

“Sob o paradigma das diferenças”: cineclube, masculinidades e negritude *gay* no ensino médio técnico-integrado

 José Washington de Moraes Medeiros^{1a}  Petrônio Pereira da Silva^{2b}

^a Instituto Federal da Paraíba - IFPB, João Pessoa, Paraíba – Brasil 

^b Instituto Federal de Pernambuco - IFPE, Recife, Pernambuco – Brasil 

Comitê de Ética em Pesquisa e aprovada sob o CAAE 55176622.0.0000.5185, vinculado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba.

Para citar - (ABNT NBR 6023:2018)

MEDEIROS, José Washington de Moraes; SILVA, Petrônio Pereira da. “Sob o paradigma das diferenças”: cineclube, masculinidades e negritude *gay* no ensino médio técnico-integrado.

Eccos - Revista Científica, São Paulo, n. 72, p. 1-20, e27285, jan./mar. 2025.

<https://doi.org/10.5585/2025.27285>

Resumo

Este artigo materializa-se a partir da aplicação de um Produto Educacional (PE), tipificado como “Projeto de Extensão Cineclubista”, oriundo de uma pesquisa de Mestrado na área de Ensino, voltado ao Ensino Médio Técnico-Integrado no Instituto Federal da Pernambuco (IFPE). De abordagem combinada, utilizou-se um questionário misto, racionalizando a avaliação conseguinte à exibição/debate sobre o drama americano “*Moonlight: sob a luz do luar*” (2016), enredando categorias como “masculinidades”, “negritude” e “homossexualidade”, perpassadas nas três fases da vida do personagem: infância, juventude, adultez. A película foi selecionada por meio de um mapeamento de produções cinematográficas em plataformas fílmicas digitais (2002 a 2022), rastreando 32 produções, enredando a tríade “homem”, “negro”, “*gay*”. Os resultados da avaliação pelos 60 participantes da sessão demonstraram expansiva aceitabilidade do PE como extensionismo contínuo, empreendendo o cineclube como recurso didático-pedagógico no cotidiano do ensino. Também foi constatado o quanto o implemento potencializa empatia e subjaz sensibilização interseccionais a distinções sociais como marcas da diferença – trabalho, classe, raça, etnia, gênero, sexualidade etc. Conclui-se que o cineclubismo pode substanciar pedagogias críticas e germinar conscientização política no cerne da formação omnilateral, sublevando narrativas convergentes à assunção de uma “educação para as diferenças”.

Palavras-chave: cineclube; ensino médio técnico-integrado; masculinidades; negritude *gay*; Produto Educacional (PE)

¹ Doutor em Educação, jose-washington.medeiros@ifpb.edu.br

² Mestre em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT/IFPB. Arquivista do Instituto Federal de Pernambuco - IFPE, Recife, Pernambuco – Brasil. petronio.pereira@academico.ifpb.edu.br

*“Under the paradigm of difference”:
film club, masculinities and gay negritude in technical-integrated high school*

Abstract

This article is based on the application of an Educational Product (PE), typified as a “Film Club Extension Project”, from a Master's research in the area of Teaching, aimed at the Technical-Integrated High School of the Federal Institute of Pernambuco (IFPE). It was used a mixed questionnaire of combined approach, rationalizing the evaluation of the screening/debate on the American drama “Moonlight” (2016), covering categories such as “masculinities”, “negritude” and “homosexuality”, permeated in the three phases of the character's life: childhood, youth, adulthood. The film was selected through a mapping of cinematographic productions on digital platforms (2002 to 2022), scanning 32 ones which combined the triad “man”, “black”, “gay”. The results of the evaluation by the 60 participants in the session demonstrated an widespread acceptability of the PE as an ongoing extension program, using the film club as a didactic-pedagogical resource in everyday teaching. It was also noted how much the implementation enhances empathy and underlies intersectional sensitization to social distinctions as marks of difference – work, class, race, ethnicity, gender, sexuality, etc. The conclusion is that film clubs can substantiate critical pedagogies and germinate political awareness at the heart of omnilateral education, raising narratives that converge with the assumption of an “education for differences”.

Keywords: film club; technical-integrated high school; masculinities; gay negritude; Educational Product (PE)

*“Bajo el paradigma de las diferencias”:
cineclub, masculinidades y negritud gay en la enseñanza secundaria técnica integrada*

Resumen

Este artículo trae la aplicación de un Producto Educativo (PE) tipificado como “Proyecto de Extensión Cineclub”, a partir de una investigación de Maestría en el área de Enseñanza, dirigida a la Enseñanza Media Técnica Integrada del Instituto Federal de Pernambuco (IFPE). Con un enfoque combinado, se utilizó un cuestionario mixto, racionalizando la evaluación de la exposición/debate sobre el drama estadounidense *Moonlight* (2016), entrelazando categorías como “masculinidades”, “negritud” y “homosexualidad”, permeadas en las tres fases de la vida del personaje: infancia, juventud, adultez. La película fue seleccionada a través de un mapeo de producciones cinematográficas en plataformas digitales de cine (2002 a 2022), localizándose 32 obras que involucraban la tríada “hombre”, “negro”, “gay”. Los resultados de la evaluación realizada por los 60 participantes en la sesión demostraron la amplia aceptación del PE como programa de extensión continua, utilizando el cineclub como recurso didáctico-pedagógico en la enseñanza cotidiana. También se observó cómo la práctica fomenta la empatía y subyace a la conciencia interseccional de las distinciones sociales como marcas de diferencia – trabajo, clase, raza, etnia, género, sexualidad etc. La conclusión es que los cineclubes pueden fundamentar pedagogías críticas y germinar la conciencia política en el núcleo de la formación omnilateral, planteando narrativas que convergen en el postulado de una “educación para las diferencias”.

Palabras clave: cineclub; enseñanza media técnica integrada; masculinidades; negritud gay; Producto Educativo (PE)

“Claquete”: início da sessão

No século XXI, o paradigma da *diferença* emerge como proposta “subalterna”, um (auto)reconhecimento cuja luta política parte da crítica aos regimes de normatização, e intenta combater a latência disciplinar e de controle polifacetado do poder, deflagrando uma nova “política de gênero” (Butler, 2019), também chamada de “movimento *Queer*” (Miskolci, 2021).

O fluxo desta mobilização teórico-pragmática é impulsionado em contraponto à retórica da *diversidade*, sinônimo de *multiculturalismo*³ – traduzido como “cada um no seu quadrado” (Miskolci, 2021, p. 51), fomentando transcendência à integração travestida de inclusão. Enquanto a diversidade capitaneia “tolerância” para o que considera tribulação a si mesma, a diferença alberga “reconhecimento” às (in)visibilidades sensíveis.

A (com)posição da “diferença” como modelo intersubjetivo de política de gênero (*Queer*) pressupõe superação das antinomias paralisantes e parasitárias do poder, e seus discursos (tele)guiados sobre tolerância e diversidade, haja vista que “[...] as demandas sociais são de reconhecimento da diferença, mas o filtro político as traduz na linguagem da tolerância da diversidade” (Miskolci, 2021, p. 49-50).

Em essência, tolerar é “suportar o incômodo”, “consentir indulgência”, “conferir indulto”, um esforço quase descomunal para aceitar ou perdoar quem não é “igual a mim”. Este sobressalto desarmoniza-se significativamente da razão empática ou do acolhimento à alteridade – o outro, envolvendo suas singularidades intrínsecas, aquele/a “dissemelhante a mim”. Para Miskolci (2021, p. 50), a concepção sobre diversidade dá-se por liames ideológicos, a partir dos quais se mantém “[...] intocada a cultura dominante, criando apenas condições de tolerância para os diferentes, os estranhos, os outros”.

Nesta toada, ecos ideológicos sobre diversidade atinam-se como estratégias neoliberais que permeiam diretrizes organizacionais, mercados emergentes, gestão de negócios, políticas públicas, conteúdos curriculares etc., maquiados como conquistas coletivas de inclusão. Ratificam estratos predominantes da elite econômica e seus alvoroços pela (re)produção do capital, preservando relações de saber-poder descompassadas, estabelecendo condições de (in)tolerância para os “outros dos outros” ou os “abjetos” – anormais, repulsivos, enojados, impuros... escórias sociais.

Para a falácia da diversidade, as relações de poder são pacificamente *horizontalizadas*, uma vantagem “faz de conta” que induz aparente visibilidade aos extratos ou marcadores

³ Para Santos e Menezes (2009, p. 9), o multiculturalismo “[...] pressupõe a existência de uma cultura dominante que aceita, tolera ou reconhece a existência de outras culturas no espaço cultural onde domina [...]”.

sociais de trabalho, classe, raça, etnia, gênero, sexualidade etc. Postura ambivalente, a *práxis* da diferença enfatiza “virar o jogo”, tendo vista o entendimento sobre as relações *verticalizadas* de poder, desacomodando a disciplina e o controle do cerne das articulações operacionais que fundam o ordenamento vigente das normatizações socioculturais, autoconstituintes e autolegitimadoras.

Em ressonância, o (re)conhecimento da diferença implica autonomia para a autotransformação, concernente à proposição político-pedagógica de ação-reflexão-ação para reflexão-ação-reflexão (Freire, 2001). O prisma da diferença provém da compreensão sobre condições de subalternização, simultaneamente, suscitando consciência de mundo pelo sujeito histórico, um movimento de “dentro para fora” que ultrapassa as verticalizações impostas pela ideologia dominante. Significa desconstruir regulações sociais sedimentadas como convenções culturais, encrostadas nos recônditos do pensamento-ação (*ser*), estipuladas pela tradição colonialista-patriarcal, muitas das quais violentando “subjetividades diferentes”, dissidentes de padrões estabelecidos como normas socioculturais convalidadas, a exemplo de gêneros plurais e sexualidade desviantes.

Nesse íterim, processos educativos em espaços formais de ensino-aprendizagem constituem-se campos privilegiados e potenciais para o exercício da diferença como parâmetro intersubjetivo de reflexão-ação-reflexão, especificamente, na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), conjuntura na qual se germina a formação integral como utopia *omnilateral*. Em contraposição à formação unilateral que norteia a pedagogia tradicional, a *omnilateral* é uma propositura de educação sistêmica (holística), assentada às multicomplexidades da existência humana, à guisa de prover autonomia e desenvolvimento integral ao sujeito educativo como agente de mudança histórico-social, político-econômica, cultural-intelectiva, emocional-espiritual, consciente de si e do mundo (Freire, 2013; Manacorda 2007), convalidando o “trabalho como princípio educativo”.

Com primazia e aderência, Miskolci (2021) exclama a imprescindibilidade de pensarmos uma educação para/pelas diferenças, que vise à formação integral dos sujeitos, para que se ampliem os horizontes de compreensão do próprio ser humano.

Nesta atmosfera emancipatória, contrapondo-se às relações mercadológicas circunstanciadas pela indústria do cinema, *per si*, o cineclube é “um espaço de exibição não comercial de obras audiovisuais nacionais e estrangeiras diversificadas, que pode realizar atividades correlatas, tais como palestras e debates acerca da linguagem audiovisual”

(ANCINE, 2007, p. 1), cuja pedagogização pode intermediar processos educativos fundamentados em reflexão-ação-reflexão sobre/para o (re)conhecimento das diferenças.

Configurando uma associação que congrega sujeitos apreciadores do cinema, exibindo filmes para fins de estudos e debates, os cineclubes “surgiram nitidamente em reposta às necessidades que o cinema comercial não atendia, num momento histórico preciso, e assumiram diferentes práticas conforme o desenvolvimento das sociedades em que se instalaram” (FEPEC, 2010, p. 4), deflagrando seu potencial educativo para a escola.

Em razão disso, é possível distinguir três características próprias dos cineclubes: sem fins lucrativos; estrutura democrática; compromisso ético-cultural. Tais características aduzem ao cineclube proporções reflexivo-críticas, cuja dinâmica didático-pedagógica pode ser apropriada ao planejamento e aos objetivos de cada condução de aprendizagem, inclusive, como recurso metodológico para a sala de aula, independente do nível formativo, o que se torna promissor à EPT.

Sobre a atividade cineclubista como proposta pedagógica, Jesus e Sá (2010, p. 62) comentam o seguinte:

[...] a partir da prática de um projeto que inclua o audiovisual na Educação, através da implantação de cineclubes em comunidades diversas, é possível refletir como, ao entrar em contato estreito com os meios de produção e difusão audiovisual, esses participantes podem quebrar barreiras no trato com a técnica e a linguagem propiciando um diálogo teórico prático e a reflexão sobre a construção de uma autoimagem transformadora, assim como a descoberta e a **valorização das diferenças** na construção de suas identidades culturais no seu meio social, além das possibilidades de interferência na realidade, através de produtos culturais oriundos de suas experiências de vida.

Destarte, empreender o cineclubismo como recurso didático-pedagógico e de reconhecimento às diferenças pode consubstanciar interação direta entre as condições do espaço-tempo, os limites de si e as contradições das realidades imediatas, local e globalmente. Em outros termos, “[...] os cineclubes produzem e modificam a cultura” (FEPEC, 2010, p. 6).

Neste compasso, o cineclubismo, como célula germinante para a ressignificação das opressões às subalternidades, pode (de)mover consciências, (re)formar opiniões, fomentar mobilizações, semear (r)evoluções sociais. Nesse ritmo, de simples ação, um cineclube pode se tornar instituição, “[...] transformando-se em museus, cinematecas, centros de produção; criam o caldo de cultura para mudanças culturais, comportamentais, para a geração de movimentos sociais [...]” (FEPEC, 2010, p. 6).

Ação cineclubista na escola: o projeto de extensão na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

O cineclubes, como esfera pedagógica na EPT, e o cineclubismo, como proposição de PE extensionista, foram articulados ao Ensino Médio Técnico-Integrado no Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), Campus Ipojuca, especificamente, nos cursos profissionalizantes em Segurança do Trabalho e Mecânica.

O projeto contemplou a seguinte dinâmica de execução: *a)* cadastro do projeto de extensão junto à Divisão de Pesquisa e Extensão (DPEX) do IFPE; *b)* formalização de parceria institucional com a Divisão de Direitos Humanos (DDH), o Núcleo de Estudos de Gênero e Diversidade (NEGED) e o Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas (NEABI); *c)* seleção de filme para exibição inicial; *e)* definição de data da sessão; *f)* difusão cultural (divulgação), via murais físicos e redes sociais (*Instagram*) do IFPE/Ipojuca; *g)* realização da sessão cineclubista, como efetividade de aplicação do PE, no auditório da Biblioteca Central do referido Campus, com projetor multimídia, tela de projeção e caixas de som, o que propiciou a exequibilidade das ações; *h)* roda de diálogo sobre o *script* do filme; *i)* avaliação quanto à ideia e ao conteúdo do PE; *j)* elaboração do relatório final sobre a aplicação do PE.

“Entre a escola e o presídio”: infância, adolescência e fase adulta – o menino, o jovem e o homem negro gay no enredo fílmico

O drama americano “*Moonlight: sob a luz do luar*” (2016), dirigido por Berry Jenkins, consagrado com o Oscar de melhor filme em 2017, foi selecionado para a primeira exibição no Projeto de Extensão Cineclubista como PE, em razão de a sinopse contemplar as fases de desenvolvimento da consciência moral, perpassadas entre a infância, a juventude e a adultez do protagonista, um sujeito negro, *gay* e suburbano, com vocativos apropriados para cada fase da vida: *Little* (pequeno) quando criança, *Chiron* (Quíron⁴) quando jovem, e *Black* (negro/preto) quando adulto. O filme demarca a vivência socioescolar do personagem, contexto no qual ele sofre constantes violências como capilaridades da homofobia⁵.

⁴ O nome “Quíron” faz referência a um ser lendário da mitologia grega – um centauro, tronco de cavalo e cabeça humana, que foi abandonado ao nascer e adotado pelos deuses Apolo e Atena. Considerado calmo, justo, sábio, sagaz e solidário, ele foi ferido por acidente, convivendo com o sofrimento de uma ferida aberta, que nunca sarava. A busca de equilíbrio para as dores fez de Quíron um “curador curado”, cuja sabedoria professoral e habilidades medicinais tornaram-se missão. A lenda diz que, após sua morte, ele foi para as estrelas, habitando a constelação de Sagitário, razão pela qual se tornou ícone no estudo dos astros. No mapa natal astrológico, Quíron determina “o ponto de cura”, sobre o qual se desdobram as chagas da alma e doenças dos corpos físico, mental, astral etc.

⁵ A homofobia resvala situações de preconceito, discriminação e violência, correspondente a ações simbólicas ou práticas que conferem subjugações e opressões advindas do ódio, e demais expressões de hostilidade e/ou aversão a sujeitos homossexuais (Borrillo, 2016), como também a outras categorias de gênero e sexualidade, derivando-se como LGBTQIAPN+*fobia*. Como revés, o circuito da homofobia é multifacetado, espraiando-se em variações que demarcam tipos específicos de homofobia. Por estas vias, autorias como Borrillo (2016), Butler (2019), Louro (2008), Welzer-Lang (2001) etc., concordam que a homofobia é o “terrorismo” que atormenta pessoas desviantes de gênero e sexualidade.

A produção aborda masculinidades, homossexualidade e negritude, categorias circunstanciadas por uma realidade de pobreza, abandono familiar, marginalização, dependência química e tráfico de drogas, na periferia de uma metrópole – Miami, Estados Unidos.

Na primeira fase da vida, franzino e delicado, o menino *Little* enfrenta ameaças provenientes de outras crianças da escola, além da negligência da mãe, viciada em drogas, o que lhe gera uma profunda sensação de desamparo, desamor e abandono. Contudo, *Little* encontra na ternura de *Juan*, um traficante local, uma figura atenciosa e paternal que, juntamente com sua esposa, preenche-lhe o vazio afetivo e a falta de apoio familiar.

Em uma cena na praia, *Juan* conversa com *Little* sobre empoderamento racial, enfatizando que existem pessoas pretas em lugares e posições sociais no mundo todo. *Juan* ainda explicita que momentos da vida exigem escolhas, e ele (*Little*) não deve deixar outras pessoas decidirem por ele.

Little contrasta com os meninos da escola, que são agressivos e rejeitam o garoto “diferente”, razão pela qual, no auge da inocência infantil, ele questiona *Juan* sobre “ser bicha”, acusação desferida pelos meninos:

(*Chiron*) – *Eu sou bicha?*
(*Juan*) – *Não, não.*
(*Juan*) – *Pode até ser gay, mas não deixe ninguém te chamar de bicha.*
(*Juan*) – *A menos que...*
(*Chiron*) – *Como é que eu sei?*
(*Juan*): – *Você simplesmente sabe.*
– *Eu acho.*
– *Você vai saber quando for a hora.*
– *Não precisa saber agora... Ainda não.*

Oliveira (2017) argumenta que as marcas de gênero, raça e sexualidade podem afetar ainda mais o indivíduo rotulado como “negro-efeminado”, pejorativamente, taxado de “bicha-preta”, ratificando o que Milskolci (2021) chama de abjeção, retrato da vida infantojuvenil no qual a escola é um dos principais cenários.

Verga ao peso disso tudo o fato de que, geralmente, são as figuras repressoras as primeiras a categorizar crianças diferentes como “viado” e “sapatão”, por exemplo, adjetivações as quais, na maior parte das vezes, as próprias crianças vitimadas não sabem do que se trata, causando confusão mental e sofrimento psíquico. As pedagogias de gênero relacionadas às masculinidades negras que influenciaram *Little* são moldadas por cerceamento e estigmatizações que limitam o corpo pelas opressões normativas.

Nas penumbras do patriarcado⁶, por intermédio da masculinidade hegemônica⁷ e demais dispositivos de poder, demandam-se alaridos a partir dos quais crianças e jovens LGBTQIAPN+, especialmente meninos, são apontadas, caçadas e expulsas “do armário” precocemente, uma hipereposição constrangedora, analogicamente, um “aborto social pós-uterino” cujos assédios e violações perpetrados, depois de instaurados traumas, tendem a impelir ao encarceramento de si.

Desde a infância, seja por meio de agentes também crianças ou não, o tensionamento de gênero e sexualidade interpõe seu *modus operandi*, forjando relações de poder que engrenam distopias, com impactos na percepção de *si* e na concepção do *outro*, o que gera cargas de reprovação e culpas pelas insurgências à masculinidade, austeridade estímulo-resposta, por meio da qual se condiciona “ser homem”.

Em que pese tudo isso, racismo⁸ e homofobia patenteiam fortemente o enredamento sobre corpos negros masculinos *gays* e efeminados, com alto grau de abjeção social, que desmerecem e desmantelam as ortodoxias da “masculinidade hegemônica”, ditada pelos crivos colonialista-patriarcais.

A masculinidade hegemônica é um arquétipo tradicional de gênero, cuja supremacia entrona a estandardização de valores e práticas instituintes de poder e privilégio apenas aos homens (Connell; Messerschmidt, 2013). Com possessividade e orgulho do falo, fiscaliza severamente a si mesma, passo ao qual incrementa recursos para vigiar, julgar e punir outras identidades de gênero e outras masculinidades adjacentes, hiperfixada na ideia de que só há uma única e exclusiva forma de “ser homem-macho”, regime ao qual é associado à autoridade, robustez, truculência, varonilidade e, até mesmo, crueldade.

Emerge destas atribuições condições extremistas que encerram a (re)produção deste segmento de masculinidade, a exemplo da máxima de que “homem não chora”, dentre outros ajustamentos de gênero e condutas que ardilmente injetam (auto)toxicidade à masculinidade hegemônica, credora e refratária do sexismo e do machismo.

Como gênese deste processo instrutivo-hierárquico em “ser homem”, Connell (2005) tipifica três outras projeções de masculinidades que se destacam nas sociedades ocidentais: *cúmplices* (comparsas às hegemônicas), *subordinadas* (dissidentes de gênero e/ou sexualidade)

⁶ Sistema tradicional de organização sociocultural que confere poder ao “patriarca” (ao homem), demandando estruturas normativas que amparam seus próprios interesses, a exemplo do sistema binário sexo-gênero, dentre outros dispositivos de controle (Lerner, 2019).

⁷ De acordo com Bento (2015, p. 88), “a masculinidade hegemônica está enraizada na esfera da produção, na arena política, nas práticas esportivas, no mercado de trabalho. E, em todas estas esferas, o discurso impulsionador das práticas dos homens tem como fundamento a competição, a busca insaciável pelo sucesso, pelo poder. E é neste ponto que a masculinidade deve ser provada, e, tão logo isso ocorre, é questionada, tornando necessário que seja novamente provada: sua construção é constante, implacável e inatingível”.

⁸ O racismo constitui-se por “[...] práticas que partem da crença de que uma raça é superior a outra. Estas práticas podem partir de uma pessoa, instituição ou até mesmo do âmbito político” (Tourinho *et al.*, 2017, p. 26).

e *marginais* (não rentáveis/destituídos do capital – pobres, índios, negros, imigrantes, ciganos, deficientes etc.).

Nessa ótica, a masculinidade hegemônica representa o auge do androcentrismo da sociedade patriarcal, forjando-se a larga distância da feminilidade, o outro “inviril”, indivíduo antônimo ao qual subjugava ao seu bel prazer. Enquanto a masculinidade cúmplice corresponde às manipulações e “fareja” modelos masculinos hegemônicos, servindo-lhe de sombra, a subordinada é classificada como masculinidades assumidamente homossexuais. Já as masculinidades marginais são diversificadas, podem emanar-se a partir do que Connell e Messerschmidt (2013) denominam “masculinidades de protesto”, disfuncionais à lógica econômica, cujo teor é representado por sujeitos que compõem o caldo das desigualdades e dos desprezos socioculturais, a exemplo de homens pobres e periféricos.

Durante a adolescência, o jovem *Chiron* permanece alvo de agressões perpetradas pelos colegas de escola, ao passo que descobre sua orientação sexual *gay* (masculinidade subordinada), razão pela qual é perseguido. Mesmo diante das sucessivas violências, o jovem permanece quase invisibilizado por docentes e pela gestão escolar, que se mantêm estanques às agressões das quais o menino padece cotidianamente.

A severidade do “açoite” às masculinidades desviantes (subordinadas) dá-se pelo desmedido distanciamento do eixo fulcral da masculinidade hegemônica, razão pela qual se relativiza a tolerância em alguns casos, a exemplo de um determinado indivíduo que “é *gay*, mas parece homem”, um grau de ajuste chamado de heteronormatividade: “seja *gay*, mas não desmunheque”.

A heteronormatividade é a ordem comportamental fundada no modelo heterossexual, familiar e reprodutivo, que se impõe por meio de violências simbólicas e físicas dirigidas, principalmente, a quem rompe normas de gênero e sexualidade (Miskolci, 2021), a exemplo de *gays* efeminados.

Arrastando na juventude dores/traumas da infância difícil, *Chiron* sente-se sozinho, enfrentando os reveses da dependência química da mãe, que o maltrata. Este período é marcado por conflitos de identidade e pela pressão social devido à sexualidade.

Nesse compasso, *Chiron* apaixona-se por *Kevin*, o melhor amigo da escola, que corresponde aos sentimentos.

Kevin faz parte do grupo dos “populares”, os rapazes da escola que perseguem o jovem *Chiron*. No seio do grupo, *Kevin* sequer consegue se posicionar em defesa de *Chiron*. Ao

contrário: em uma cena marcante, ele é desafiado pelos jovens a espancar *Chiron* no pátio da escola para provar sua macheza, e assim obedece aos mandatários.

Kevin opera, pois, a masculinidade cúmplice, a vertente que mais aproveita das benesses advindas da masculinidade hegemônica, copartícipe dos privilégios do gênero fálico, deleitando-se da estrutura patriarcal que o resguarda. Embora ele não seja agente que desfere violências, é conivente com os algozes, mantendo correspondência limítrofe entre a linha que demarca opressores e oprimido, fazendo valer a heteronormatividade como forma de autoproteção, aderindo aos “machos” e performando semelhantemente para ser aceito, guardando temor em ser descoberto como “diferente”, e assim enquadrado como “maricas”.

Na escala binária sexo-gênero, masculinidades que se distanciam do padrão hegemônico e se aproximam de performances tidas feminais, antiviris, covardes, “invertidas”, “bichas” etc. são julgadas “traidoras do pênis”, inconfidentes da ordem, desleais às virtudes do falo, portanto, perseguidas, passíveis de represálias e, até mesmo, de morte. Ciente deste perigo, *Kevin* atua na posição “meio termo” ou “agente duplo”, um ajustamento comum nos redutos da heteronormatividade.

No terceiro e último ato da narrativa, já na fase adulta, *Chiron* agora atende pela alcunha de *Black*. Conduzido por sua própria história, ele acabou assumindo o papel de chefe do tráfico no subúrbio, depois que seu amigo *Juan* (traficante), que lhe representava a figura de “pai”, morre. Após o ensino médio, *Black* não conseguiu frequentar a universidade. Este “destino” adveio muito mais das circunstâncias impostas pela marginalização para a qual sempre foi empurrado pelas condições de vida, tornando-se mais vítima do que réu das próprias escolhas, o que lhe rendeu anos na prisão.

Nesta fase, *Black* tornou-se um homem de porte atlético e elegante, protegido por uma armadura de silêncio e mistério, uma “couraça” para lidar com o submundo do crime e driblar antigos traumas. Diferentemente do jovem *Chiron*, o adulto *Black* acabou resvalando ares interpostos pela masculinidade hegemônica, operacionalizada pela heteronormatividade, talvez, como mecanismo de defesa, em função dos anos que passou na prisão, além de seu papel como líder do tráfico na região.

No trecho da cena do último ato do filme, o diálogo no reencontro entre *Black* e *Kevin* expressa, sutil e simbolicamente, certa “tração” intermasculinidades:

(Kevin) – *Quem é você, cara?*
(Chiron) – *Quem? Eu?*
(Kevin) – *É, você!*
– *Esses dentes, aquele carro...*
– *Quem é você, Chiron?*
(Chiron) – *Eu sou eu. Não estou tentando ser outra coisa.*

O enquadramento heteronormativo como receptáculo da masculinidade hegemônica por parte de *Black* causa estranheza em *Kevin*, que, de cúmplice na adolescência, trafega agora para uma masculinidade subordinada, fato que traz à tona as possibilidades com as quais as fases/contextos da vida podem i(co)nduzir (com)posições de masculinidade transitantes.

O desfecho do reencontro entre os dois dá-se por realce surpreendente, quando *Black* diz a *Kevin*: “*Você foi o único homem que tocou em mim. E eu nunca toquei ninguém depois*”, um discurso de um amor puro/virginal, quiçá difícil de encontrar em relações homoafetivas mais ordinárias.

Após a sessão, iniciou-se um debate instigante, cujo diálogo enveredou pelos perigos da violência na escola. Como parte deste instante, em tempo real e projetado na tela, os sujeitos sintetizam o *script* apreciado, racionalizando-o em uma “nuvem de palavras”.

Figura 1 - Nuvem de palavras sobre a síntese apreendida pelos sujeitos em relação à trama fílmica



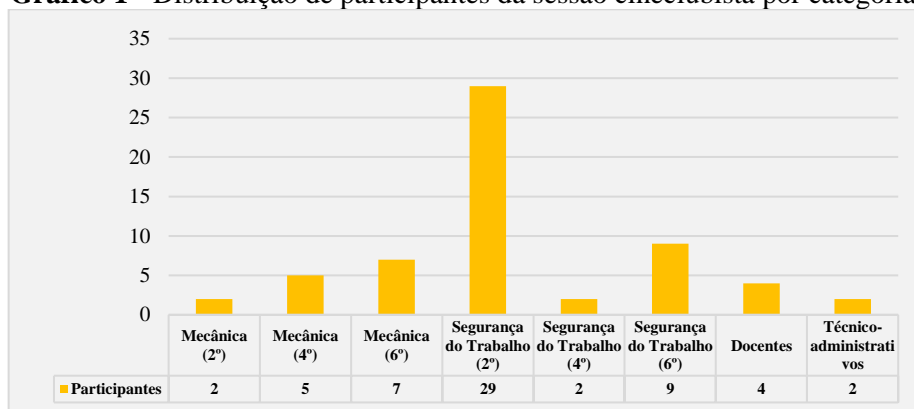
Fonte: As autorias

Com efeito, a apreensão dos sujeitos fez liames como “homofobia”, “*bullying*”, “racismo”, “sexualidade”, “desigualdade social” etc. De maneira menos incidente, porém significativas, chama atenção arremates referentes à saúde mental e ao equilíbrio emocional, a exemplo de “ansiedade” e “tristeza”, como vetores da violência.

Com a palavra, os sujeitos da reflexão-ação-reflexão: avaliação do Projeto de Extensão Cineclubista como Produto Educacional

Considerando o cineclube um espaço democrático, de natureza integradora e de fomento à reflexão, a sessão cineclubista no Campus Ipojuca do IFPE contou com a participação de quatro docentes, dois servidores técnico-administrativos e 54 dos 180 discentes matriculados nos Cursos Técnico-Integrados ao Ensino Médio em Segurança do Trabalho e em Mecânica, computando 60 participantes ao todo.

Gráfico 1 - Distribuição de participantes da sessão cineclubista por categorias de sujeitos



Fonte: As autorias.

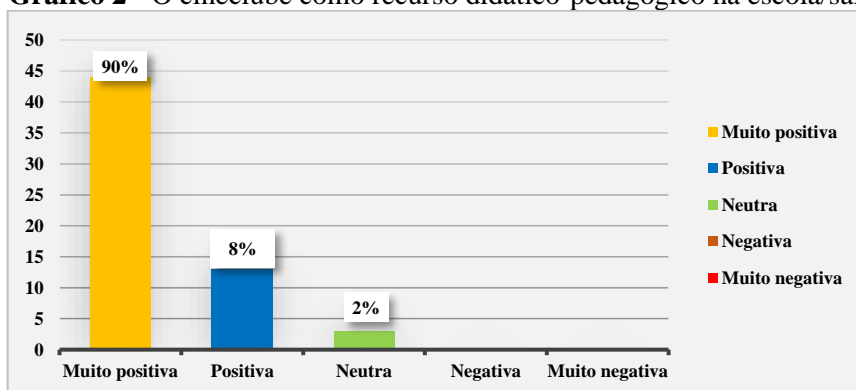
Considerando a autoconstituição de gênero, houve predominância feminina, com 64% do público; 34% autodefinido como masculino; um/a participante se identifica como “gênero fluido” e um/a como “bigênero” – gêneros não binários (plurais), computando 2%.

Para a tradição patriarcal, gêneros não binários são absoluta e repulsivamente abjetos, imperdoáveis por subverter o dispositivo binário sexo-gênero. “Ao conviver com o fenômeno de gênero no terreno de suas complexidades intrínsecas, a escola contemporânea é povoada não somente de estudantes como também de docentes não binários” (Medeiros, 2019, p. 95).

Sobre a participação prévia dos sujeitos em atividades cineclubistas, 55% afirmaram que já tiveram contato, e 45%, não. Esta familiaridade com o cineclube é particular aos Campi do IFPE, tendo em vista que é comum a instituição integrar o cineclube na programação de eventos internos, até mesmo de forma remota ou híbrida, na versão “cine-debates”, o que significa dizer que essa prática pedagógica já é aderente à cultura organizacional escolar.

Concernente à ideação do cineclube como recurso didático-pedagógico para processos de ensino-aprendizagem na escola/sala de aula, 98% dos sujeitos aprovam a ideia, e 2% posicionaram-se de forma neutra.

Gráfico 2 - O cineclube como recurso didático-pedagógico na escola/sala de aula



Fonte: As autorias

Acerca do cineclube como eixo dialógico sobre minorias sociais (diferenças), 93% dos sujeitos ratificam a propositura, e 7% não concordam. Já em relação ao fato de o filme e o debate amplificarem o conhecimento sobre raça e etnia, gênero e sexualidade, 96% responderam positivamente, e 4% assinaram que não agreeu.

No que concerne ao enredo fílmico ter sensibilizado para a homofobia e o racismo na escola, 98% avaliaram que “sim”, e 2% conceberam que “não”. Em relação a esta variável, foi solicitado às pessoas que justificassem sua resposta.

Quadro 1 - Narrativas quanto à sessão cineclubista ter sensibilizado para o racismo e a homofobia na escola

CATEGORIAS	PALAVRAS DOS SUJEITOS
Sensibilização para com o fenômeno diante da realidade	“Senti-me sensibilizada , e imagino não ter sido a única ”.
	“Acho que o filme, com tudo que abordou, consegue sensibilizar os outros”.
	“A arte tem um enorme poder de sensibilizar as pessoas. E quando a ficção abrange problemas reais , as pessoas conseguem fazer a ligação dos temas abordados nas obras com o seu dia a dia, com a vida real ”.
Empatia e conscientização sobre a vida	“O filme retrata a vida de um jovem, trazendo aspectos como identidade, raça, entre outros temas”.
	“Já que mostrou a vida de um jovem que passa por diversos problemas , e com essa perspectiva nos colocamos no lugar dele , vendo a realidade.”
	“O filme mostra como que é realmente a vida real , então, querendo ou não toca no coração . O filme é de consciência para as pessoas”.
Preconceito como forma de violência	“O filme relata de forma bem realista a nossa sociedade ”.
	“Porque se aprofunda de uma forma bem realista nessas questões sociais ”.
	“Com o filme, percebemos que esse é o cotidiano de muitas pessoas que vivem e sofrem esses preconceitos e crimes ”.
Homofobia e negritude	“O filme trata sobre o sofrimento de um homem negro e homossexual com a constante presença da homofobia que retrata a realidade, faz com que nos sensibilizemos ”.
Sociedade e dignidade humana	“Com filmes tipo esse podemos fazer uma sociedade mais respeitosa e mais atenciosa com as questões desse tipo”.

Fonte: As autorias

É possível perceber o quanto o filme socializa, com esmerada sensibilidade, o sofrimento pelo qual o protagonista enfrenta ao longo de sua jornada, em razão da homofobia, a qual Borrillo (2016) emoldura como ideologia da inferiorização, insistente em desumanizar o outro diferente. A convicção de que o enredo retrata a realidade fidedignamente reafirma a veracidade do roteiro em captar dimensões da vida humana, notadamente, o cotidiano de um menino/jovem/homem negro e gay em alguma parte do mundo, que vive a mesma experiência encarnada pelo personagem. Este aspecto expressa bem a ideia de que, segundo Bernardet (2012), o cinema não é apenas um meio de registrar e representar a realidade, mas também uma expressão da perspectiva e da visão de mundo do ser humano que o cria.

De modo particular, em sequência, as falas ainda apontam para a necessidade do debate sobre *bullying*, gênero e sexualidade na escola, realidade presente em sala de aula.

Quadro 3 - Narrativa dos sujeitos sobre o *bullying*

CATEGORIAS	PALAVRAS DOS SUJEITOS
<i>Bullying como racismo e homofobia</i>	“O filme mostra o grande estrago que algumas “brincadeiras” podem causar na vida de uma pessoa, só por ela ser negra e homossexual ”.
<i>Bullying como agressão verbal e física</i>	“Quando é dada a devida atenção às questões de agressões verbais e físicas na escola , mostrando a realidade e toda a problemática de forma mais direta, possui um impacto maior”.
<i>Bullying condicionante à evasão escolar</i>	“O filme mostra como o bullying e o preconceito podem prejudicar o aluno na escola, e impedir que ele continue estudando ”.
<i>Bullying como preconceito</i>	“O filme mostra o preconceito e o bullying de forma bem real ”.

Fonte: As autorias

O *bullying* e suas conseqüentes violências demandadas é uma manobra impiedosa sobre as diferenças, em forma de racismo e homofobia (LGBTQIAPN+*fobia*), por exemplo. Para problematizar esta lógica de poder como espaço de disputa, Oliveira (2017, p. 177) afirma que “[...] o racismo e a homofobia se interseccionam e continuam operando sobre as existências de gays afeminados, viados e bichas pretas como dispositivos de poder [...]”, que, na escola, agem por meio do *bullying*.

Produções audiovisuais como “*Moonlight: sob a luz do luar*” encarrilham preleções sobre uma educação para as diferenças, a qual decanta relevo à existência e às relações humanas fundadas nas “alquimias” sociais da *interculturalidade*, cuja base “pressupõe o reconhecimento recíproco e a disponibilidade para enriquecimento mútuo entre várias culturas que partilham um dado espaço cultural” (Santos; Meneses, 2009, p. 9).

Nesta incursão, destacamos as seguintes falas dos sujeitos:

Quadro 4 - Narrativas dos sujeitos que arvoram educação para as diferenças

CATEGORIAS	PALAVRAS DOS SUJEITOS
Interculturalidade e formação omnilateral	“ <i>Conversas e visões diferentes sobre um assunto comum pode ajudar na compreensão de algo, já que vivemos em diferentes realidades</i> ”.
	“ <i>Reflexão sobre os temas faz amadurecer nossos estudantes</i> ”.
Intolerância versus pedagogia das diferenças	“ <i>Vivemos hoje numa época de grandes tensões e de intolerâncias. Discutir temas como os que o filme traz ganha ainda mais sentido e força na sociedade e no ambiente escolar</i> ”.
	“ <i>Ele [o filme] desafiou os estereótipos específicos, mostrando a diversidade, e o quanto o personagem negro e LGBTQ+ não se enquadra em categorias convencionais</i> ”.

Fonte: As autorias

Pautando-se nos direitos e na dignidade humana, a educação para as diferenças urge desprender-se do que Miskolci (2021), citando Bento, chama de “engenharias de produção de corpos normais”, cuja cadeia reprodutiva a escola tão bem acoberta.

Sobre como é possível guarnecer espaços mais inclusivos, contra o racismo e a homofobia na escola, os sujeitos ressaltaram o seguinte:

Quadro 5 - Ações contra racismo e homofobia na escola

CATEGORIAS	PALAVRAS DOS SUJEITOS
Práticas educativas e conscientização sobre as diferenças	“ <i>Acredito que a conscientização por meio de projetos, filmes, livros, discussões e debates, como os promovidos pelo IFPE, podem ser eficazes</i> ”.
	“ <i>Através de práticas educativas, a exemplo de filmes, teatros, documentários, que o bullying pode gerar consequências fatais</i> ”.
	“ <i>Fazendo palestras, mais cineclubes, promovendo eventos referentes a questão racial e outros fatores sociais como drogas e gênero</i> ”.
	“ <i>Com mais eventos como esse. Promovendo palestras, filmes, discussões etc.</i> ”.
	“ <i>Conversando sobre essas temáticas no cotidiano, articulando espaços de fala para os alunos, respeitando as diferenças</i> ”.

Fonte: As autorias

Nos termos de Miskolci (2021, p. 56), práticas educativas que tendem “a inculcar e a disseminar valores preconceituosos que engendram formas diversas de desigualdade social”, não são mais compatíveis com a escola avessa às estigmatizações da sociedade patriarcal, como sistema de controle e poder sobre corpos, comportamentos e ações, subjugando mulheres (Lerner, 2019), masculinidades “atípicas”, distantes do eixo hegemônico, gêneros plurais e sexualidades desviantes.

Quadro 6 - Ações institucionais fundadas em políticas inclusivas e nos direitos humanos

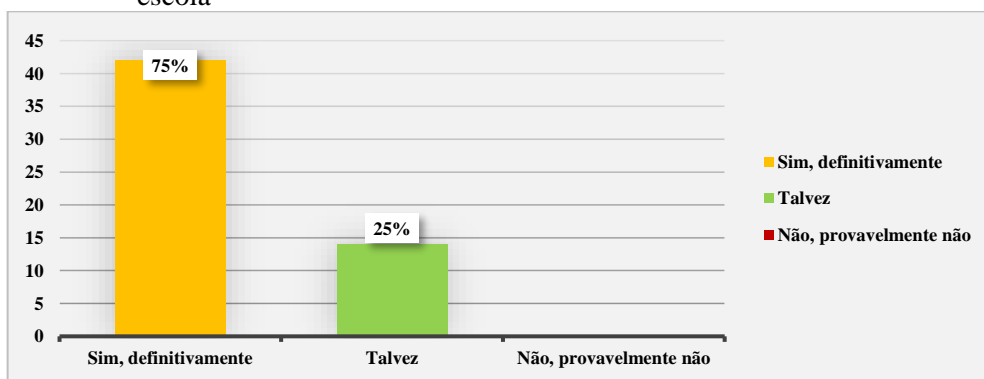
CATEGORIAS	PALAVRAS DOS SUJEITOS
Políticas institucionais de visibilização às diferenças	“ Implementar políticas antirracismo e anti-homofóbica claras e comunicadas a toda a escola. Promover empatia por meio de atividades que incentivem o aluno a se colocar no lugar do outro”.
	“O racismo e a homofobia , em grande parte, vêm a partir da sociedade e das pessoas de convívio. Pensando nisso, acho que com debates, filmes e palestras iriam ajudar a quebrar essa barreira de preconceito ”.
	“ Apoio institucional – a escola é a principal fonte de educação. Com isso, é importante o acolhimento e apoio da mesma. Palestras que mostrem a normalidade do assunto ”.
	“ Valorização da diversidade, educação sobre tolerância, políticas antidiscriminatórias, diálogo aberto e frequente sobre os temas relacionados e inclusão deles nas aulas ”.

Fonte: As autorias

Em sequência, sobre a possibilidade do projeto de extensão cineclubista ser contínuo no Campus Ipojuca do IFPE, 98% apoiam a ideia, e 2% não concordam. A criação de espaços de fala no cotidiano escolar é essencial para a efetivação da política do diálogo, alargando a compreensão sobre o combate à violência.

Os sujeitos também consideraram o caso de o cineclubes continuar pautando na escola eixos socialmente distintivos como marcas da diferença.

Gráfico 3 - Possibilidade de o cineclubes continuar abordando questões sobre as diferenças na escola



Fonte: As autorias

Isso posto, 75% das pessoas inclinam-se pela continuidade às reflexões sobre as diferenças, enquanto 25% optaram por “talvez”. Nessa esteira, os eixos temáticos sugeridos para sessões futuras foram “racismo”, “LGBTQIAPN+*fobia*”, “violência contra a mulher”, “*bullying*”, “desigualdade social”, “machismo”, “sexualidade”, respectivamente.

Como desfecho, foi requerido dos sujeitos o que mais se destacou na trama enredada pelo filme. De maneira surpreendente, uma pessoa arguiu o seguinte:

*De uma forma sutil, o filme aborda diferentes temas. Não se aprofunda na questão de **raça**, mas não deixa de abordar, trata sobre **sexualidade** de uma forma real e ainda relata um modo de viver em uma comunidade urbana onde seus membros dificilmente fogem de uma dura realidade social que envolvem **drogas, tráfico, violências diversas, relações familiares conturbadas, cadeia e morte**. O que mais me chama atenção é isso, como **alguns destinos parecem já estar traçados pelas realidades impostas**.*

De maneira contundente, o fato de que “[...] alguns destinos parecem já estar traçados pelas realidades impostas” bem angulariza as cavilações por meio das quais as diferenças, como os estigmas das abjeções, estão susceptíveis por sua própria (r)existência, em meio às iniquidades e desajustes socioculturais estruturais, fatores que conduziram a criança *Little*, o jovem *Chiron* e o adulto *Black* aos “destinos traçados” da violência, do tráfico de drogas e da prisão.

Quadro 7 - Destaques do enredo fílmico na perspectiva dos sujeitos

CATEGORIAS	PALAVRAS DOS SUJEITOS
Sexualidade desviante e homofobia	“Abordar uma temática relacionada a homossexualidade num contexto em que geralmente não é abordado”.
	“A questão de o protagonista ter uma sexualidade diferente dos outros meninos o torna alvo de homofobia , que vai de agressão verbal à agressão física ”.
	“Quando o personagem principal apanhou pelo próprio parceiro que o amava , porque Kevin não queria sofrer o que Chiron sofria”.
Preconceito, bullying, drogas e violência como retratos da realidade	“O filme todo é ótimo. Dificil escolher, mas o que eu destacaria o bullying e o preconceito só porque ele é gay ; foi mostrado de forma que sensibiliza quem está assistindo, e mostra como isso é ruim para qualquer pessoa”.
	“Chamou a atenção como o roteiro e a vida real conversam entre si . Infelizmente, a crueidade mostrada no filme acontece muito na vida real ”.
	“A abordagem sem tabus de três temas complexos: a homossexualidade , a toxicoddependência e o bullying ”.
	“Dependência às drogas , preconceitos com pessoas LBGTQIAPN+ , violência nas escolas ”.

Fonte: As autorias

Pelas mais variadas razões justificadas, o drama “*Moonlight: sob a luz do luar*” ressoa na conjuntura das diferenças, sobretudo, homens pretos *gays*, em fases distintas da vida. A narrativa reflete constantes cargas de opressão e brutalidade permeadas pelas intersecções entre masculinidades, negritude e homossexualidade, derivações as quais a escola não pode mais desconsiderar.

Fim da sessão – “*the end*”

A partir do “Projeto de Extensão Cineclubista” desenvolvido como Produto Educacional (PE) no Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), Campus Ipojuca, foi possível parametrizar

justaposições nos ideais utópicos e nas proposituras emancipatórias que entrançam a formação omnilateral e o paradigma das diferenças, enlaces promissores à EPT contemporânea.

Concebendo “a masculinidade uma configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero” (Connell, 1995, p. 188), a pluralidade de ideias e o diálogo democrático suscitado na sessão cineclubista matizaram o entendimento segundo o qual é possível trafegar em tipificações distintivas de masculinidades ao longo da vida.

Subjacente a esta premissa, existe outra, quase invisível às repercussões imediatas, mas sinuosa às marcas da diferença, referente ao quanto homens negros (masculinidade marginal) e *gays* (masculinidade subordinada) já nascem com “destinos traçados” na sociedade patriarcal e do capital. No entanto, com base em Grönnagell e Wieser (2015), à exceção da masculinidade subordinada, todas as outras “mamam nas tetas” do patriarcado, e se põem em patamares mais elevados (arrogantes) no sentido social e simbólico em relação à feminilidade e aos gêneros plurais.

Nesta nova ordem planetária, o projeto de formação omnilateral, calcado em uma educação político-crítica, requer esforços para lidar com as dialéticas orgânicas condizentes à era das incertezas. Enfrentamentos atuais, como as crises da pedagogia tradicional, as (re)definições de profissões e de mercados, o negacionismo científico, o surgimento da inteligência artificial, os impactos ambientais e climáticos, o armamento populacional e as milícias digitais, o terrorismo e a iminência de guerras biológicas e nucleares, o fortalecimento do neofascismo e os ataques à democracia, a reparação de dividendos colonialistas a povos indígenas e negros, dentre tantos outros aspectos que interpelam a conjuntura de mundo, são tão importantes quanto pensar uma educação pela/para as diferenças, tendo o cineclube como aliado.

A reflexão-ação-reflexão sobre as intersecções das diferenças no ensino médio prospecta limiares de uma escola afeita às experiências subalternizadas como princípio da aprendizagem, guarnecidas das linhas de força entre *conhecer* (competências), *fazer* (habilidades), *conviver* (atitudes) e *ser* (existência), pilares para a educação no século XXI (Delors, 2010).

De frente ao futuro que é agora, projetos de ensino-aprendizagem que ressignifiquem o outro estranho ou anormal pressupõem pedagogias descompromissadas com imposições normatizadoras, postulando referências culturais rebeladas às imposições do Estado e do capital neoliberal. Não há mais “meia volta”, já que, parafraseando Miskolci (2021, p. 66), “se as sensibilidades mudaram e formas ocultas de violência hoje são visíveis e têm nome é porque novas responsabilidades se instalaram em nossos corações”.

Notas dos autores

Conflito de interesse: Os autores não declararam quaisquer potenciais conflito de interesse.

Autor Correspondente: José Washington de Moraes Medeiros. jose-washington.medeiros@ifpb.edu.br

Referências

- ANCINE. Agência Nacional do Cinema. *Instrução normativa nº 63, de 02 de outubro de 2007*. Define cineclubes, estabelece normas para o seu registro facultativo e dá outras providências. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.ancine.gov.br/legislacao/instrucoes-normativas-consolidadas/instru-o-normativa-n-63-de-02-de-outubro-de-2007>. Acesso em: 20 jul. 2023.
- BENTO, Berenice. *Homem não tece a dor: queixas e perplexidades masculinas*. Natal, UFRN, 2015.
- BERNARDET, Jean-Claude. *O que é cinema*. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BORRILLO, Daniel. *Homofobia: história e crítica de um preconceito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.
- CONNELL, R. *Masculinities*. 2. ed. Los Angeles: University of California Press, 2005.
- CONNELL, R.; MESSERSCHMIDT, J. W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 21, n. 1, jan./abr., p. 241-282, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2013000100014>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2013000100014>. Acesso em: 25 out. 2020.
- DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. Brasília: MEC/UNESCO, 2010.
- FEPEC. Federação Pernambucana de Cineclubes. *Oficina cineclubismo: da prática à criação de um Cineclube – manual teórico e prático*. 2010. Disponível em: <https://fepec.wordpress.com/>. Acesso em: 28 jul. 2023.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 67. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- JESUS, Antonio Claudino de; SÁ, Sáskia. O audiovisual e o público na Educação: cineclubismo, cinema e comunidade. In: MACEDO, Giovanni Alves e (Organizador). *Cineclube, cinema e educação*. Londrina: Práxis, 2010.

GRÜNNAGELL, Christian; WIESER, Doris. “Nós somos machistas”: entrevistas com escritores/as brasileiros/as. *Revista Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasília, n. 45, p. 343-350, jan./jun. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/2316-40184524>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/10020/8853>. Acesso em: 02 fev. 2022.

LERNER, Gerda. *A criação do patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens*. São Paulo: Cultrix, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. *O corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. Campinas: Alínea, 2007.

MEDEIROS, José Washington de Moraes. “A flor de Jacinto”: e quando o/a professor/a é gênero não binário? *Revista Gênero*, Niterói, v. 19, n. 2, p. 93-111, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22409/rg.v19i2.1252>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/31326>. Acesso em: 4 abr. 2019.

MISKOLCI, Richard. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica/UFOP, 2021.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. *O diabo em forma de gente: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/47605/R%20-%20T%20-%20MEGG%20RAYARA%20GOMES%20DE%20OLIVEIRA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 10 set. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Introdução. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Organizadores). *Epistemologias do Sul*. Coimbra, Portugal: Edições Almedina S.A., 2009.

TOURINHO, Francis Solange Vieira *et al.* *Glossário da Diversidade*. Santa Catarina: UFSC, 2017. Disponível em: https://noticias.ufsc.br/files/2017/10/Gloss%C3%A1rio_vers%C3%A3ointerativa.pdf. Acesso em: 02 abr. 2022.

WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200008>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2001000200008>. Acesso em: 02 ago. 2023.