



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE BRAGANÇA

NAILSON ÍTALO CRISPIM DA SILVA

NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS: Um olhar de gênero, sexualidade e
heteronormatividade na escola

BRAGANÇA, PA

2021

NAILSON ÍTALO CRISPIM DA SILVA

NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS: Um olhar de gênero, sexualidade e heteronormatividade na escola

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado como requisito parcial para obtenção de grau de Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Educação do Campus Universitário de Bragança da Universidade Federal do Pará.

Orientador: Prof. Me. José de Moraes Sousa.

BRAGANÇA. PA

2021

NAILSON ÍTALO CRISPIM DA SILVA

NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS: Um olhar de gênero, sexualidade e heteronormatividade na escola

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado como requisito parcial para obtenção de grau de Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Educação do Campus Universitário de Bragança da Universidade Federal do Pará.

Orientador: Prof. Me. José de Moraes Sousa

DATA DA AVALIAÇÃO: 26/02/2021

CONCEITO: EXCELENTE

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Me. José de Moraes Sousa

Orientador- UFPA

Prof^a Me. Jéssica do Socorro Leite Corrêa

Examinadora – UFPA

Prof^a Dr^a. Neide Maria Fernandes Rodrigues de Sousa

Examinadora - UFPA

RESUMO

Esse trabalho decorre de um estudo autobiográfico sobre minhas experiências na educação básica. O objeto de estudo da pesquisa focalizou nas experiências relativas a minha construção de identidade de gênero e sexual, ocorridas no cotidiano escolar. O objetivo geral desta pesquisa foi analisar violências que enfrentei em ambientes escolares na educação básica e suas relações, com uma visão de sexualidade e gênero pautada na heteronormatividade. O trabalho adota a metodologia da pesquisa autobiográfica ao analisar episódios relevantes da minha vida alinhado ao propósito desta pesquisa, fiz uso também da pesquisa memorialística que tem como função crucial vincular conexões entre o passado e o presente, e a pesquisa narrativa, a qual possibilitou expressar minhas experiências a partir de uma perspectiva holística. Os resultados obtidos a partir das análises das narrativas demonstram como o *bullying* homofóbico, as desigualdades de gênero e a heteronormatividade podem interferir negativamente na aprendizagem dos alunos. No episódio 1 (O bilhete) notou-se que os professores devem ser capacitados para lidar com os casos de *bullying*, pois afetam diretamente o processo de ensino, seja pela motivação, baixa autoestima e/ou desempenho escolar reduzido, que contribuem para o índice de evasão escolar, por isso é dever da escola abolir as violências ocorridas ali. No episódio 2 (A Quadra), constatou-se que a classificação e separação dos sujeitos em grupos contribui para a marginalização ou ascensão de um sobre o outro, estabelecendo relações de poder. Por último, no episódio 3 (O Teatro) é exposta a forma que eu me via refém do meio heteronormativo, sendo necessário moldar a nós próprios para se adequar as normas da heterossexualidade, sendo necessário problematizar as normatizações que separa e estranha as diferenças das identidades hegemônicas. Portanto, a teoria *queer* foi essencial nesta pesquisa, pois entendo a necessidade da escola assumir uma pedagogia que não apenas ensine a tolerância e respeito a diversidade e diferença, mas também visibilize e problematize as mazelas implicadas na dispersão e necessidade de efetivação das regras e dos padrões culturais, desigualdade e hostilidade em volta da formação do “normal” e “anormal”.

Palavras-chave: Escola. Gênero. Sexualidade. Heteronormatividade. Teoria *Queer*.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	5
2 MÉTODO	7
3 MEMORIAL: Identidade e Diferença	9
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	18
4.1 O bilhete	18
4.2 A quadra	21
4.3 O teatro	27
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	33
6 REFERÊNCIAS	36

1 INTRODUÇÃO

Considerando que a educação não é neutra, levamos para a nossa prática profissional parte do que nos constitui cultural, moral e socialmente, pois educar tem “seus métodos e seus conceitos têm objetivos interessados” (MISKOLCI, 2012, p. 8). Numa sociedade em que se exige uma identidade hegemônica e ideal do ser humano, aqueles que não possuem os requisitos necessários para isso constituem o diferente em relação as outras identidades que são atribuídas coletivamente num dado momento, sendo “dependente de uma situação e de um momento particular” (LOURO, 1997, p. 49). Situada nesse contexto social, a escola perpetua uma visão limitada das identidades de gênero e sexual reguladas pela heteronormatividade. Essas são as vertentes identitárias abordadas nesse trabalho.

De acordo com Miskolci (2012) a sociedade faz da escola um instrumento de normatização para disciplinar os alunos. Sendo assim, se constitui como lugar de vivências que influenciam na formação social e subjetiva dos indivíduos, inclusive na maneira como enxergam seus corpos. Ainda segundo o autor, a educação contribui para tornar a infância e adolescência em fases dirigidas que moldam nossas identidades, construindo homens e mulheres “normais”.

Na escola, gênero e sexo nos são ensinados (LOURO, 2000). Há um sistema binário social, temos homem e mulher (sis), hétero e homossexual. Não há neutralidade na naturalização de uns e marginalização ou invisibilização de outros, mesmo que aconteça de forma sutil “por um currículo oculto comprometido com a imposição da heterossexualidade compulsória” (MISKOLCI, 2012, p. 28).

Segundo Louro (1997) não há como negar as concepções de gênero e sexualidade na escola por ser uma característica inerente aos sujeitos que estão cotidianamente tecendo relações e experiências nesse espaço. Apesar de a escola não possuir uma disciplina voltada para isso, ainda assim é um mecanismo de produção de concepções de gênero e sexualidade, e não apenas as reproduz refletindo a sociedade.

Gênero e Sexualidade constituem parte da identidade dos sujeitos, que estão em constante transformação, e interconectados (LOURO, 1997). A concepção desta pesquisa tem como sexualidade sendo um dispositivo da cultura (FOUCAULT, 1999) “modelada na junção de duas preocupações principais: com a nossa subjetividade (quem e o que somos) e com a sociedade (com a saúde, a prosperidade, o crescimento e o bem-estar da população como um

todo)” (WEEK, 2000, p. 67); e gênero como construção social capaz de agrupar os corpos para o convívio social ao se manifestarem num regimento preestabelecido, dado que, mesmo anterior ao nosso nascimento, ao sabermos o sexo biológico de uma criança, começa a concretização do sexo e essa distinção sexual é retratada no firmamento da heterossexualidade, que passa a regular os corpos sexuados (BUTTLER, 2010).

Apesar, das tentativas escolares na busca de fixar um padrão de sexualidade e gênero, na realidade esses elementos não podem ser vistos como elementos fixos ou acabados, mas segundo Louro (1997, p. 27):

O que importa aqui considerar é que – tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade – as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento. Não é possível fixar um momento – seja esse o nascimento, a adolescência, ou a maturidade – que possa ser tomado como aquele em que a identidade sexual e/ou a identidade de gênero seja "assentada" ou estabelecida. As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação (LOURO, 1997 p. 27)

Neste trabalho, faço uma leitura da minha desconstrução identitária ocorrido no cotidiano da escola. Para isso esta investigação objetivou de forma geral, analisar violências que vivenciei em ambientes escolares na educação básica e suas relações, com uma visão de sexualidade e gênero pautada na heteronormatividade. E especificamente visou identificar as violências que sofri que reforçavam em mim um comportamento heteronormativo em meio as atividades pedagógicas e nas relações interpessoais e, por último, refletir sobre a responsabilidade da escola no combate das violências as diferenças de sexualidade e gênero.

Acredito que os relatos autobiográficos narrados por mim nesta pesquisa possam proporcionar e enriquecer as discussões sobre gênero e sexualidade no campo acadêmico ao trazer algumas de minhas experiências na escola envolvendo essas questões que considero pertinentes. Ao discorrer algumas das mazelas recorrentes do cotidiano escolar, pretendo contribuir com a sociedade sobre situações que afetam direta ou indiretamente a vida de todos. Enxergo nesse trabalho uma contribuição para a minha formação como professor quando reflito sobre minhas experiências e projeto para minha atuação docente, posturas que convirjam para a valorização da diversidade de expressões de sexualidade e gênero na escola.

Me vejo motivado ao mergulhar em minhas memórias por ser uma oportunidade de autoavaliar o processo que me trouxe até aqui: de um aluno inseguro na educação básica a um professor que almeja contribuir para que os erros do passado não se repitam com as outras crianças que, assim como eu um dia estive nessa posição, podem precisar de um professor que as oriente em momentos de dúvidas e inseguranças.

2 MÉTODO

Coerente com o que me proponho, optei pela pesquisa autobiográfica, a qual é possível analisar uma variedade de possibilidades onde “o eu pessoal dialoga com o eu social – sou a autora e a narradora do texto ao mesmo tempo e, por meio da auto escuta, posso comunicar ao mundo determinadas coisas que avalio serem importantes” (NEVES, 2010, p.125). A escrita de si é um processo pela qual o sujeito que escreve pode analisar a sua trajetória de formação em diferentes níveis: formal, não-formal e informal (PASSEGGI, SOUZA E VICENTINI, 2011).

A autobiografia é uma abordagem qualitativa com grandes contribuições para os estudos em Educação, os professores podem avaliar e auto refletir sobre sua formação escolar. Segundo NASCIMENTO (2017) é uma metodologia capaz de compreender melhor o cotidiano escolar por conta da subjetividade presente, à medida que o processo possa ressignificar a prática profissional, contribuindo tanto para a formação do sujeito que escreve quanto de outras pessoas que que tiverem acesso a pesquisa.

Explorar vivências da infância e adolescência na escola podem viabilizar uma nova percepção sobre os processos de aprendizagens. Ainda que a escola do passado não seja exatamente a mesma do presente, muitos dos problemas de antes ainda persistem, por conta de a escola ser parte de uma sociedade injusta, preconceituosa e intolerante com as diferenças. Em uma autobiografia em educação somos levados a autorrefletir sobre os ciclos da vida, os sujeitos e os sentidos que damos as situações ocorridas no contexto escolar, bem como isso pode transparecer na identidade que temos atualmente (SOUZA, 2006).

A autobiografia vem para reafirmar a importância da subjetividade nos processos formativos. Serei o professor, mas também fui e ainda sou aluno. Buscamos a compreensão das dificuldades enfrentadas cotidianamente, dos problemas pessoais que podem abalar com nossa ação profissional. Assumimos um processo de autonomização ao referenciarmos a nossa trajetória, a partir das correlações entre as memórias escolares, vida familiar, social e profissional (NASCIMENTO, 2017).

Apresento também nessa pesquisa autobiográfica, ao contar experiências do passado que impactaram minha trajetória como aluno na escola, subsídios da pesquisa memorialística que tem como função crucial vincular conexões entre o passado e o presente. De acordo com Bosi (1994), o passado costuma ser visitado pelo presente, isto é, o passado vem à tona a luz

do presente. Dessa forma, as análises foram feitas a partir das impressões atuais, com o referencial considerado adequado.

Para Garcia (2015) a memória é um representante do passado, um trecho do que existiu. Gravamos uma série de eventos registrados na memória, imagens e símbolos em constante mudanças, se apropriando daquelas consideradas mais relevantes que culminam numa série de eventos importantes vividos pelo sujeito. É um armazenamento de nossa experiência que vivenciamos sozinhos ou coletivamente. Portanto, pode-se dizer que a memória é um documento. Assim, as minhas memórias atuam como um registro para eu compreender o educador que estou me tornando quando relacionadas aos conhecimentos acadêmicos da minha formação.

Aliado a pesquisa memorialísticas, esse trabalho se apropria da pesquisa narrativa, definida por Clandinin e Connely (2000, p.20), citado por Paiva (2008) como “uma forma de entender a experiência”. Essa metodologia se propõe a buscar histórias sobre um campo de pesquisa específico para compreender expressar tais fenômenos de forma holística.

Rememorar fatos de minha vida foi um processo gradual. Primeiramente passei semanas pensando e anotando os mínimos detalhes dos acontecimentos para que fossem os mais fiéis possíveis com o que havia vivenciado. Em seguida, comecei a ler o acervo bibliográfico que tive acesso para analisar essas memórias, e conforme eu fazia isso, novo detalhes me vinham a mente ou a minha vista... por exemplo, encontrei um livro no fundo de um armário que havia lido em 2008 a qual me trouxe a mente alguns acontecimentos que será descrito mais a diante.

Durante grande parte da minha vida, estive mais como ouvinte das experiências pessoais dos outros do que o contrário. Neste constructo, opto por compartilhar um recorte das minhas vivências escolares de momentos que contribuíram para o que sou hoje. Devo dizer que uma pesquisa tão pessoal não estava em meus planos para esse Trabalho de Conclusão de Curso. Mas vi nessas metodologias uma forma de deixar um pequeno fragmento de minha história para outras pessoas, podendo expressar agora o que eu não pude quando criança e adolescente. Narro aqui o que nunca contei para ninguém. Faço dessa pesquisa um diário que nunca tive, e considero o leitor como um confidente, ou melhor, um ombro amigo a minha leitura.

3 MEMORIAL: Identidade e Diferença

Nesse memorial expressei narrativas sobre o processo de autoaceitação e desconstrução identitária que aconteceu comigo no contexto familiar, religioso e educacional, mostrando as inseguranças e incertezas a respeito de quem eu tinha que me tornar. Para isso trago as implicações da teoria *queer* diante do conceito de identidade e diferença, mas especificamente voltadas para o campo das identidades sexuais e de gêneros.

Em linhas gerais, todos nós procuramos pertencer a uma identidade ao longo da vida, elencamos características e aspectos para nos situarmos em grupos que, às vezes, sentimos que não fazemos parte. Norteio o conceito de identidade nesse trabalho a partir dos estudos culturais de Stuart Hall para compreender o conceito de identidade sexual e de gênero numa perspectiva pluralista.

Primeiramente é preciso destacar que somos, cada um de nós, seres únicos e repletos de peculiaridades que nos diferenciam uns dos outros (HALL, 2000), e sobre o processo de criação das identidades, Louro (2000, p. 31) discorre sobre as linguagens e práticas sociais que “marcam” nossa identidade. Determinados comportamentos são “gravados” em nossas histórias.

Para que se efetivem essas marcas, um investimento significativo é posto em ação: família, escola, mídia, igreja, lei participam dessa produção. Todas essas instâncias realizam uma pedagogia, fazem um investimento que, frequentemente, aparece de forma articulada, reiterando identidades e práticas hegemônicas enquanto subordina, nega ou recusa outras identidades e práticas; outras vezes, contudo, essas instâncias disponibilizam representações divergentes, alternativas, contraditórias.

Quando comecei a entender minha sexualidade, me frustrava saber que não poderia realizar a vontade de minha mãe de ter netos. Adoção ou inseminação artificial nessa época não passava pela cabeça de um adolescente como eu. A única certeza que tinha é que eu precisava de uma garota para formar uma família com filhos como todo mundo, independente de sentir atração ou não por ela. Na minha cabeça, estava muito claro que era o natural e certo a se fazer.

Cresci ouvindo na igreja que era pecado um homem se deitar com outro homem e também observando meus pais tecerem frequentemente comentários preconceituosos quando avistavam um homossexual na televisão ou na rua. Por muito tempo me punir pensando: “Será que vou para o inferno só por pensar em outros meninos?”. O processo de autoaceitação da homossexualidade para mim foi lento em razão das expectativas dos outros sobre minha

sexualidade desde pequeno, pois a sociedade trata a heterossexualidade como um modelo incontestável para todas as pessoas (MISKOLCI, 2012).

Em 2008 li um livro chamado “Os Jovens Perguntam: Respostas Práticas” da congregação que eu fiz parte. Nele continha a visão da denominação religiosa que fiz parte sobre a prática da homossexualidade. Um pequeno trecho dizia o seguinte: “Embora não tenha total controle sobre seus desejos, você tem controle sobre suas ações. Você pode escolher não ceder aos **desejos errados**” (TOWER, 2008). Transformei isso num mantra. Sempre que pensava em duvidar dos planos de Deus, repetia comigo mesmo “não ceder aos desejos errados, não ceder aos desejos errados, não ceder...”.

Errados ou não, eu não queria ceder aos desejos homossexuais porque queria crescer e ter uma vida “normal” como os outros, não queria me aceitar como um deles. De acordo com Louro (2000), o processo de geração de indivíduos é diverso e contínuo. Porém, não se trata de um sistema do qual os sujeitos participam apenas como receptores, alcançados por agências externas e controlados por estratégias de outras pessoas. Em vez disso, o sujeito participa ativamente da construção de sua identidade, embora nem sempre de forma óbvia e consciente.

Durante muito tempo, reprimir minhas vontades e desejos, porque eu não queria ser alvo de piadinhas e deboche dos outros como o meu irmão (hoje homossexual assumido) ou decepcionar minha mãe, a Deus e a mim mesmo. Relutava contra os meus pensamentos, não podia aceitar a atração que eu sentia por outros rapazes. Chegava ao ponto de criar um amor platônico por uma amiga minha para parecer “normal”. Mais do que enganar os outros, eu tentava esconder de mim a verdade.

No livro “Os Jovens Perguntam” eu conseguir encontrar amparo para me sujeitar as crenças que eu tinha naquele momento: uma visão turva e até um tanto preconceituosa a respeito dos gays. Se várias instâncias sociais, incluindo escolas, conduzem uma educação sobre gênero e sexualidade ao fazerem uso de várias técnicas governamentais, esses processos se fazem eficientes por causa da autodisciplina que sujeitos exercem sobre si (LOURO, 2000). Na composição de homens e mulheres, os próprios sujeitos aplicam esforços contínuos na determinação de seu "estilo de vida", referente ao seu gênero e sexualidade.

Alguns meses depois de ler no livro sobre como reagir aos meus desejos, surgiu um dos maiores atos da música pop mundial, a famigerada Lady Gaga. Fiquei fascinado por suas músicas e videoclipes, então passei a acompanhar o seu trabalho de perto. Com pouco menos

Esse era meu novo mantra que marcava o começo de um processo de autoaceitação. Dessa maneira o som de Gaga foi muito importante para mim por vim em um dos momentos mais conflituosos da minha vida, marcado por um turbilhão de dúvidas identitárias e violências no contexto escolar que nos desafia a testar nossas habilidades e conhecimentos, mas que pouco nos induz a expressar nossos desejos e vontades no que tange o nosso corpo (MISKOLCI, 2012).

Antes mesmo de adentrarmos na escola pela primeira vez precisamos lidar com regras e expectativas sociais no âmbito familiar. Uma outra dimensão social nos é apresentada ao ingressarmos na educação escolar ao aprendermos a ler e escrever, mas também incorporamos valores morais, comportamentos aceitáveis, aprendemos, por exemplo, que há um banheiro para meninos e outro para meninas. Louro (1977, p. 61) diz o seguinte:

Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a *preferir*. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores "bons" e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas *habilidades* e não outras... [grifos da autora]

Historicamente, as escolas, em particular as de nível básico deflagraram o Estado em crescente preocupações em virtude das exigências dos sujeitos por direitos. A escola, então, é local de reivindicações, inclusive no campo das identidades (MISKOLCI, 2012). É preciso se perguntar: Será que a escola tem se preocupado em atender as demandas sociais relativas as identidades sexuais e de gênero menos favorecidas, marginalizadas ou invisibilizadas?

Passei boa parte de minha adolescência confuso sobre quem eu tinha que me tornar, buscando me integrar a uma identidade que parecia ser imbatível e a única possível. Mas de acordo com Woodward (2013) quem somos, isto é, o que forma nossa identidade é a relação que se constitui com a diferença presente no outro através dos sistemas simbólicos de representações e também por exclusões sociais, marcada por rituais e símbolos, classificados em grupos opostos: aqueles que são sagrados e aqueles que são profanos. O sagrado busca eliminar ou invisibilizar o profano. As identidades se constroem nessa separação estabelecida culturalmente, formando uma oposição entre o “nós” e “eles” (SILVA, 2013, p. 82).

Por ser essencial num sistema classificatório, uma identidade é criada continuamente em associação a diferença de modo que “nas formas pelas quais a cultura estabelece fronteiras e distingue a diferença são cruciais para compreender as identidades. A diferença é aquilo que

separa uma identidade da outra, estabelecendo distinções, frequentemente na forma de oposições” (WOODWARD, 2013, p. 42).

As representações de pensamento asseguram um acordo com a dualidade no qual a diferença se dá em partes opostas: mente/corpo, cultura/natureza, razão/paixão (WOODWARD, 2013). A teoria *queer* contraria a oposição entre identidades que normalmente aparece de forma binária. Não é incomum pensar gênero e sexualidade dividida em duas partes: homem/mulher, heterossexualidade/homossexualidade. Por isso, essa teoria é parte fundamental na escrita desse trabalho que parte da perspectiva de uma pedagogia voltado para o processo de formação das diferenças, aliado as discussões que expõem a vulnerabilidade e instabilidade das identidades melhores aceitas pela sociedade (LOURO, 2004).

Queer é uma expressão de cunho pejorativo usada para ofender homossexuais, e em tradução para o português pode ser definida como estranho, aberrante, anormal ou que expressa aversão a algo ou alguém, em termos populares equivale a viado, bicha e sapatão. A teoria *queer* vem para ressignificar o sentido desses substantivos e fazer duras críticas a padronização das sexualidades, gêneros e outros aspectos que definem as identidades, não se limitando apenas a comunidade LGTQI+, mas é principalmente sobre as imposições que cotidianamente são feitas sobre quem devemos ser baseado numa agenda heteronormativa. Sendo assim, *queer* é

[...] tudo que é estranho, raro, esquisito. O que desestabiliza e desarranja. *Queer* pode ser o sujeito da sexualidade desviante, o excêntrico que não deseja ser “integrado” ou “tolerado”. Pode ser, também, um jeito de pensar e de ser que não aspira o centro nem o quer como referência; um jeito de pensar e de ser que desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambiguidade, do “entre lugares”, do indecidível (LOURO, p. 7)

A Teoria *queer* rompe com a crença de identidade fixa e normatizada. Conforme Silva (1999), é uma linha de estudo que problematiza, duvida e indaga aquilo que permanece intocado. O *queer* incomoda, desrespeita e subverte o estado de normalidade das coisas. Questiona a supremacia de uma identidade ou conhecimentos em detrimento de outros.

Conhecer a teoria *queer* me fez observar a formação da minha identidade sexual e de gênero por outra ótica. As identidades culturais na modernidade tardia, segundo Hall (1992) estão em colapso porque acontece uma fragmentação do sujeito, que passa a se formado por várias identidades, pluralizando e formando um ser fluído e híbrido. Nesse viés, sexualidade e gênero passam por transformações à medida que as identidades divergem e se dispersam em muitas partes.

A Identidade sexual de um sujeito é observada por meio da forma que este manifesta a sua sexualidade, seja com companheiros/as do sexo oposto, do mesmo sexo ou sem companheiros/as (LOURO, 1997). Com as pautas progressistas no cenário político, social e cultural ganhando protagonismos em muitas vertentes nas últimas décadas, a teoria da construção social auxilia para modernizar e alterar o jeito de avaliar a sexualidade (PARKER, 2000). Segundo Weeks (2018) a sexualidade é uma manifestação social, formada historicamente e moldado em circunstâncias sociais concretas, que tem “tanto a ver com nossas crenças, ideologias e imaginações quanto com nosso corpo físico” (WEEKS, 2000, p. 47). Coerente com esse pensamento, pode-se afirmar também que:

Nenhuma identidade sexual — mesmo a mais normativa — é automática, autêntica, facilmente assumida; *nenhuma* identidade sexual existe sem negociação ou construção. Não existe, de um lado, uma identidade heterossexual lá fora, pronta, acabada, esperando para ser assumida e, de outro, uma identidade homossexual instável, que deve se virar sozinha. Em vez disso, toda identidade sexual é um constructo instável, mutável e volátil, uma *relação social* contraditória e não finalizada [grifos da autora] (BRITZMAN apud LOURO, 1997, p. 74).

Para Richard Parker (2000) o enfoque dos estudos antropológicos e de outras áreas que discutem sobre a sexualidade almejam apreender de forma adequada o sujeito e o contexto em que se encontra, ao contrário dos trabalhos antropológicos sobre sexualidade até a década de 1990 que orientavam-se seguindo o padrão com influências culturais que esporadicamente criticava a universalidade da sexualidade.

Na adolescência vi uma matéria jornalística acerca do processo de transição de gênero em crianças, com tratamento hormonal prescrito por médicos, me levando indagar: “Será que sou realmente um homem? Para ser homem tenho que ser como os outros garotos?”. Desde então, comecei a duvidar da minha masculinidade. “O que faz de alguém ser um homem? Se sexualidade ou sexo biológico não definem se sou homem ou mulher o que poderia indicar o que sou?”, pensava.

Entendo agora que somos constituídos interiormente por identidades contraditórias, em sentidos diversos, à medida que passamos por mudanças. Significa que nunca somos os mesmos, estamos em constante transformação e “se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma conformadora narrativa do ‘eu’” (HALL, p. 13, 2003). Ao longo de minha adolescência, essa narrativa já não fazia mais sentido. Conforme as mudanças aconteciam com o meu corpo e personalidade, mais confuso eu ficava.

Eu tinha uma ideia deturpada e limitada de gênero. As pessoas assumem uma identidade de gênero à medida que se identificam como masculinas ou femininas (LOURO, 1997). Butler (2010) configura gênero como representações culturais atribuídas pelo corpo sexuado e, não se restringe a dicotomias de identidade como: homem/mulher, heterossexual/homossexual, masculino/feminino, nós/eles, considerando que os corpos sexuados podem sustentar uma pluralidade de gêneros. As identidades de gêneros são perpassadas por

diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo. Essas construções e esses arranjos são sempre transitórios, transformando-se não apenas ao longo do tempo, historicamente, como também transformando-se na articulação com as histórias pessoais, as identidades sexuais, étnicas, de raça, de classe ... (LOURO, 1997, p. 28)

Eu nunca fui um exemplo de masculinidade, pelo contrário, a vaidade feminina sempre despertou minha curiosidade e imaginação. Durante a puberdade, aflorou em mim uma enorme curiosidade em saber como era ser uma garota. Em devaneios e brincadeiras, me imaginava com um longo cabelo de dar inveja a qualquer uma. Ao ficar sozinho em casa, passava o batom da minha mãe e calçava seus saltos. Desfilava pela casa como uma renomada modelo no seu glorioso momento em cima das passarelas, quando não, imitava Lady Gaga em suas extravagantes e polêmicas performances.

Ao tentar me integrar nos grupos masculinos na escola, era difícil acompanhar os meninos à medida que as mudanças na aparência ficavam mais evidentes, como o crescimento da barba e alteração da voz, ficando mais grave nos outros, menos em mim, e cada vez mais aparentavam os meus trejeitos femininos. Era frustrante não poder me encaixar plenamente no universo feminino e nem masculino. Constantemente me via pensando sobre que grupo eu fazia parte, afinal, se eu não podia ser como uma garota por que então não conseguia ser como eles? Eu me sentia como se não fizesse parte de uma identidade de fato, pois

certos tipos de “identidade de gênero” parecem ser meras falhas do desenvolvimento ou impossibilidades lógicas, precisamente por não se conformarem às normas da inteligibilidade cultural. Entretanto, sua persistência e proliferação criam oportunidades críticas de expor os limites e os objetivos reguladores desse campo de inteligibilidade e, conseqüentemente, de disseminar, nos próprios termos dessa matriz de inteligibilidade, matrizes rivais e subversivas de desordem do gênero (BUTLER, 2010, p. 38).

Gênero "inteligível", em certo sentido, é estabelecer e manter uma relação coerente e contínua entre gênero, desejo e comportamento sexual. Caso não “decorram” um do outro conforme o estabelecido pela “matriz cultural”, tendem a não existir ou têm sua compreensão

invalidada por uma “relação política de direito instituído pelas leis culturais que estabelecem e regulam a forma e o significado da sexualidade” (BUTLER, 2010, p. 39).

Ao contrariar as características que devem apresentar por norma, os sujeitos sofrem com retaliações da sociedade, a qual os expõe de forma humilhante ou os leva a exclusão, por serem diferentes dos grupos hegemônicos. Assim, identidade e diferença se revelam afirmações relativamente a quem pertence e a quem não pertence, sobre quem está dentro ou fora. Proclamar identidades significa estabelecer divisões e discriminação, quem é incluído ou excluído (SILVA, 2013).

Na faculdade, no primeiro ano do curso de pedagogia tive a oportunidade de participar do Clube de Ciências, projeto de extensão coordenado pelo professor José de Moraes, docente do campus da UFPA (Universidade Federal do Pará) em Bragança, que trabalha com um ensino de ciências interdisciplinar e lúdico em escolas do município. Foi a minha primeira experiência como professor em sala de aula, por isso foi difícil lidar com algumas crianças que não faziam a menor questão de esconder o seu preconceito, me fez lembrar do tempo que era aluno do ensino básico, onde fui muito perseguido por conta de ser um menino afeminado.

As pessoas têm uma imagem bem peculiar sobre a postura do professor e pensam que devemos ser a imagem a ser seguida por nossos alunos, responsáveis por sua conduta (LOURO, 2003). A dicotomia mente e corpo é discutido pela feminista Bell Hooks (2000) no campo da educação, de modo que o corpo perde sua importância no momento que entramos em sala de aula. O processo pedagógico impede os professores de se envolverem emocionalmente em sala de aula, se fazem incompletos, colocando de lado seus sentimentos e paixões.

O comportamento preconceituoso das crianças, que pouco conheciam de mim, me levou a pensar: “Que professor eu devo ser? Que comportamento devo adotar? Tenho que esconder parte das características que definem quem sou? Como irão aprender algo vindo de alguém que não respeitam?”. Por isso me vi, naquele momento desconfortável, repensando meu modo de ser e agir para evitar atritos futuros com aquelas crianças. Contudo, eu sabia que não seria a primeira e nem a última vez que estaria diante de semelhante situação.

Tanto na educação escolar quanto no meio familiar há, a todo momento, uma atenção e perseguição sobre os corpos masculinos e femininos. Professores são instruídos a restringir e reservar seus corpos, tal como discutir sobre desejos e sexualidade nas escolas. Ao entrar numa sala de aula, “devemos descobrir novamente o lugar de Eros dentro de nós próprios e juntos

permitir que a mente e o corpo sintam e conheçam o desejo” (HOOKS, p. 88, 2000). O professor precisa entrar integralmente e não como “espíritos descorporificados”, remontando e incentivando a paixão e emoções na sala de aula.

A partir do conflito vivenciado no Clube de Ciências pude vislumbrar um dos desafios que terei de enfrentar quando exercer a função de professor na educação básica, e dessa maneira refletir sobre que metodologias nortearão o meu trabalho pedagógico. Atualmente vejo na teoria *queer* essa direção.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados e discussões estão subdivididos em três episódios que narram alguns recortes de minhas experiências escolares que considero relevantes para o propósito desta pesquisa. O primeiro episódio (O Bilhete), mostra de que forma a violência escolar pode afetar o desenvolvimento do sujeito, pessoal e socialmente, ao longo da vida. No segundo episódio (A Quadra) é questionado a supremacia da masculinidade por promover a desigualdade e segregação de gênero. Por último, a heteronormatividade é abordada no terceiro episódio (O Teatro), onde trago alguns acontecimentos que, de alguma forma, forçavam uma mudança no meu comportamento.

4.1 O bilhete

Ao se ser transferido de escola, aos nove anos, demorei para fazer amizades, mas tinha uma garota que também era novata. Ela parecia simpática e até sorria para mim, às vezes. Pensei que poderia ser minha primeira amiga na escola. Certo dia, ela escrevia algo que deixou cair propositalmente ao se retirar do pátio. Hesitei, mas a curiosidade falou mais alto, então esperei ela sumir ao fim do corredor. Eu mal sabia que não era nada do que imaginava... Havia uma única e desagradável frase escrita: “tá olhando o quê viadinho?”. Não tinha dúvidas que o bilhete estava direcionado a mim. Alguns segundos depois, a garota apareceu novamente com um olhar de satisfação, a qual eu acreditava estar aparentemente pensando: “Te peguei!” ou talvez insinuando o ditado popular “a curiosidade matou o gato”.

Tenho um irmão mais velho que é homossexual, cresci vendo os outros desdenharem do jeito que ele falava e andava, chamando-o de “viado” e outras ofensas. Então não era novidade o uso dessa expressão, mas era a primeira vez usada contra mim. Mesmo que ela não tenha dito aquilo pessoalmente, fiquei muito chateado e triste, principalmente ao me dar conta que os olhares e sorrisos que ela trocou comigo era de puro sarcasmo.

Mesmo depois das diferentes formas de humilhação em público causada posteriormente ao bilhete, ainda assim aquele pedaço de papel era o que mais havia mexido comigo. As palavras escritas nele causaram um efeito na forma como eu me enxergava, foi nesse momento que comecei a compreender melhor sobre quem eu estava me tornando. Aquela frase me intrigava. Fiquei minutos encarando aquele bilhete questionando a minha sexualidade que

pouco entendia até então. “Será que eu sou gay?” “Sou como meu irmão?” (Na época eu não sabia se de fato meu irmão era homossexual, mas era o que as pessoas diziam, por isso foi o que me veio à mente). Até então entendia muito pouco sobre a minha sexualidade. De acordo com Miskolci (2012, p. 27),

Na escola, quer você seja a pessoa que sofre a injúria, é xingada, é humilhada; quer seja a que ouve ou vê alguém ser maltratado dessa forma, é nessa situação da vergonha que descobre o que é a sexualidade. É claro que, dessa forma, isso se transforma em um trauma, e tudo é pior pra quem é humilhado e maltratado, mas também não é nada agradável alguém que – mesmo não sendo xingado – descobre que seu colega está sendo humilhado e maltratado por causa disso. É assim que as normas se fazem valer.

Em uma democracia, a vontade da maioria prevalece, sendo essencial na tomada de decisões para o bem estar comum da população. Por outro lado, a interferência de alguns sobre a vida privada de outros fere o direito de viverem com as escolhas que melhor se adequam a sua vida. Sendo a escola construída a partir dessa organização social, aprendemos nesse espaço através da intolerância de alguns, que existe exigências e vontades sobre quem devemos ser (MISKOLCI, 2012). Aqueles que contrariam essas imposições podem ser vítimas de violências.

De acordo com Miskolci (2012, p. 27) o heterossexismo, que menospreza qualquer sexualidade que não seja a heterossexual, é a exteriorização das violências a homossexuais em volta de um regime de “terrorismo cultural [...] que se trata de algo coletivamente imposto e experienciado; sobretudo, algo que vai além de atos isolados de violência”.

A violência a crianças afeminadas como eu no espaço escolar, também conhecida como *bullying* homofóbico, implica na agressão corporal, verbal ou subjetiva, geralmente implícita e psicológica que podem levar as crianças, vítimas dessas violências, a traumas que as prejudicam na vida escolar, familiar e futuramente como profissional, visto que dependendo do que as crianças passam na infância, isto é, do grau de violência a que são submetidas, pode implicar de forma negativa nas relações interpessoais da infância e da vida adulta (CARTH, 2012). O *bullying* ainda pode assumir diferentes características que “envolve intencionalidade do comportamento, a repetição ao longo do tempo e o abuso de poder entre os pares (alunos). As ações negativas podem ser verbais (por exemplo, chamar nomes), físicas (por exemplo, bater), ou sociais (por exemplo, excluir)” (CARVALHOSA; MOLEIRO; SALES, 2009).

Na escola, nos primeiros anos do ensino fundamental, eu era aquela criança que logo se oferecia para apresentar trabalhos nas feiras de ciências que aconteciam anualmente. Me sentia bem para expor os trabalhos, era bom se destacar na sala. Entretanto, com o começo das provocações homofóbicas que se intensificavam ano após ano, eu me encolhia e já não era mais

o destaque por meu rendimento escolar e sim centro de humilhações, por isso buscava ao máximo não me expor em público. Com o tempo, foi piorando... a insegurança e ansiedade se intensificavam. Segundo Fante (2005) a incapacidade de superar o trauma provocado pelo *bullying* pode desencadear danos a aprendizagem e declínio no desempenho escolar dos alunos. Além disso, a criança pode desenvolver graves transtornos mentais que a tornam uma adulta com dificuldades de relacionamentos e outros problemas graves.

Algum tempo depois do bilhete, dois novos alunos chegaram à turma. Toda manhã eu torcia para que eles faltassem porque não tinha um dia sequer que eles não arranjassem uma forma de implicar com o jeito que eu andava ou gesticulava as mãos enquanto falava, chegava a faltar aula durante semanas para evitá-los, saía de casa, mas iria para qualquer outro lugar que não fosse a escola. Minha mãe só descobriu sobre as faltas no final do ano quando foi comunicada que eu estava reprovado por conta disso. Apesar de ter sido repreendido por ela nunca contei a real razão de ter faltado tantas vezes. Novamente fui transferido de escola. Geralmente as vítimas dessas agressões

sofrem caladas perante o comportamento de seus agressores. Por mais que o tempo passe, é quase certo que esse tipo de violência deixa marcas para sempre na vida de seus envolvidos. Os sinais e sintomas mais comuns apresentados pelas vítimas são: baixa autoestima, dificuldade de relacionamento social e no desenvolvimento escolar, ansiedade, estresse, evasão escolar, atos deliberados de autoagressão, alterações de humor, apatia, perturbações do sono, perda de memória, desmaios, vômitos, fobia escolar, anorexia, bulimia, tristeza, falta de apetite, medo, dores não especificadas, depressão, pânico, abuso de drogas e álcool, podendo chegar a atos de violência extrema contra a escola e até ao suicídio ou “bullycídio” (FANTE, 2018, p. 132).

Na nova escola, em poucos meses fiz grandes amigos que até hoje mantenho contato. Os primeiros anos foram pacíficos até que tive o azar de voltar a estudar com aqueles dois de antes. Pensava que era o destino me punindo para não me deixar ceder aos “desejos errados”. Não demorou muito para eu ter certeza que eles continuavam os mesmos imaturos e homofóbicos de sempre. Todavia, ao contrário deles, eu não era mais o frágil menino que eles conheciam, não conseguia mais aceitar seus insultos e ironias com a mesma passividade, e, por muito pouco, não brigamos fisicamente. No ano seguinte, pouco nos víamos, a não ser pelos corredores, pois haviam reprovado. Ainda assim, percorria trajetos alternativos na escola para não dar de cara com eles, não parecia seguro está ali, pois os estudantes que costumam sofrer de *bullying* continuamente não veem nesse espaço a segurança necessária e benefício para seu aprendizado e crescimento social, e sim um local que passa insegurança e medo (FANTE, 2005).

Passados alguns anos, uma novata se apresentava a minha turma. Era ela... a garota do bilhete. Muito tempo havia se passado desde aquele episódio e mal tivemos contato antes, pensei que talvez ela tivesse mudado. Engano meu... dessa vez não tinha bilhete e me chamava de bicha, viado, boiola... e não satisfeita atacava também a minha aparência, até que um dia ela puxou a minha orelha e eu revidei puxando o seu cabelo. Felizmente não passou disso e logo depois ela mudou de escola. Nunca contei a ninguém sobre isso ou outras situações, nem mesmo a direção ou professores, acreditava que nada iria mudar, podia talvez até piorar. De acordo com Fante (2018, p. 64) o aluno se mantém em silêncio “por estar sempre fragilizado e por não acreditar em uma solução definitiva para o seu caso”.

Percebo agora que a escola tinha um posicionamento passivo com relação as implicações do *bullying*. Nunca vi movimentação dos professores para combater esse problema. Assim, professores devem ser capacitados para lidar com os casos de bullying, identificando tal problema, pois afetam diretamente o processo de ensino, seja pela motivação, baixa autoestima e/ou desempenho escolar reduzido, que contribuem para o índice de evasão. Conforme Silva (2010) as instituições educacionais têm a possibilidade de liderar discussões extensas para mobilizar toda a sua comunidade escolar (e seus arredores) para intimidar as violências correntes no cotidiano escolar com o intuito efetivo de combater a situação, implementando medidas e estratégias imediatas de prevenção dessas violências.

Portanto, o bullying e a violência escolar devem despertar mais atenção nas escolas para diminuir esse fenômeno do cotidiano, buscando rastrear os menores indícios “as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como "natural" (LOURO, 1997, p. 63).

4. 2 A quadra

Lembro exatamente o dia que tinha que acordar cedo para frequentar as aulas de educação física. Toda quarta-feira pela manhã relutava para levantar da cama sabendo que logo depois estaria diante daquela quadra forçado a praticar um esporte que eu não me sentia à vontade. Na maioria das vezes ficávamos livres para escolher o que jogar, mas como de praxe, os meninos jogavam futebol e as meninas vôlei ou outros jogos.

Quando a atividade era avaliativa, eu era obrigado a praticar algum esporte. Como não queria fazer parte do grupo das meninas para não ser o único menino no meio delas, eu tentava jogar futebol, e um dos times era obrigado a me integrar. Em certa ocasião, um deles ficou muito bravo por me terem no time e disse em voz alta “seu lugar não é com a gente, é com as meninas ali”. Mesmo assim joguei para participar da aula. Desajeitado, chutei e fiz um gol contra. Em uma só voz me vaiaram, e ao fundo, dentre várias queixas, podia ouvir do meu time muitos se aproveitarem da situação para destilar ódio e ofensas homofóbicas contra mim.

A Educação Física faz parte de um campo do saber que explora e exerce um grupo de experiências conectados ao corpo e movimentos criados pelo ser humano ao longo da história. É uma área de conhecimento que expressa a cultura humana do movimento (DAOLIO, 1996). Mas será que esses movimentos são de igual forma praticados por homens e mulheres? A quadra de uma escola se constitui como espaço de desigualdades e preconceitos? Penso nessas questões para o desenvolvimento das discussões presentes nesse episódio.

Recentemente o presidente da república do Brasil Jair Bolsonaro usou um termo pouco usual para expressar sua insatisfação com os brasileiros diante da pandemia da Covid-19: “Temos que deixar de ser um país de *maricas*”, disse. Etimologicamente, a palavra *marica* é um diminutivo de Maria, um nome próprio bastante popular dado as mulheres. Já foi um termo muito utilizado para ofender homens afeminados. O uso dessas expressões, aplicado pejorativamente, reforça a supremacia da masculinidade nas designações de gênero, onde o isolamento social e político enfrentado pelas mulheres historicamente levou-as à sua invisibilidade generalizada como sujeito (LOURO, 1997). Assim como o termo *menininha*, *marica* está associado diretamente as mulheres. A linguagem compõe e define os espaços dos gêneros

pelas diferenciadas adjetivações que são atribuídas aos sujeitos, pelo uso (ou não) do diminutivo, pela escolha dos verbos, pelas associações e pelas analogias feitas entre determinadas qualidades, atributos ou comportamentos e os gêneros (do mesmo modo como utiliza esses mecanismos em relação às raças, etnias, classes, sexualidades etc). (LOURO, 1997, p. 67)

Do mesmo modo que as identidades são construídas em contraste ao outro (oposto), o patriarcado se consolida dependente da feminilidade que, segundo Saffiotti (1987, p. 29), ocorre diante de correlação a construção social da inferioridade feminina, pois

Da mesma forma como não há ricos sem pobres, não há superiores sem inferiores. Logo, a construção social da supremacia masculina exige a construção social da subordinação feminina. Mulher dócil é a contrapartida de homem macho. Mulher

frágil é a contraparte de macho forte. Mulher emotiva é a outra metade de homem racional. Mulher inferior é a outra face da moeda do macho superior (SAFFIOTI, 1987, p. 29).

Assim como as mulheres são subordinadas aos homens, alguns homens podem ser marginalizados por não se adequarem as normas da masculinidade. A dicotomia dos gêneros supõe a masculinidade ou feminilidade fundamentado em seus sexos. Sendo assim, aqueles que se emocionam, que choram, que sentem medo aparentemente não são homens de verdade (EGERT, 2006).

A dicotomização dos gêneros é regida por uma base heterossexual, assim, aqueles que demonstram afeto por outros homens também não são dignos de levantar a bandeira intangível da masculinidade, dessa forma “a vigilância e a censura da sexualidade orientam-se, fundamentalmente, pelo alcance da "normalidade" (normalidade essa representada pelo par heterossexual, no qual a identidade masculina e a identidade feminina se ajustam às representações hegemônicas de cada gênero)” (LOURO, 1997, p. 80).

A prática de esportes está comumente direcionada a masculinidade dos meninos. Lembro de me sentir muitas vezes excluídos dos grupos masculinos justamente por não ter afinidade com futebol. Quando perguntavam meu time eu falava qualquer um para não parecer um estranho no meio deles. Gostar de futebol é quase um dever para qualquer menino “normal”, caso contrário se criam suposições sobre sua orientação sexual. Assim, a Educação Física é um espaço também de monitoramento da sexualidade das crianças por estar relacionado a atividades corporais e esportivas (LOURO, 1997).

Messner (1992a, 1992b) é um dos que afirmam a centralidade dessa área na formação dos meninos, mostrando em suas pesquisas que, para vários homens, praticar esportes durante a vida escolar era considerado como "natural", "instintivo", e o seu oposto, ou seja, não praticá-lo, era visto como um indicador de que "algo está (ou estava) errado", já que o esporte é "parte da existência" masculina. (LOURO, 1997, p. 74)

Em 2019, Damares Alves, atual Ministra em Direitos Humanos do Governo Jair Bolsonaro, fez uma declaração controversa: “Meninos vestem azul e meninas vestem rosa”. Azul e Rosa são mais do que apenas duas cores distintas visualmente, elas são representações do que devemos ser, do que devemos vestir, de como devemos nos comportar. Essas duas cores difundem a opinião de milhões de brasileiros que atribuem cores, brinquedos, roupas, brincadeiras e esportes, delimitando funções aos gêneros, limitando ou superestimando as capacidades de mulheres e homens, respectivamente, suscitando normas de masculinidade e feminilidade, do ser homem e do ser mulher (CABRAL; DIAZ, 2013). Para Louro (2018) sexo e gênero não é algo inerente do sujeito, é na verdade um quesito político e social. Atrelado a

isso, masculinidade e feminilidade são qualidades incumbidas a cada gênero/sexo (SAFFIOTTI, 1987).

Louro (1997) argumenta que a constituição da identidade de gênero é mais explícita e evidente e óbvia na Educação Física do que em outros espaços da escola que tratam disso implicitamente. Isso se dá porque historicamente essa disciplina relaciona-se diretamente com questões de saúde e biológica, dando assim respaldo para “justificativas de ordem biológica (da ordem da "natureza") para a separação das turmas femininas e masculinas” (LOURO, 1997, p. 73). Essa concepção distingue e segrega as atividades, distanciando as meninas de realizarem alguns esportes tidos como masculinos.

O posicionamento daqueles que defendem a segmentação de homens e mulheres num argumento cujo papel desempenhado a cada um decorre da diferenciação biológica, “seja no âmbito do senso comum, seja revestido por uma linguagem ‘científica’, a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual, serve para compreender – e justificar – a desigualdade social” (LOURO, 1997, p. 20-21).

É imperativo, então, contrapor-se a esse tipo de argumentação. É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. O debate vai se constituir, então, através de uma nova linguagem, na qual gênero será um conceito fundamental (LOURO, 1997, p. 21).

Apesar de atualmente enxergarmos a masculinidade e feminilidade de uma outra maneira – ainda que não tenhamos alcançado a plena igualdade de gênero e rompido com estereótipos que ainda imperam na sociedade – durante muito tempo tive que reprimir meus desejos, sentimentos e emoções, tentando me encaixar no mundo masculino, afinal "o ato de cruzar a fronteira do comportamento masculino ou feminino apropriado (isto é, aquilo que é culturalmente definido como apropriado) parece, algumas vezes, a suprema transgressão" (WEEKS apud LOURO, 1997, p. 80). Sentia que deveria expulsar de mim próprio a feminilidade e a homossexualidade como Ghail analisou na formação de alguns estudantes masculinos a qual “apontou ‘formas contraditórias de heterossexualidade compulsória, misoginia e homofobia’, como os elementos culturais que são acionados na formação das subjetividades destes garotos” (LOURO, 1997, p. 82).

Louro (2018) revisita o período que esteve como estudante para analisar como era a construção da identidade de gênero e sexual. O corpo era disciplinado a partir da masculinidade

que corresponde aos garotos serem atléticos, violentos e competidores, e da feminilidade que atribui gentileza, docilidade e fragilidade as garotas. Ao reduzir homens e mulheres a essas características são criadas barreiras. É dessa forma que os esportes eram alocados nas aulas de educação física. No episódio em questão, o futebol não era adequado para “meninhas”, ou, não cabia para mim por ser fraco e não apresentar os requisitos de masculinidade necessários para jogar.

Ao ser repreendido pelos colegas na narrativa deste episódio posso notar que havia uma expectativa sobre a minha postura. Segundo Moura (2019) o futebol estabelece uma relação passível de controle das relações sociais. Os homens devem estar preparados para realizar as atuações necessárias em campo, exercendo uma postura adequada a sua masculinidade, podendo ser enaltecido ou censurada. O futebol é, assim, um espaço que segrega e que conduz ao desempenho de papéis, formado por estruturas inflexíveis. Moura (2019, p. 50) recorre a Soares para explicar “que essa manifestação do futebol em âmbito tão amplo reflete um campo privilegiado de atenção descontínua, deixando de ser um hobby temporário ou esporádico, tornando-se uma prática cultural”. Assim futebol se constitui prática majoritariamente masculina. Exprime desigualdades de gênero e homofobia por seus integrantes ao reafirmarem e defenderem uma masculinidade sólida e impermeável.

Nas aulas de educação física era concedido uma bola aos meninos e outra as meninas. Na maioria das vezes os meninos ocupavam a quadra inteira, enquanto as meninas ficavam em um espaço fora da quadra. Havia pouca orientação por parte do professor sobre que atividades seriam praticadas, mas aparentava que meninos e meninas sabiam que posição ocupar. Segundo Louro (1997) a escola tem espaços delimitados, faz uso usa símbolos e códigos para identificar, separar e formular o que todos podem (ou não) fazer. Transmite aos sujeitos os seus “lugares” que “atentas/os aos pequenos indícios, veremos que até mesmo o tempo e o espaço da escola não são distribuídos nem usados – portanto, não são concebidos – do mesmo modo por todas as pessoas” (LOURO, p. 59, 1997).

Naquela quadra não estavam somente crianças exercitando seus corpos, estavam também sendo traçadas demarcações entre elas. Conforme Kunz (1993), nas aulas de educação física fica evidente a diferenciação hierárquica de meninos e meninas. Há uma relação de poder desenvolvido no piso da quadra da escola. A escola se organiza de forma a produzir separações de gênero, acentuam desigualdades perante a diferença, ao normatizarem, classificarem, hierarquizam, determinam o jeito de agir, pensar e sentir dos alunos.

Meninos e meninas de lados opostos, estabelecendo obrigações e hierarquias envolta da prática desses esportes. Dessa maneira, os esportes são geralmente categorizados levando em conta os gêneros. Sobre isso, Gomes (1995) afirma a importância de incentivar a prática de esportes que envolvam meninos e meninas para que sejam minimizados preconceitos de gênero em determinados esportes que são atribuídos a homens e mulheres.

As aulas de educação física podem reforçar estereótipos da cultura machista e patriarcal. A dicotomização, segregação e desigualdade de gênero podem afetar diretamente na aprendizagem dos alunos. Classificar e separar os grupos contribui para a marginalização ou ascensão de um sobre o outro, há um que pertence e outro que não, estabelecendo relações de poder. Eu, por exemplo, fui prejudicado ao ser excluído e rechaçado pelo time e parece que o professor fingia não enxergar o que estava acontecendo porque nada era feito. A sujeição e acomodação dos professores diante dos diferentes aspectos que configuram o status quo da escola, contribui para a manutenção dessa realidade, embora, a escola possa ser um espaço potencialmente apropriado para trabalhar relações de gênero, de maneira que diminua a distância e preconceitos entre os sujeitos.

Para que isso aconteça, precisamos dismantelar as representações sociais que normatizam os diversos corpos sexuais conforme predisposição a masculinidade ou feminilidade. É preciso “desconstruir a polaridade rígida dos gêneros” (LOURO, 1997, p. 32). Segundo Louro (1997, p. 31) no "jogo das dicotomias" os dois polos diferem e se opõem e, aparentemente, cada um é uno e idêntico a si mesmo”, a dicotomia marca também a superioridade de um lado. Aprendemos a nos posicionar nesse raciocínio. Desconstruir a dicotomia supõe problematizar sobre a composição de cada polo (masculino e feminino), mostrando que cada polo realmente assume e contém o outro – “o polo masculino contém o feminino (de modo desviado, postergado, reprimido) e vice-versa” (p. 32) –, indicando que cada polo deixa de ser uno para ser múltiplo e apontar que cada polo está rompido e dividido internamente.

A Teoria *Queer* lida com o gênero como algo cultural, assim, o masculino e o feminino estão em homens e mulheres, nos dois. Cada um de nós – homem ou mulher – tem gestuais, formas de fazer e pensar que a sociedade pode qualificar como masculinos ou femininos independentemente do nosso sexo biológico. No fundo, o gênero é relacionado a normas e convenções culturais que variam no tempo e de sociedade para sociedade (MISKOLCI, 2012, p. 25).

A desconstrução viola a lógica que “nos ‘amarra’ numa posição que é, aparentemente, consequente e inexorável. Uma lógica que parece apontar para um lugar ‘natural’ e fixo para cada gênero” (LOURO, 1997, p. 32). A oposição dentre os polos é construída, não intrínseca e

imóvel. A desconstrução pressupõe encontrar o processo e as condições históricas que estruturam polos e a hierárquica contidas na polaridade das dicotomias, permitindo “perturbar essa ideia de relação de via única e observar que o poder se exerce em várias direções. O exercício do poder pode, na verdade, fraturar e dividir internamente cada termo da oposição” (p. 33).

Uma das consequências mais significativas da desconstrução dessa oposição binária reside na possibilidade que abre para que se compreendam e incluam as diferentes formas de masculinidade e feminilidade que se constituem socialmente. A concepção dos gêneros como se produzindo dentro de uma lógica dicotômica implica um polo que se contrapõe a outro (portanto uma ideia singular de masculinidade e de feminilidade), e isso supõe ignorar ou negar todos os sujeitos sociais que não se "enquadram" em uma dessas formas. Romper a dicotomia poderá abalar o enraizado caráter heterossexual que estaria, na visão de muitos/as, presente no conceito "gênero". Na verdade, penso que o conceito só poderá manter sua utilidade teórica na medida em que incorporar esses questionamentos. Mulheres e homens, que vivem feminilidades e masculinidades de formas diversas das hegemônicas e que, portanto, muitas vezes não são representados/as ou reconhecidos/as como "verdadeiras/verdadeiros" mulheres e homens, fazem críticas a esta estrita e estreita concepção binária. (LOURO, 1997, p. 34)

Ao referenciar questões de poder a concepção de Foucault, Louro (1997) conclui que se deve presumir que o poder é realizado pelos sujeitos e tem impacto em seu comportamento. Ainda que residam polos nas relações de gênero, é importante notar que o poder não é exercido unicamente por um lado, isto é, “torna-se central pensar no exercício do poder; exercício que se constitui por "manobras", "técnicas", "disposições", as quais são, por sua vez, resistidas e contestadas, respondidas, absorvidas, aceitas ou transformadas” (LOURO, 1997, p. 38).

Embora não seja possível dissociar poder das discussões sobre gênero, não podemos ignorar que há a possibilidade de o poder ser compartilhado democraticamente, de forma que os sujeitos criem autonomia de serem “capazes de fazer dos espaços e das instâncias de opressão, lugares de resistência e de exercício de poder” (LOURO, 1997, p.33).

4.3 O teatro

Quando criança queria ser um daqueles personagens de novelas infantis que passavam na televisão. Havia vezes que eu encenava quando ficava sozinho. Por isso fiquei empolgado para atuar numa peça teatral de final de ano na época do Ensino Fundamental. Estava animado em demonstrar minhas habilidades dramáticas em cena.

A peça era sobre um pai e uma mãe devastados pela perda precoce de sua filha, mas que encontravam a esperança na bondade e solidariedade dos seus amigos e familiares, eu

tinha a responsabilidade de interpretar toda dor e angústia de um pai, em vista disso se fazia necessário expressar fortes sentimentos e emoções nesse momento de fragilidade.

Nos ensaios, me incomodava perceber que minhas falas eram motivo de risos para alguns alunos que observavam, principalmente por parte dos meninos que se mostravam incomodados com o fato de eu representar um pai de família. Parece que eu não tinha o perfil para representar o personagem, era delicado demais e não tinha o tom de voz necessário.

Constrangido, não conseguia expressar toda carga emotiva que o papel exigia, a ponto de apenas enunciar as falas do personagem de forma vazia e sem expressão. No dia da apresentação o nervosismo e aflição tomavam por todo o meu corpo, queria não está ali, mas eu havia me comprometido e não podia deixá-los a essa altura. Então seguir em frente, e tentei apagar da minha mente toda a plateia que estava em minha volta, mas congelei diante de todos. Não conseguia dizer uma única palavra, então fui embora. Parece que conseguiram improvisar bem com a minha saída, agora, além da filha, a mãe havia perdido o marido também, segundo o que me disseram depois.

Nessa mesma peça um rapaz gay assumido participou interpretando o irmão do pai que perdeu a filha. Sua postura não gerava comentários como a minha por um motivo, ele não era afeminado, era mais como os outros meninos. Homens e mulheres homossexuais que se encaixam nos paradigmas de gênero e sexuais adotado predominantemente, ou seja, gays masculinos e lésbicas femininas tendem a sofrer menos por conta da sua orientação sexual. Por isso muitos sujeitos pertencentes a esses grupos optam por levar uma vida mais fechada, mesmo aqueles que assumem sua sexualidade, colaborando para a perpetuação da heteronormatividade, mesmo que não seja de forma intencional (MISKOLCI, 2012).

Declarar, por exemplo, que você está livre do armário, a qual aprisiona alguns significados, também reconhece a impondência central da heterossexualidade e fortalece a marginalidade daqueles que ainda estão no armário. Resumindo, é difícil se livrar completamente da heterossexualidade (SPARGO, 2017).

A heteronormatividade está tão enraizada que leva muitos a sofrerem preconceitos até dentro da própria comunidade LGBTQ+. Zamboni (2016), citando Fry (1984) fala do percurso da bicha na cultura gay, que vai de parceira de batalha – usada para mover a ideia da homossexualidade da natureza para o campo cultural – para uma ameaça do homossexual cultural que buscam integrá-las e ajustá-las “[...] à máquina cultural hegemônica, tornando-se

peça do aparelho reprodutor das relações de dominação” (ZAMBONI, 2016, p. 18). Acontece também a apropriação de sua cultura para depois ignorá-las, tirando-as do foco.

Depois da peça, fiquei extremamente decepcionado comigo por deixar na mão aqueles que haviam confiado em mim, mas também por não conseguir enfrentar as críticas, se é que podemos chamar assim as piadas. Apesar disso, não foi o suficiente para deixar de me importar com o que os meus colegas pensavam sobre o meu jeito.

Eu acreditava que precisava mudar o quanto antes para conseguir realizar minhas atividades sem passar por constrangimentos. Até no meu círculo social passei a controlar as gesticulações com as mãos ao falar para não “desmunhecar”, forçar um timbre mais grave e tentar andar sem “dar pinta”. Queria parecer como os outros garotos para ser tratado com o mínimo de respeito. Tentava ser discreto para atender as imposições heteronormativas, isto é, não ser gay demais. Meninos femininos e meninas masculinas tendem a ser desprezadas por “movimentarem” os gêneros, ou seja, aqueles que alteram seus corpos desviando da masculinidade ou feminilidade “natural” destinado ao seu sexo de nascimento podem ser vítimas de agressões físicas ou verbais (MISKOLCI, 2012).

Mesmo passado muito tempo desde o episódio narrado, ainda tenho que lidar com alguns assédios morais. Não é raro algum grupo de homens desdenharem enquanto eu passo andando nas ruas. Assim como na peça teatral, para evitar situações constrangedoras como essas, ainda tento parecer outra pessoa para evitar certos constrangimentos e até violências físicas. Em algumas situações, passamos a nos posicionar diferentemente a depender da ocasião e local que estejamos, conforme a variedade de funções sociais que realizamos

Diferentes contextos sociais fazem com que nos envolvamos em diferentes significados sociais. Consideremos as diferentes “identidades” envolvidas em diferentes ocasiões, tais como participar de uma entrevista de emprego ou de uma reunião de pais na escola, ir a uma festa ou a um jogo de futebol, ou ir a um centro comercial. Em todas essas situações, podemos nos sentir, literalmente, como sendo a mesma pessoa, mas nós somos, na verdade, diferentemente posicionados pelas diferentes expectativas e restrições sociais envolvidas em cada uma dessas diferentes situações, representando-nos, diante dos outros, de forma diferente em cada um desses contextos. Em um certo sentido, somos posicionados - e também posicionamos a nós mesmos - de acordo com os “campos sociais” nos quais estamos atuando. (WOODWARD, 2013, p. 29)

Desde criança ouço dos outros como devo andar, ou falar, ou gesticular minhas mãos, ou cruzar as pernas ao sentar, ou me relacionar com as pessoas e principalmente como expressar meus desejos. Parecia que nada estava certo no meu jeito de ser. Levei um tempo até perceber que podia ignorar as opiniões sobre tudo isso. A sociedade nos estimula comportamentos mais

retraídos e reprimimos dos nossos desejos, caso contrário somos chamados de viado, bicha e sapatão, sendo uma punição por não nos adequarmos as normas. Ao chamarmos alguém pejorativamente por essas expressões não apenas damos um apelido ou “nome” a esse sujeito, estamos “julgando essa pessoa e a classificando como objeto de nojo. A injúria classifica alguém como ‘poluidora’, como alguém de quem você quer distância por temer ser contaminado” (MISKOCI, 2012, p. 36). É dado uma marca do reconhecimento de sua “anormalidade”.

A peça me fez perceber uma das demandas e imposições sociais coletivas correntes sobre como devemos comportar nossos corpos sexuados no ambiente escolar. Segundo Butler (2019) o comportamento sexual é controlado pela vigia e pela ridicularização de gênero

na medida em que a homofobia frequentemente opera atribuindo aos homossexuais um gênero danificado, fracassado ou abjeto de alguma outra forma – isto é, chamando os homens gays de “femininos” ou “efeminados” ou chamando as lésbicas de “masculinas” ou “masculinizadas” –, e na medida em que o terror homofóbico a atos homossexuais, quando existe, é muitas vezes também um horror de perder o gênero apropriado [“deixar de ser um homem de verdade ou adequado” ou “deixar de ser uma mulher verdadeira e adequada”] (BUTLER, 2019, p. 464).

Para Foucault a sexualidade é uma “invenção social” “por entender que ela se constitui a partir de múltiplos discursos sobre o sexo: discursos que regulam, que normalizam, que instauram saberes, que produzem “verdades” (LOURO, 1997 p. 26), estando, assim, imersa numa relação de poder cujo aspecto é inerente em todos os campos, responsável por limitar e mobilizar, ao disciplinar corpos controlados e obedientes no que consiste os impulsos do desejo, também condiz a maneiras de chegar ao prazer. Para o filósofo francês, a sexualidade é entendida como uma esfera a qual relações de poder se estabelecem (GIDDENS, 1992).

Demonstrar a sexualidade em público é um problema para todos aqueles que não são heterossexuais. Para Foucault (1999, p. 29), o sexo dos cidadãos é um objeto de disputa pública, fiscalizado pelo Estado, com “toda uma teia de discursos, de saberes, de análise e de injunções”. Ele propõe que a sexualidade é um objeto cultural e não apenas uma “simples extensão de um processo biológico” (SPARGO, 2017, p. 33). Dessa forma, a sexualidade é uma ferramenta que proporciona o Estado e às instituições controlarem o sujeito naquilo que Foucault chama de “pedagogização do sexo”, isto é,

[...] um dos grandes investimentos biopolíticos do Estado sempre foi na educação, e a proposta *queer* é de justamente superar a pedagogização do sexo e transformar a posição da educação não mais como subserviente aos interesses estatais e biopolíticos, mas muito mais comprometida com as demandas da sociedade civil, organizada ou não (MISKOLCI, 2012, p. 9-10).

Britzman (2000) diz que o discurso nas escolas em volta das sexualidades é geralmente tratado numa vertente normalizadora, demarcando o correto do incorreto, natural ou patológico, tendo pouca comunicação entre alunos e professores sobre o tema, que passa despercebido, descontextualizado ou limitado a um direcionamento pronto, voltado a discursos biológicos e higienista, prevalecendo a desigualdade de gênero, gerando o preconceito, censura e a formação de estruturas hierárquicas sociais.

Louro (1997, p. 67) enxerga que há um ocultamento ou silenciamento – “ausência da fala” – de outras sexualidades que não seja a heterossexual como garantia da “norma”, dando como exemplo a rejeição da homossexualidade no ambiente legítimo da sala de aula que “acaba por confiná-los às ‘gozações’ e aos ‘insultos’ dos recreios e dos jogos, fazendo com que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos”.

Ser a bicha da turma foi dolorido, ter que lidar a todo momento com “brincadeiras” era cansativo e vergonhoso, além de que fui muito prejudicado em trabalhos nos grupos como a narrativa da peça. Atualmente expressões como bicha e viado se tornaram gírias muito usadas no meio LGBTQI+, a imagem da bicha é símbolo de orgulho e representatividade. Para Zamboni (2016, p. 90) a bicha se constitui num processo de transformação. Não uma verdade, modelo ou coisa que categorizamos no campo das identidades. A bicha repudia invariabilidade e uniformidade, ela “[...] atua como simulacro que escapa ao jogo da representação. Incessante variação do mundo. Abordá-la implica considerar esta condição desidealizante na qual se encontra.”. Na concepção de Takara (2017, p. 12)

A pedagogia bicha é uma possibilidade de vislumbrar uma temática permeada de omissão, rejeição e opressão praticadas no espaço escolar e sustentadas pelas mídias, entretanto, também sugere a produtividade, a criatividade e o enfrentamento às dinâmicas estabelecidas. Outras pedagogias são necessárias para deslocar os sentidos fixados acerca da homofobia e da homossexualidade no mundo contemporâneo

Se faz necessário viabilizar experiências inferiorizadas ou ignoradas historicamente para que auxiliem na superação das desigualdades e injustiças sociais. Além disso, a hegemonia cultural da heterossexualidade precisa ser posta em discussão, questionando as normas que a define como natural e normal em contraste aos estigmas e violências sociais contra pessoas distantes da normatividade, com “...o objetivo de modificar os aspectos da educação que ainda impõem, compulsoriamente, as identidades” (MISKOLCI, 2012, p. 10).

Uma pedagogia *queer* se faz ao “explorar a ambiguidade e a fluidez. Reinventar e reconstruir, como prática pedagógica, estratégias e procedimentos acionados pelos ativistas

queer, como, por exemplo, a estratégia de ‘mostrar o *queer* naquilo que é pensado como normal e o normal no *queer*’ ” (LOURO, 2001, p. 551), para que sejam capazes de fazer suas próprias decisões e de questionar sobre o mundo a sua volta.

De acordo com Silva (2013), precisamos mais do que apenas ensinar sobre tolerância e respeito a diversidade e diferença na escola. Se queremos uma prática pedagógica que focalize uma crítica política da identidade e diferença, é necessário problematizar as implicações que levam o processo de criação das identidades que se dá num contexto de normatizações. O *queer* coloca em debate as formas como o outro é desenvolvido, levando a

questionar as estreitas relações do eu com o outro. A diferença deixaria de estar lá fora, do outro lado, alheia ao sujeito, e seria compreendida como indispensável para a existência do próprio sujeito: ela estaria dentro, integrando e constituindo o eu. A diferença deixaria de estar ausente para estar presente: fazendo sentido, assombrando e desestabilizando o sujeito (LOURO, 2004, p. 41).

A escola necessita tecer diálogos com aqueles que “são desqualificados do processo educacional e também do resto da experiência de vida na sociedade, e é esse diálogo que pode se tornar a própria educação, mudando o papel da escola” (MISKOLCI, p. 32). Ensinar de forma *queer*, portanto, significa estranhar a constituição das identidades, estranhar o certo e o errado, e estranhar a própria prática educativa (MISKOLCI, 2012). É importante não só questionar o que lecionamos, mas a maneira de ensinar e o que os alunos significam sobre o que aprendem (LOURO, 1997), e “ao invés de educar para homogeneizar ou alocar confortavelmente cada um em uma gaveta, estejamos começando a aprender a nos transformar por meio das diferenças” (MISKOLCI, 2012, p. 45).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Seja no ambiente familiar, religioso ou escolar, desde pequenos somos pressionados a ter uma sexualidade ou gênero que pode não corresponder com a identidade que queremos assumir. Crianças e jovens LGBTQI+ estão em todos os espaços sociais, e claro que na escola não poderia ser diferente. É uma realidade que professor nenhum pode ignorar. O processo de autodescoberta da sexualidade e gênero se dá em meio a um contexto que pode ser duro com muitas delas.

As violências por mim narradas no episódio 1 (O bilhete) implicaram na maneira como eu “encontrei” a minha sexualidade. Essa opressão gerou em mim decepções e frustrações que impactaram nas minhas relações e no meu desenvolvimento, por isso acredito que nenhuma criança deve ter que perceber sua identidade sexual ou de gênero no meio da violência. A escola pode contribuir para o combate das violências escolares ao realizar discussões e movimentar recursos necessários, com um planejamento que identifique os casos afim de evitar novas ocorrências de *bullying*.

No episódio 2 (A Quadra) mostro como a inferioridade feminina na sociedade, em diferentes âmbitos sociais, afeta a vida daqueles que desviam da masculinidade imposta, exemplificado pelas práticas esportivas que podem traçar um perfil de gênero (com características masculinas ou femininas definidas) adequado para o seu exercício. É preciso que os professores pensem em estratégias que unam a todos/as para que diminuam os preconceitos e desigualdades de gênero, ao mesmo tempo que haja um senso de desconstrução da masculinidade e feminilidade ao romper com a ideia fixa e inflexível das características pertencentes as dicotomias de gênero, assumindo que as identidades são híbridas e fluídas, que os sujeitos podem apresentar características diversas, que o feminino se encontra no masculino e vice-versa.

O episódio 3 (O Teatro) expõe como somos reféns do meio, sendo necessário moldar a nós próprios para de se adequar as normas da heterossexualidade. Nesse sentido, a escola pode promover não somente uma política identitária que respeite a diferença, mas que também problematize as normatizações que separa e estranha as diferenças das identidades hegemônicas, e deflagre o significado do processo de formação das identidades em um contexto normativo, tendo em vista que a sexualidade e a forma como os sujeitos se concebem como

homem, mulher ou (na ausência de) qualquer outra definição, é parte integrante e constituinte da subjetividade do ser humano.

Em suma, esta investigação evidencia a necessidade de desvelar uma educação *Queer* ao desvendar aos alunos que não existe só homem ou mulher, heterossexualidade ou homossexualidade, brincadeiras de meninos e meninas. Mais importante do que rotulá-las é fazê-las aceitar a si e aos outros, buscando romper com as barreiras que categorizam suas vidas, reconhecendo e questionando seus privilégios ou injustiças, levando os alunos a repensarem sobre as consequências negativas que atos preconceituosos podem ter na vida de quem é atacado.

Abordar temas sensíveis é importante para que os educandos desenvolvam reconhecimento de si e empatia pelo outro, assim, é preciso levá-las a refletir e questionar sobre algumas práticas do cotidiano. Afinal, por que que algumas brincadeiras são de meninas e outras de meninos? E por que no livro didático não há ilustração de um casal gay ou lésbica representando a constituição de uma unidade familiar? Obviamente a complexidade dessas discussões avançam conforme o grau de ensino que as crianças se encontram. No entanto, desde as séries iniciais podemos desafiar as crianças a imaginar famílias além daquelas que convivem com elas, por exemplo.

Muitos educadores podem ter dificuldade ao falar sobre sexualidade e gênero. São temas que compõe o espaço privado e pessoal das pessoas, mas é também uma questão social. Se faz necessário debater sobre a temática de forma corajosa e falar sobre sexualidade sem receio e constrangimento. A sexualidade não pode ser tratada com discrição, é preciso viabilizar autonomia aos alunos de maneira que exteriorizem suas incertezas e curiosidade sobre suas identidades. Identidades estas que podem não ser suficientes para compreender toda complexidade da subjetividade humana.

Da mesma forma que Lady Gaga despertou em mim um conforto sobre quem eu estava me tornando, a escola precisa causar um impacto semelhante, oferecendo um espaço acolhedor e plural, em que as crianças se vejam não como iguais, mas que possam enxergar suas identidades nas diferentes manifestações humanas, através da música, da dança, da literatura ou da própria história.

Esta pesquisa me ajudou a clarear algumas questões identitárias, ao mesmo tempo que suscitou nossas interrogações nesse vasto universo que buscamos pertencer. Agora, ao invés de

definir quem sou, penso em mim como um conjunto de experiências, a somatória de muitas partes, do passado, presente e do que me aguarda no porvir.

A pesquisa autobiográfica a que me propus realizar foi desafiadora ao imergir nas marcas do meu passado. A partir das reflexões tecidas ao longo desta investigação, avisto um longo caminho a percorrer como educador. Futuramente serei o professor de muitas crianças que estarão em situações similares as que eu já vivi, bem como ainda poderei ser alvo dos alunos por expressar características femininas. De todo modo, as adversidades narradas por mim nesse trabalho agora fazem parte de quem eu sou como pessoa, como pedagogo e como pesquisador.

6 REFERÊNCIAS

- BORTONI, Larissa. **Expectativa de vida de transexuais é de 35 anos, metade da média nacional.** Agência Senado, 2017. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/especial-cidadania/expectativa-de-vida-de-transexuais-e-de-35-anos-metade-da-media-nacional#:~:text=A%20expectativa%20de%20vida%20das,%C3%A9%20de%2075%2C5%20anos>. Acesso em: 27 jan. 2021.
- BUTLER, Judith. **Corpos que importam:** Os limites discursivos do “sexo”. 1. ed. São Paulo: n-1 edições, 2019.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero:** Feminismo e subversão da identidade. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- CABRAL, F.; DÍAZ, M. **Relações de gênero.** In: Secretaria Municipal De Educação De Belo Horizonte; Fundação Odebrecht. Cadernos afetividade e sexualidade na educação: um novo olhar. Belo Horizonte: Gráfica e Editora Rona Ltda, 1998. p. 142-150.
- CARTH. John Land. **Desafios da pedagogia contemporânea Bullying, racismo e preconceitos na escola.** 1. ed. Brasília-DF: E-Book Distribution: XinXii, 2012.
- CARVALHOSA, S. F.; MOLEIRO, C.; SALES, C. A situação do bullying nas escolas portuguesas. *Interações*, 2009, n. 13, pp.125-146.
- DAOLIO, Jocimar. **Educação física escolar: em busca da pluralidade.** CDD. 20.ed. 613.707. Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Rev. paul. Educ. Fis., São Paulo, supl.2, p.40-42, 1996.
- EGERT, Edla. **Supremacia da masculinidade:** questões iniciais para um Debate sobre violência contra mulheres e educação. Cadernos de Educação I FaE/UFPE1 Pelotas 1261: 223-232. Janeiro /junho 2006. Disponível em: <http://luizaugustopassos.com.br/wp-content/uploads/2010/05/SUPREMACIA-DA-MASCULINIDADE2.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2021.
- FANTE, Cléo. **Fenômeno bullying:** como prevenir a violência e educar para a paz. Ed. 2. Campinas-SP: Verus Ed, 2005.
- FANTE, Cléo; PRUDENTE, Neemias Moretti. **Bullying em debate.** Paulinas, 2018. Disponível em: <https://pt.scribd.com/book/405785771/Bullying-em-debate>. Acesso em 15 fev. 2021.
- FOUCAULT. Michel. **História da sexualidade, V. 1:** a vontade de saber. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2940534/mod_resource/content/1/Hist%C3%B3ria-da-Sexualidade-1-A-Vontade-de-Saber.pdf. Acesso em: 05 fev. 2021.

GAGA, Lady; LAURSEN, Jeppe. **Born This Way**. Interscope Records: 2011. Tradução disponível em: <https://www.lettras.mus.br/lady-gaga/born-this-way/traducao.html> . Acesso em: 19 fev. 2021.

GIDDENS, Anthony. **A transformação da intimidade sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas**. São Paulo: Editora Unesp, 1992.

GOMES, E. M. de P. **Atividades del género em la cultura del patio de recreo**. In: WOODS, P. e HAMMERLEY, M. *Gênero, cultura y etnia em la escuela*. Informes etnográficos. Barcelona: Ministério de Educação e Ciência, 1995.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

LOURO, G. L; NECKEL, J. F; GOELLNER, S. V (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). et al. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Ed. Autentica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas**. Pro-Posições, , Campinas, São Paulo, v.19, n. 2, p.17-23, ago. 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. 6. Ed. Petrópolis: Vozes, 1997

LOURO, Guacira Lopes. **Teoria Queer: uma política pós-identitária para a educação**. Rev. Estudos Feministas. 2001, vol.9, n.2, pp.541-553. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200012>. Acesso em: 27 jan. 2021.

LOURO, Guacira Lopes. **Um Corpo Estranho**. 3. ed. Belo Horizonte: Ed. Autentica, 2004.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: Um aprendizado pelas diferenças**. 2. ed. Edição do Kindle. São Paulo: Autêntica Editora, 2012.

MOURA. J. C. C. **Joguem como Homens!** Masculinidades, Liberdade de Expressão e Homofobia Em estádios de Futebol, no Estado do Maranhão. Jundiaí/SP: Paco e Littera, 2019.

NASCIMENTO, J. C. **Pesquisa (auto)biográfica e formação de professores alfabetizadores**. Curitiba: Editora Appris, 2017.

NEVES, J. G. **Cultura Escrita E Narrativa Autobiográfica: Implicações Na Formação**. In: CAMARGO, M.R., org., SANTOS, VCC. colab. *Leitura e escrita como espaços autobiográficos de formação* [online]. DOCENTE São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/zz66x/pdf/camargo-9788579831263-09.pdf>. Acessado em: 12 de nov. 2020.

NEVES, Margarida de Souza. **História, memória e memorialística**. Esboços – Revista do Programa de Pós-Graduação em História da UFSC. Florianópolis: UFSC, n. 11. p. 11 – 24, jan. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/esbocos/article/view/331>. Acesso em: 28. Jan 2021.

PAIVA, Vera Lúcia M. O. **A pesquisa narrativa: uma introdução.** Rev. bras. Linguist. Belo Horizonte. v.8, n.2, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982008000200001&script=sci_arttext. Acesso em: 28 jan. 2021.

PARIS, Letícia. 38% das empresas têm restrições para contratar LGBTQI+, diz pesquisa; 'preconceito velado', relata mulher trans. G1, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2020/07/01/38percent-das-empresas-tem-restricoes-para-contratar-lgbtqi-diz-pesquisa-preconceito-velado-relata-mulher-trans.ghtml>. Acesso em: 05 fev. 2021.

PARKER, Richard. **Corpos, prazeres e paixões: A cultura sexual no Brasil contemporâneo.** 2. ed. São Paulo: Best Seller, 1991.

PASSEGI, M. C.; SOUZA, E.C. de; VICENTINI, P.P. **Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização.** Educação em Revista. Belo Horizonte, v.27, n.1, p.369-386, abr. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982011000100017&script=sci_abstract&tlng=pt. Acessado em: 27 jan. 2021.

PESSÔA, Júlia. **País de Maricas.** Disponível em: <https://tribunademinas.com.br/especiais/colunas/antes-que-eu-me-esqueca/15-11-2020/pais-de-maricas.html> Acesso em: 01 Fev. 2021.

SAFIOTI, Heleieth. **O poder do macho.** São Paulo: Moderna, 1987. Disponível em: <https://medium.com/qg-feminista/o-poder-do-macho-ca5f2dc68101>. Acesso em: 02 fev. 2021.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying: mentes perigosas nas escolas.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais.** 13. Ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes; 2013.

SOUZA, E. C.S; ABRAHÃO, M.H.M.B. (Orgs). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=Ax_qftC2SVcC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 28 jan. 2021.

SOUZA, Taís. **Adolescente de 14 anos confessa que apedejou e queimou jovem gay na Bahia porque 'não gostava de homossexuais.** O Globo, 2020. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/adolescente-de-14-anos-confessa-que-apedrejou-queimou-jovem-gay-na-bahia-porque-nao-gostava-de-homossexuais-1-24538448>. Acesso em: 05 jan 2021.

TAKARA, Samilo. **Uma Pedagogia Bicha: Homofobia, Jornalismo E Educação.** Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. UEM, Maringá, 2017.

TOWER, W. **Os Jovens Perguntam: Respostas Práticas.** 2 ed. São Paulo: Associação Torre de Vigia de Bíblias e Tratados, 2008.

ZAMBONI, Jésio. **Educação Bicha**: uma a(na[1])rqueologia da diversidade sexual. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. UFES, Vitória, 2016.