que ambos desceriam para se direcionarem às suas casas, desistência que de fato aconteceu. Nesses dois sujeitos podem ser percebidas as relações de poder, levando-se em consideração que só há poder onde há resistência (FOUCAULT, 2015b).

Outros mecanismos de resistência podem ser listados com relação a Renato quando ele mencionou que saía correndo da escola, esperava os colegas saírem primeiro, pulava o muro da escola. Quando Foucault (2015a: 102) menciona que “o poder se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e imóveis”, podemos pensar que a resistência às várias manifestações de poder acontece de maneiras diversas e é isso o que Renato fez. Ele construiu muitas formas de resistir às agressões planejadas pelos colegas agressores.

Em sua narrativa, Renato evidencia ainda que a manifestação de preconceito de Tadeu já era algo rotineiro e acontecia no interior da escola, o que se percebe na elocução: “tinha um menino que me perseguia lá dentro [da escola], que fazia resenhas e tal”. Então, o que acontecia na escola, atravessou os seus muros e se expandiu. Renato acrescenta também que já chegou a passar por vários tormentos iguais àquele para não apanhar, “fora as chacotas que não dava para evitar”. O que era algo divertido para as outras crianças representava horrores para a vítima. Ser humilhado com frequência pelos colegas, motivo de piadas, vítima de ameaças e agressão física, tudo isso era produzido pelo imaginário infantil dos sujeitos que o viam como um objeto a ser desdenhado e hostilizado. Enfim, Renato não estava entre iguais.

Essas ações violentas de Tadeu e dos demais colegas de Renato não se configuram como atitudes ingênuas ou impensadas, assim como não são em outras situações diversas. Elas foram e continuam sendo construídas pela idealização das sexualidades e dos gêneros, que começa no seio familiar e se estende para outras relações sociais, promovendo a hierarquia e a exclusão.

Miskolci (2005) expõe que a diferença no cotidiano escolar só é percebida e, consequentemente, nomeada como esquisita, ou ainda como alguma coisa que incomoda, que causa estranhamento, pelo simples fato da escola percebê-la realçando e adjetivando-a desse jeito. É a escola – formada por alunos/as, funcionários/as, docentes, gestores/as, coordenadores/as, pedagógicos/as – que faz esse sujeito se destacar e, como supostamente esse sujeito faz parte de uma minoria, precisa ser nomeado, estranhado. Assim confere o autor:

O menino ou a menina que se revela diferente não é estranho em si mesmo. É o educador, os colegas de sala e demais pessoas na instituição escolar que os classificam como esquisitos. Marcar alguém como estranho é a forma que encontram para defender o mito da neutralidade da escola em matéria de sexualidade. (MISKOLCI, 2005: 18)

O que não se admite para uma escola, embasada na heteronormatividade, é que esquisita é a maneira como ela percebe as diferenças hierarquizando e não raro condenando-as à marginalização. Muitas dúvidas podem ser levantadas para se questionar a neutralidade da escola: ela se posiciona quando naturaliza a homofobia, deixa transparecer que a diferença é algo estranho, de certa maneira está de acordo com a postura da maioria que (re)produz os valores da heteronormatividade ao não compreender a necessidade de inserir no currículo discussões que dizem respeito à violência por que passam os sujeitos considerados desviantes da norma e, finalmente, porque considera que sexualidades e gênero estão no âmbito do privado. A escola sabe muito bem a serviço de quem está e qual deveria ser seu papel.

No entanto, se a escola é um espaço público e coletivo, mas não discute sexualidades e gênero por achar que são assuntos privados que não lhe dizem respeito, por que ela permite que essa privacidade seja invadida a ponto de conduzir as pessoas à abjeção? Isso leva à suspeita de que a escola é um local somente daqueles e daquelas que fazem parte de um padrão construído socialmente e, quanto aos/as demais, eles/elas devem se sentir privilegiados/as apenas pelo fato de serem permitidas suas presenças naquele lugar, já que estão fora da normalidade.

A forma de se autoafirmar como homem, para os colegas de Renato, assim como para muitos outros homens em nossa sociedade heterossexista, sugere uma masculinidade hegemônica (CONNEL e MESSERSCHMID, 2013), que se explica por haver uma necessidade em criar modelos, adotar padrões, idealizar referenciais e criar mecanismos de controle e imposições pela sua permanência e, não raro, ocorre por meio da violência. Tornou-se comum nos noticiários das rádios e tevês presenciarmos narrativas de violências relacionadas às pessoas LGBTTQIA+<sup>5</sup> e também às mulheres e, em muitos casos, não solucionadas por falta de prioridade da justiça. Geralmente, a masculinidade hegemônica, muitas vezes se manifesta de forma tão latente, que “tornar-se masculino pode implicar na combinação de uma heterossexualidade compulsória associada à homofobia e à misoginia” (LOURO, 2000b: 69-70).

Nesses episódios de violência, quando vemos e ouvimos cenas de atitudes agressivas contra pessoas LGBTTQIA+, estamos presenciando também agressões com pessoas associadas ao feminino. Assim, a homofobia não atinge apenas a

<sup>5</sup> Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, pessoas transgêneras, queer, intersexuais, assexuais e demais identidades.

uma pessoa inserida na sopa de letrinhas acima, mas se estende à maneira como são vistas as homossexualidades, se amplia à compreensão das inferiorização das feminilidades e ainda pode atingir a todos e todas que se autodenominam heterossexuais, pois trata-se de não apenas agredir um sujeito, mas a representação que esse sujeito traz em seu corpo.

Vejo interessante olhar com cuidado o investimento de Tadeu no ônibus. O fato ocorreu porque já havia uma rotina dentro da escola com os alunos para estranhar Renato, conforme já tenha sido discutido anteriormente neste texto. Assim, a hostilização de Tadeu constitui-se como uma extensão dos incômodos que o corpo de Renato causava no ambiente escolar. Essa manifestação para além da escola é pensada por Miskolci (2005). O autor afirma que há resistência na escola sobre os corpos que escapam aos desejos e performances heteronormativos. Por isso, “fora da sala de aula eles serão insultados, uma forma de declará-los inferiores e abjetos, pois o ato de xingar não os denomina apenas, antes os classifica como inferiores e indesejados” (MISKOLCI, 2005: 19).

**“Só que eu tava muito nervoso, eu tava estressado, então comecei a falar coisa com coisa e rápido e tal, aí mandaram eu me conter. Aí eu ouvi o policial soltando: é viado!”: quando o preconceito e discriminação geram a negação de direitos**

A narrativa que segue aconteceu na escola onde Renato era aluno no turno noturno, local onde eu entrei em contato com ele para que participasse como entrevistado desta pesquisa. Conforme descrito anteriormente, a escola fica situada em um bairro periférico e muitos alunos, em especial do diurno, são beneficiários do programa Bolsa família, dada a sua carência financeira. Algumas vezes, nas principais ruas de acesso à escola, há conflitos entre pessoas envolvidas com o tráfico de drogas ou outros tipos de violência e nesses eventos a polícia é acionada para solucionar os problemas. Outras vezes, a própria polícia acaba entrando em confronto com moradores por diversos eventos associados aos problemas acima relacionados. À noite, a iluminação das ruas é precária, facilitando a ocorrência de assaltos. Em uma dessas noites, ao ir para a escola, Renato foi assaltado e conta o seguinte:

*Eu já fui assaltado. Levaram meu celular, mas aqui na frente, nessa rua aqui em cima. Acho que foi quase um assalto, eu reagi, eu briguei. E fui pra porta da escola. Chegou lá, a viatura tava lá. Aí eu cheguei, fui comunicar. Fui falar com eles. Só que eu tava muito nervoso, eu tava estressado, então comecei a falar coisa com coisa e rápido e tal, aí mandaram eu me conter. Aí eu ouvi o policial soltando: “é viado!” Eu disse assim, gente! Que absurdo! Mas tá. Vi que não ia resolver nada aí eu entrei pra dentro da escola fui e falei com a diretora. Também não resolveu nada, aí deixei pra lá. (Renato)*

Os policiais que estão na entrada da escola fazem parte da ronda escolar, um apoio oferecido pela Secretaria de Segurança Pública, por intermédio da polícia militar, que visita as escolas públicas estaduais cotidianamente, cujo principal objetivo é garantir de forma pacífica a segurança para a comunidade escolar, inibindo a concentração de pessoas envolvidas com o tráfico de drogas que costumam permanecer no entorno das escolas comercializando suas mercadorias, aliando estudantes para o consumo ou ainda provocando desavenças. Ao serem destinados para essa função, eles são também agentes educadores, pois seu tra-

balho nessa situação não se pauta em medidas punitivas, agressivas ou de repressão, mas tem a dimensão educativa, preventiva e conciliadora, colocando-se a serviço da comunidade escolar.

Na situação vivenciada por Renato, em que foi vítima de um assalto, era esperado que os policiais o vissem como uma pessoa que estivesse apelando pelo direito de ser protegida. No entanto, algumas posturas dos representantes da lei devem ser analisadas. À primeira vista, a fala imperativa de um dos policiais mandando-o se conter denota que vai de um extremo a outro revelando falta de sensibilidade e excesso de autoritarismo sem que seja levado em consideração a situação emocional de Renato em consequência de um assalto. Ele mesmo diz: “*eu tava muito nervoso, eu tava estressado, então comecei a falar coisa com coisa e rápido e tal*”. Em seguida, quando um dos policiais emite naquele momento a expressão “é viado”, está alertando ao colega de profissão que não leve em conta a queixa do estudante porque ele é homossexual, confirmando assim que sua queixa não possui nenhum valor, sugerindo ainda que aquele cidadão é menor, é menos sujeito, um abjeto.

Para Ferrari (2003: 98), palavras como homossexual, gay, viado, bicha “têm, em nossa sociedade, um significado pejorativo, servindo para definir relações de confrontos e de agressão, mesmo porque não existe outra imagem e outro significado da homossexualidade em nossa sociedade, senão esse”. Miskolci (2013: 43) compartilha do mesmo pensamento de Ferrari e acrescenta ainda que, além de possuir uma conotação pejorativa, assim como sapatão, tais palavras correspondem a um xingamento e, ao serem pronunciadas, geralmente são feitas com a intenção de “*julgar uma pessoa e classificá-la como objeto de nojo*” produzindo o sentido de injúria.

O espanto de Renato evidencia que ele percebe o que estava acontecendo, ou seja, está sendo discriminado por ser gay. Ele compreendeu que, naquele momento, sua marca principal residia na orientação sexual, o que era interpretado negativamente pelos presentes. Com relação à figura dos policiais, cabe ressaltar que é uma das profissões construídas sob a perspectiva do masculino e o fardamento, acompanhado de armas, tornam-se imponentes símbolos de austeridade.

Conforme estudos realizados por Cappelle e Melo (2010: 74), “a Polícia Militar, analisada como um espaço organizacional de interação social, pode ser considerada uma espécie de *gueto masculino* no qual se admitiu o ingresso de mulheres há pouco tempo” (grifo das autoras). As autoras afirmam ainda que, mesmo abrindo-se espaço para o público feminino nessa profissão, as mulheres são predominantemente alocadas em funções administrativas e de relações públicas, percebendo-se maior dificuldade de inserção daquelas policiais que optam por seguir carreira no policiamento operacional.

Na pesquisa, as autoras constataram que, nesse espaço eminentemente masculino, muitas vezes as policiais são submetidas aos assédios morais que ocorrem por meio de piadas discriminatórias envolvendo a competência delas para as funções exercidas por parte dos que estão em cargos superiores. Há também os assédios sexuais, em que, quando havia a recusa das propostas feitas por esses homens, elas eram punidas, ficando impedidas de participarem de formação continuada e, por isso, impossibilitadas de serem promovidas na carreira.

No contexto da pesquisa de Cappelle e Melo (2010), em que os policiais assediavam moralmente as próprias colegas por serem mulheres, é estabelecida uma hierarquização entre os gêneros, demarca-se uma fronteira em que há a superioridade do sujeito masculino. No contexto dos policiais que atendem o estudante

na porta da escola, eles se colocam na posição de rigidez, de masculinidade hegemônica, empreendimento que “constrói-se não apenas em contraposição à feminilidade, mas também em oposição a outras formas de masculinidade” (LOURO 2000b: 69).

Nesse fato, novamente me vem a questão da disciplinarização dos corpos citada por Foucault (2014), pois de um lado nós temos o corpo de Renato, indócil, que já é lido como um “viado”, sendo colocado, portanto, em um determinado lugar (menor, inferior), demarcado socialmente. Do outro lado, temos os corpos dos policiais, rígidos, ásperos, disciplinados, corpos dóceis, fabricados pelo ofício que exercem. Foucault (2014b: 133) descreve a fabricação do corpo de um soldado a segunda metade do século XVIII:

O soldado se tornou algo que se fabrica; de uma massa informe, de um corpo inapto, fez-se a máquina de que se precisa; corrigiam-se aos poucos as posturas: lentamente uma coação calculada percorre cada parte do corpo, assenhoreia-se dele, dobra o conjunto, torna-o perpetuamente disponível, e se prolonga, em silêncio, automatismo dos hábitos.

Os corpos de Renato e dos policiais apresentam-se como antagônicos e não relacionais. Os policiais militares também são o fardamento que utilizam, tornando-os mais austeros. Porém, o fardamento estudantil de Renato não é tomado como uma referência, não é considerado, ao contrário, apenas a sua possível homossexualidade. Na situação dos policiais, a profissão aliada ao fardamento sugere que eles sejam rígidos, muito embora isso não venha a ser compreendido como uma justificativa para serem preconceituosos e seletivos ao serem convocados a atenderem as pessoas que solicitam sua ajuda.

Miskolci (2013: 10) relembra que um de seus primos, ao retornar do serviço militar obrigatório, passou por uma mudança de comportamento: “Foi nele [no uniforme do serviço militar] que vi um de meus primos, amoroso, ser brutalizado até se tornar o que se compreendia como um homem de verdade: aquele que dominava as mulheres e desprezava as bichas”.

Durante o desempenho das atividades a que é atribuído, é exigido que o policial (masculino ou feminino) esteja com seu uniforme completo. Uma das peças que se destaca nesse fardamento é o coturno, uma espécie de bota com cadarços, de bico largo e cano curto, que cobre até o meio da perna. Além desse uniforme, completam a indumentária as armas e o colete à prova de balas, este último, geralmente mais usado em operações que demandam conflitos. O boné e o capacete também são usados a depender da corporação e da função exercida pela polícia.

A austeridade do primo de Miskolci em se manifestar e lidar com as outras pessoas leva o autor a compreender como deveriam ser os rapazes em sua juventude. Nessas lembranças de sua juventude, Miskolci (2013: 10-1) faz uma breve descrição de como deveria se comportar um homem de verdade:

Um “homem de verdade”, hoje percebo, era o que impunha seu poder aos outros e a si mesmo à custa de sua própria afetividade. Daí meu primo, desde o uso do uniforme, ter deixado de ser carinhoso para adotar expressões de afetividade que sempre terminavam em pequenas torturas, como se um abraço ou um carinho entre homens tivesse que resultar em uma luta, um soco ou um machucado. (grifo do autor)

Quanto ao “desprezo pelas bichas”, fica comprovado no posicionamento dos policiais que atenderam Renato à porta da escola. Mas não é só isso. Outro aspecto que precisa ser levado em consideração é que a postura desses policiais di-

ante de Renato também fere os princípios fundamentais da Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, conforme o que preconiza o seu Artigo 1º, incisos II e III e Artigo 3º, inciso IV, que rezam o seguinte:

Art. 1º - A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

II - a cidadania;

III - a dignidade da pessoa humana;

(...)

Art. 3º - Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

(...)

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Mais que desprezo e negação de direitos, podemos pensar ainda que essa atitude dos policiais se estende a algo mais dramático e costumeiramente praticado pela polícia, que é o tratamento dispensado por ela a gays, travestis e transexuais quando esses chegam nas delegacias sob alguma acusação ou até mesmo como vítimas. Sobre essa violência, muitas vezes inquestionada ou também apoiada pela sociedade civil, Rosimeri Aquino da Silva, em sua tese de doutorado (2006: 10-1) descreve:

Em 2000, comecei a trabalhar como professora nos cursos de Formação e Atualização Integrados da Secretaria de Justiça e da Segurança do estado do Rio Grande do Sul (SJS/RS), durante o governo Olívio Dutra, no período entre 1999 e 2000. Após ter encerrado a exposição teórica sobre os Direitos Humanos, durante uma aula do Curso de Atualização, um aluno da polícia civil, vestido com uma roupa de treinamento do exército, comenta em voz alta e em tom de brincadeira: *por falar em Direitos Humanos, professora, o meu colega aqui adora baixar o pau nos viados na delegacia*. Muitos outros alunos, policiais civis e militares, riram; o “acusado” confirmou dizendo: *Sim, não tem coisa que me dê mais prazer na vida do que baixar o cacete nas bichas*. (grifos da autora)

A autora relata que ficou indignada com esses depoimentos dos policiais, imediatamente acompanhados de uma risada coletiva e em uníssono dos demais colegas presentes, como manifestação de apoio às narrativas. Nesse trecho, interessante perceber como a linguagem falocêntrica é utilizada pelo primeiro narrador ao falar “*meu amigo aqui adora baixar o pau nos viados*” e, em seguida pelo segundo narrador quando elucida “*não tem coisa que me dê mais prazer na vida do que baixar o cacete nas bichas*”. Nessas falas, aparecem as palavras pau e cacete respectivamente, que são formas de nomear o pênis.

Essas enunciações trazem o entendimento de um lado que é prazeroso para o policial “oferecer” o pau e cacete aos gays, revelando o sadismo nessa enunciação, pois o prazer dele é concretizado na dor e sofrimento do outro. Esse outro não tem validade porque é *bicha* ou *viado*. Por outro lado, podemos pensar ainda que, para o policial, os *viados* e as *bichas* gostam tanto de pau e cacete, que precisam experimentá-los de várias maneiras, não apenas nas práticas sexuais. O propósito de trazer essa situação consiste em evidenciar o nível de violência praticado por pessoas que representam a lei e, no entanto, se aproveitam dessa autoridade para violentar as homossexualidades.

No episódio encenado por Renato, o que sobressaiu na sua fala não foi a queixa por ter sido roubado, o fato em si, mas o próprio Renato. Ele é somente o que denuncia seu corpo, um corpo estranho que, segundo Miskolci (2005: 13), “o que lhe confere distinção é algo físico e visível” ou, como afirma Louro (2009: 87), um “corpo que passou a ser aquilo que dá origem às diferenças”. Nesse fato,

foi confirmado que Renato era uma pessoa sem credibilidade como cidadão, desprovido de seu direito de ser ouvido por ser homossexual, classificação evidenciada no seu jeito de falar, gesticular e movimentar-se.

Uma lacuna não pode passar desapercebida na questão dos policiais de se posicionarem com rejeição às homossexualidades. Nesse universo da Polícia Militar como uma espécie de gueto masculino, como confirmaram Cappelle e Melo (2010) e, de acordo com o perfil e comportamento desses profissionais, que correspondem a uma masculinidade hegemônica, parece não haver uma borradura da sexualidade, deixando transparecer que na academia de policiais torna-se completamente inviável pensar na existência de homens homossexuais, assim como em muitos outros espaços e profissões tidos como masculinos, em que essa crença é aceita com aparente tranquilidade. Entretanto, precisamos levantar suspeitas do que aparentemente se mostra normal.

Assim sendo, pensamos que é relevante narrar um fato que aconteceu com a primeira autora deste artigo. Há quatro anos, quando eu já vislumbrava realizar essa pesquisa, fiz uma viagem para outro estado com um grupo de amigos. Devido à distância, dois motoristas guiavam o ônibus e, conversando com os dois, perguntei-lhes como era a relação de convivência com os colegas de trabalho que se autodenominavam gays. O mais velho negou a existência de motoristas de ônibus gays e o mais novo me disse que na empresa onde eles trabalhavam não havia homossexuais, mas ele conhecia dois que trabalhavam em outra empresa. Em seguida, ele continuou: “*na nossa profissão é muito raro ter viado, isso é muito comum na profissão de vocês porque eles não gostam de ser motoristas, gostam de ser professores*”.

Discordando de sua fala, eu lhe expliquei que, muitas vezes, não era a identificação com a profissão, mas essa presença poderia estar mais relacionada com o fato de que, apesar de ainda termos muitos problemas envolvendo homofobia, nós professores e professoras talvez exteriorizamos menos os preconceitos, assim, eles devem se sentir menos desconfortáveis e não tão excluídos em nosso meio. Acrescentei ainda que os desejos fazem parte de nós, seres humanos e, muitas vezes, não estão alinhados com o sexo e o gênero, por isso existem homossexuais em todos os lugares e profissões, mas muitos se escondem por medo da violência e exclusão, pois vivemos em uma sociedade onde há a imposição de que todos nós vejamos heterossexuais. Finalmente, acrescentei que a preferência de homossexuais por algumas profissões pode residir também no fato dessas pessoas não precisarem mascarar sua sexualidade fingindo ser quem não são.

Fiquei pensando depois na resposta dos dois homens ao negarem a existência de homens gays em seu ambiente de trabalho. Essa negação não é sem motivo. De certa forma, eles estão afirmando sua masculinidade ao mesmo tempo em que rejeitam a possibilidade de conviverem, na empresa onde trabalham, com outras pessoas que vivem sexualidades diferentes das hegemônicas.

Passado algum tempo e conversando sobre viagens com um amigo que se autodenomina gay, ele me contou que certa vez participou de uma excursão com uma turma de pessoas, homens e mulheres que se autodenominavam heterossexuais e, na pousada onde se estabeleceram, ele ficou no mesmo quarto que o motorista do ônibus. Durante esse período viveram intensas noites de amor, porém, durante o dia e, em público, eles combinavam de manterem segredo. Ao finalizar a história, com um certo brilho nos olhos e sorriso nos lábios, meu amigo acrescentou: “*Sabe, Rita, aquele foi o melhor final de semana da minha vida*”.

Nesse sentido, retomo a necessidade de se levantar suspeitas sobre esses espaços de trabalho, considerados guetos masculinos, mais que isso, talvez seja necessário que sejam contestados e serem pensados não mais como lócus de masculinidade hegemônica, heterossexual, mas como possibilidades de masculinidades no sentido plural da palavra.

Voltando à cena em frente à escola, Renato percebe que sua voz não ressoa aos policiais presentes, por isso recorre à direção escolar, que também parece não dar importância ao episódio. Então ele “deixa pra lá”. Nesse episódio, certamente a diretora não poderia resolver o problema do assalto, ocorrido fora das dependências da escola, mas ela poderia ter interferido junto aos policiais para que dessem atenção à queixa do aluno. O que marcou Renato, além de ter sido assaltado, foi mais a falta de sensibilidade e a insignificância com que fora tratado por profissionais que tinham o dever de ampará-lo. De um lado, os policiais, a lei; do outro, a diretora, que representa uma autoridade na unidade escolar.

Por ser classificado como homossexual, por ser visto como alguém que está fora das normas, seus direitos são negligenciados por quem deveria resguardá-los. A polícia o hostiliza negando seu direito como cidadão pelas vias do menos-prezo e a escola o trata com indiferença. Com base nessas constatações, faz-se necessário questionar: *será que a atitude de tais autoridades seria a mesma se fosse um/uma aluno/a heterosexual, branco/a, de classe média ou rica?* Uma resposta imediata pode ser negativa ao pensarmos que em uma sociedade heteronormativa, os direitos são atribuídos de forma desigual. O que essas autoridades fazem é reiterar as normas por meio de seus posicionamentos. Assim, por escapar da hegemonia, Renato passa a ter menos direitos do que outras pessoas por ser gay. O corpo de Renato é o disparador para o discurso da escola e dos policiais. Há uma absolutização da identidade homossexual no posicionamento desses educadores com relação a Renato, pois no fato “tudo passa a ser lido como expressão da homossexualidade” (FERRARI, 2011: 105). Nos discursos produzidos pela diretora e pelos policiais, Renato deixa de ser cidadão, homem, estudante, pessoa humana; ele é o que o seu corpo é, nada mais que isso. Nesses discursos, o sujeito é somente o homossexual e, como tal, explica Foucault (2015a: 48):

Nada daquilo que ele é, no fim das contas, escapa à sua sexualidade. Ela está presente nele todo: subjacente a todas as suas condutas, já que ela é o princípio insidioso e infinitamente ativo das mesmas; inscrita sem pudor na sua face e no seu corpo, uma vez que é o segredo que se trai sempre. É-lhe consubstancial, não tanto como pecado habitual, porém como natureza singular.

Ao pensar na diretora, enquanto educadora, quando ela tratou o aluno com indiferença, não levando em consideração o assalto e a hostilização da polícia que estava na porta da escola, ela reforçou que, naquele ambiente, alguns alunos são merecedores de mais atenção e atendimento que outros. Nesse sentido, Miskolci (2005; 15) considera que:

Ignorar gays e lésbicas é uma das formas que a escola utiliza para construir identidades de gênero tradicionais, mas vale sublinhar que ignorância é intencional e ativa. Os educadores e educadoras partem de uma desvalorização de formas alternativas de compreensão dos gêneros e de vivência da afetividade para que as identidades esperadas sejam construídas em cada menino ou menina.

Na cena narrada houve um posicionamento da escola em não considerar o estudante. Ao desvalorizar as formas não-hegemônicas de gênero e das sexualidades, a escola está condizente com a normatividade que persiste na fixidez dos corpos e também com o ódio e a violência advindos dela.

A falta de atenção com os alunos que escapam das formas hegemônicas de sexualidades e gênero apresentou-se como recorrente nas falas de Renato. Essa hierarquização é comprovada quando ele relata:

*Olha, muitas coisas que acontecem na escola a direção costuma acobertar. Costuma... ah! Não vai se repetir de novo, sempre a mesma cena se repete e eles continuam com o mesmo discurso de que não vai se repetir. Então como não foi a primeira vez, assim quando eu falo não foi a primeira vez eu falo de todas as escolas que já passei tanto aqui quanto no Rio e sempre é: não vai se repetir e a cena acaba se repetindo e fica por isso mesmo. Também tem muitas coisas que não adianta levar para a direção, é... um exemplo: também, às vezes por estereótipos, por uma visão errada da sociedade a gente acaba sofrendo algo, como, não temos voz nesse local porque somos viados, somos gays. (Renato)*

Na narrativa acima, em que Renato afirma que a direção costuma acobertar muitas coisas, além de repetir sempre o mesmo discurso de que não vai se repetir de novo, mas “*sempre a mesma cena se repete e eles continuam com o discurso de que não vai se repetir*”, evidencia o descrédito dele em relação à escola. Em todas elas, ele foi classificado e julgado como menor em relação aos outros colegas, por isso é uma estratégia construída para demonstrar que há bons e maus exemplos visíveis nas marcas corporais. Essa classificação dos corpos é assim analisada por Miskolci (2005: 18):

Na verdade, o que se estabelece no espaço escolar é algo mais complexo e violento do que pode parecer à primeira vista. A identificação e a classificação dos corpos estranhos revelam a certeza de que as crianças e os jovens aprenderão a ser “normais” não apenas por meio de bons exemplos, mas também pelo reconhecimento e pela rejeição daqueles que constituem “maus exemplos”. A escola ensina a estranhar aqueles que manifestam interesses sexuais por colegas do mesmo sexo, portanto tem papel ativo na transformação de sua diferença em algo que espera que os outros estudantes venham a identificar como incorreto, inaceitável e até mesmo desprezável. (grifos do autor)

O olhar da diretora sobre as homossexualidades é de estranhamento. Ela classifica o outro – Renato – pela sua sexualidade. Dessa maneira, pelas narrativas acima, pode-se concluir que a escola está atada ao pensamento das concepções binárias sobre as sexualidades e gênero e, ao trazer à tona esse pensamento no tratamento dados às formas não-hegemônicas, ela demonstra que está sendo cúmplice com a forma de sexualidade heterossexual, prescrita como a única permitida e aceitável, ao mesmo tempo em que desconsidera pensar as pessoas para além dos órgãos sexuais tendo estes uma finalidade única, ou seja, para a reprodução.

## Algumas reflexões conclusivas

A escola, enquanto espaço de saber, produz sujeitos. Nesse ambiente, muito mais que conteúdos programáticos, os discursos emergem para marcar o lugar de cada um/uma que nela está inserida. Assim, além das ações pedagógicas curriculares, podemos pensar o espaço escolar como um lócus de tensão constante em que as diferenças são vistas de maneira que é possível reconhecer as hierarizações. De acordo com Louro (2000a: 14), quando alguém narra suas experiências

escolares, nelas vão estar presentes, com maior frequência, as relações com as pessoas do que os conteúdos estudados:

As marcas permanentes que atribuímos às escolas não se refletem nos conteúdos programáticos que elas possam nos ter apresentado, mas sim se referem a situações do dia-a-dia, a experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior, com colegas, com professoras e professores. As marcas que nos fazem lembrar, ainda hoje, dessas instituições têm a ver com as formas como construímos nossas identidades sociais, especialmente nossa identidade de gênero e sexual.

Sobre essas relações, Renato rememora fatos importantes relacionados a sua vivência nas escolas. Essas experiências foram marcadas por preconceitos e discriminações de diversas formas, pois a escola também possui uma verdade que está alinhada com as normas sociais. No entanto, precisamos pensar que a escola faz esse alinhamento devido às composições familiares destacadas na sociedade, alinhadas com a heteronormatividade. Assim, é interessante olhar cuidadosamente para o comportamento de outros profissionais, no caso da segunda narrativa, os policiais, que se inseriram na escola também como educadores. Assim, conforme já anunciado anteriormente os discursos produzidos por um sujeito dizem muito desse sujeito, mas não são de sua autenticidade, eles são de muitas outras autorias, pois estão carregados de muitos pensamentos com os quais nos identificamos ou não.

Ainda sobre os discursos, podemos dizer que trazem muitas verdades já construídas. Essas verdades estão voltadas para nos fazer compreender que o ambiente escolar está afinado com o pensamento biologizante sobre o corpo e, por isso, precisa ser desestabilizado para pensar nas sexualidades silenciadas e marginalizadas. Nesse sentido, a escola pode se configurar como um espaço que potencializa as variadas possibilidades e formas de se fazer existir.

*Recebido em 30 de abril de 2022.  
Aprovado em 10 de janeiro de 2025.*

SANTOS CORTES, Rita de Cassia; SANTOS, Marcos Lopes de.  
**Sobre violências e resistências nas experiências escolares**

## Referências

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Estudos feministas*, 19 (2): 549-559, 2011.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

- BUTLER, Judith. *Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- CAPPELLE, Mônica Carvalho Alves; MELO, Marlene Catarina de Oliveira. Mulheres policiais, relações de poder e de gênero na Polícia Militar de Minas Gerais. *Revista de Administração Mackenzie*, 11 (3): 71-79, 2010.
- CONNELL, Robert W., MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. *Estudos feministas*, 21 (1): 241-82, 2013.
- FERRARI, Anderson. “Esses alunos desumanos”: a construção das identidades homossexuais na escola. *Educação e Realidade*, 28 (1): 87-111, 2003.
- FERRARI, Anderson. “Silêncios e silenciamento em torno das homossexualidades masculinas”. In: FERRARI, Anderson; MARQUES, Luciana Pacheco (orgs.). *Silêncios e educação*. Juiz de Fora: UFJF, 2011, p. 91-111.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2015a.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2014a.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2015b.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir – Nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2014b.
- JOVCHELOVITCH, Sandra. BAUER, Martin W. “Entrevista narrativa”. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. (orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 88-113.
- LOURO, Guacira Lopes. “Heteronormatividade e Homofobia”. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, 2009, p. 85-93.
- LOURO, Guacira Lopes. “O corpo educado: pedagogias da sexualidade”. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). *Pedagogias da sexualidade*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a, p. 07-27.
- LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. *Educação e Realidade*, 25 (2): 59-76, 2000b.
- MISKOLCI, Richard. “Um corpo estranho na sala de aula”. In: ABRAMOWIWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). *Afirmindo diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola*. Campinas: Papirus, 2005, p. 13-26.
- MISKOLCI, Richard. *Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças*. São Paulo: Autêntica, 2013.
- SILVA, R. Aquino da. Identidades heterogêneas na contemporaneidade violenta: um estudo a partir de uma sala de aula singular. Tese de Doutorado, Educação, UFRGS, 2006.