



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação - FE
Escola Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – ENDICA
Escola Nacional de Socioeducação - ENS

Memórias de infância na escola: retratos da LGBTIfobia e da cisheteronormatividade

Cleverson de Oliveira Domingos

Brasília-DF

2022



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação - FE
Escola Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – ENDICA
Escola Nacional de Socioeducação - ENS

Memórias de infância na escola: retratos da LGBTIfobia e da cisheteronormatividade

Cleverson de Oliveira Domingos

Trabalho de conclusão do Curso de
Especialização em Garantia dos Direitos e
Política de Cuidados à Criança e ao
Adolescente.

Orientadora: Profa. Ma. Sueli Mamede Lobo
Ferreira

Brasília-DF

2022

Dados Internacionais de Catalogação da Publicação (CIP)

D671a Domingos, Cleverton de Oliveira
Memórias de infância na escola: retratos da LGBTIfobia e da cisheteronormatividade / Cleverton de Oliveira Domingos. - Brasília, DF, 2022.
40 f. ; 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Garantia dos Direitos e Política de Cuidados à Criança e ao Adolescente) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2022.

Orientação: Ma. Sueli Mamede Lobo Ferreira.

1. Cisheteronormatividade. 2. LGBTIfobia. 3. Memória. 4. Infância. 5. Sexualidade. I. Ferreira, Sueli Mamede Lobo, orient. II. Universidade de Brasília. Programa de Pós Graduação em Educação. III. Título.

CDD 379
CDU 37.01

Cleverson de Oliveira Domingos

**Memórias de infância na escola:
retratos da LGBTIfobia e da
cisheteronormatividade**

Trabalho de conclusão do Curso de
Especialização em Garantia dos Direitos e
Política de Cuidados à Criança e ao
Adolescente.

Orientadora: Profa. Ma. Sueli Mamede Lobo
Ferreira

Aprovado em: 06/03/2022

Banca Examinadora

Profa. Ma. Sueli Mamede Lobo Ferreira

Profa. Dra. Alessandra Lisboa da Silva

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo analisar a construção narrativa das memórias de infância de professores *gays*, especialmente, seus percursos e experiências de discriminação nas escolas quando foram estudantes da educação básica. Os objetivos específicos consistiram em: coletar narrativas de professores *gays* sobre suas infâncias e experiências de confronto com as normas de gênero e sexualidade na escola; compreender suas trajetórias escolares na educação básica; identificar como enfrentaram as situações de LGBTIfobia nas escolas; discutir a cisheteronormatividade e a LGBTIfobia como violações dos direitos das crianças e adolescentes. A metodologia da pesquisa adotou a abordagem qualitativa, fundamentando-se na história oral e no método biográfico, com uso de entrevistas narrativas com dois professores que se identificam como *gays*. Os resultados apontaram que os professores relataram uma “infância pobre”, marcada pela luta de suas famílias pela superação e melhoria das condições financeiras precárias, bem como se recordaram de experiências de rejeição e de discriminação por parte de familiares, de instituições religiosas e das escolas que frequentaram – em razão de não corresponderem às expectativas sociais depositadas sobre “os meninos”. As narrativas evidenciaram a necessidade de reconhecer as crianças e adolescentes que vivenciam confrontos com as normas de gênero e sexualidade para poder garantir sua proteção integral e absoluta, como também a efetivação dos direitos humanos relativos à orientação sexual e identidade de gênero.

Palavras-chave: Cisheteronormatividade. LGBTIfobia. Memória. Infância. Sexualidade.

SUMÁRIO

Introdução	7
Metodologia.....	19
Infâncias e crianças inimagináveis, mas existentes e resistentes	22
Considerações finais	30
Referências	35

Introdução

As discussões sobre gênero e diversidade sexual cresceram nos últimos anos impulsionadas pela emergência dos movimentos feministas e LGBTI+, que lutam para que as desigualdades e violências de gênero e sexuais sejam reconhecidas como problemas públicos complexos que necessitam da atuação do Estado e da sociedade para serem dirimidos (DOMINGOS, 2021).

Trazer o debate sobre a perspectiva de gênero para o campo da educação é desafiador diante do atual contexto sociopolítico brasileiro, polarizado em torno de distintos grupos e projetos políticos. As reações contrárias às discussões de gênero e sexualidade nas escolas têm gerado perseguições a docentes e ativistas que defendem o tratamento dessas questões em sala de aula. Tais reações tomaram dimensões globais e geraram no Brasil a exclusão de trechos sobre gênero e sexualidade nos planos de educação, nas esferas federal, estadual, distrital e municipal. Contudo, esse debate é imprescindível e deve também estar na escola.

Debater identidade de gênero e orientação sexual se faz necessário porque não recebemos nas escolas apenas alunos cisgêneros e heterossexuais. Recebemos também pessoas transgêneras, homossexuais, bissexuais e lésbicas. Posto isso, não vemos porque não trazer à luz da discussão a realidade desse segmento. Se alunos(as) gays, lésbicas ou transgêneros(as) podem e devem debater temas pertinentes a cisgeneridade e heterossexualidade compulsória – o que é percebido com naturalidade –, não há motivos para não debater temas sobre identidades e sexualidades de pessoas LGBTs. (BENTO; XAVIER; SARAT, 2020, p. 12).

Diante da importância desses temas e do atual cenário sociopolítico controverso, este trabalho busca refletir sobre como as dimensões da cisheteronormatividade e da LGBTIfobia, presentes de diversas formas no cotidiano escolar, produzem efeitos nas trajetórias escolares e na construção das identidades de pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, intersexuais e demais identidades de gênero e sexuais dissidentes da cisheteronormatividade (LGBTI+)

Por isso, o presente texto reforça sobre a importância dos debates de gênero e sexualidade na escola, como forma de instrumentalizar estudantes e profissionais da educação para perceber e agir diante de violências (re)produzidas a partir desses marcadores sociais, que geram diferentes

violações dos direitos das crianças e adolescentes que devem ser enfrentadas pela escola e por toda a sociedade.

Atualmente, para garantir a proteção integral e absoluta das crianças e adolescentes com relação às violências, é necessário refletir sobre as relações de gênero, ou seja, sobre a forma como meninas e meninos são educados, constroem-se como sujeitos de gênero e sexualidade, e como esse processo é permeado de classificações, hierarquias, privilégios, marginalização, violências e desigualdades.

Os direitos humanos, frutos da evolução e das lutas da sociedade, também valem para as crianças e adolescentes, cujos direitos estão resguardados por vários instrumentos legais. O marco da proteção integral das crianças e adolescentes é a Constituição Federal (CF) de 1988, que assegura à criança, ao adolescente e ao jovem, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los(as) a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Somando-se a isso, outro marco é a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que promulga o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em substituição ao antigo “Código de Menores”. O Brasil também assinou a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança de 1988 e produziu mais legislações que reafirmam os direitos infanto-juvenis. Esses arranjos de instrumentos demarcam o reconhecimento das crianças e adolescentes enquanto sujeitos de direitos, que devem ter proteção integral e prioridade absoluta por parte da família, da sociedade e do Estado.

O artigo 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente reafirma o contido na Constituição Federal de 1988 ao estabelecer que “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (BRASIL, 1990).

No Brasil, a proteção das crianças e adolescentes foi fortalecida com a criação, em 2006, do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA), que atua nos eixos da defesa, promoção, controle e efetivação dos direitos infanto-juvenis. Tal sistema, que abrange órgãos dos setores da saúde, assistência social, educação, segurança, trabalho, justiça,

entre outros, e a sociedade civil organizada, deve atuar de forma intersetorial e em rede, para garantir a efetivação da proteção e dos direitos das crianças e adolescentes.

Todos os entes do Sistema de Direitos das Crianças e Adolescentes devem promover ações de proteção contra violências e violações de direitos, sendo a escola uma instituição importante na formação e no desenvolvimento infanto-juvenil. A escola faz parte do eixo da promoção, sendo responsável em efetivar o direito à educação, por meio de práticas pedagógicas que corroborem para o sucesso escolar de crianças e adolescentes.

A escola tem importantes desafios, como o de ser responsável pela formação integral de crianças e adolescentes, tendo que garantir uma educação de qualidade e colaborar para a diminuição das desigualdades sociais e da pobreza. Dessa forma, a formação de educadores para combater violências e violações contra as crianças e adolescentes é uma estratégia fundamental, pois permite detectar e intervir nesses casos.

Além disso, a escola é um espaço de formação para a cidadania, de construção dialógica do conhecimento, que deve garantir a aprendizagem e o desenvolvimento de diferentes estudantes, de modo que possam construir um entendimento histórico da formação da sociedade e uma postura crítica sobre variados temas, sabendo também se posicionar perante situações de violência.

A escola é um espaço de proteção de crianças e adolescentes, mas nem sempre é possível assegurar uma convivência escolar sem violências e pautada no respeito às diferenças. Afinal, as tensões e clivagens sociais estão presentes nas escolas e podem gerar situações que violam os direitos infanto-juvenis.

Em um contexto em que a proteção das crianças e adolescentes é prioridade absoluta, não deviam existir violações desse direito em nenhuma instância, especialmente, nas famílias e nas escolas. Contudo, uma série de questões sociais corroboram para que a proteção e os direitos das crianças e adolescentes não sejam plenamente efetivados. Além da desigualdade social, que impacta seriamente nas condições de vida das crianças e adolescentes, outras situações são as violências direcionadas e vividas por grande parte delas e deles. Segundo Faleiros e Faleiros (2007, p. 31),

a violência contra crianças e adolescentes é praticada de várias maneiras, por diferentes autores/atores e em distintos lugares. A classificação mais usual das geralmente denominadas formas de violência é: violência física, psicológica e sexual. Classifica-se a violência sexual em abuso sexual e exploração sexual comercial; o abuso sexual em intra e extra-familiar; a exploração sexual em prostituição, pornografia, turismo sexual e tráfico de pessoas para fins sexuais. No entanto, uma análise mais rigorosa dessa classificação revela imprecisões e lacunas que não podemos deixar de considerar.

De fato, o tema da violência contra crianças e adolescentes aciona novas problematizações, vinculadas aos estudos que investigam a construção social das diferenças, notadamente, as diferenças étnico-raciais, de classe, de gênero, sexualidade, entre outras. Durante muito tempo, muitas práticas violentas banalizadas na sociedade e na escola foram entendidas como “brincadeiras normais de crianças e adolescentes”. Por exemplo, têm-se as agressões e as intimidações intencionais e repetidas contra uma pessoa – conhecidas como *bullying*. Elas foram durante muito tempo tidas como normais. Outras são aquelas práticas de discriminação baseadas em gênero e sexualidade, que também podem se manifestar como *bullying*, causando impactos negativos que atingem diferentemente cada criança e adolescente.

Sabe-se que a violência é um conceito em disputa historicamente construído (ABRAMOVAY *et al.*, 2002). Ainda hoje existe uma luta sobre o que conta e entra na categoria “violência”. Sabe-se que uma série de manifestações englobam o conceito. Não são somente as agressões físicas e/ou homicídios, mas também tudo que fere, magoa, ofende e viola a dignidade do/a outro/a (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004).

Vive-se no Brasil uma cultura de violência, em que manifestações hostis são cultuadas socialmente, saturadas e espetacularizadas pelos meios de comunicação. A violência não poupa ninguém porque atinge “a todas as classes sociais, gêneros e gerações. Perpassa diferenças geográficas, étnicas, políticas, e instala-se em todas as localidades e situações violentas, são experimentadas de modo muito diferente pelas pessoas” (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006, p. 15-16).

É preciso reconhecer que existem formas de violência oriundas de uma tradição cultural e intelectual que privilegiou determinadas identidades ou diferenças em detrimento de outras, fundando hierarquias e distinções sociais. E, nesse ponto, destacam-se as violências baseadas em noções de classe, de

deficiência, raça, etnia, gênero e sexualidade. Elas expressam o que se chama de classismo, capacitismo, racismo, sexismo, machismo e LGBTIfobia.

Tais fenômenos não são “brincadeiras de crianças e adolescentes”. Também não são fenômenos episódios, que se manifestam de vez em quando na escola. Ao contrário, são fenômenos estruturantes nas relações sociais e escolares, atuando na maior parte das vezes de forma interseccional e articulada, ou seja, misturam-se e produzem diferentes desigualdades e discriminações (JUNQUEIRA, 2013).

Dentre esses fenômenos, interessa aqui problematizar a cultura cisheteronormativa e LGBTIfóbica que produz discriminações e desigualdades no terreno dos gêneros e das sexualidades, sem esquecer de suas relações com outros sistemas de desigualdade. É a cultura cisheteronormativa e LGBTIfóbica que materializa violências, preconceitos e discriminações baseadas em construções sociais de gênero e sexualidade, que atingem crianças, adolescentes, jovens, entre outras pessoas. De acordo com Bento, Xavier e Sarat (2020, p. 11),

o debate é necessário não só para combater a exclusão de crianças e adolescentes LGBTs, como também para a desconstrução das práticas de machismo e misoginia que contribuem para agravar problemas vividos na escola como gravidez precoce e indesejada em meninas jovens, violências de gênero contra mulheres e pessoas transgêneras – temáticas que devem ser inseridas na elaboração de uma proposta de escola inclusiva para crianças e adolescentes.

Nesse ponto, importa explicar alguns conceitos que embasaram as reflexões tecidas neste trabalho. Compreende-se com Vianna e Ridenti (1998, p. 97) que o conceito de gênero remete “a uma tentativa de incorporar, na análise, aspectos que são socialmente construídos, observando que cada cultura define o que é masculino e feminino”. Quanto à sexualidade, usa-se o conceito para além dos discursos biológicos e essencialistas, entendendo que ela está inserida nas lógicas e tramas da cultura, além de ser política.

Conforme Weeks (2001), a sexualidade é um termo para descrever uma série de crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas. E, nesse sentido, Foucault (1996) afirma que a sexualidade é “uma invenção histórica” fruto do dispositivo da sexualidade instalado a partir do século XVII, que é composto de uma série de discursos, saberes e poderes que buscam discipliná-la e controlá-la.

Com base nessas considerações, vive-se em uma sociedade cisheteronormativa. A noção de cisheteronormatividade descreve duas normas sociais: a cisnormatividade e a heteronormatividade. A cisnormatividade é um conceito que expressa que a cisgeneridade foi estabelecida como norma na sociedade (VERGUEIRO, 2015).

Por cisgeneridade entende-se a construção de uma identidade e expressão de gênero condizente com o sexo imposto ao nascimento (VERGUEIRO, 2015). Diferente dela, está a transgeneridade, ou seja, “quando a identidade de gênero, que as pessoas sentem ter, discorda do que aparenta sua conformação biológica, como meninos ou meninas, realizada no momento do seu nascimento” (MODESTO, 2013, p. 50).

E, para concluir o raciocínio, tem-se a heteronormatividade, conceito criado por Michael Warner em 1991 para descrever a institucionalização da heterossexualidade como norma social (MISKOLCI, 2009). De acordo com Miskolci (2014, p. 102), “é a ordem sexual em que vivemos, na qual vigora o heterossexismo, ou seja, a pressuposição social de que todos(as) são ou deveriam ser heterossexuais”.

Tendo em vista essas questões, este estudo se justifica em virtude da necessidade de problematizar as violências direcionadas às crianças e aos adolescentes LGBTI+. Também é preciso compreender as infâncias e as crianças como atravessadas por relações de gênero, sexualidade e outros marcadores de diferença. A família, a escola e outras instituições acionam dispositivos desde a infância para capturar os corpos das crianças e adolescentes dentro dos regimes disciplinadores do gênero e da sexualidade, visando à formação de homens e mulheres “heterossexuais” (LOURO, 1997).

Conforme Louro (1997), há na escola e em várias instâncias sociais uma *pedagogia da sexualidade* que ensina que a heterossexualidade é a orientação sexual legítima e correta, enquanto a homossexualidade é um desvio, doença, pecado ou algo errado. Nesse sentido, esta pesquisa assemelha-se ao estudo de Alexandre e Salgado (2019, p. 33) que ressalta que

o foco da discussão está nos dispositivos acionados pela escola, que cerceiam, rechaçam e produzem o desaparecimento social de corpos que escapam das programações de gênero e sexualidade entranhadas nos espaços-tempos, na organização da rotina, nas aulas, nas relações presentes no interior da instituição escolar.

Para discutir essas questões, realizou-se um estudo a partir das memórias da infância de dois professores que se identificam como *gays*. As narrativas sobre suas infâncias e experiências escolares são fontes históricas para compreensão de como atua o dispositivo da sexualidade (FOUCAULT, 1988), por meio de seus mecanismos de controle e disciplinamento dos corpos infantis, visando à produção de corpos heterossexuais, enquanto marginaliza e invisibiliza outros corpos, tidos como abjetos.

Por meio das memórias de infância, também é possível entrever os processos de enfrentamento e superação das discriminações. Portanto, este estudo busca responder à seguinte questão de pesquisa: como professores que se identificam como *gays* constroem suas memórias de infância e narram sobre suas experiências e possíveis violências baseadas no gênero e na sexualidade vividas nas escolas de educação básica?

Sendo assim, com vistas a conhecer e ouvir sujeitos com experiências e memórias que ajudem a responder a essa questão, delineou-se que o objetivo geral desta pesquisa é analisar a construção narrativa das memórias das infâncias de professores que se identificam como *gays*, especialmente, seus percursos e experiências de discriminação na escola.

Os objetivos específicos são: coletar narrativas de professores *gays* sobre suas infâncias e experiências de confronto com as normas de gênero e sexualidade na escola; compreender suas trajetórias escolares na educação básica; identificar como enfrentaram as situações de LGBTIfobia nas escolas em que estudaram; discutir a cisheteronormatividade e a LGBTIfobia como violações dos direitos das crianças e adolescentes.

As violências baseadas no gênero e na sexualidade atingem todas as pessoas, independente de identidade de gênero e orientação sexual. É alto o número de violência contra as mulheres e contra as pessoas LGBTI+, mas muitas pessoas ainda não acreditam nessa realidade. De toda forma, as normas de gênero e sexualidade mantêm-se vivas e agem para consolidar a hegemonia cisheteronormativa.

Nesse contexto, a escola é um espaço de produção e reprodução de normas de gênero e sexuais, sendo que a escola, junto à família, compartilha a responsabilidade de “administrar o sexo das crianças” (FOUCAULT, 1988). Por

outro lado, a escola também é um lócus importante para desconstrução dessas normas, além de ser um espaço de formação das identidades de estudantes.

Nesse processo, a escola tem um papel ativo, pois colabora tanto para que violências LGBTIfóbicas sejam geradas, reproduzidas e mantidas de forma velada e na impunidade, viabilizando a incorporação das disposições normativas de gênero e sexualidade que recaem sobre os corpos infantis. Se a escola é um espaço de convivência, bem como de construção de identidades e de exercício da cidadania, ela não deve deixar de olhar para os mecanismos que ela mesmo produz, nem pode se omitir em situações de violência, preconceito e discriminação contra as crianças e adolescentes.

Nesta pesquisa, é fundamental problematizar o tratamento social dado as crianças e adolescentes, cujas expressões de gênero e da sexualidade não correspondem ao que socialmente se espera, ou seja, dentro dos ditames normalizadores da cisheteronormatividade. Assim, investigar e visibilizar as narrativas e memórias de infância na escola de pessoas LGBTI+ é denunciar uma violação dos direitos das crianças e adolescentes que ainda é naturalizada e banalizada no cotidiano escolar, assim como é uma oportunidade de focar os processos de resistência engendrados por tais pessoas para enfrentar e superar as discriminações experimentadas. É possível discutir como tais experiências de discriminação foram percebidas e produziram efeitos, mudanças, sensações em suas vidas e na construção das suas identidades.

O vínculo entre o eu da criança e o eu do adulto é o corpo enquanto repositório de memórias e sistema de ação, e o exame profundo e contínuo das experiências de infância é geralmente considerado como uma parte central e natural da representação da pessoa adulta. Logo, as reminiscências de infância costumam desempenhar um papel importante nas narrativas de vida em termos de quantidade, intensidade e centralidade, embora, ao mesmo tempo, tenham recebido pouca atenção teórica até agora. (GULLESTAD, 2005, p. 509).

A escola, fundada nos ideais da Modernidade, continua reforçando um imaginário que insiste em uma noção ideal de criança, de desenvolvimento infantil e de infância, perpassado por fases cronológicas. Essa visão de criança ideal-típica inclui, também, a persistente noção da criança heterossexual, que crê na “universalidade” e “naturalidade” da heterossexualidade. Antes mesmo de os bebês nascerem, há um grande esforço social e toda uma parafernália

tecnológica para que meninos e meninas assumam as posições sociais de “homens” e “mulheres”.

Ao longo da socialização infantil, uma série de observações é realizada sobre os corpos de meninas e meninos, por meio da família, da escola e outras instâncias. É um olhar normatizador que busca verificar se os corpos apresentam uma “saúde de gênero” (BENTO, 2008), se as performances estão dentro das normativas postas.

É importante problematizar essa criança ideal-típica, para evitar o olhar universalizante e descontextualizado sobre as crianças e seus processos de desenvolvimento. É fundamental ver as crianças em seus contextos culturais e históricos específicos, entendendo suas visões, marcas e identidades sociais e experiências.

A produção dessa criança ideal-típica mobiliza em torno de si um conjunto de ações e relações afetivas e culturais, das quais são obliteradas as condições das crianças, em seus mundos de vida, nos modos como as suas pertencas raciais, étnicas, de classe social, territoriais e as suas experiências de gênero e sexualidade marcam as suas existências (BURMAN, 2008). Por ser assumida como infância genuína, as crianças que não se alinham a esse ideal são marcadas, desde muito cedo, como aberrações, portadoras de desvios comportamentais que denunciam falhas no desenvolvimento, já que a sua trajetória em direção à perfeição passa a ser interrompida. As diferenças e dissonâncias são, assim, definidas como patologias, em função de suas fugas ao curso regular do desenvolvimento regido pela norma da vida. (ALEXANDRE; SALGADO, 2019, p. 34).

Neste trabalho, os conceitos de infância e criança são fundamentados no aporte teórico da Sociologia da Infância. Esse é um campo em constituição dentro da Sociologia, que a partir da década de 1990 propôs um importante desafio teórico-metodológico: considerar as crianças atores sociais plenos (DELGADO; MÜLLER, 2005). Nessa perspectiva teórica, “as infâncias são econômica, social e historicamente constituídas e existem além das atividades de qualquer criança ou adulto particular” (GULLESTAD, 2005, p. 522).

As crianças são sujeitos de relações sociais concretas, possuem um papel ativo na construção, desconstrução e recriação da cultura, dos saberes e da realidade, inserem-se em contextos sociais específicos e são atravessadas e constituídas por diferenças de região, classe, nacionalidade, raça, religião, gênero e sexualidade. Assim, não são simples seres passivos que incorporam a cultura dos adultos, pois também são capazes de reinventar, criar e reproduzir cultura.

Ao longo do texto, destaca-se a importância das lembranças da infância para compreender, do ponto de vista dos participantes, o que é ser uma criança apontada como *queer*, estranha, anormal, “desviante” da cisheteronormatividade. *Queer* é uma palavra da língua inglesa convencionalmente usada como um palavrão, um xingamento, um insulto, e seu significado equivale numa tradução para o contexto brasileiro a algo como “bicha”, “viado”, “sapatão”, “boiola”, mariquinha, mas também estranho, esquisito, anormal (LOURO, 2009; MISKOLCI, 2012).

A palavra *queer* foi ressignificada e apropriada por teóricos *queers*, para enfatizar a existência de demandas de cumprimento de normas e convenções culturais, mas também de mecanismos e experiências de violência, abjeção e injúria envolvidos nos processos de produção de identidades e diferenças (LOURO, 2009).

Miskolci (2012) afirma que o *queer* foi um movimento, um impulso intelectual crítico, que surgiu em vários países do mundo, como o Brasil, a França e os Estados Unidos, direcionado à problematização da ordem sexual contemporânea, associado à contracultura e às demandas dos movimentos da década de 1960, como os movimentos negro, feminista e homossexual.

Esse impulso, contido em um conjunto disperso de estudos e pesquisas, originou um campo teórico conhecido como Estudos *Queer* ou Teoria *Queer*. O termo teoria *queer* foi dado por Tereza Laurentis em 1991. Era um contexto de surgimento da epidemia de HIV/AIDS, assim como de problematização sobre o lugar social desprezível atribuído pela sociedade às existências que não materializam o *status* de “humano” esperado socialmente. Tais estudos tinham em comum a crítica à ordem social contemporânea, aos binarismos de gênero e sexualidade, bem como o combate ao heterossexismo, à heteronormatividade e à LGBTIfobia.

Nos últimos anos, muitas pesquisas investigaram as dinâmicas das violências de gênero, da cisheteronormatividade e da LGBTIfobia nas escolas, assim como as experiências de pessoas que sofreram discriminações nas escolas por conta de serem apontadas como desviantes da matriz cisgênera e heteronormativa (VIANNA; RIDENTI, 1998; JUNQUEIRA, 2013; RAMOS, 2019; BENTO; XAVIER; SARAT, 2020).

Por esses estudos, entrevê-se que a microfísica da escola não é só um espaço de reprodução de normas de gênero e sexualidade, mas também é um terreno propício para construção de novas relações sociais baseadas no respeito e na aceitação das diferenças. Isso permite ver a escola como espaço vivo, repleto de contradições, permeado por relações de poder.

Dessa forma, as pessoas apontadas como *queer* também estão inseridas em relações de poder e podem revidar as agressões, construir amizades, modos de resistência, além de superarem as experiências discriminatórias. Dentro da própria escola, é possível encontrar atitudes que atuam para a desconstrução de preconceitos e outras que reforçam.

Para o estudo das memórias de infância de pessoas que se identificam como LGBTI+, buscou-se apoio nas reflexões de Gullestad (2005, p. 528), que uniu dois campos de pesquisa diferentes: o estudo das infâncias e o estudo das histórias de vida. Para ela, as experiências da infância foram naturalizadas, além de consideradas evidentes e marginalizadas. A pesquisadora considera que as lembranças de infância podem ser entendidas como *infâncias imaginadas*, considerando que quando as pessoas narram suas experiências da infância sobressai uma diferença entre o eu que narra e o eu que foi. Para a autora, é necessário “enfocar os modos como as experiências da infância são usadas como recursos na construção do eu moderno” (p. 514). Na visão dela, “é necessário fazer análises cuidadosas das narrativas de infância para teorizar a emergência tanto dos eus como dos contornos deste estágio da modernidade capitalista” (p. 515). Conforme destaca,

De uma maneira ou de outra, a maioria das narrativas de vida atuais são testemunhos dos processos históricos, econômicos, sociais e culturais da modernidade capitalista. Hoje em dia, a modernização tornou-se um fenômeno mundial, não mais restrito a suas formas ocidentais. As narrativas expõem um imenso leque de reações, adaptações e resistências específicas à modernidade. (GULLESTAD, 2005, p. 514)

Ao discorrer sobre questões referentes à verdade e à autenticidade nas narrativas autobiográficas, Gullestad (2005, p. 516, grifos da autora) afirma que “as infâncias *não são menos reais* por serem socialmente construídas e, num certo sentido, imaginadas”. Este trabalho convida à reflexão sobre as infâncias e as crianças inimagináveis, ou seja, infâncias esquecidas de reflexão,

não lembradas, colocadas pela sociedade em um lugar de “vergonha”, de “segredo”, de abjeção, invisibilidade e esquecimento.

Como pergunta Polesso (2020, p. 150), “e quem defende a criança queer?”. A resposta, diz a autora, é um eco no vazio de um abismo. Polesso (2020, p. 150) afirma que “muitas vezes não existe quem a proteja, muitas vezes quem a tenta proteger o faz de um jeito errôneo, silenciando violências”. Em outras vezes, “a pessoa que protege acaba sendo culpada de um comportamento de adulação que vai permitir, segundo a heteronorma, que essa criança continue sendo “errada”.

E é pela falta de pessoas para defender e proteger crianças e adolescentes LGBTI+ que é preciso falar sobre essas infâncias inimagináveis, mas reais e oprimidas cotidianamente pela cisheteronormatividade. Para muitas pessoas, as infâncias LGBTI+ nem deveriam existir, pois são vidas que não importam. Mas elas existem, importam e é preciso falar sobre elas e os modos como a sociedade oprime, violenta e expulsa dos lares e das escolas.

Toda a rede de proteção do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente precisa estar informada sobre os direitos relativos à orientação sexual e identidade de gênero de crianças e adolescentes, as suas demandas e necessidades. E um primeiro aspecto para iniciar esse debate é compreender as diferenças entre crianças transgêneras e crianças homossexuais, pois o padrão de gênero e sexualidade vigente tende a englobar tudo em uma única categoria. Também é importante compreender que, conforme afirma Louro (1997), hoje as pessoas vivem suas feminilidades e masculinidades já na infância de formas diversas das hegemônicas.

Metodologia

Este estudo assumiu a abordagem qualitativa de pesquisa, por entendê-la como mais adequada para o estudo das memórias de infância de professores que se identificam como gays. De acordo com Minayo (2002, p. 21), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos”.

Compreende-se, de acordo com Rey (2005), que: na pesquisa qualitativa, o conhecimento é uma produção construtiva-interpretativa; existe um caráter interativo no processo de produção do conhecimento, decorrente de inúmeras relações e modificações que ocorrem, reorientando constantemente o estudo; e a significação da singularidade é um nível legítimo da produção do conhecimento, ou seja, um caso ou elemento singular já representa um dado digno de análise e interpretação, não sendo preciso recorrer à lógica da probabilidade.

A metodologia da pesquisa fundamentou-se na história oral e no método biográfico, ao buscar compreender como professores que se identificam como *gays* significam e ressignificaram suas infâncias e experiências nas escolas de educação básica. A história oral é um método de pesquisa que permite recuperar memórias e resgatar experiências de vida (FERREIRA, 2002). Já o método biográfico é uma perspectiva metodológica que surgiu inicialmente na Alemanha no final do século XIX, como uma alternativa sociológica ao Positivismo, que possibilita compreender como os seres humanos experimentam o mundo, que sentidos atribuem às suas experiências e aos fenômenos sociais (SANTOS; GARMS, 2014).

As narrativas autobiográficas, ou seja, as formas como as pessoas contam suas vidas ou parte delas, são fontes de investigação profícuas na pesquisa qualitativa para compreensão de processos e fenômenos sociais, assim como para exame das experiências vividas e dos sentidos atribuídos às experiências (PASSEGGI; NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2016). De acordo com Passeggi, Nascimento e Oliveira (2016), o uso de narrativas autobiográficas proporciona entrar no universo subjetivo de cada pessoa, possibilitando que ela

compreenda o que a move enquanto indivíduo nos processos de sua constituição como pessoa e como cidadã.

Por sua vez, Santos e Garms (2014, p. 4098) afirmam que “a subjetividade das narrativas individuais (singulares) pode evidenciar o que ocorre no plano social”. Assim, o estudo das memórias de infância foi feito por meio de análise de entrevistas narrativas realizadas com os participantes.

De acordo com Gullestad (2005), as lembranças da infância demonstram que a infância não é simplesmente um estágio ou período na vida de cada pessoa, mas também uma manifestação de certas qualidades de vida. Na sua visão, é possível estudar as infâncias específicas a partir das reminiscências de infância de adultos. Além do mais, para ela, o estudo da infância, por meio das memórias de infância, permite fazer uma análise cultural da modernidade.

cada história de vida tem vários pontos de contatos com a história ao mesmo tempo. Primeiro, uma história de vida é um relato subjetivo das inter-relações de um indivíduo histórico com o mundo social. A subjetividade faz parte da história. Segundo, a história de vida costuma conter informações históricas sobre pessoas e acontecimentos. Terceiro, quando essas informações são modificadas para se conformarem com certos ideais e objetivos, essas transformações podem informar a respeito dos valores e idéias culturais de grupos específicos. Quarto, as numerosas convenções do próprio gênero de narração de vida fazem parte do patrimônio cultural (mais ou menos) amplamente compartilhado. Ao narrarem suas histórias de vida, as pessoas fazem um uso criativo de um corpo vasto e complexo de conhecimento cultural. Assim, uma história de vida é única e ao mesmo tempo se conforma com ideais e convenções sociais e culturais. É precisamente essa tensão que faz das histórias de vida documentos históricos interessantes e importantes. (GULLESTAD, 2005, p. 521).

De acordo com Gullestad (2005, p. 511), estudar as memórias de infância permite compreender as conexões entre o textual e o social nas histórias de vida, melhorando “nossa compreensão do papel das memórias de infância na construção e objetificação dos eus modernos”. Gullestad (2005) argumenta que ainda não se estudou suficientemente o lugar das memórias de infância nas narrativas autobiográficas.

Para ela, os textos autobiográficos são considerados reconstruções de experiências que tanto refletem quanto formam seus contextos de criação. Ao estudar as reminiscências da infância contadas por adultos, a autora destaca a importância de compreender o “eu” como composto por várias identidades, papéis e experiências.

Defino o eu moderno como o esforço contínuo, em forma de processo, de um indivíduo para juntar seus vários papéis, identidades e experiências. Os papéis, por sua vez, são os aspectos dinâmicos das várias posições de um indivíduo na estrutura social, enquanto as identidades são aquelas qualidades com que o indivíduo se identifica e para as quais ele ou ela deseja uma confirmação social. Embora algumas identidades estejam diretamente vinculadas a papéis sociais, outras, como gênero e etnicidade, podem ser aspectos de vários papéis. As pessoas modernas constroem muitas identidades flutuantes e específicas à situação, embora costumem se esforçar por ter uma imagem de si mais ou menos coerente e contínua (Gullestad, 1996, p. 17-32; 2003a e 2003b). Portanto, o eu deve ser considerado mais como um esforço do que como um resultado final. (GULLESTAD, 2005, p. 513).

Uma série de pesquisas tem investigado as dinâmicas relacionais de gênero e sexualidade na escola a partir de relatos de professores e professoras que transitam pelas fronteiras da sexualidade e do gênero, enfocando as experiências vividas por professores gays, professoras lésbicas (FRANCO, 2009; RIOS; BARROS; VIEIRA, 2017), professoras travestis e transexuais (REIDEL, 2013; TORRES, 2012; FRANCO, 2014).

Porém, diferente desses estudos, neste trabalho, daremos ênfase não às experiências vividas como docentes, mas como estudantes de educação básica. Assim, inspirando-se nesses estudos, dialogou-se com dois professores que se identificam como gays: Jean e Ítalo. Os nomes são fictícios para garantir o anonimato e preservar suas identidades. Foram realizadas entrevistas narrativas com eles e depois as narrativas geradas foram analisadas de forma qualitativa.

Infâncias e crianças inimagináveis, mas existentes e resistentes

Diferentemente das pesquisas do tipo *survey*, neste estudo não houve a pretensão de constituir uma amostra representativa de uma determinada “população”. Concorda-se com Weller (2006, p. 248, grifos da autora) que, na pesquisa qualitativa reconstrutiva, “o critério de seleção não se orienta por uma amostra representativa em termos estatísticos, mas pela construção de um *corpus* com base no conhecimento e na experiência dos entrevistados sobre o tema”. É por isso que esta pesquisa dialogou com dois professores *gays*, no sentido de compreender suas trajetórias escolares e experiências de discriminação na escola, refletindo sobre os efeitos e as dimensões da LGBTIfobia e da cisheteronormatividade.

As duas entrevistas realizadas permitiram fazer múltiplas análises, mas neste trabalho foram analisadas as narrativas sobre as experiências de infância vividas na escola, incluindo, o preconceito e a discriminação vivenciados enquanto crianças e adolescentes, estudantes de educação básica. Ao mesmo tempo, destacam-se também o contexto familiar e social em que ambos estiveram inseridos, tendo em vista que podem gerar discriminações baseadas nas dimensões do gênero e da sexualidade.

Nas memórias de infância, deparou-se com histórias marcadas por inúmeras transformações biográficas relativas ao contexto familiar, bem como por experiências de discriminação vivenciadas tanto no contexto familiar quanto no contexto escolar e social. Nessas narrativas, observou-se que as memórias de infância dos professores são marcadas por várias questões centrais, sendo que duas delas são: o processo de interpelação e autorreconhecimento enquanto sujeitos homossexuais e as experiências de discriminação em razão dessa questão. Nas narrativas, é possível verificar a força dos discursos normativos de gênero e sexualidade atuando sobre a construção e disciplinamento dos corpos dos entrevistados.

Nas duas entrevistas, no início, foi lançada uma pergunta inicial, também conhecida como questão gerativa, sobre a história de vida. Conforme salienta Weller (2011, p. 187), “ao introduzir uma questão voltada para a

narração e não somente para a descrição de experiências, assim como para a história de vida como um todo, o entrevistado sente-se menos coagido e mais à vontade para falar”. Nesse sentido, o pesquisador buscou não direcionar a fala do entrevistado, deixando-o à vontade para iniciar sua narração da forma como preferisse. A primeira entrevista foi feita com o professor Jean.

1 **Y: Você poderia me contar um pouco da sua história de**
2 **vida?**

3 **Jean:** Eu sou o segundo de uma família de três irmãos, sou eu
4 e mais duas irmãs, é: eu sou de Cidade-GO(.) e, ah: filho de
5 mecânico e minha mãe dona de casa, desde e aí, assim, não
6 houve muitas questões muito dramáticas da minha infância,
7 talvez a principal delas é eu ter me reconhecido como *gay*
8 desde muito cedo(.) aliás, desde sempre, talvez aquilo que eu
9 sentia não tinha nome, eu só fui saber o nome daquilo, claro
10 com o passar do tempo, aquilo que eu sentia ou presenciava,
11 ou senti que era diferente dos outros meninos é: só fui dar
12 sentido a isso evidentemente lá na adolescência(.) a partir dali
13 é claro, e já me sentindo diferente é: e não me enquadrando
14 nos padrões que exigiam de mim, eu fui criando o meu próprio
15 universo, e eu acho que dentro desse universo entrou a
16 educação, porque tinha uma brincadeira que eu gostava muito
17 que era de escola, não tinha coisa que eu mais amava no
18 mundo do que achar um giz perdido no quadro que a professora
19 deixava, colocava aquilo no bolso, ou na mochila, e, quando
20 chegava em casa, aquela parede da cozinha era meu universo,
21 então, como eu não tinha é: apesar de ter muitos amiguinhos,
22 amiguinhas, é claro, como eu não me enquadrava muito
23 mesmo(.) nas brincadeiras deles, no jeito deles brincarem,
24 agirem, pensarem. Então eu acabava ficando mais em casa, e
25 escrevendo, escrevendo, pegava o caderno, aquilo que eu
26 tinha feito na escola e reproduzia lá na parede da cozinha.
27 Então, foi mais ou menos assim a minha infância.

O professor iniciou sua narrativa com breves informações sobre a posição que ocupava na estrutura familiar, o local de nascimento, a profissão de seu pai e da sua mãe. Primeiro, disse que é o irmão do meio, possui duas irmãs e é natural de uma cidade do estado de Goiás. Depois, informou a profissão do seu pai (mecânico) e da sua mãe (dona de casa), sinalizando aspectos da sua história familiar “pobre”, que, no decorrer da entrevista, contou com mais detalhes. Morou numa cidade do “interior” de Goiás, que embora esteja entre as mais desenvolvidas do estado, representa para ele uma cidade pequena do interior, em comparação com a capital Goiânia e com Belo Horizonte, cidades onde já morou no intuito principal de estudar e trabalhar. Ao recordar sua infância disse que não viveu muitas questões dramáticas, mas introduziu a principal delas: ter se “reconhecido como *gay* desde muito cedo” (linhas 7-8).

Após essa descrição sintetizada de sua origem familiar, o professor passou a desenvolver uma análise da sua própria biografia, especialmente, do seu processo de sair do armário, ou melhor, de se reconhecer enquanto um menino “diferente” dos outros (linha 11). A partir de sua perspectiva atual, afirmou enfaticamente que “sempre” foi *gay*, entendendo sua identidade sexual como algo estável e definido desde a infância, embora nem ele conseguisse entender o que sentia quando criança (era algo inominável).

Só quando se entendeu como adolescente que foi dar sentido àqueles sentimentos da infância. Desse modo, embora ainda não tivesse atração afetiva e sexual para com os rapazes, naquela época da infância, já tinha sentido uma questão muito forte: que era um menino diferente dos outros, porque não se enquadrava nas expectativas e padrões sociais cobrados de todo menino.

A percepção de ser “diferente” e de não se encaixar nos comportamentos e padrões exigidos socialmente de um menino levou-o a criar seu próprio universo e é dentro desse universo que Jean situou a educação. Nesse momento, o professor recordou que gostava muito de brincar de escola quando era criança. Para ele, encontrar um giz perdido no quadro que a professora deixava era uma felicidade enorme, pois estava garantido o brincar de escola quando ele chegasse em casa.

Ele enfatizou que a parede da cozinha era seu universo. Depois disso, destacou que tinha muitos amigos e amigas na infância, mas como não se enquadrava “muito mesmo” (linha 23) no modo deles(as) brincarem, agirem e pensarem, acabava ficando mais em casa e brincando de escola, escrevendo e reproduzindo o que a professora tinha dado na aula lá na parede da cozinha.

Observa-se que o fragmento “então foi mais ou menos assim a minha infância” (linha 28) indica a conclusão das suas memórias de infância. Nesse sentido, ao narrar sua infância, Jean apresentou como “construção de fundo” o fato de ter se reconhecido como *gay* desde muito cedo e ter brincado muitas vezes sozinho em casa por conta de não compartilhar das mesmas brincadeiras e atitudes dos amigos e amigas de infância. Depois dessa construção de fundo, ele falou sobre o seu relacionamento com o pai, as experiências de discriminação que vivenciou na escola e o grupo de amigos *gays* e *lésbicas* que constituiu a partir da adolescência.

29 sim é claro que é: eu penso que o meu pai, ao observar essa
 30 diferença em mim, ele se afastou, e se aproximou das minhas
 31 irmãs, e eu evidentemente fui para o guarda-chuva da minha
 32 mãe, né? Então dentro dessa perspectiva é: eu fui criando o
 33 meu próprio universo, até que quando lá pela quarta, quinta
 34 série eu fui conhecendo outros coleguinhas que também eram
 35 gays. Aí eu já sabia o que era, eu já sabia o que era porque
 36 eles já falavam, né? Os outros meninos já nos apontavam
 37 como gays, como “viadinho”, como aquelas coisas todas(.) E
 38 dentro da escola é foda, né, porque assim, é um lugar que a
 39 gente quer, amplia o espaço social e nessa ampliação vem a
 40 dor, vem a rejeição, vem a discriminação, etc. Não foi fácil
 41 aguentar tudo isso na escola, ainda mais porque os
 42 professores e as professoras na época provavelmente nem
 43 tinham a ideia do que era isso e, ao contrário, reforçavam o
 44 que os meninos nos apontavam, né? “Muda o seu jeito, você
 45 tem que ir jogar bola”, coisas do tipo(1) até que ((tosse)) na
 46 adolescência é: ficou muito mais claro para mim, e, ao invés
 47 de, eu fico quando eu converso com alguns amigos e amigas,
 48 que também gays e lésbicas, e que adolescência foi o pior
 49 momento, para mim foi o melhor, porque aí o grupo de amigos
 50 gays, lésbicas que eu tinha era muito grande, diferentemente
 51 dos outros, mas era muito grande mesmo, a gente andava em
 52 **bando** literalmente, e era muito bacana porque um ajudava o
 53 outro, um fortalecia o outro, um conversava com o outro,
 54 aquelas dúvidas, enfim, aquelas conversas que a gente tem,
 55 ah, era uma forma de a gente dissipar um pouco a pressão que
 56 caía sobre nós, isso eu estou falando do final dos anos 80,
 57 início dos anos 90...

Dando prosseguimento à sua narrativa, em um primeiro momento, Jean analisou a mudança de atitude do seu pai como uma forma de rejeição, visto que, ao perceber que ele era diferente, se afastou dele e se aproximou das suas irmãs¹. Nesse momento da vida, Jean buscou apoio de sua mãe e, mais à frente, lá pela quarta e quinta série, de seus amigos gays e lésbicas. Como ele disse, na época da quarta e quinta série, conheceu outros colegas gays. E como estava na adolescência, ao contrário de quando criança, já sabia que era realmente gay. Contudo, nessa parte, Jean enfatizou que “já sabia o que era porque eles já falavam, né?” (linhas 35-36), sinalizando que tomou conhecimento de sua orientação sexual, principalmente, por conta de ela ser anunciada repetidas vezes pelos meninos como forma de rejeitá-lo: “os outros meninos já nos apontavam como gays como ‘viadinho’, como aquelas coisas todas(.)” (linhas 36-38).

¹ Em outra passagem da entrevista, Jean informou que seu pai chegou a “adotar” um filho de um casal da cidade como se fosse um filho dele, e chegou até a presentear-lo com um carro. Ele se lamentou e atribuiu esse acontecimento ao fato de até hoje ele não sabe dirigir.

Em seguida, Jean fez uma avaliação acerca dessas experiências de discriminação e injúria que viveu na escola como algo ruim e sofrido (“foda”²), pois foi o momento em que ampliou o espaço social e com isso vivenciou experiências de dor, rejeição e discriminação. Jean frisou que “não foi fácil aguentar tudo isso na escola” (linha 41), até porque os professores e as professoras, sem saberem lidar com aquele “menino diferente”, reforçavam tudo aquilo que os meninos diziam e apontavam sobre ele: para ele mudar o seu jeito, jogar bola, ou seja, “comportar-se como menino”.

Embora tenha vivido esse período de discriminação, a chegada da adolescência possibilitou a criação de novos laços de amizade, capazes de transformar essa época no “melhor” momento da sua vida. As vivências com um grupo de amigos gays e lésbicas serviram tanto para a construção de uma imagem mais positiva de si quanto de apoio em momentos difíceis.

Já na outra entrevista, as lembranças da infância do professor Ítalo remetem a um contexto social marcado pela influência religiosa, tendo em vista que sua família é evangélica. Por conta disso, ele frequentou a igreja desde cedo e teve um relacionamento com a filha do pastor, buscando atender as expectativas sociais, familiares e religiosas de ser um “homem heterossexual e cristão”.

Ao ser perguntado sobre a sua história de vida, o professor fez uma apresentação da sua trajetória como professor de educação física e destacou a mudança de residência, pois deixou de morar com a família para morar sozinho. Também falou sobre a separação dos seus pais. Ele disse que seus pais tiveram várias separações, sendo a primeira quando ele tinha sete anos de idade. Por conta dessas separações, não teve uma convivência maior com seu pai, e sim mais com a mãe e as duas irmãs. Notou-se que o entrevistado sentiu bastante o fato de não ter convivido muito com seu pai e assinalou uma afinidade maior com sua mãe e irmãs. Assim, o professor iniciou sua narrativa sobre o processo de sair do armário, em especial, para sua família, e os embates que teve com a religião, visto que Ítalo e sua família tem uma formação evangélica.

45 sobre a questão da homossexualidade, a minha família sabe,
46 a minha mãe, minhas duas irmãs, meu pai não sabe, porque

² A expressão “foda” além de sinalizar uma possível relação sexual, também tem sido empregada com outros significados. Às vezes, pode significar algo muito bom, positivo, mas também às vezes pode significar algo negativo, ruim, como foi o caso usado nessa parte da narrativa.

47 eu não tenho contato com ele. Minha família, os parentes não
 48 sabem também, tios, tias, avôs, ninguém sabe, minha família
 49 sabe, minha mãe e minhas irmãs sabem, porque, quando eu
 50 convivia com elas, é: elas @descobriram@ então foi por acaso
 51 (1) de certa forma, a minha mãe, eu era evangélico, né? então
 52 a minha mãe, na época eu estava na igreja, eu fui conversar
 53 com ela a respeito do assunto porque eu achava que estava
 54 com sérios problemas, né, que na igreja evangélica eles não
 55 concordam, não é correto a homossexualidade, então eu
 56 procurei a minha mãe para pedir ajuda e tal, foi um drama
 57 danado, eu chorava, ela chorava, e aí, mas então eu tentei
 58 resolver o problema dentro da igreja, eu tive uma namorada,
 59 eu namorei um ano e nove meses com ela e:: com sete meses
 60 de namoro com ela, eu traí ela com um homem, e aí eu percebi
 61 então que estava ficando difícil o negócio, e aí foi nessa época
 62 que eu traí ela que eu falei com a minha mãe, conversei com a
 63 minha mãe, conversei com ela, e conversei com o pai dela que
 64 era o pastor da igreja @(1)@ então foi uma situação, assim,
 65 totalmente desagradável, mas eu queria ainda me libertar do
 66 “homossexualismo”, e queria continuar namorando com ela,
 67 eu gostava dela na época, então aí eu comecei a me
 68 acompanhar com o pastor, o pastor começou a fazer um
 69 acompanhamento comigo, né?

Nessa narrativa, observa-se a prática da confissão que, segundo Foucault (1988, p. 72), “foi, e permanece ainda hoje, a matriz geral que rege a produção do discurso verdadeiro sobre o sexo”. Ainda de acordo com Foucault (1988, p. 70), “a confissão é um ritual de discurso [...] que se desenrola numa relação de poder, pois não se confessa sem a presença ao menos virtual de um parceiro, que não é simplesmente o interlocutor, mas a instância que requer a confissão”. Conforme o relato, Ítalo fez “acompanhamento” com o pastor, que seria responsável por ouvi-lo e possivelmente aconselhá-lo e “curá-lo”.

Notou-se que a vida de Ítalo foi marcada pelo conflito com os discursos religiosos que condenam a homossexualidade, entendendo-a como um pecado e uma maldição. Tal visão fez com que ele mesmo passasse a encarar o seu desejo homoafetivo (desde a infância) como um “mal” ou “doença” que precisaria ser “curado”. Por isso, ele sentiu profundo descontentamento quando se relacionou pela primeira vez com um homem, pensando que “estava com sérios problemas” (linha 53-54). Ele foi buscar ajuda tanto da sua igreja quanto de outras para o fazer se libertar “daquele mal” por meio de jejum e seções de descarrego. Por conta desse contexto familiar e religioso, ele passou a se sentir culpado por ter desejos homoeróticos.

195 só que na infância, como você não tem a sexualidade tão
 196 afluada, então é tudo mais inocente, né? Mas na adolescência
 197 eu lembro que eu assistindo àquele filme A Lagoa Azul, eu
 198 senti atração pelo menino do filme, entendeu? Então assim,

199 depois é, fui tendo acesso à internet, e você vai vendo fotos,
 200 essas coisas, aí você vai percebendo que você se agrada
 201 daquilo e aí, assim, quando você percebe, você não se
 202 conforma e aí tentavam forçar a barra também vendo foto de
 203 mulher também, essas coisas assim, mas realmente era só
 204 questão de aceitação, eu não me aceitava, mas a minha
 205 atração era essa, era por homem. E aí a primeira vez que eu
 206 fiquei, foi dessa que eu te falei, eu estava namorando com uma
 207 menina, eu estava na faculdade, era um cara mais velho do
 208 que eu, bem mais velho e, também não rolou sexo, sexo real,
 209 foi apenas pegação, né, sarro que o pessoal fala e, mas aí o
 210 que acontece? Aí depois que eu fiquei a primeira vez, eu acho
 211 que tipo assim, por mais que eu tenho ficado com muita culpa,
 212 eu fiquei um bom tempo sem querer saber disso, mas assim,
 213 eu acho que é uma porta que se abre, né, você começa a sentir
 214 mais vontade de fazer e aí foi quando eu fiquei novamente com
 215 um outro cara na faculdade também. E aí essa semana que eu
 216 fiquei com outro cara, também que eu estava namorando, foi a
 217 segunda vez que eu traí, no caso a minha namorada. E aí foi
 218 quando eu percebi que realmente não tinha para onde fugir.
 219 Então eu comecei a ficar mesmo com homem, assim tranquilo,
 220 sem culpa, sem nada.

Ao falar sobre suas lembranças e vivências de infância na educação básica, o professor enfatizou que foi bem difícil no ensino fundamental, pois sofreu muito *bullying* por ser um menino afeminado. Era agredido frequentemente com xingamentos, como “viadinho”, “boiola” e “gayzinho”. Ele tinha a voz muito fina e somente dois amigos eram mais próximos, porém os dois também faziam brincadeiras preconceituosas com ele. Ou seja, mesmo sendo amigos com a “cabeça aberta”, eles também moveram a alavanca do preconceito contra ele.

571 **Y: E como foi sua vida escolar, enquanto aluno da**
 572 **educação básica, como foi?**
 573 **Ítalo:** Ah, aí é outros quinhentos, porque, o que acontece? meu
 574 ensino fundamental foi terrível, eu sofri muito *bullying*, muito
 575 *bullying* mesmo, porque eu acho que quando eu era mais novo
 576 era mais afeminado, eu tinha a voz fina também e aí que eu
 577 me lembre, desde que eu me entendo por gente foi todos os
 578 anos ser chamado de “viadinho”, de “boiola”, de “gayzinho”, e
 579 eu tinha meu grupo de amigos né, eu tinha dois amigos mesmo
 580 que eram mais próximos e aí eles, assim, não sei se tinham a
 581 mente mais aberta, era mais tranquilo, porque quando a
 582 pessoa sofre muito *bullying* assim, na cara, ninguém quer
 583 andar com você, então eles não, eles eram tranquilos, mas
 584 mesmo assim, até eles faziam piadas de vez em quando.

Louro (2000, p. 19) afirma que “meninos e meninas aprendem, também desde muito cedo, piadas e gozações, apelidos e gestos para dirigirem àqueles que não se ajustam aos padrões de gênero e de sexualidade admitidos na cultura em que vivem”. E é aprendendo, ouvindo e vendo essas injúrias que se aprende também o quanto a sexualidade tem relevância na definição da

identidade, mesmo nesses tempos contemporâneos em que se fala de identidades fluidas. O consentimento e a banalização da injúria além de demonstrar o quanto ela é uma estratégia necessária para a manter o corte entre “os normais” e “os estigmatizados”, evidencia o quanto também é fundamental para a construção da heterossexualidade.

Eribon (2008) argumenta sobre a necessidade de se falar de “infância *gay*”, visto que esta também é uma infância produzida socialmente. A infância *gay* é uma produção desencadeada pela injúria, isto é, pelo xingamento e pelas expressões pejorativas que, desde a mais tenra idade, as crianças aprendem a utilizar como forma de estabelecer distinções, hierarquias e segregações entre elas próprias. Eribon (2008, p. 29) compreende a injúria como um enunciado performativo que “tem por função produzir efeitos e principalmente instituir, ou perpetuar, o corte entre os ‘normais’ e aqueles que Goffman chama de ‘estigmatizados’, fazendo esse corte entrar na cabeça dos indivíduos”.

Assim, Eribon (2008, p. 45) afirma que “a criança *gay* [...] primeiramente se fechou sobre si mesma e organizou sua própria psicologia e sua relação com os outros em torno de seu segredo, de seu silêncio. É dessa vida interior que ela tira a sua capacidade transformadora”. Para Eribon (2008), a injúria marca a descoberta da sexualidade e a subjetividade das pessoas *gays* e *lésbicas*. Miskolci (2012), por sua vez, afirma que a injúria marca a subjetividade de todas as pessoas, pois é por meio dela que as pessoas entendem qual é a sexualidade socialmente considerada como “normal” e “anormal”.

Ítalo relatou uma situação em que um aluno o xingou de “viado” e a professora, ao invés de intervir de forma repressiva contra o xingamento, incentivou ele a tomar uma atitude por si próprio. Ítalo se sentiu constrangido e a sua reação foi abaixar a cabeça e chorar com a turma cheia de alunos. A professora tentou mediar a situação, mas acabou piorando tudo, pois ele só chorava cada vez mais com as coisas que ela falava. Ítalo mudou de escola no ensino médio e com isso buscou também mudar suas atitudes e ser um aluno que não desse muito trabalho, como no ensino fundamental. Ele também queria que seus colegas parassem de ofendê-lo, chamando-o de “viado”. Para ele, a sua voz já estava engrossando e isso o favorecia a evitar discriminações.

585 o aluno me chamou de “viado” na sala e aí a professora
586 conduziu mal a questão. Eu sei que não foi a intenção dela,
587 mas ela falou assim: “você vai deixar chamar de ‘viado’?” uma
588 coisa assim. Aí naquela situação eu já fiquei sensível. E aí em
589 vez de eu me defender, eu comecei a chorar na sala. E aí a
590 professora tentou conduzir aquela situação, mas estava
591 piorando que eu comecei a chorar mais ainda, que ela falou
592 bem assim: “mas um homem ser delicado, não quer dizer que
593 ele é gay, né, é apenas um homem delicado”, não sei que lá e
594 eu chorei, eu sei que ficou aquela situação super
595 constrangedora, eu chorando na frente de quarenta, trinta
596 alunos, né? colegas de sala de aula, então naquele momento
597 ele pediu desculpas e tal, mas a situação eu acho que foi muito
598 pior do que se tivesse deixado passar, do que passar por aquilo
599 ali. Então assim eu sofri muito *bullying* e aí eu acho que quando
600 eu passei para o ensino médio, aí eu tentava mudar meu
601 comportamento, minha voz já estava engrossando mais, eu
602 tentava mudar meu comportamento para não ser chamado de
603 “viado” no ensino médio também, porque eu estudei no ensino
604 fundamental na mesma escola, então, quando eu fui mudar de
605 escola, eu tentei mudar para realmente ter um novo começo, e
606 aí eu me segurava, era, assim, mais contido, a voz já estava
607 engrossando, aí assim, no início do ensino médio eu ainda
608 sofria ainda um “bullyzinho” ainda, mas era bem menor. Essa
609 questão de me conter foi até bom, porque eu acho que eu me
610 tornei um aluno mais disciplinado, mais quieto, no ensino
611 fundamental eu era um aluno que dava trabalho.

Nessa narrativa, é possível ver como a sociedade atua para esconder os corpos, os desejos e as identidades que não condizem com a matriz cisheteronormativa. Ela própria faz com que tais corpos busquem se “disciplinar”, se “invisibilizar”, para que não sofram com preconceitos e discriminações. A busca de Ítalo pela mudança de comportamento, buscando ser mais “disciplinado”, “quieto”, “se conter”, engrossar a voz, remete a duas questões: uma a capacidade dele de resistir aos preconceitos e evitá-los e outra a força das normas disciplinadoras do gênero e da sexualidade modelando e normatizando o seu comportamento.

Nessa quadra, importa considerar, conforme Miskolci (2012), que não é mero acaso que homens e mulheres que constroem um perfil de gênero esperado e escondem seu desejo por pessoas do mesmo sexo sofram menos discriminação. Afinal, a sociedade incentiva exatamente que as pessoas se encaixem nos padrões de gênero e sexualidade. E muitas pessoas buscam se enquadrar, exatamente, para evitar sofrer discriminações, como parece ser o caso de Ítalo. Ele mesmo disse que engrossou a voz, ficou mais másculo e se policiou muito para não demonstrar atitudes consideradas afeminadas.

Ainda sobre sua narrativa, cabe observar o comportamento da professora. Por mais que pareça que ela teve a intenção de questionar os estereótipos a respeito dos homens que são mais quietos e por isso são tidos como homossexuais, para Ítalo, aquela situação ficou pior ainda. A professora deu ênfase a um tema (homossexualidade), que Ítalo não gostaria que fosse problematizado, tanto que para ele era melhor ter deixado passar.

Vale destacar que na época que Ítalo sofreu “*bullying*” na escola, ele não contou o fato para a sua mãe e nem para ninguém. Ele guardou tudo aquilo que sofria para si. Isso demonstra os conflitos vividos por muitas pessoas que são identificadas como LGBTI+. Contar que estar sofrendo discriminações na escola por ser mais “afeminado”, como foi o caso de Ítalo, poderia revelar tanto a sua orientação sexual e com isso ser alvo de mais preconceitos, quanto poderia incentivar discursos que, ao invés de fortalecerem a sua autoestima, seriam direcionados novamente para a “correção” e “melhora” do seu comportamento, reforçando a LGBTIfobia.

Pelas narrativas, percebe-se que Jean e Ítalo tiveram que enfrentar preconceitos dentro da própria família, assim como na escola, pelo fato de suas masculinidades e desejos não corresponderem às expectativas sociais da masculinidade hegemônica exigida pela religião, família, escola e sociedade.

Conforme Connell e Messerschmidt (2013, p. 245), a masculinidade hegemônica é normativa, mesmo que poucos homens a adotem, “ela incorpora a forma mais honrada de ser um homem, ela exige que todos os outros homens se posicionem em relação a ela e legitima ideologicamente a subordinação global das mulheres aos homens”. Para os autores, há uma prevalência nas relações sociais de múltiplas masculinidades hegemônicas que se impõem como hierarquicamente “superiores” e “diferentes” das identidades femininas e das outras masculinidades tidas como “subordinadas” e “menos masculinas”.

As infâncias de Jean e Ítalo foram construídas em um contexto social em que a religião, a família e a escola foram as principais instâncias que atuaram para torná-los “homens, cristãos e heterossexuais”. Como crianças, Jean e Ítalo foram atravessados por relações de poder que muitas vezes provocaram a exposição deles aos preconceitos e às discriminações, violando seus direitos humanos e sua proteção integral.

Considerações finais

As memórias de infância dos professores *gays*, participantes desta pesquisa, possibilitam fazer um dialogismo entre o tempo passado e o tempo presente vivido nas escolas de educação básica, por onde transitam inúmeras crianças e adolescentes que se identificam e são identificados como LGBTI+. Por mais que sejam memórias de infância de um tempo passado, não se pode esquecer que a discriminação baseada em gênero e sexualidade é uma prática comum na sociedade e nas escolas.

Dessa forma, neste momento, inúmeras crianças e adolescentes estão enfrentando o problema da LGBTIfobia, seja no próprio lar, na escola ou na rua. E, muitas vezes, sofrendo sozinhas e caladas, por não sentirem apoio de ninguém e terem medo de contar o que vivenciam e sofrer mais discriminações. São crianças e adolescentes que seguem resistindo aos processos de discriminação social e escolar.

Pelos depoimentos, também foi possível observar a força dos discursos religiosos na condenação da sexualidade diversa. Assim, foi possível perceber que a Igreja exerceu forte influência na educação que Jean e Ítalo receberam de suas famílias. Ítalo viveu um forte conflito por sentir desejos homoeróticos e frequentar uma igreja que condena a homossexualidade.

Vale frisar que, conforme Borrillo (2010), as raízes do ódio e da hostilidade contra lésbicas e *gays* podem ser localizadas na tradição judaico-cristã, que caracterizou os atos homossexuais como pecados e contrários à natureza e os indivíduos que os praticam como extremamente perigosos e imundos. O cristianismo promoveu a heterossexualidade monogâmica, associada à natureza, à divindade e à normalidade, inaugurando “no Ocidente, uma época de homofobia, totalmente nova, que ainda não havia sido praticada por outra civilização” (BORRILLO, 2010, p. 48).

Ambos tiveram uma formação voltada para a religião, sendo que Ítalo para a evangélica e Jean na católica por meio do Colégio de Freiras. A igreja, a família e a escola estavam empenhadas na formação do sujeito cristão e heterossexual, que atende às expectativas e normativas sociais. Afinal, tais instâncias historicamente exercem uma constante vigilância, controle e disciplina

sobre o corpo da criança e do jovem para que incorpore as normas e estéticas de gênero consideradas socialmente apropriadas para o seu sexo anatômico. Quando a criança não demonstra uma “saúde de gênero” (BENTO, 2008), as famílias tendem a procurar terapias reparatórias e encaminhar seus/suas filhos/as à psicólogos, psiquiatras e clínicas reabilitadoras com intuito de curá-los/as.

Nas narrativas dos professores, percebe-se que ambos vivenciaram discriminações baseadas em gênero e sexualidade nas escolas em que estudaram, reforçando que a LGBTIfobia e a cisheteronormatividade se impõem desde cedo.

Também se pode notar que em determinados momentos, enquanto crianças, sentiram-se sozinhos, excluídos e rejeitados, por não terem ninguém para brincar, ou por ninguém querer andar e brincar com eles. Além disso, eram frequentes as práticas de discriminação por não atenderem aos ditames da cisheteronormatividade. Nesse contexto, contar sobre essas questões para a família não foi algo que aconteceu, até porque existia o risco de sofrer mais ainda, pela possibilidade de não encontrar apoio no seio familiar. Afinal, muitas famílias ainda não aceitam a possibilidade de terem filhos LGBTI+, sendo que muitos são expulsos de casa após revelarem sua orientação sexual, ou identidade de gênero.

Com base em Mott (2003), pode-se afirmar que as crianças e jovens *gays*, *lésbicas*, *travestis* e *trans* constituem um grupo mais marginalizado e excluído que outras crianças e jovens, como aquelas com deficiência, negras e índias que geralmente são incentivadas pelas próprias famílias a construir uma autoimagem positiva sobre si e a desenvolverem estratégias de enfrentamento às discriminações. Para muitas crianças e jovens reconhecidos como *gays*, *lésbicas*, *travestis* e *trans*, a família não representa um lugar de acolhimento e fortalecimento perante as manifestações da injúria, mas um lugar que as reproduz. Em algumas famílias, os vínculos entre pais, mães e filhos e filhas são rompidos definitivamente, terminando em casos de expulsões e agressões que, sem dúvidas, impactam as trajetórias de vida dos/as filhos/as.

Pelo exposto, percebe-se a importância de educadores e demais profissionais que compõem o Sistema de Garantia de Direitos das crianças e adolescentes estarem cientes sobre o problema da LGBTIfobia e da

cisheteronormativa que atravessa a vida de inúmeras crianças e adolescentes. Educadoras e educadores devem estar atentas(os) aos conflitos familiares em função da sexualidade e do gênero, sabendo orientar mães, pais e responsáveis sobre os direitos da criança e do adolescente e a importância do respeito e da aceitação, não reforçando preconceitos, nem indicando que é bom ficar vigilante com o/a filho/a ou propondo qualquer tipo de prática voltada para a “cura” (seja médica ou religiosa). O que essas crianças e adolescentes precisam é de compreensão, respeito e aceitação, de profissionais que sejam capazes de entender que a vida, os desejos, as masculinidades e as feminilidades podem ser diferentes da norma e demandarem ser reconhecidos e respeitados em sua singularidade. Cabe, então, deixar de ver essas crianças e adolescentes como seres inimagináveis e reconhecer sua concretude e singularidade na realidade.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam *et al.* **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina**: desafios para políticas públicas. Brasília: UNESCO, BID, 2002.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Lorena Bernadete da. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: UNESCO, Brasil, 2004.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Caleidoscópio das violências nas escolas**. Brasília: Missão Criança, 2006.

ALEXANDRE, Bruno do Prado; SALGADO, Raquel Gonçalves. Memórias de infância na escola pelo avesso do tracejado das normativas de gênero, sexualidade e desenvolvimento. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 24, n. 52, p. 31-47, set./dez. 2019.

BENTO, Berenice. **O que é transexualidade?**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

BENTO, Nosli Melissa de Jesus; XAVIER, Nubea Rodrigues; SARAT, Magda. Escola e infância: a transfobia lembrada. **Cadenos Pagu**, n. 59, 2020.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia**: história e crítica de um preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 de jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 25 dez. 2021.

CONNELL, Robert W.; MESSERSCHIMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 1, jan./abr. 2013.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Apresentação do Dossiê 'Sociologia da infância: pesquisa com crianças'. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 26, n.91, p. 351-360, 2005.

DOMINGOS, Cleverson de Oliveira. **Ativismo institucional nas políticas públicas para educação em gênero e sexualidade no Distrito Federal**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, 2021.

ERIBON, Didier. **Reflexões sobre a questão gay**. Trad.: Procópio Abreu. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

FALEIROS, Vicente de Paula; FALEIROS, Eva Silveira. **Escola que protege**: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes. Brasília: Ministério da

Educação: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História, tempo presente e história oral. **Topoi**, Rio de Janeiro, dez. 2002. p. 314-332.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FRANCO, Neil. **A diversidade entra na escola**: histórias de professores e professoras que transitam pelas fronteiras das sexualidades e do gênero. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

FRANCO, Neil. **Professoras trans brasileiras**: ressignificações de gênero e de sexualidades no contexto escolar. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

GULLESTAD, Marianne. Infâncias imaginadas: construções do eu e da sociedade nas histórias de vida. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 509-534, maio/ago. 2005.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário: a normatividade em ação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 481-498, jul./dez. 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Foucault e os estudos queer. *In*: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (org.). **Para uma vida não-fascista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MISKOLCI, Richard. A Teoria queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, n. 21, jan./jun. 2009, p. 150-182.

MISKOLCI, Richard. **Teoria queer**: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MISKOLCI, Richard. Sexualidade e Orientação sexual. *In*: MISKOLCI, Richard (org.). **Marcas da Diferença no Ensino escolar**. São Carlos, SP: Edufscar, 2014.

MODESTO, Edith. Transgeneridade: um complexo desafio. **Via Atlântica**, São Paulo, n. 24, 49-65, dez. 2013.

MOTT, Luiz. Direitos humanos e cidadania homossexual no Brasil: por que os homossexuais são os mais odiados dentre todas as minorias? *In*: SOUSA JR, José Geraldo *et al.* (org.). **Educando para os direitos humanos**: pautas pedagógicas para a cidadania na universidade. Brasília: Editora Síntese, 2003.

PASSEGGI, Maria; NASCIMENTO, Gilcilene; OLIVEIRA, Roberta Antunes Medeiros de. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**, n. 33, 2016, p. 111-125.

POLESSO, Natalia Borges. A vontade de narrar: Estratégias de reparação para infâncias *queer*. **REBEH – Revista Brasileira de Estudos da Homocultura**, v. 3, n. 9, 2020.

RAMOS, Ramon Fernandes. **Marcas da LGBTfobia na escola**: análise de histórias orais de alunos/as GBTT em uma escola da periferia de Fortaleza. 2019. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Humanidades) - Instituto de Humanidades, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2019.

REIDEL, Marina. **A pedagogia do salto alto**: histórias de professoras transexuais e travestis na educação brasileira. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

REY, Fernando Gonzalez. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Thomson, 2005.

RIOS, Pedro Paulo Souza; BARROS, Edonilce Rocha; VIEIRA, Andre Ricardo Lucas. Narrativas de vida e formação de professores gays: (auto)biográficas acerca do estranho que habita em mim. **Educação**, [S. l.], v. 42, n. 1, p. 227-240, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/24915>. Acesso em: 8 jan. 2022.

SANTOS, Héllen; GARMS, Gilza. Método autobiográfico e metodologias de narrativas: contribuições, especificidades e possibilidades para pesquisa e formação pessoal/profissional de professores. **II Congresso Nacional de Formação de Professores; XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**. Águas de Lindóia: Pró-Reitoria de Graduação, UNESP, 2014,

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2010.

SEFFNER, Fernando. Resistir e (é) multiplicar a circulação entre margens e centros: ideias um pouco desarrumadas. **Revista Bagoas**, Natal, v. 3, n. 4, 2009.

TORRES, Marco Antonio. **A emergência de professoras travestis e transexuais na escola**: heteronormatividade e direitos nas figurações sociais contemporâneas. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

VERGUEIRO, Viviane. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes**: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade. 2015. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

VIANNA, Claudia; RIDENTI, Sandra. Relações de gênero na escola: das diferenças ao preconceito. *In*: AQUINO, Julio Groppa (org.). **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

WELLER, Wivian. **Minha voz é tudo que tenho**: manifestações juvenis em Berlim e São Paulo. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

Apêndice A – Tópico-guia das entrevistas

1. Você poderia me contar um pouco sobre a sua história de vida?
2. Como foi a sua infância?
3. Como foram as experiências vividas na escola de educação básica?
4. Você vivenciou experiências de violência e discriminação na escola baseadas nas construções sociais do gênero e da sexualidade? Poderia contar como foram essas experiências de violência e discriminação?

Anexo A – Código de Transcrição das Entrevistas³

Y:	abreviação para pesquisador
Am/Af:	abreviação utilizada para informante. Utiliza-se “m” para o sexo masculino e “f” para o sexo feminino.
(.)	um ponto entre parêntesis expressa uma pausa inferior a um segundo
(2)	o número entre parêntesis expressa o tempo de duração de uma pausa (em segundos)
┌	Utilizado para marcar falas iniciadas antes da conclusão da fala de outra pessoa ou que seguiram logo após uma colocação
;	ponto e vírgula: leve diminuição do tom da voz
.	ponto: forte diminuição do tom da voz
,	vírgula: leve aumento do tom da voz
?	ponto de interrogação: forte aumento do tom da voz
exem-	palavra foi pronunciada pela metade
exe:::mplo	pronúncia da palavra foi esticada (a quantidade de : equivale o tempo da pronúncia de determinada letra)
assim=assim	palavras pronunciadas de forma emendada
<u>exemplo</u>	palavras pronunciadas de forma enfática são sublinhadas
°exemplo°	palavras ou frases pronunciadas em voz baixa são colocadas entre pequenos círculos
exemplo	palavras ou frases pronunciadas em voz alta são colocadas em negrito
(exemplo)	palavras que não foram compreendidas totalmente são colocadas entre parêntesis
()	parêntesis vazios expressam a omissão de uma palavra ou frase que não foi compreendida (o tamanho do espaço vazio entre parêntesis varia de acordo com o tamanho da palavra ou frase)
@exemplo@	palavras ou frases pronunciadas entre risos são colocadas entre sinais de arroba
@(2)@	número entre sinais de arroba expressa a duração de risos assim como a interrupção da fala
((bocejo))	expressões não-verbais ou comentários sobre acontecimentos externos, por exemplo: ((pessoa acende cigarro)), ((pessoa entra na sala e a entrevista é brevemente interrompida))
//hm//	utilizado apenas na transcrição de entrevistas narrativas-biográficas
Ou //@(1)@//	indicar sinais de feedback (“ah”, “oh”, “mhn”) ou risos do entrevistador

³ Códigos desenvolvidos pelo Prof. Dr. Ralf Bohnsack e pesquisadores/as do seu grupo de pesquisa da Universidade Livre de Berlim/Alemanha (WELLER, 2006).