

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA
LICENCIATURA EM DANÇA

FREDERICO CORRÊA CORTEZE

GÊNERO E SEXUALIDADE NAS AULAS DE DANÇA DA EDUCAÇÃO
BÁSICA: UMA PERSPECTIVA DE PROFESSORES LGBT+

Porto Alegre
2018

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado pelx acadêmicx Frederico
Corrêa Corteze do Curso de Licenciatura
em Dança da Escola de Educação Física,
Fisioterapia e Dança da Universidade
Federal do Rio Grande do Sul, como
requisito para a obtenção do Grau de
Licenciadx em Dança.
Orientadora: Prof.^a. Dra. Maria Luisa
Oliveira da Cunha

Porto Alegre
2018

CIP - Catalogação na Publicação

Corrêa Cortez, Frederico
GÊNERO E SEXUALIDADE NAS AULAS DE DANÇA DA EDUCAÇÃO
BÁSICA: UMA PERSPECTIVA DE PROFESSORES LGBT+ /
Frederico Corrêa Cortez. -- 2018.
82 f.
Orientadora: Maria Luisa Oliveira da Cunha.

Coorientador: Pamela Joras.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de
Educação Física, Licenciatura em Dança, Porto Alegre,
BR-RS, 2018.

1. Dança. 2. Diversidade. 3. Escola. 4. Gênero. 5.
Sexualidade. I. Oliveira da Cunha, Maria Luisa,
orient. II. Joras, Pamela, coorient. III. Título.

Frederico Corrêa Corteze

GÊNERO E SEXUALIDADE NAS AULAS DE DANÇA DA EDUCAÇÃO
BÁSICA: UMA PERSPECTIVA DE PROFESSORES LGBT+

Conceito final:

Aprovado em _____ de _____ de _____

BANCA EXAMINADORA

Prof.

Orientador – Prof. Dra. Maria Luisa Oliveira da Cunha - UFRGS

Dedico este trabalho à Luiza Fátima,
mulher, mãe. Que me deu à Luz, e
ensinou a brilhar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Dilma Roussef, por ser a primeira presidenta do Brasil e representar a luta de uma sociedade em busca de igualdade. Agradeço às primeiras mulheres que, dentro da escola, me ensinaram sobre respeito, cuidado, afeto e, conseqüentemente, sobre sexualidade: Michelini, Maybe e Rúbia. Agradeço às minhas professoras de Artes, que me fizeram vislumbrar um mundo além da linguagem: Cléa e Tânia.

À Margarete Furlan, por me fazer bailarino.

Agradeço também à Solange Lima, por me ensinar a interpretar: textos, escolhas e a mim mesmo; agradeço à Lucia Vitto, por me ensinar que o medo do outro se enfrenta do mesmo modo que ao medo de palco. E às minhas professoras de piano, em especial a Bete, por terem me oferecido tantas melodias e harmonias para acompanhar a trilha sonora da vida.

Agradeço à Disney, por suas princesas. Em especial a Bela, de A Bela e a Fera, que me apresentou Camille Saint Sæens, me ensinou a prestar atenção em vitrais e belos afrescos, além de avivar em mim a paixão pelo canto coral. Também à Pocahontas, por lutar pelas cores do vento, à Mulan, por ser guerreira e romper os estereótipos de sua cultura, à Ariel, por mostrar que existem mundos além das águas onde nadam os peixes. E a Ursula, Malévola, Cruela e a Rainha Má, por serem figuras de poder feminino e mostrarem até onde podem chegar as mulheres.

À Sailor Moon e Sabrina Spellman.

Especial agradecimento também à Julie Andrews, que ensinou a forma mais gentil de ser rebelde. À Liza Minnelli, pelo Teatro dos Contos de Fada. À Anne Hathaway, Natalie Portman e Keira Knightley, por protagonizarem filmes de ação e aventura. À Christina Ricci, por Wednesday e Casper. À Kate Maberly e Maggie Smith. E à Meryl Streep e Carrie Fischer, por envelhecerem.

À Rosi Campos, em Castelo Rá-Tim-Bum, e Bia Bedran, em Canta Conto.

À Madonna, por seu olhar sempre presente e certo em cada uma de suas diversas críticas; à Pablllo Vittar, por representar uma nova era na música popular do Brasil; e a Elis Regina, pela estrela viva que faz brilhar entre nós. À Tamsin West.

À Miss Potter, à boneca Emília e à Píppi Meialonga.

À Mônica e Magali.

À Imperatriz Criança, que habita a cada um de nós.

Com este trabalho também quero honrar minha avó Cercy, que ensinou a não ter medo de Boi-da-Cara-Preta nem de Bicho-do-Pescoço-Branco; a me esconder no poronguinho e a ser *homem que nem tua vó*. Por me chamar de *meu bailarino*. Agradeço ao meu avô Eraldo, por ensinar a tramar a vida com a agulha de croché. À minha avó Davina, por ensinar paciência e a rir em silêncio, e ao meu avô Virgílio, de quem herdei mais que apenas o segundo nome. Lembro também, com especial carinho, das minhas tias avós com nomes de índias: Celita, Cenira, Cenoí. E também de minha madrinha Nelci e sua irmã gêmea Neli, as artesãs que me ensinaram a amar o Natal. À vó Lady, à Tia Aurora e Tia Mercedes. E a Vovó Milla, no oco de sua grande árvore. Às minhas tias, e à salada de batata.

À minha irmã mais velha, Carolina, pelas ilustrações e inspirações; e à minha irmã mais nova, Raquel, pelas revisões primorosas e atentas, e pelas muitas brincadeiras de bonecas. Ao quarto membro de nossa irmandade, João Francisco, a pessoa que mais me ensina sobre masculinidade nesta vida. Ao meu pai, Heitor José, pelo seu abraço de urso. À minha Mãe.

À Marianela Nuñez. À Loie Fuller, Isadora Duncan e Martha Graham. À Mery Wigman e Trisha Brown. À Yvonne Rainer. À Anne Teresa De Keersmaeker e Pina Bausch. À Anna Pavlova, Agrippina Vaganova e Marie Taglioni. À dona Marina Fedossejeva. À dona Toshie Kobayashi, e Angel Vianna. Morgada Cunha e Cecy Franck. Nenê Brecht e Mina Black. Lya Bastian Mayer. Tony Petzhold. Eva Schul.

À Rosane Barbosa, por me ensinar ballet.

Agradeço também ao diretor Stephen Daldry, ao ator Jamie Bell, a Elton John e a todos que participaram e tornaram possível o filme e o musical Billy Elliot (2000 e 2005, respectivamente), que mais do que me incentivaram a seguir o sonho de me envolver cada vez mais com a dança, também me ensinaram que a fragilidade, a gentileza, a graça e a singularidade são contrastes potentes à violência da luta contra a exploração de trabalhadores pelo neoliberalismo econômico, e que são chaves, neste meio, para a construção de masculinidades sadias. Agradeço, pois nos momentos em que este trabalho se tornou difícil de concretizar, sua Arte me ajudou a seguir em frente. Pelo mesmo motivo agradeço também às bandas britânicas T-Rex, The Jam, The Clash, Pink Floyd e The Beatles.

A Matthew Bourne, a Adventures in Motion Pictures e a New Adventures, por recriar o Swan Lake (1996) apenas com cisnes masculinos.

Agradeço a todos os meus professores e professoras do Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, principalmente a Rubiane Zancan, Monica Dantas, Paola Vasconcelos, Cláudia Daronch, Márcio Pizarro, Carla Vendramin, Izabela Gaviole, Flávia Pilla do Vale, Aline Haas, Lisete Arnizaut de Vargas, Katiusca Dickow e Cibele Sastre, e também à Martha Roessler e a todos os professores da Faculdade de Educação e do Instituto de Artes com os quais tive aulas.

Agradecimento especial à Prof. Dra. Maria Luisa Oliveira, minha orientadora nesta jornada.

À Doutoranda Pâmela Rojas, pelas sugestões de bibliografia e orientações.

Agradecimento especial ao Prof. Mestre Jair Felipe Umann, e ao Grupo de Brincantes do Paralelo Trinta, por me despertarem para a seriedade desta brincadeira.

Agradecimento especial à Prof. Dra. Luciana Paludo e à Mimese Companhia de Dança Coisa, por alimentar, fortalecer e acreditar num corpo que dança.

Agradecimento especial à Prof. Ana Carolina Klacwincs.

À Tatiana Rosa.

A Diego Mac, e à Macarenando Dance Concept.

À Cassandra Calabouço.

À Maria Luiza Cardinale Baptista.

Quero agradecer também a todos os meus amigos mais próximos: Raissa, Isadora, Diego e Charlline. Maria Amélia, Paulinho e Thiago. Ana Cláudia e Augusto Machado. Leo. Camila, Natália, Júlia, Maria Vitória, Luana, Rafaela, Alessandra, Marco, Bruno, Thiago, Jean e Ana Tedesco.

E aos mais íntimos: Anne Plain; Tayná Barboza; Carolina e Gabriela Paludo; Renato Britto; Luísa Oliveira; Juliana Johan; Lara Díez; Letícia Dall’Agnol e Raíssa Netto; Juliana Rutkowski; Arthur Bonfanti e Gustavo Petri; Manoela Bazacas; Giulia Baptista Vieira.

Cada um deles, em seu momento, me ajudou a construir e refletir sobre os pensamentos que desenvolvi neste trabalho.

Agradeço ao movimento estudantil da minha universidade, em especial à Resiste ESEFID, e a todas as pessoas que participaram e participam dele, e que têm me ensinado a encontrar força na unidade e alegria na resistência.

Agradeço todos os criadores de conteúdo do YouTube que têm lutado pelas causas LGBTQ+ dentro desta plataforma, fazendo com que o reconhecimento dos direitos de nossa comunidade atinja cada vez mais pessoas. Em especial a: Jessica Tauane, Fernanda, Herbert, Cecília e toda equipe do Canal das Bee; Amanda Guimarães, do Canal Mandy Candy; Edu e Filipe, do Canal Diva Depressão; Maíra Medeiros, do Canal Nunca Te Pedi Nada; Lorelay Fox, do Canal Para Tudo. À Julia Tolezano do Canal Jout Jout Prazer. À Dia Estúdios. Juntos, seus trabalhos também me levaram a entender cada vez mais sobre Gênero, Sexualidade e suas diversidades.

À Laerte Coutinho, Ney Mato Grosso e Elkie Maravilha.

À Cazuza.

Aos Dzi Croquettes.

Ao Tigrinho, Tina, Tantu, Fumaça, Nina, Negrinho, Mime, Lex e Guri. Ao Valete, ao Pirata e à Bibiana.

Por fim, quero agradecer àqueles que esqueci. Aos anjos que me cercam, em sua diversidade de nomes que não sei pronunciar.

À Mãe de deus, e Senhora do Silêncio.

À Luz e ao vento, à brisa e ao Sol.

À água e às rochas, ao Oceano e às Serras.

Às musas de nossa cultura, e aos Deuses de outras culturas.

Ao deus no qual acredito, e a todas as suas manifestações.

Ao Espírito Santo, e a todos os espíritos que compartilharem de nossa comunhão.

Aqui, eu agradeço e invoco a todos estes nomes, importantes para a criação deste trabalho. Peço que eles todos o abençoem, para que produza os ecos que precisa produzir.

Eu os chamo, e de punhos fechados eu lembro, finalmente:

Ninguém Solta a Mão de Ninguém!

[...]
Como se faz um homem?

Apenas deitar,
copular, à espera
de que do abdômen

brote a flor do homem?
Como se fazer
a si mesmo, antes

de fazer o homem?

[...]
Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

Dança, educação e diversidade alinham-se na figura do professor LGBTQ+ de dança. A compreensão sobre direitos LGBTQ+ multiplica-se no campo educacional. Entretanto, ataques de setores conservadores da sociedade brasileira às políticas públicas, que assegurariam a abordagem de temas relacionados às diversidades sexuais e de gênero na escola, levam professores a sentirem-se desamparados em relação a atividades que incluam estes temas na aula de dança. O objetivo desta pesquisa é, então, saber como aqueles professores têm abordado tais questões em suas aulas. Para isto, uma ampla revisão bibliográfica foi base para entrevistas semiestruturadas com três professores LGBTQ+ de dança que têm atuado em escolas públicas de Porto Alegre, de 2014 a 2018. A análise destas entrevistas mostrou que o respeito ao corpo, o ensino da empatia, o contato físico, a desconstrução de estereótipos e a identificação recíproca entre professores e alunos evidenciam as diversidades. Além disso, cinco atividades de dança, que trazem as diversidades como temas transversais, também foram propostas pelos professores. Assim, concluiu-se que a luta pela defesa dos direitos LGBTQ+ é um dever social que não se enfraquece com reações conservadoras. Ao contrário, põe em visibilidade a crise contemporânea da identidade masculina, cisgênera e heterossexual, desafiando o lugar de poder que ela tem ocupado e mantido através da heteronormatividade escolar. Na micropolítica que é a relação entre educador e aluno, professores LGBTQ+ de dança tornam-se adultos de referência, fazendo um convite à diversidade de forma transversal ao currículo da Educação Básica.

Palavras-chave: Dança; Diversidade; Escola; Gênero; Sexualidade

ABSTRACT

Dance, education and diversity line up in the figure of the LGBT + dance teacher. The understanding of LGBT + rights multiplies in the educational field. However, attacks by conservative sectors of Brazilian society on public policies, which would ensure the approach to issues related to sexual and gender diversity in school, lead teachers to feel helpless in relation to activities that include these themes in dance class. The purpose of this research is then to know how these teachers have addressed such issues in their classes. For this, a broad bibliographic review was the basis for semi-structured interviews with three LGBT + dance teachers who have worked in public schools in Porto Alegre, from 2014 to 2018. The analysis of these interviews showed that respect for the body, the teaching of empathy, the physical contact, the deconstruction of stereotypes and the reciprocal identification between teachers and students show the diversities. In addition, five dance activities, which bring diversities as cross-cutting themes, were also proposed by teachers. Thus, it was concluded that the struggle for the defense of LGBT + rights is a social duty that is not weakened by conservative reactions. On the contrary, it exposes the contemporary crisis of masculine, cisgender, and heterosexual identity by challenging the place of power it has occupied and maintained through school heteronormativity. In the micropolitics that is the relationship between educator and student, LGBT + dance teachers become adults of reference, making an invitation to diversity in a transversal way to the Basic Education curriculum.

Keywords: Dance; Diversity; School; Gender; Sexuality

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 REVISÃO DE LITERATURA	15
1.1 ESCOLA, INSTITUIÇÃO HETERONORMATIVA	16
1.1.1 Gênero e Sexualidade, Ontem e Hoje.....	16
1.1.2 Heteronormatividade na Escola	24
1.2 DIVERSIDADE TRANSGRESSORA	30
1.2.1 Convite à Diversidade	30
1.2.2 A Escola que Dança.....	38
2 METODOLOGIA.....	44
2.1 QUESTÃO	46
2.2 OBJETIVO PRINCIPAL	46
2.3 OBJETIVOS SECUNDÁRIOS	47
3 APRESENTAÇÃO, INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	48
3.1 GRUPO I: COMO AS INSTITUIÇÕES RELACIONAM-SE COM OS TEMAS.....	49
3.2 GRUPO II: COMO OS ALUNOS RELACIONAM-SE COM OS TEMAS.....	51
3.3 GRUPO III: COMO PROFESSORES LGBT+ ABORDAM OS TEMAS	53
3.4 GRUPO IIII: ATIVIDADES SUGERIDAS	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
REFERÊNCIAS.....	64
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada	I
APÊNDICE B – Entrevistas com professores LGBT+ de dança	II
ENTREVISTA 1	II
ENTREVISTA 2	VII
ENTREVISTA 3	XII
APÊNDICE C – Modelo de Termo de Consentimento	XIX

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de caráter exploratório procura saber como tem se dado a atuação de três indivíduos que se identificam como lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e/ou outras identidades de gênero e sexuais (LGBT+), como professores de dança em escolas estaduais e/ou municipais de Porto Alegre, no período de 2014 a 2018, no que se refere à abordagem dos temas das diversidades de gênero e sexuais em suas aulas.

A problemática da abordagem das diversidades de gênero e sexuais no contexto da Educação Básica me tem sido cara desde que, em 2014, ingressei no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), e passei a dar aulas de dança para as séries iniciais do Ensino Fundamental na Escola Estadual de Educação Básica Presidente Roosevelt, em Porto Alegre.

Imagino que o fato de terem um professor gay levava meus alunos a refletir sobre gênero e sexualidade, que apareciam como temas emergentes em suas falas durante a aula. Animado pela ideia de incluir estas importantes reflexões dentro das danças, jogos e atividades que propunha para as aulas, senti, entretanto, uma falta de respaldo prático para abordar aqueles temas, num primeiro momento. Quais estratégias e atividades poderiam promover uma discussão a respeito das diversidades de gênero e sexuais dentro da aula de dança?

Foi só no primeiro semestre de 2015, quando cursei a disciplina de Danças Populares II, ministrada pela professora Maria Luísa Oliveira, que encontrei uma possível resposta. Nesta disciplina do Curso de Licenciatura em Dança da UFRGS, as danças tradicionais gaúchas são abordadas de maneira que homens e mulheres aprendam tanto o sapateio (movimento do peão) quanto o sarandeio (movimento da prenda), para poder ensinar ambos os movimentos depois. A necessidade do uso de saias (que é indispensável para a aprendizagem do sarandeio¹) por parte dos homens desconstruía as barreiras de gênero presentes nesta peça de vestuário, promovendo o diálogo a respeito daqueles temas. Quando adaptei esta atividade para o contexto de minhas aulas no PIBID, pude ampliar a discussão, abordando o uso de saias

¹ O sarandeio consiste em segurar a saia com as mãos, realizando movimentos que podem ser graciosos ou mais vigorosos, dependendo da dinâmica da dança.

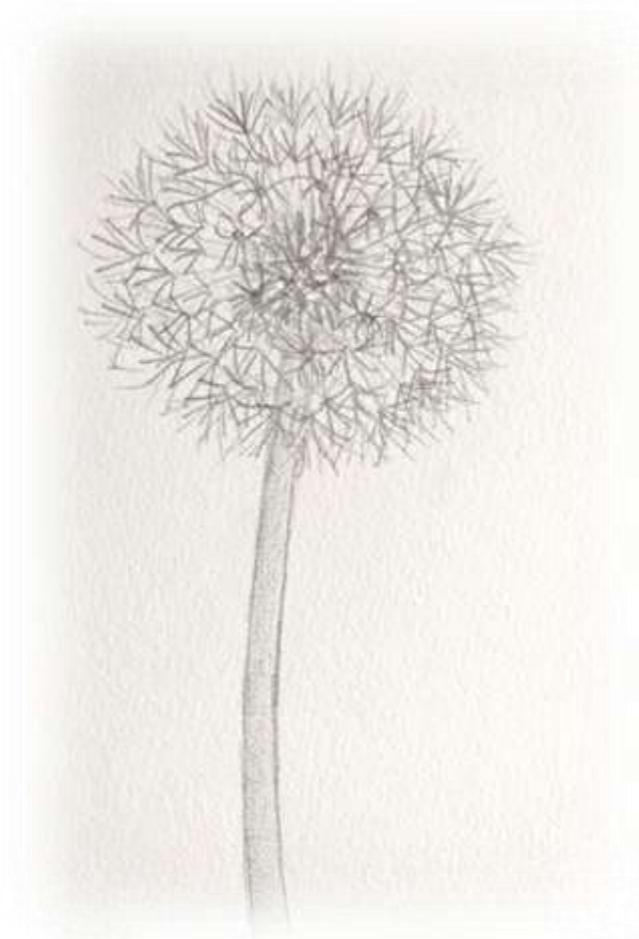
como figurino para diferentes tipos de dança em diferentes culturas, demonstrando que a exclusividade do uso desta peça de roupa pelas mulheres é um estereótipo de gênero de nossa sociedade. Como resultado, os meninos que se sentiam à vontade puderam usar saias durante as aulas de dança, para experimentar como este figurino contribuía e modificava seus movimentos.

A partir desta experiência, percebi a importância de conhecer estratégias e atividades que permitam abordar gênero e sexualidade (e questões relacionadas à suas diversidades) dentro da aula de dança de forma transversal, já que nos últimos anos intensas questões políticas, sociais e culturais têm dificultado sua inserção dentro dos conteúdos ditos obrigatórios para a Educação Básica (PARAÍSO, 2018), apesar de diversos autores defenderem sua abordagem como forma de valorização das diversidades (GALLO 2007, ROHDEN 2009 e outros). Minha escolha por entrevistar somente professores que se identifiquem como LGBT+ é, também, um ato político para conquistar mais espaço e visibilidade ao tema das diversidades de gênero e sexuais dentro do meio acadêmico (BENTO, 2017).

Assim, nesta introdução eu trago a apresentação e justificativa de meu tema. No primeiro capítulo, apresentarei minha revisão de literatura, abordando a escola como instituição que continua a defender a heteronormatividade e mostrando como a valorização das diversidades busca contrapor esta perspectiva. Dando sequência, apresentarei minha metodologia de pesquisa no segundo capítulo, contando como a realização e análise de entrevistas me ajudou a encontrar conjuntos de estratégias e atividades que vêm sendo utilizados pelos professores LGBT+ de dança para abordar questões de gênero e sexualidade em suas aulas. No terceiro capítulo irei apresentar, interpretar e analisar os dados obtidos nas entrevistas e, por fim, concluirei com minhas considerações finais, seguidas das referências bibliográficas.

1 REVISÃO DE LITERATURA

Figura 1 – Dente-de-Leão



Fonte: Acervo do autor. Ilustração por Carolina Corrêa Corteze

Neste capítulo, apresentarei os principais conceitos que vão orientar minha pesquisa, abordando a escola como uma instituição que continua a defender a heteronormatividade e mostrando como a valorização da diversidade busca contrapor esta perspectiva.

A seção *Gênero e Sexualidade, Ontem e Hoje*, traz uma pequena contextualização dos termos *gênero* e *sexualidade*. Na próxima seção, *Heteronormatividade na Escola*, discute-se de que maneira a heteronormatividade se estabelece no ambiente escolar, incidindo sobre os corpos de alunos e professores. Na parte *Convite à Diversidade*, convida-se alguns autores que defendem a inserção dos temas *gênero* e *sexualidade* dentro do currículo escolar. Finalmente, *A Escola que Dança* analisará alguns

estudos que relacionam os temas gênero e sexualidade às aulas de dança na escola.

Para isto, utilizarei uma linguagem que busca traduzir e exemplificar os conceitos dos autores pesquisados por meio de minha sensibilidade artística, acreditando que a arte, ao habitar o meio acadêmico, é um agente transformador que contribui para a constante dinamização deste meio. A arte transforma a sociedade; sejamos, portanto, artistas transformadores também em nossas pesquisas. Convido, então, os leitores deste trabalho ao exercício imaginativo, deixando a mente aberta aos recursos poéticos que utilizo no intuito de tornar a leitura mais fluida, vívida, dinâmica.

Escolho, assim, a metáfora do dente-de-leão (Fig.1) para acompanhar e contribuir com minhas reflexões ao longo do texto. Gosto desta planta que, sendo tão frágil a ponto de desmanchar-se com o vento, tem um nome tão forte e provocativo. Este jogo de tensões entre fragilidade e força é um paradoxo que combina com os sentimentos que tenho experimentado ao debruçar-me sobre o tema no percurso desta pesquisa.

1.1 ESCOLA, INSTITUIÇÃO HETERONORMATIVA

1.1.1 Gênero e Sexualidade, Ontem e Hoje

Pulverização. É a palavra que encontro para expressar meu sentimento quando me identifico gay e futuro professor de dança, frente ao que é a escola hoje. Gosto de pensar na metáfora de um dente-de-leão. Um sopro e – Puff! – sinto-me pulverizado, diluído, fragmentado.

Diversas organizações ligadas ao movimento de defesa dos direitos LGBT+² utilizam-se desta sigla (LGBT+) para referir uma diversidade de identidades sexuais e de gênero. Em alguns lugares é possível encontrar ampliações desta sigla, como LBTPQIA+ (lésbicas; gays; bissexuais; travestis, transexuais e transgêneros; pansexuais; queer; Intersex; assexuais; e o sinal de adição para incluir pessoas que não se sintam representadas por nenhuma das outras sete letras), indicando como a pluralidade de identidades

² Para saber mais sobre o Movimento LGBT: <http://www.politize.com.br/lgbt-historia-movimento/> e <http://somos.org.br/>.

sexuais e de gênero tem se mostrado cada vez maior, à medida que os indivíduos conquistam visibilidade.

Hoje, compreende-se uma diferença entre identidades sexuais e de gênero. Conforme a pesquisadora Guacira Lopes Louro³ (2008),

[...] *identidades sexuais* se constituiriam, pois, através das formas como [as pessoas] vivem sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as. Por outro lado, os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos e femininos, e assim constroem suas *identidades de gênero* (LOURO, 2008, p.26).

Assim, as identidades sexuais estão relacionadas à orientação sexual dos indivíduos. Podem ser homossexuais, quando sentem atração por pessoas do mesmo sexo; heterossexuais, quando sentem atração por pessoas do sexo oposto; bissexuais, quando sentem atração por ambos os sexos; assexuais, quando não sentem, necessariamente, atração sexual (embora alguns assexuais possam sentir atração romântica por outras pessoas, e até mesmo atração sexual em determinadas situações específicas); pansexuais, quando sentem atração por pessoas de maneira geral, independente do seu sexo biológico ou sua identidade de gênero; e ainda outras formas de identidades sexuais dependendo de como os indivíduos vivenciam e expressam sua sexualidade.

Já as identidades de gênero relacionam-se à forma como as pessoas se expressam como seres masculinos, femininos ou indivíduos não-binários. Podem ser cisgêneros, quando se identificam com o gênero que lhes foi atribuído ao nascimento; transgêneros, quando se identificam com gêneros que não lhes foi atribuído ao nascimento. Podemos compreender as identidades transgêneras como um espectro ao qual, além das identidades masculina e feminina, pertencem indivíduos não-binários (ou seja, fora dos polos binários masculino-feminino) incluindo travestis, transexuais e outras identidades de gênero.

Quando percebemos a pluralidade de identidades sexuais e de gênero expressa pelas pessoas, é importante perceber que também há uma diferença entre os conceitos de gênero e sexualidade para o conceito de sexo biológico

³ Uma vez que um dos assuntos tratados neste trabalho é a valorização das identidades diversas, optou-se por escrever por extenso o nome completo dos autores referenciados nesta pesquisa, sempre que for sua primeira aparição no corpo do texto.

(que está relacionado aos órgãos sexuais dos indivíduos). Conforme Louro (2008):

A pretensão é, então, entender o gênero como constituinte da *identidade* dos sujeitos. [...] compreendemos os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias. (LOURO, 2008, p.24).

Assim, gênero e sexualidade expressam a identidade das pessoas, e não seu sexo biológico. E estas identidades, sendo plurais, múltiplas, mutáveis, contraditórias, constituem o espectro que hoje se reúne sob a sigla LGBTQ+, que, por isso, está constantemente se transformando, aumentando, para abarcar as diferentes identidades que vêm conquistando visibilidade (Fig. 2).

Figura 2 – Dispersão de Sementes



Fonte: Acervo do autor. Ilustração por Carolina Corrêa Corteze

Puff... Lembre-se da metáfora do dente-de-leão. A pulverização não é apenas um sentimento de fragmentação, de diluição, de perda. Ela também tem um sentido de multiplicação. Como as sementes do dente-de-leão, as

identidades sexuais e de gênero têm sido assopradas, dispersas pelo ar, adicionado cada vez mais letras à nossa sigla.

Este sentimento de pulverização também está ligado ao que sociólogos dos Estudos Culturais têm identificado como a fragmentação (ou deslocamento) da própria identidade dos sujeitos contemporâneos. Fatores culturais influenciam no modo como percebemos, pensamos, expressamos e vivenciamos a nós mesmos. E, conforme se dão as relações entre os diferentes posicionamentos culturais nos quais nós nos encontramos (às vezes contraditórios), a fragmentação da identidade pode levar àquele sentimento de pulverização ao qual me referi antes. Puff...

Um dos primeiros autores a referir-se a “fragmentação” da identidade moderna foi o sociólogo Stuart Hall (2000):

Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isto está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinha fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos como sujeitos integrados (HALL, 2000, p. 8-9).

A análise feita pelo sociólogo demonstra como as mudanças que ocorreram na sociedade ocidental no final do século XX (das quais escolho como exemplo o advento das redes de conexão virtual entre as pessoas⁴) leva o mesmo indivíduo a transitar por diferentes meios culturais, buscando, simultaneamente, identificar-se e pertencer a culturas diferentes, às vezes até contraditórias. Isto evidencia o caráter de transformação da sua própria identidade.

Não vivemos apenas na era da informação. A conexão (e inter-relação) cada vez mais instantânea entre diferentes culturas ao redor do globo também nos trouxe a tempos de dúvida, que põem em crise nossos costumes, nossas tradições, nossos valores e nossas crenças. A identidade do Homem, que outrora parecia tão sólida, fixa, absoluta, tem sido soprada como um dente-de-leão; tem sido fragmentada, deslocada, pulverizada. E este sopro tem atingido a sociedade ocidental como um todo, balançando, inclusive, suas bases.

Hall (2000) identifica a obra do filósofo Michel Foucault como um dos momentos em que se evidencia este caráter de transformação da identidade.

⁴ Como a Internet e os celulares, mas também a televisão e o rádio.

Para Foucault (1999), aspectos ligados à identidade das pessoas (como a sua sexualidade) estão submetidos a relações de poder:

[...] as relações de poder não se encontram em posição de exterioridade com respeito a outros tipos de relações (processos econômicos, relações de conhecimentos, relações sexuais), mas lhes são imanentes; são os efeitos imediatos das partilhas, desigualdade e desequilíbrios que se produzem nas mesmas e, reciprocamente, são as condições internas destas diferenciações; as relações de poder não estão em posição de superestrutura, com um simples papel de proibição ou de recondução; possuem, lá onde atuam, um papel diretamente produtor (FOUCAULT, 1999, p.90).

O que Foucault está dizendo é que as relações de poder produzem e são produzidas por diferenças entre as pessoas. Um homem torna-se mais poderoso que uma mulher quando identifica nela diferenças que a classificam como inferior a ele. Dessa forma, as identidades *homem* e *mulher* são produzidas pela disputa de poder entre estes dois polos, e pelas diferenças que este poder identifica. E, para manter o controle entre estas relações, a sociedade cria instituições que, ao longo da história, vêm utilizando um poder disciplinar para regulamentar e vigiar as pessoas – como prisões, quartéis, hospícios, escolas, igrejas (Foucault, 1999B).

Assim, as dúvidas e crises a respeito da identidade dos sujeitos contemporâneos atinge a própria base da sociedade ocidental, pois abala suas relações de poder historicamente constituídas pelas instituições disciplinadoras. Estar diante da escola como um indivíduo que desafia as identidades estabelecidas pelo seu poder disciplinador gera uma sensação de pulverização não somente em mim, mas no próprio poder historicamente constituído. Sou eu, soprando o dente-de-leão da sociedade ocidental contemporânea.

O movimento feminista tem denunciado como as relações de poder entre as identidades masculinas e femininas têm-se utilizado das diferenças biológicas para justificar desigualdades sociais que colocam as mulheres (e todos os corpos associados a estereótipos comportamentais tidos como femininos) numa posição de inferioridade àquela ocupada pelos homens. Segundo Louro(2008):

Seja no âmbito do senso comum, seja revestida por uma linguagem 'científica', a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual, serve para compreender – e justificar – a desigualdade social. [...] a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou que se pensa sobre elas que vai constituir,

efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico (LOURO, 2008, p. 21).

Louro (2008) também aponta que esta desigualdade vem segregando as mulheres de diversos meios, onde as principais posições de poder são ocupadas pelos homens:

A segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito – inclusive como sujeitos da Ciência [...] produzida [a segregação] a partir de múltiplos discursos que caracterizaram a esfera do privado, o mundo doméstico como o ‘verdadeiro’ universo da mulher [...] (LOURO, 2008, p.17).

Foi a partir do questionamento desta invisibilidade que as militantes da “segunda onda”⁵ feminista (ocorrida no final da década de 60, período em que diversos grupos mobilizavam-se contra formas de opressão políticas, sociais e institucionais) começaram a trazer para o interior das escolas e universidades sua paixão política, debatendo e criando o conceito de gênero, dando origem aos chamados Estudos de Gênero (Louro, 2008). Os estudos da filósofa Simone de Beauvoir tiveram grande importância neste período, contribuindo para o avanço na forma como compreendemos as relações de poder entre os gêneros masculinos e femininos.

Atualmente, embora os Estudos de Gênero já tenham alcançado um amplo desenvolvimento, alguns autores apontam como o meio acadêmico, mesmo quando voltado para estes estudos, ainda perpetua desigualdades em suas relações de poder referentes ao gênero, uma vez que não leva em conta outras relações sociais que se entrecruzam às relações de gênero propriamente ditas (como relações étnicas, de raça, econômicas, de nacionalidade). A socióloga brasileira Berenice Bento, ao analisar os Estudos de Gênero em um contexto sul americano, revela como estes estudos ainda mantêm silenciadas questões referentes a identidades de gênero fora dos polos masculino-feminino – as identidades transgêneras e não-binárias (Bento, 2017).

Este silêncio só é efetivamente rompido quando mulheres, pessoas transgêneras e não-binárias abrem espaço por entre as relações de poder

⁵ Louro (2008) identifica a “primeira onda” feminista como aquela relacionada ao movimento sufragista em fins do século XIX e início do século XX, que buscava pelo direito ao voto feminino.

instituídas no mundo acadêmico, e passam a ocupar posições que antes eram asseguradas como privilégios das identidades que mais se aproximam às masculinas, brancas, cisgêneras e heterossexuais. Louro (2008) nos fala que:

Romper a dicotomia poderá abalar o enraizado caráter heterossexual que estaria, na visão de muitos/as, presente no conceito de 'gênero' [...] Vale notar que as críticas a tal concepção são também feitas por outras feministas que percebem o conceito como extremamente marcado por sua origem acadêmica, branca, de classe média. (Louro, 2008, p. 34).

Assim, *pulverizar* as identidades de gênero e sexuais dentro do meio acadêmico também é disseminar sementes para que novas vozes possam questionar, problematizar e fragmentar as certezas estabelecidas pelas relações de poder opressoras.

Apesar das críticas apontadas por estes autores, eles concordam que os Estudos de Gênero consolidaram os conceitos de gênero e sexualidade como historicamente constituídos dentro de determinada cultura, numa determinada sociedade. Para Foucault (1999), a sexualidade é uma rede complexa de estímulos e discursos encadeados entre si através de estratégias de poder que têm por fim o controle dos corpos dentro de uma sociedade. Já a professora e pesquisadora Marlucy Alves Paraíso (2018) apresenta um conceito de gênero que sintetiza bem as concepções alcançadas pelos Estudos de Gênero: “[...] são os processos por meio dos quais nos tornamos homens e mulheres em meio a relações de poder” (PARAÍSO, 2018, p.24).

Ou seja, tanto o gênero quanto a sexualidade são processos que acontecem com as pessoas dentro de uma cultura por meio de discursos e estímulos que se dão através de relações de poder. E estes processos que vão gerar, construir as identidades sexuais e de gênero que, por serem processos, não são fixas, determinadas, sólidas, e muito menos polarizadas.

Os Estudos de Gênero nos ajudam a compreender a diversidade das identidades de gênero e sexuais, e esta compreensão é importante para diminuir a intolerância e a violência às quais pessoas que se identificam dentro do espectro abarcado pela sigla LGBTQ+ têm sido alvo, e por isso defende-se que estes temas sejam abordados dentro dos currículos da Escola Básica. Mas hoje, com o avanço de setores políticos ligados a instituições que representam o poder disciplinador (como igrejas e instituições religiosas), a abordagem daqueles assuntos dentro da escola tem sido ameaçada.

Paraíso (2018) nos revela que:

[...] estamos vivendo em tempos de propalação do *slogan* “ideologia de gênero” [...] Tudo sobre currículo, gênero e sexualidade que nos parecia já conquistado e seguro corre o risco de retroceder, quando grupos que buscam mais ordenamentos e mais normalização na escola vão multiplicando suas estratégias e espalhando as suas *linhas de poder* para destruir nossas conquistas [...] (PARAÍSO, 2018, p. 23).

A autora ainda conta que a polêmica ocasionada na época da aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014 – cujo principal alvo era uma meta que previa a superação de desigualdades educacionais, incluindo as de gênero e sexuais – tem sido proliferada por religiosos e pessoas contrárias à meta sob o *slogan* “Ideologia de gênero”. Esta polêmica tem feito professores e escolas sentirem-se ameaçados quando abordam os temas gênero e sexualidade:

Só na Câmara [dos Deputados Federal] há, hoje, pelo menos cinco Projetos de Lei que tentam proibir o ensino de gênero e sexualidade na escola. Um deles prevê até pena com prisão – de 6 meses a 2 anos – aos professores que trabalharem o tema (PARAÍSO, 2018, p.31).

A existência de Projetos de Lei⁶ que buscam proibir a abordagem dos temas gênero e sexualidade dentro da escola revela como a compreensão sobre as diferentes identidades de gênero e sexuais pode ameaçar a manutenção de um poder historicamente constituído por instituições que regulam e controlam este poder (como as instituições religiosas). Estas instituições, quando conseguem colocar seus representantes em cargos políticos, aplicam seus valores e sua moral em projetos que alcançam a sociedade como um todo, procurando restaurar aquele poder.

Mas, numa sociedade que tem identidades de gênero e sexuais cada vez mais pulverizadas, aqueles valores e aquela moral já não representam a realidade de todas as pessoas, e por isso defendo que é necessário abrir cada vez mais espaço para que pessoas que se identificam como LGBTQ+ possam estar presentes dentro da escola, pois sua própria existência poderá provocar nos alunos questionamentos que levarão à abordagem dos temas gênero e sexualidade de maneira transversal nas atividades das aulas.

A crise nas identidades contemporâneas tem sido provocada e tem provocado uma maior compreensão a respeito das diferenças entre identidades

⁶ PL 2731/2015; PL 7180/2014; PL 7181/2014; PL 867/2015; PL 1859/2015, e outros.

sexuais e de gênero. À medida que mulheres e pessoas LGBTQ+, cujo espectro tem se revelado cada vez mais amplo, conquistam visibilidade social e discutem questões relacionadas a gênero e sexualidade, elas têm apontado como as diferenças entre as identidades sexuais e de gênero estão ligadas a relações de poder que, por sua vez, são reguladas, vigiadas e mantidas por instituições sociais como a escola. A maior compreensão a respeito daquelas questões tem ameaçado o poder regulador instituído, o que tem feito setores conservadores da sociedade brasileira levantarem-se contra os avanços buscados no âmbito das políticas públicas de educação por relações mais harmoniosas para com as diversidades de gênero e sexuais.

1.1.2 Heteronormatividade na Escola

De que maneira as instituições sociais, e em especial a escola, regulam, vigiam e mantêm as relações de poder que produzem as identidades sexuais e de gênero? O teórico social Michel Warner (1991), um dos pioneiros dos Estudos Queer⁷, utiliza-se do termo *heteronormatividade* para demonstrar como se dá aquela regulamentação. Este termo relaciona o conceito de heterossexualidade ao conceito de norma.

Segundo os pesquisadores Fernando Seffner e Rosimeri Aquino (2013) a norma é:

[...] um sistema classificatório, que faz com que determinados atributos sejam mais valorizados socialmente do que outros [...] E estas classificações se modificam com o andar da história [...] atuam muitas vezes de modo invisível, produzindo uma discriminação institucional (SEFFNER e AQUINO, 2013, p. 69).

As normas são, portanto, modelos de classificações que atuam dentro das instituições regulamentadoras.

⁷ “Queer” é um termo ligado à cultura inglesa que tem o significado de esquisito, estranho, excêntrico, anormal. Ele era usado para segregar pessoas LGBTQ+ do convívio de pessoas consideradas “normais”. Warner (1991) nos mostra como este termo vem sendo apropriado pelas comunidades LGBTQ+ numa “teoria social queer”, como forma de resistência àquela segregação (tradução livre):

A insistência em "queer" - um termo definido em oposição à "normal" - [...] tem o efeito de apontar um amplo campo de normalização, ao invés de simples intolerância, como o local da violência. Seu brilhantismo como estratégia de nomeação reside na combinação de resistência no amplo terreno social do normal [...] A tarefa da teoria social queer neste contexto como em tantos outros deve ser confrontar a heteronormatividade padrão da cultura moderna com seu pior pesadelo, um planeta queer (WARNER, 1991, p.16).

Para a filósofa Judith Butler (2000),

[...] as normas regulatórias do “sexo” trabalham de uma forma performativa [...] para materializar a diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo heterossexual [...] Não se pode, de forma alguma, conceber o gênero como um constructo cultural que é simplesmente imposto sobre a superfície da matéria – quer se entenda essa como o “corpo”, quer como um suposto sexo. Ao invés disso, uma vez que o próprio “sexo” seja compreendido em sua normatividade, a materialidade do corpo não pode ser pensada separadamente da materialização daquela norma regulatória (BUTLER, 2000, p.152).

Então, tanto a construção da sexualidade (ou a materialização do sexo, conforme expresso no pensamento de Butler) como o gênero estão subjugadas a normas reguladoras que estão a serviço de um imperativo heterossexual. Ou seja, a heterossexualidade serve como principal modelo das instituições que mantêm o poder regulador da sociedade para a construção de identidades sexuais e de gênero. E é a este modelo normativo que se dá o nome de *heteronormatividade*.

Luís Henrique Sacchi dos Santos (2011) apresenta algumas características da heteronormatividade:

A heteronormatividade [...] está assentada em um sistema binário, dicotômico de categorização e pressupõe dois modelos estritamente definidos com base na genitália: macho ou fêmea. Disso decorrem comportamentos esperados para o masculino e o feminino, pautados em uma heterossexualidade compulsória (supostamente biológica, portanto, natural, dada pelo corpo) que conduz o desejo em direção ao sexo oposto (SANTOS, 2011, p.45).

Ou seja: a heteronormatividade é um modelo de comportamento social que determina que as pessoas tenham suas identidades sexuais associadas às suas identidades de gênero e ao seu órgão reprodutor a partir de uma lógica binária. Segundo esta norma, todo corpo que é identificado como macho terá sua identidade de gênero definida como masculina e todo corpo identificado como fêmea terá sua identidade de gênero determinada como feminina. E ambas estas identidades (concebidas como as únicas possíveis) terão sua orientação sexual definida como heterossexual. Esta norma atua, muitas vezes de forma invisível e despercebida, dentro das instituições sociais (das quais a escola faz parte) para manter o poder que regula os corpos, para estabelecer diferenças entre as pessoas e garantir que algumas possuam mais privilégios que outras.

A própria existência do cada vez mais diverso espectro de identidades de gênero e sexuais, para a qual a comunidade LGBTQ+ é uma afirmação, já contesta a heteronormatividade. Se existe tamanha diversidade de identidades de gênero e sexuais entre as pessoas, isto quer dizer que o gênero e a sexualidade não estão associados de forma direta, muito menos a partir de um padrão dicotômico restrito a machos e fêmeas. Perceber isto abala as relações de poder que elegem, em nossa sociedade, uma identidade central a qual os privilégios devam ser mantidos. Conforme Louro (2003):

O centro, materializado pela cultura e pela existência do homem branco ocidental, heterossexual e de classe média, passa a ser desafiado e contestado. Portanto, muito mais do que um sujeito, o que passa a ser questionado é toda uma noção de cultura, ciência, arte, ética, estética, educação que, associada a esta identidade, vem usufruindo, ao longo dos tempos, de um modo praticamente inabalável, a posição privilegiada em torno da qual tudo mais gravita (LOURO 2003, p. 42).

De maneira mais radical, como a heteronormatividade não pode negar a existência de identidades LGBTQ+, ela age como um filtro que seleciona e hierarquiza identidades, construindo, materializando aquele “centro”, aquela identidade central, a partir da identidade masculina, cisgênera e heterossexual, e inferiorizando as demais identidades. Desta forma, as pessoas que não se identificam com o “centro” vão se tornando cada vez mais “ex-cêntricas” (Louro, 2003) quanto maiores suas diferenças com relação a ele, até serem, por fim, relegadas a um lugar de invisibilidade social (Bento, 2017, p.48).

Paradoxalmente, este “centro” só pode ser demarcado, delimitado, pela existência das identidades que estão fora dele. Segundo Butler (2000):

Esta matriz excludente pela qual os sujeitos são formados exige, pois, a produção simultânea de um domínio de seres abjetos, aqueles que ainda não são "sujeitos", mas que formam o exterior constitutivo relativamente ao domínio do sujeito. O abjeto designa aqui precisamente aquelas zonas "inóspitas" e "inabitáveis" da vida social, que são, não obstante, densamente povoadas por aqueles que não gozam do status de sujeito, mas cujo habitar sob o signo do "inabitável" é necessário para que o domínio do sujeito seja circunscrito (BUTLER, 2000, p.153).

Assim, para que a posição privilegiada do “centro” seja mantida, as identidades LGBTQ+ são apagadas inclusive como sujeitos sociais. Isto significa dizer que estas identidades não possuem o mesmo reconhecimento oficial, nem a mesma credibilidade científica, nem os mesmos direitos políticos que a identidade que ocupa o “centro”, cujos privilégios são mantidos pelo poder

regulador através da heteronormatividade. Aqui, as diferenças construídas historicamente e culturalmente produzem e justificam desigualdades sociais (Fig. 3).

Figura 3 – Leão



Fonte: Acervo do Autor. Ilustração por Carolina Corrêa Corteze

Butler (2000), nos mostra como essa normatividade invisível (e *invisibilizante*) regula os corpos mesmo antes do seu nascimento:

Consideremos a interpelação médica que [...] transforma uma criança, de um ser "neutro" em um "ele ou em uma "ela": nessa nomeação, a garota torna-se uma garota, ela é trazida para o domínio da linguagem e do parentesco através da interpelação do gênero. Mas esse tornar-se garota da garota não termina ali; pelo contrário, essa interpelação fundante é reiterada por várias autoridades, e ao longo de vários intervalos de tempo, para reforçar ou contestar esse efeito naturalizado. A nomeação é, ao mesmo tempo, o estabelecimento de uma fronteira e também a inculcação repetida de uma norma (BUTLER, 2000, p. 159).

Isto conversa com o que Paraíso (2018) está dizendo ao afirmar que:

Essas normas submetem os corpos de crianças ainda muito pequenas, que ainda não entendem nada do funcionamento das normas. É isso que faz com que elas tenham muita dificuldade em aceitar que um menino possa ter vontade de brincar com uma boneca e que isto também seja correto. Afinal, que a "boneca é brinquedo de menina" é uma norma que meninas e meninos aprendem muito cedo, e se submetem a ela por que são completamente dependentes daquelas pessoas que lhes ensinam tal regra (PARAÍSO, 2018, p.42).

Portanto, a heteronormatividade estabelece as diferenças entre meninos e meninas desde muito cedo. Cores, gestos, roupas, brinquedos, tudo é submetido a uma lógica dicotômica que dita ao masculino o lugar de mais forte, mais rápido, mais aventureiro, mais capaz, mais privilegiado. As mulheres estão sempre em segundo plano, frágeis, incapazes, fracas, domésticas. E as identidades que se encontram fora desta lógica binária são apagadas, esquecidas, tornam-se invisíveis. E isto vale tanto para a construção da identidade de gênero como para a construção da identidade sexual. Louro (2000) diz que:

Esses mecanismos operam, fortemente, no campo da sexualidade. Aqui, uma forma de sexualidade é generalizada e naturalizada e funciona como referência para todo o campo e para todos os sujeitos. A heterossexualidade é concebida como "natural" e também como universal e normal [...] Conseqüentemente, as outras formas de sexualidade são constituídas como antinaturais, peculiares e anormais. É curioso observar, no entanto, o quanto essa inclinação, tida como inata e natural, é alvo da mais meticulosa, continuada e intensa vigilância, bem como do mais diligente investimento (LOURO 2000 p.13).

Assim, quando chegam à escola, as crianças já estão num processo de construção de suas identidades sexuais e de gênero, pautado pela heteronormatividade: “[...] essa matriz heterossexual está presente desde muito cedo “nos próprios” alunos – de modo que até podemos pensar que elas são naturais, até mesmo inocentes” (SANTOS, 2011, p. 51). E, dentro da escola, a heteronormatividade continua a agir de forma meticulosa, intensa, diligente, através da autoridade das pessoas às quais os alunos são dependentes, para repetir e reiterar as normas de gênero e sexuais que regulamentarão suas identidades a serviço do imperativo heterossexual, sustentando, assim, as relações de poder que garantem à identidade masculina, cisgênera e heterossexual seu lugar de “centro” privilegiado.

Ainda segundo Louro (2000):

[...] em nossas escolas, as ciências e os mapas, as questões matemáticas, as narrativas históricas, os textos literários relevantes sempre assumem tal identidade [masculina, cisgênera, heterossexual] como referência. A contínua afirmação e reafirmação deste lugar privilegiado nos faz acreditar em sua universalidade e permanência; nos ajuda a esquecer de seu caráter construído e nos leva a lhe conceder a aparência de natural. Todas as produções da cultura construídas fora deste lugar central assumem o caráter de diferentes e, quando não são simplesmente excluídas dos currículos, ocupam ali a posição do exótico, do alternativo, do acessório (LOURO, 2000 p. 44-45).

A escola, como instituição disciplinadora, age diretamente sobre nossos corpos, ensinando-nos como devemos nos comportar, nos vestir, nos sentar e ao que devemos prestar atenção. Ensina quais gestos são adequados para homens e mulheres civilizados, determina quais as identidades devem ser marcadas como fortes e quais devem ser as sensíveis (Louro, 2000). A própria organização do espaço escolar (as filas, os banheiros) também regula, orienta, censura, controla as crianças e os adolescentes, que devem ter sua atenção desviada ao máximo da curiosidade a respeito de questões que envolvam sexualidade, já que este é tido como um assunto de cunho privado. E quando a escola heteronormativa trata deste assunto, é sempre através de um currículo formalista, que trata muito mais de questões como a reprodução da espécie, a gravidez na adolescência e a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis. Todas estas situações e dispositivos fizeram da escola um ambiente inóspito para que crianças e adultos LGBT+ expressem e vivam suas identidades. Vistos como seres abjetos transgressores da norma, quando não completamente ocultados por ela, estes indivíduos são alvos diários de situações de violência naturalizadas: a homofobia (violência que tem como alvo as identidades homossexuais) e a transfobia (violência que tem como alvo as identidades trans e não-binárias). De acordo com Seffner e Aquino (2013):

A situação de hostilidade no ambiente escolar vivida por estes indivíduos certamente compromete suas possibilidades de aprendizagem, o que influencia no alcance de boas oportunidades de carreira [...] Na escola, a todo momento, temos em ação mecanismos que delimitam as fronteiras de gênero e de orientação sexual. Se folhearmos os livros didáticos e as histórias infantis disponibilizadas para leitura dos alunos, dificilmente encontraremos narrativas em que meninos foram felizes sendo mais delicados, ou meninas se deram bem na vida desistindo do casamento (SEFFNER e AQUINO 2013, p.70).

A heteronormatividade está presente na escola em diversas situações através da autoridade disciplinadora que ela imprime sobre os corpos de alunos e também de professores, como nos conta Louro (2000). É por isso que Paraíso (2018, p.44) afirma que “É importante que alguém, que alguma instituição ou artefato, interrompa esta ação das normas [...]”, afinal, diferente do que prega a heteronormatividade, as questões de gênero e sexualidade não estão restritas a esfera do privado, já que estas identidades são constituídas por uma cultura em determinado contexto histórico. A escola deveria se tornar o local ideal para debates que levasse a uma maior compreensão daquelas

questões, afinal “[...] o espaço público é por excelência local de negociação das diferenças entre os indivíduos, e a escola é parte deste espaço público” (Seffner e Aquino, 2013, p.62).

A seguir, veremos como alguns autores defendem que esta mudança aconteça no interior da instituição escolar, garantindo que as diversidades de gênero e sexuais conquistem espaço dentro dos currículos como temas transversais.

1.2 DIVERSIDADE TRANSGRESSORA

1.2.1 Convite à Diversidade

Até agora, vimos que as identidades de gênero e sexuais são culturalmente construídas a partir de relações de poder, e que a escola, como instituição social, busca a heteronormatividade como modelo para a construção daquelas identidades, mantendo os privilégios da identidade masculina cisgênera e heterossexual, e que, em paralelo a isso, as identidades que diferem daquele modelo são tidas como abjetas, tornando-se alvo de hostilidades e violências.

Rogério Diniz Junqueira (2007) discute a questão da violência contra pessoas LGBTQ+, em especial a homofobia, como uma justificativa para buscar currículos que abordem os temas das diversidades sexuais e de gênero. Segundo o autor, “De formas sutis e variadas, a homofobia faz parte de nossas rotinas diárias. Ela é **consentida e ensinada nas nossas escolas.**” (JUNQUEIRA, 2007, p. 62 – grifo do autor). A homofobia é, inclusive, uma das ferramentas que a instituição regulamentadora das normas sociais utiliza para circunscrever o lugar central da identidade privilegiada, pois a violência que marca os corpos abjetos também constrói, estrutura e regulamenta o modo de agir, de ser e de se comportar daqueles corpos a quem é atribuída a identidade masculina: “[...] a construção da masculinidade é um processo fortemente

cerceador e que apresenta fortes vínculos com a homofobia[...]” (JUNQUEIRA, 2007, p. 63)⁸.

Por isso, como ele, outros autores também defendem que as questões que envolvem as diversidades de gênero e sexuais devem ser tratadas como temas transversais dentro do currículo da Educação Básica, aliados às questões dos direitos humanos e da luta contra o preconceito, articulados aos conteúdos das disciplinas já existentes.

Fabíola Rohden (2009) nos conta sobre o Seminário Internacional Educando para a Igualdade de Gênero, Raça e Orientação Sexual, que aconteceu em 2004 na cidade de Brasília, onde “houve consenso que o tratamento conjunto desses temas em materiais didáticos e estratégicos de formação de educadores/as seria importante por questionar diversas formas de preconceito [...]” (ROHDEN, 2009, p.160). Assim, os temas relativos às diversidades de gênero e sexuais devem estar não só nos conteúdos obrigatórios da Educação Básica, mas também deveriam integrar a formação dos próprios professores, uma vez que são eles (os professores) que terão o papel de mediar e relacionar os conteúdos de suas disciplinas aos temas transversais dos direitos humanos. Como dizem Seffner e Aquino (2013):

[...] os temas dos direitos humanos devem ser extraídos e valorizados a partir dos programas das disciplinas que já compõem o currículo escolar. [...] reconhecemos que um trabalho deve ser feito no sentido de salientar questões de direitos humanos que possam se vincular com os tópicos tradicionais. Decidir problematizar um tópico ou outro do programa é escolha do professor, tendo em vista a realidade escolar, a turma de alunos, as questões contemporâneas, e sua própria formação para dar conta do debate (SEFFNER e AQUINO 2013, p.70).

Os professores, dentro da instituição escolar, são as primeiras autoridades fora do ambiente familiar às quais crianças e adolescentes terão como modelo para compreender o mundo e as relações que o constituem. Eles são, como referem Seffner e Aquino, “adultos de referência”:

Por adulto de referência entendemos um sujeito que é servidor público, e que tem como missão acompanhar jovens nesta etapa de formação [...] capaz de manejar as orientações das políticas públicas em relação à juventude, com conhecimento do Estatuto da Criança e do Adolescente, com sensibilidade e discernimento para enfrentar discussões que vão do uso e abuso de drogas até a gravidez

⁸ Isto ficará mais claro na próxima parte do texto, *A Escola que Dança*, onde analisarei alguns estudos que demonstram esta construção da masculinidade dentro das aulas de Dança na escola.

adolescente [...], gerindo rodas de conversa, atendendo individualmente alunos e alunas, sabendo realizar atividades e dinâmicas de grupo, etc. (SEFFNER e AQUINO, 2013, p.76).

Ou seja, os professores, no papel de “adultos de referência”, de autoridade escolar, são os primeiros que, dentro da instituição escolar, podem começar a “interromper a ação das normas”, aproveitando momentos em que o tema das diversidades de gênero e sexuais aparece nos conteúdos de suas disciplinas para discuti-los e tentar diminuir os preconceitos e a violência contra pessoas que se identificam como LGBTQ+. São os professores que, dentro da instituição escolar, têm a possibilidade de *pulverizar* (no sentido de transformar em pó, fazer sumir) as estruturas estabelecidas pelo poder regulador que privilegia apenas uma identidade em detrimento às outras.

Mas, para isto, os professores têm de estar preparados para enfrentar seus próprios preconceitos e inseguranças a respeito destes temas, já que eles, tanto quanto seus alunos, também estão sujeitos à violência gerada pela heteronormatividade dentro da instituição escolar.

Entre estas inseguranças, Rohden identifica as “[...] dúvidas a respeito do momento adequado para se falar desses temas com os/as alunos/as [...] e, sobretudo, medo de contrariar as famílias [...]” (ROHDEN, 2013, p.172), ao que ela própria responde dizendo que:

[...] o papel da escola não é se intrometer nas convicções pessoais, mas promover o respeito [...] não há como identificar um momento adequado para tratar desses temas já que os valores e as representações sociais sobre gênero, orientação sexual e raça/etnia são transmitidos desde a mais tenra idade. Portanto, é também desde muito cedo que precisamos estar atentos para o rompimento das hierarquias simbólicas e práticas que nos afetam (ROHDEN, 2013, p.172).

Assim, é necessário que a abordagem dos temas referentes às diversidades de gênero e sexuais esteja presente também na formação dos professores, como disciplinas específicas dentro das licenciaturas ou como formação continuada. Conforme Seffner e Aquino (2013):

Não temos uma formação inicial nos cursos de licenciatura para estes temas. Por isso, espera-se que as mantenedoras dos sistemas públicos de ensino (as prefeituras, os estados e a união) oportunizem cursos de formação em serviço [...] (SEFFNER e AQUINO, 2013, p. 77).

Então, se os temas relacionados às diversidades de gênero e sexuais devem ser tratados dentro de uma perspectiva que envolva direitos humanos

como temas transversais das disciplinas tradicionalmente constituídas, de que maneira deve-se dar esta abordagem?

Junqueira (2007) defende a diversidade como uma característica da própria sociedade brasileira, e, portanto: “[...] a **promoção da diversidade constitui um fator de inclusão e pertencimento**. E educação só é inclusiva e de qualidade se for realizada a partir da valorização da diversidade [...]” (JUNQUEIRA, 2007, p. 60 - grifo do autor).

Rohden (2009) traz justificativas e diretrizes para a construção de atividades que visem a valorização das diversidades de gênero e sexuais dentro do currículo escolar:

[...] diferenças de gênero, de orientação sexual [...] devem ser respeitadas e valorizadas, não devendo ser utilizadas como critério de exclusão social e política; [...] é fundamental manter uma perspectiva não-essencialista em relação às diferenças, procurando desenvolver uma postura crítica em relação aos processos de naturalização ou biologização, que acabam por transformar diferenças em desigualdades; [...] discriminações [...] estão imbricadas na vida social e na história de diferentes sociedades, necessitando por isso uma abordagem conjunta e transversal. Ou seja, discriminação em relação às mulheres articula-se à discriminação em relação aos que são sexualmente atraídos por pessoas do mesmo sexo ou ainda que discursos racistas possam utilizar características socialmente atribuídas ao feminino para inferiorizar negros/as, indígenas ou outros grupos considerados inferiores; [...] a formulação de leis anti-discriminação não é suficiente para fazer cessar ações violentas e intolerantes em relação às diferenças de gênero, de raça e orientação sexual, sendo para isto fundamental privilegiar ações que visem à transformação das mentalidades e das práticas sociais; [...] a escola, embora tenha se constituído historicamente como espaço de reprodução de preconceitos, é local estratégico para o processo de transformação e deve cumprir sua missão de formar pessoas dotadas de espírito crítico; [...] (ROHDEN, 2009, p.161,162).

Assim, o que a autora defende é basicamente uma postura crítica e tolerante ao abordar os temas das diferenças de gênero e sexuais na escola, uma vez que eles estão associados a uma série de outras intrincadas relações sociais que envolvem o quadro dos direitos humanos como um todo. Dentro desta perspectiva, a valorização das diversidades é justificada por promover a tolerância e uma postura crítica, necessárias para a aprendizagem da convivência com as diferenças que nos constituem. Valorizar a diversidade também torna visíveis àquelas identidades abjetas, gerando um sentimento de pertencimento que, ao mesmo tempo em que promove sua inclusão, também

revela e questiona o caráter construído e privilegiado da identidade masculina, cisgênera e heterossexual.

Justamente por promover esta compreensão, a valorização das diversidades de gênero e sexuais desafia as normas instituídas pelo poder regulamentador. Valorizar a diversidade dentro da escola pulveriza, rompe, transforma o caráter regulamentador desta instituição, e por isso encontra resistência dentro de um ambiente que foi estruturado de forma a permanecer sempre igual e imutável.

Para exemplificar como esta resistência pode aparecer dentro da instituição escolar, Junqueira (2009) constrói uma série de argumentos para antepor possíveis estratégias que questionam a abordagem do tema das diversidades de gênero e sexuais dentro da escola, e que eu opto por transcrever como material de consulta a seguir:

Estratégias de negação: “Isso não é um problema grave.” (O que seria “problema grave?”) “As coisas não são bem assim.” (Como são?) “Nossos/as jovens não precisam estudar isso.” (Mas já estudam: de maneira heteronormativa, para a produção de sujeitos e identidades compulsoriamente heterossexuais). “Na nossa escola, não temos gays nem lésbicas.” [...] Que educação seria essa se falássemos apenas sobre o que temos (ou supomos ter) diante de nós? [...] Não falamos de gays e lésbicas “porque eles não existem”... ou será que gays e lésbicas “não existem” (são invisíveis) justamente porque não falamos deles/as?

Estratégias de hierarquização: “Primeiro devem vir as lutas contra a falta de escolas / o analfabetismo / a evasão escolar / a distorção idade-série / a pobreza / o racismo...” (As agendas não são excludentes.)

Estratégias diversionistas: “Isso é muito complexo.” (O que em educação é simples?) “A escola não está preparada.” (Preparar-se-á antes e sozinha?) “Os/as professores não estão interessados” (Será mesmo?) “Não temos gente para dar continuidade.” (Não há gente ou não há interesse?)

Apelo ao senso de oportunidade: “Ainda é cedo.” (Quando então?) “Não há clima nesse momento.” (Nunca parece haver.) “Isso pode correr nossa sustentação política.” (Que aliados queremos?) “Teremos problemas com a comunidade escolar.” (Que tal dialogar?)

Antecipação fatalista: “Não vai adiantar.” “Sempre foi assim e continuará sendo em todo o mundo.” “Vai gerar uma reação homofóbica contra a qual não estamos preparados”. “Vai piorar as coisas.” (O melhor caminho seria a omissão?) (JUNQUEIRA, 2009, p. 67-68 - grifos do autor).

Todos os argumentos que contrapõem as estratégias de negação, hierarquização, diversionistas, oportunistas e fatalistas são argumentos que partem daquela postura crítica e tolerante que a própria valorização da diversidade pode promover. Ter uma postura crítica e tolerante também para com os colegas educadores que, dentro da instituição escolar, ainda

reproduzem preconceitos para com LGBT+ pautados pela heteronormatividade, ajudará na hora de dialogar e construir argumentos que revelem como a reprodução destes preconceitos transforma aquelas identidades em alvos de violência.

Aliado a estes argumentos, Junqueira (2009) ainda apresenta diversas leis⁹ que podem vir em auxílio à defesa da valorização da diversidade dentro da escola, e afirma que:

Se desejamos construir um modelo substantivamente democrático de escola e de sociedade, encontramos-nos todos, Estado e sociedade civil, cada instituição, cada organização, cada cidadão e cidadã, diante da responsabilidade de reconhecer e promover os direitos de lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, travestis e transexuais (LGBT) e, ao mesmo tempo, combater todas as formas de preconceito, discriminação e violência, dentro e fora da escola. (JUNQUEIRA, 2009, p.65).

Dentre as leis, planos e programas apresentados por Junqueira, destaco o Programa Brasil sem Homofobia (BSH), projeto de 2004 do Governo Federal no qual o MEC (Ministério da Educação) assumia compromissos de: orientar a implementação de ações que promovam o respeito e a não-discriminação das pessoas LGBT+; avaliar livros didáticos; estimular a produção de materiais educativos que inserissem a valorização das diversidades de gênero e sexuais dentro da escola e na formação continuada de professores; estimular e divulgar pesquisas científicas que promovessem aquela valorização; articular o movimento LGBT+ a um Grupo de Trabalho com o intuito de acompanhar e avaliar a implementação do BSH no MEC. Uma das conquistas do BSH seria a Cartilha contra Homofobia, material didático a ser distribuído em todas as escolas públicas brasileiras (Soares, 2015). Por conta das pressões políticas exercidas pelos setores conservadores da política brasileira, a cartilha causou grande polêmica em 2011, na ocasião de sua aprovação, e acabou sendo vetada pelo governo e estigmatizada como "Kit Gay", como se a valorização da diversidade e uma maior compreensão sobre as questões de gênero e sexuais pudesse "transformar heterossexuais em gays".

Estas polêmicas, impulsionadas por setores conservadores da política nacional, bem como os eventos relatados por Marlucy Paraíso (aos quais fiz

⁹ A saber, Constituição Federal; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96); Parâmetros Curriculares Nacionais (1996); Programa Nacional de Direitos Humanos II (2002); Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003); no Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2004); Programa Brasil sem Homofobia (2004).

referência na parte *Gênero e Sexualidade, Ontem e Hoje*), indicam como a resistência à inclusão dos temas das diversidades de gênero e sexuais nos currículos da Educação Básica excede a própria instituição escolar. Isto acontece porque a compreensão do caráter construído das identidades sexuais e de gênero é um fator que desestrutura, desestabiliza, pulveriza as relações de poder instituídas em diferentes setores e grupos sociais. Uma vez que estes grupos conservadores têm conseguido mais espaço de representação política, as conquistas feitas na direção de grandes políticas públicas que busquem a defesa dos direitos LGBT+ e valorização das diversidades sexuais e de gênero vêm sendo ameaçadas. Assim, aliado a busca constante daquelas políticas pró-LGBT+, alguns autores propõe outras estratégias para que o tema das diversidades de gênero e sexuais continue sendo abordado dentro da Educação Básica.

A partir de sua pesquisa, Paraíso (2018) chega à seguinte conclusão:

[...] fica evidente que um currículo, assim como a vida, é um território de disseminações importantes e de contágios incontroláveis. Nele ocorrem encontros variados e acontecimentos insuspeitados. Um currículo é [...] território de proliferação de sentidos que mudam de natureza. Apesar de todos os poderes que fazem o controle de um currículo, tudo vaza e escapa. [...] é necessário estarmos abertos e atentos para mudar de estratégias (PARAÍSO, 2018, p.14).

Para a autora, “[...] o currículo deve ser território para hospedar as diferenças [...]” (PARAÍSO, 2018, p.24). Ela faz, portanto, um *convite à diversidade*, para que ela possa habitar um currículo que é aberto e disponível para recebê-la, e mudar com ela, para ela e por meio dela. Contrapondo a ideia conservadora de um currículo fechado em grades disciplinares que perpetuam as normas instituídas pelo poder regulador, ela nos convida a resistir por meio da criatividade, da escuta e da atenção às novas possibilidades que os acontecimentos podem provocar dentro da escola:

[...] é por meio de uma *resistência criativa* que podemos enfrentar esta tormenta. [...] uma abertura, produzida por uma indignação, possibilita experimentar. Uma experimentação inicial abre-se a uma outra ramificação que redonda em outra experimentação e esta, por sua vez, se ramifica em outras possibilidades (PARAÍSO, 2018, p.26).

Isto conversa com as ideias defendidas por Sílvia Gallo (2007), pesquisador do campo do currículo:

Gosto de chamar de educação menor esse jogo de [...] suscitar acontecimentos, engendrar novos espaços-tempos [...] lugares reais, efetivados, que embora se contraponham ao espaço instituído,

coexistem com ele [...] locais de passagem [...] um lugar que nos coloca em contato com outros lugares (GALLO, 2007, p.99).

O currículo, portanto, deve ser um espaço de acolhimento às diversidades de gênero e sexuais. Acolhimento às pessoas que possam identificar-se como LGBT+ e, mais que isto, as situações que acontecem devido à presença destes indivíduos devem encontrar espaço dentro do currículo para serem trabalhadas de maneira criativa, articulando os conteúdos curriculares à defesa dos direitos humanos e à luta contra o preconceito.

Gallo (2007) faz uma diferença entre o que chama de Educação Menor e Educação Maior:

Educação maior (a planejada, instituída, presente nos Planos de Educação, nas Diretrizes ou Orientações Curriculares, nos Projetos Político-Pedagógicos etc.) e a educação menor [...] não são opostas. Não podemos entendê-las na lógica binária: uma ou outra [...] [mas por uma] lógica da diferença, que faz proliferar: e, e, e... Educação maior e educações menores. Há como que uma justaposição de espaços, em que uns não substituem os outros, mas coexistem, com mais ou menos conflito, dependendo da situação [...] trata-se de não criar modelos novos, mas simplesmente formas outras de fazer e de viver, no contexto mesmo daquele modelo instituído. Transformar o modelo micropoliticamente [...] Não uma crise de paradigmas e uma revolução paradigmática, mas transformações sintagmáticas, que processam novas conjunções e transformam o instituído de dentro, lentamente, sem criar um novo modelo, sem tê-lo pré-definido. Experiência e invenção passam a ser as palavras-chave. (GALLO, 2007, p. 100).

Assim, a mudança defendida por estes autores não acontece através da instituição de novos paradigmas e novas normas sociais às quais as pessoas devam conformar-se. A Educação Maior referida por Gallo é construída macropoliticamente, por diversos grupos sociais que debatem suas questões, suas tensões e contradições, e tenta abranger toda a diversidade de situações e aspectos que envolvem os temas ligados aos direitos humanos na sociedade brasileira. São as leis e os projetos, como o BSH, referidos por Junqueira, e também os cursos e materiais criados para a formação de professores, como descreve Rohden. Mas, por fazer parte da estrutura de instituições regulamentadoras do poder estabelecido, a Educação Maior não funciona por

si só. As leis e os programas que buscam a defesa dos direitos humanos e a luta contra as diferentes formas de preconceito ficam sujeitas a conjunturas políticas e às mudanças governamentais, o que não garante sua aplicação. A Educação Maior, por si só, também pode exercer sobre as pessoas um poder normalizador, se não levar em conta a construção local e individual de cada identidade, de acordo com as culturas regionais e diferentes cortes que transpassam aquelas construções (como a renda, a classe social, a raça e a etnia). Por isso, a Educação Maior, as leis, os projetos, os programas sociais, só funciona quando articulados a educação menor, ou às educações menores, que são formas de resistir criativamente às variações e tendências políticas que direcionam a instituição regulamentadora que é a escola, como nos diz Paraíso. A despeito das leis e projetos políticos (conservadores, libertários ou quaisquer que sejam suas visões e concepções) que tentem regulamentar os currículos, existe dentro deles um espaço que será sempre de liberdade, e que permitirá sempre a experimentação de novas formas e novas invenções para educar. Este espaço é o que se constrói na relação do professor com seus alunos, e é nele que o convite à diversidade deve ser feito, para que as diferenças possam habitar o currículo suscitando novas experiências que abrirão novos caminhos de aprendizagem que nos levem ao respeito e à compreensão das identidades sexuais e de gênero. É na relação entre o professor e seus alunos que aquele, tendo um olhar atento às situações que podem gerar debates sobre os temas relacionados às diversidades de gênero e sexuais, incluirá estes temas dentro de suas aulas, relacionando-os aos conteúdos curriculares de sua disciplina.

1.2.2 A Escola que Dança

Na última parte desta revisão de literatura, irei relacionar a abordagem dos temas das diversidades de gênero e sexuais com as aulas de dança da Educação Básica. Para isto, tomarei como referência dois artigos que demonstram como aqueles temas têm uma presença marcante e perpassam os conteúdos abordados na disciplina de dança, sendo que a própria dança dentro da Educação Básica pode gerar conversas a respeito daqueles temas.

Tratam-se das pesquisas “Ser Homem, ser Bom Aluno, ser Dançarino: Tudo isso se Aprende na Escola?” de Fernando Seffner e Éderson Costa dos Santos; e “A Dança no Ensino Médio: Reflexões sobre Estereótipos de Gênero e Movimento”, de Neusa Dendena Kleinubing, Maria do Carmo Saraiva e Vanessa Gertrudes Francischi.

A primeira pesquisa tratou-se de um estudo com dez meninos, entre quinze a vinte anos, que dançavam hip-hop num município da região metropolitana de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. As ferramentas de pesquisa foram entrevistas individuais semiestruturadas e a observação participante com anotação em diário de campo de festivais e apresentações. O roteiro das entrevistas foi dividido em quatro partes: a primeira, com o intuito de aproximar-se do entrevistado; a segunda, com perguntas sobre a prática de hip-hop; a terceira, com perguntas que traziam os temas do gênero e sexualidade relacionados à dança; e a última parte com perguntas que relacionavam a prática do hip-hop à vida do entrevistado de maneira mais geral (SEFFNER E SANTOS, 2012).

O segundo estudo observou por cerca de seis meses uma turma do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola estadual de Chapecó, Santa Catarina, na sua prática de dança nas aulas de Educação Física. Eram 28 jovens, sendo 11 meninos e 17 meninas, na idade de 14 a 17 anos. Depois da observação participante e subsequente anotação em diário de campo formou-se um grupo focal com discussão também orientada por um roteiro semiestruturado que deu origem a quadros descritivos que geraram as unidades de significado discutidas na pesquisa (KLENBUING, SARAIVA E FRANCISCHI, 2013).

Na nossa cultura ocidental, e mais especificamente no Brasil, a dança tem um forte papel de marcador e delimitador das identidades sexuais e de gênero permitidas pela heteronormatividade. É comum ouvirmos que “balé é coisa para meninas”, e ainda assim pouco nos perguntamos o porquê de, mesmo neste meio, lugares de maior poder como os de coreógrafo ou diretor, ainda trazerem maior notoriedade aos homens do que às mulheres. Outros estilos de dança, como as tradicionalistas, podem até ser admitidas para a educação de meninos, mas só até eles atingirem idade para “escolher uma carreira séria”, e abrir mão de “distrações” para buscarem um “futuro seguro”,

ou seja, um futuro em que exerçam uma profissão condizente com o papel de gênero e sexual que lhes foi atribuído pela norma reguladora.

Seffner e Santos (2012) afirmam que:

Ninguém dança sem carregar consigo impressões ligadas a gênero e sexualidade. [...] A dança, em nosso tempo, marca os corpos e significa formas de se pensar o gênero e a sexualidade como um fio condutor na produção de diferenças. A dança, articulada com o gênero e com a sexualidade, estabelece diferentes relações que posicionam o sujeito em lugares específicos, em que certas vezes são trazidas à luz e, outras, por sua vez, permanecem em silêncio (SEFFNER e SANTOS, 2012, p.3-4).

Quando trazida como disciplina básica para a escola, a dança tenciona aqueles posicionamentos aos quais a heteronormatividade conduz os sujeitos. Como disciplina obrigatória, não se pode mais dividir a turma em “meninas da dança e meninos do esporte”, como pode acontecer quando ela é oferecida apenas na aula de Educação Física. Todos os alunos devem participar. Também não se pode exigir do professor apenas uma linguagem específica de dança, já que sua formação pode vir de qualquer uma das diversas vertentes de dança que existem.

Kleinubing, Saraiva e Francischi (2013) nos mostram como as aulas de dança são recebidas pelos jovens dentro do contexto escolar, e aponta algumas reflexões de como ela pode ser usada para diminuir os papéis de gênero e sexualidade que são reproduzidos pela heteronormatividade:

[...] [este é o] cenário encontrado no trabalho com a dança na maioria das escolas: meninos com “vergonha” de dançar, meninas dominando o “o que fazer” na dança e uma grande parte dos/as estudantes (alguns incentivando, outros “tirando onda”) esperando o resultado final para, então, reproduzirem os movimentos. [...] A dança no contexto escolar, reconhecida mais pelas possibilidades de diálogo estabelecido pelo corpo em movimento, e menos pelas questões técnicas, pode se configurar num espaço-tempo, em que crianças e jovens podem ter experiências significativas, experimentando e descobrindo seus limites e possibilidades. [...] no dançar estamos enfrentando o olhar do outro, que advém do medo e da inibição. [...] a manifestação do medo e/ou da vergonha de expor o próprio corpo acontece, quando a interioridade do ser exposta, se choca contra as normas e modelos sociais, às vezes transformadas em ideal [...] (KLEINUBING; SARAIVA; FRANCISCHI, 2013, p. 78).

Os novos “espaços-tempos” que geram “experiências significativas” capazes de enfrentar o medo e a vergonha impostos pela norma reguladora são as estratégias que a dança nos oferece para proporcionar debates e conversas sobre o respeito às diferenças, a valorização das diversidades e o enfrentamento ao preconceito.

Mesmo assim, muitas vezes será necessário driblar a estrutura heteronormativa para conseguir atingir aqueles “espaço-tempos”:

[...] para um homem dançarino não pode haver dúvidas em torno do seu gênero. Aquele corpo biologicamente nomeado como sendo do sexo masculino precisa corresponder ao que a cultura produz e significa sobre esse corpo. Em nossa cultura meridional, os Centros de Tradições Gaúchas, estruturados para acolher um específico jeito de ser homem, abrem brechas para a inserção de alguns desses meninos para aproximar-se de atividades que envolvem a dança. Esse lugar apresenta ferramentas para se começar a dançar. Assim, utilizar a dança gaúcha como a primeira estratégia na apropriação da dança pode configurar estratégia segura de movimento (SEFFNER e SANTOS, 2012, p.9-10).

Muitas vezes as danças tradicionalistas e outras formas de dança populares (como as da quadrilha de festa junina) têm maior aceitação e menos resistência por parte das estruturas heteronormativas, uma vez que nelas o papel do masculino/feminino são bem delimitados. Elas podem ser boas estratégias para introduzir o universo da dança em turmas e escolas que se mostrem mais normativas em relação às diversidades de gênero e sexuais, mas se não houver uma preocupação em tencionar e questionar os papéis de gênero apresentados por estas danças há o risco de tornarem-se tão heteronormativas quanto a estrutura que as envolve. Um bom exemplo de como tencionar as normas impostas é o apresentado na introdução deste trabalho, onde o uso de saias por parte dos meninos pode gerar conversas a respeito das diversidades de gênero e sexuais dentro da dança tradicionalista gaúcha.

Assim, Kleinubing, Saraiva e Francischi (2013), afirmam que:

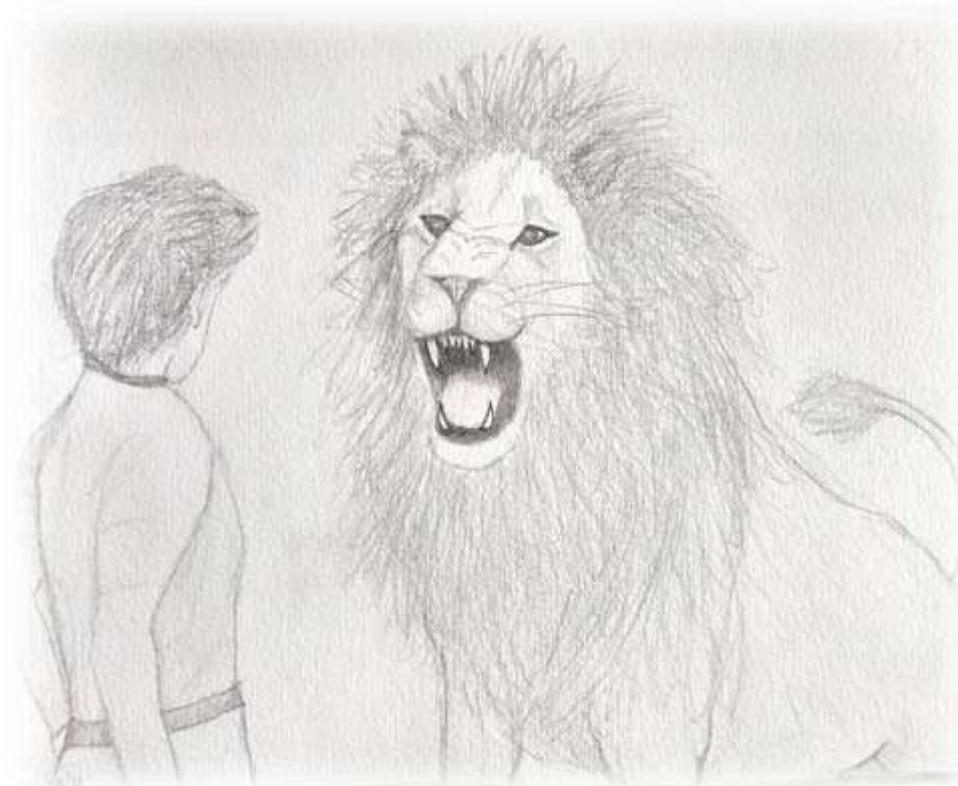
[...] os jovens [...] reproduzem papéis historicamente representados por homens e mulheres, mesmo quando a motivação inicial é a de transgressão destes ou a de “simplesmente dançar” [...] há necessidade de tencionar estes estereótipos possibilitando a emergência de outras formas de pensar o movimento na dança, implicando nas escolhas dos jovens sobre suas práticas corporais e nos seus modos de viver (KLEINUBING; SARAIVA; FRANCISCHI, 2013, p.80).

Além disso, as autoras também defendem que a problematização dos estereótipos sexuais e de gênero também contribuem para uma maior aceitação da própria dança dentro das escolas:

[...] a vergonha sentida inicialmente pode desaparecer na medida em que os estereótipos de movimento e de gênero na dança são problematizados. A partir disso e pela oportunidade de repetidos encontros com a dança e com as diferentes formas de dançar, o interesse pela dança pode ganhar espaço no contexto das práticas

corporais realizadas pelos jovens (KLEINUBING; SARAIVA; FRANCISCHI, 2013, p. 80).

Figura 4 – Enfrentando o Leão da Heteronormatividade



Fonte: Acervo do Autor. Ilustração por Carolina Corrêa Corteze.

A dança dentro do currículo da Escola Básica é um lugar de potencial tencionar e questionar da heteronormatividade. Ela traz em si as oportunidades para a criação daqueles “espaços-tempos” capazes de gerar debates sobre a valorização das diversidades e luta contra os preconceitos. É importante que os professores de dança estejam abertos a uma relação com seus alunos que os faça sentir seguros e acolhidos para entrarem nestes debates com a consciência de que através deles mudanças significativas poderão ocorrer. Segundo Seffner e Santos (2012):

[...] alguns professores precisam ocupar este espaço, conduzir atividades em que seja possível aos alunos analisarem traços de suas próprias culturas juvenis e de suas trajetórias [...] O adulto de referência é alguém que se credencia para conversar com os alunos sobre os traços de gênero e sexualidade postos nas culturas juvenis. [...] Em vez de trazer materiais acerca de gênero e sexualidade, seria talvez mais interessante analisar os conteúdos em gênero e sexualidade postos nos artefatos culturais consumidos pelos jovens, como nas músicas e danças, e com isso auxiliar os alunos a terem opiniões acerca daquilo que eles gostam. Ou então permitir que em uma classe de alunos possam emergir as opiniões conflitantes e

divergentes sobre as culturas juvenis, pois nem todos os alunos pertencem às mesmas tribos (SEFFNER e SANTOS, 2012, p.19).

Portanto, o professor de dança pode ser o sujeito que fará o convite à diversidade que transversaliza o currículo e transgride a heteronormatividade escolar, contribuindo para que os temas das diversidades de gênero e sexuais conquistem cada vez mais visibilidade junto à Educação Básica (Fig. 4).

2 METODOLOGIA

Este capítulo trata do percurso desta pesquisa após a conclusão da revisão de literatura. A partir daí, tendo uma questão de pesquisa melhor definida, decidi seguir uma metodologia qualitativa com abordagem descritiva, usando como instrumento a entrevista semiestruturada com análise de conteúdo, conforme Bardain (2009).

A escolha pela entrevista semiestruturada deu-se pelo desejo de conhecer sujeitos que vivenciam os desafios educacionais abordados na revisão de literatura, pois, conforme afirma o pesquisador Elizeu Clementino de Souza (2014),

[...] a triangulação de fontes narrativas e biográficas pode permitir a apreensão de [...] questões concernentes ao cotidiano escolar, ao trabalho docente, a sexualidade, a homossexualidade e a homofobia no espaço social e escolar [...] (SOUZA, 2014, p.46).

Assim sendo, como perfil para os entrevistados, defini professores LGBT+ de dança que já tenham atuado em escolas públicas de Porto Alegre. Os critérios para sua seleção foram: a identificação como pessoa LGBT+ e ter alguma experiência docente em escolas públicas de Porto Alegre. Estes critérios foram adotados para abranger não só professores do currículo regular, mas também pessoas que tivessem experiência como estagiários, ou em projetos sociais, ou em programas de iniciação à docência como o PIBID, entre outras formas de atuação dentro da escola. Esta escolha deu-se pelo motivo de ser a dança um campo novo dentro do currículo escolar.

Posteriormente, decidi diminuir o número de cinco para três entrevistados, com o intuito de ter tempo para a realização de entrevistas mais descontraídas, com respostas mais personalizadas. De fato, as entrevistas transcorreram num clima tranquilo em que as pessoas sentiram-se à vontade para contarem suas histórias, e muitas vezes tomou-se a liberdade de permitir que as perguntas fossem apenas motivos para conversas que se estenderam muito além do término da entrevista.

O roteiro criado (que segue em anexo junto às entrevistas propriamente ditas e ao modelo utilizado para termo de consentimento livre e esclarecido) foi livremente inspirado por aquelas realizadas por Seffner e Santos (2012). Ele compreende quatro blocos de perguntas; o primeiro, sendo um bloco de

aproximação ao entrevistado, para saber seu nome, idade e local onde deu aula; o segundo, com perguntas a respeito das vivências escolares da época em que os entrevistados eram alunos; o terceiro, com perguntas sobre como os entrevistados aproximaram-se da dança e da educação, e suas motivações para serem professores. E, por fim, o último bloco das entrevistas foi sobre estratégias e atividades que os professores de dança usam para abordar gênero e sexualidade em suas aulas, bem como eventuais dificuldades que encontram neste processo. A estrutura do roteiro foi pensada de maneira que, falando sobre suas experiências como alunos, os professores também regatassem memórias que pudessem fazê-los refletir se houve mudanças ou avanços no que diz respeito à experiência escolar da pessoa LGBTQ+.

Para que as entrevistas possam ser futuramente disponibilizadas em banco de dados para consulta em outros trabalhos, os nomes dos entrevistados foram mantidos em segredo neste documento.

Disputas narrativas e desestabilização de verdades são ferramentas de luta de grupos invisibilizados pelo modelo social hegemônico. Conforme a escritora e ativista dos direitos da mulher negra Djamilia Ribeiro (2017), é “necessário desestabilizar e transcender a autorização discursiva branca, masculina cis e heteronormativa e debater como as identidades foram construídas nesses contextos” (RIBEIRO, 2017, p.28). Ainda segundo a autora:

[...] O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social (RIBEIRO, 2017, p. 64).

Assim, como pessoa LGBTQ+ e partindo da perspectiva das histórias contadas por pessoas que também se identificam como LGBTQ+, considero este trabalho como uma forma de resistência ao modelo hegemônico heteronormativo. Neste ano eleitoral de 2018, em que tantas ameaças erguem-se não só contra a luta por direitos da comunidade LGBTQ+, mas contra a democracia brasileira como um todo, desestabilizar e transcender as narrativas que por tanto tempo têm assumido o papel normativo de verdades é cada vez mais urgente.

Como artista, antes de criar eu sempre me faço a seguinte pergunta: o que *precisa* ser arte? Ou seja, neste contexto em que vivemos o que tem necessidade de ser expresso de forma artística? E neste espaço que agora me

cabe ocupar, eu também pergunto: o que precisa ser expresso dentro de uma *pesquisa acadêmica*?

2.1 QUESTÃO

O que necessita ser pesquisa acadêmica?

O tema deste trabalho veio tomando forma quando comecei a recordar minha atuação como professor de dança no PIBID. Como relatei na introdução, a presença de um professor LGBTQ+ trazia aos meus alunos curiosidade a respeito dos temas transversais *gênero* e *sexualidade*. Ao mesmo tempo, eu me sentia inseguro, sem saber de que maneira abordar estes temas e como relacioná-los aos conteúdos específicos da dança.

Assim, percebi que minha questão de pesquisa era descobrir *como professores de dança, que se identificam como LGBTQ+, abordam o tema das diversidades sexual e de gênero nas aulas em escolas públicas de Porto Alegre*.

Em 2015, cursando a disciplina de Estudos em Danças populares II, com a Professora Maria Luísa Oliveira, o uso das saias como experimentação de movimento tanto para as meninas quanto para os meninos já mostrava como a percepção do corpo e de sua inserção na cultura pode levar a reflexões que problematizem os estereótipos de gênero dentro da aula de dança. Após a realização da revisão de literatura, tomei conhecimento de como estes temas transversais encontram espaço no currículo regular da Escola Básica como forma de desconstrução e resistência à heteronormatividade escolar. E as entrevistas, por fim, vieram confirmar a luta que pessoas LGBTQ+ enfrentam no ambiente escolar, e trouxeram propostas de como combater esta heteronormatividade através de atividades de dança.

2.2 OBJETIVO PRINCIPAL

Assim, o objetivo principal desta pesquisa foi *investigar como professores LGBTQ+ de dança falam sobre diversidades sexuais e de gênero dentro de suas aulas*.

Quais as lembranças de seu passado os motivam para que achem importante a abordagem destes temas com seus alunos, bem como as possíveis dificuldades que enfrentam ou temem enfrentar no ambiente escolar, foram perguntas que orientaram esta investigação.

2.3 OBJETIVOS SECUNDÁRIOS

Como objetivos secundários, escolhi *aprofundar a busca na literatura por trabalhos que tratem a respeito do tema*, de maneira a apresentar uma revisão de autores que pudesse contextualizar, para futuros professores de dança, o surgimento e as visões pós-estruturalistas a respeito dos estudos de gênero e de sexualidade, bem como fazer um panorama de como estes temas têm se inserido na realidade da escola pública brasileira.

Também tive como objetivo, durante as entrevistas, *levantar estratégias e atividades para abordar aqueles temas nas aulas de dança da Educação Básica*, de maneira a registrar aqui um material que futuramente possa ser consultado por professores e alunos de dança que pretendam abraçar as causas LGBT+ e lutar contra a heteronormatividade escolar.

3 APRESENTAÇÃO, INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

As entrevistas com os três professores de dança selecionados transcorreram de forma tranquila, de maneira que eles sentiram-se confiantes para compartilhar suas histórias. Com idades ente 21 e 25 anos, os entrevistados tinham, na época em que foi realizado este trabalho, em média de oito meses a três anos de experiência como professores de dança em escolas públicas, sendo esta experiência dividida em estágios obrigatórios e, para dois entrevistados, no PIBID.

Como os entrevistados eram pessoas próximas a mim, a entrevista fluiu como uma conversa às vezes mais descontraída, às vezes mais diretiva. Assim, muitos assuntos surgiram e atravessaram a entrevista, às vezes provocados pelas perguntas, às vezes pelo decorrer natural da conversação.

Para organizar uma estrutura de análise, selecionei nas entrevistas trechos que mostrassem as *relações com os temas das diversidades de gênero e sexuais dentro da escola*. A partir deles, destaquei termos ou situações que se repetiam na fala de mais de um dos entrevistados. Estes termos puderam ser separados, posteriormente, em grupos temáticos que revelam, na experiência docente destes sujeitos, *como as instituições de ensino relacionam-se com aqueles temas; como os alunos relacionam-se com os temas; como os professores abordam aqueles temas em suas aulas; e, por fim, algumas atividades sugeridas pelos professores, conforme o quadro a seguir:*

Quadro 1 – Grupos Temáticos

Como as instituições relacionam-se com os temas.	Como os alunos relacionam-se com os temas.	Como os professores abordam os temas.	Atividades sugeridas.
Gênero binário. Vergonha. Abordagem biológica. Proibição.	Contato com a sexualidade. Agressões.	Presença e Identificação. Evidência das diversidades. Desconstrução. Contato físico. Empatia. Respeito pelo Corpo.	Nó humano. Roda de Conversa. Acessórios. Inversão de papéis. Desfile.

Fonte: do autor.

Deixo explícito, antes de prosseguir, que a experiência docente a que me refiro não se inicia nem termina no espaço-tempo de uma aula, mas abarca todo um conjunto de vivências que constitui o ser professor de cada um dos entrevistados e, por isso, inclui também as experiências escolares dos próprios professores, e entende a sua formação profissional também como uma experiência de docência. Professores, como todos os seres humanos, são identidades em constante construção e, portanto, considerá-los apenas como profissionais que desvinculam seu trabalho de outros aspectos de sua experiência vai contra tudo que orienta os objetivos desta pesquisa.

3.1 GRUPO I: COMO AS INSTITUIÇÕES RELACIONAM-SE COM OS TEMAS

O primeiro aspecto observado foi a *separação binária de gênero*. Os professores relatam como esta separação entre *meninos* e *meninas* esteve presente em suas vidas escolares, até mesmo nas aulas de dança. Quando se fala em educação sexual, acredita-se que é necessário dividir a turma nestes dois gêneros, afinal, meninas devem aprender apenas sobre a sexualidade feminina, e meninos apenas sobre a sexualidade masculina. Não há intercâmbio de conhecimento entre os gêneros, e outras existências não binárias são completamente ignoradas.

Um dos professores entrevistados comenta como esta abordagem binária pode ser violenta contra as existências trans, e conta como consideravam que ele estivesse fazendo uma *revolução por nada* quando tentava argumentar isto dentro das escolas. Isto confirma o que Junqueira (2007, p.62) diz ao revelar que a homofobia e, neste caso, a transfobia, estão presentes e são ensinadas, das mais diversas formas, dentro das escolas. Ou seja, separar meninos e meninas também é uma forma de ensinar transfobia e, violentamente, apagar a existência de outras identidades de gênero que não as hegemônicas.

Outro aspecto observado foi a *vergonha*. Segundo as entrevistas, a abordagem sobre sexualidade na escola era sempre acompanhada deste sentimento. Para uma mulher lésbica, por exemplo, era vergonhoso ter que aprender como colocar uma camisinha num menino, já que nem todas as relações são heterossexuais. Isto a fazia sentir-se deslocada, num momento

em que ela ainda nem havia descoberto e entendido a sua própria sexualidade. Mais uma vez podemos entender como se dá a violência pelo apagamento de identidades sexuais que é promovida pela escola (e, neste caso, fica evidente também qual a identidade privilegiada: lésbicas são invisibilizadas, enquanto todos devem saber como colocar uma camisinha masculina...). Mas a própria escola trata qualquer expressão da sexualidade como um tabu, uma vergonha. Um dos entrevistados aponta como isto pode dificultar cada vez mais o entendimento que uma criança ou um jovem tem do próprio desejo, e, conseqüentemente, da sua identidade sexual.

E mesmo os professores, como afirma um dos entrevistados que falava sobre sua época escolar, pareciam sentir-se mais envergonhados que os alunos, ao falar sobre sexualidade. Isto reflete as inseguranças apontadas por Rohden (2013, p.172), quando a autora defende que os temas das diversidades de gênero e sexuais devem estar presentes não só nas escolas, mas também na formação dos próprios professores.

O terceiro aspecto da abordagem destes temas na escola com o qual me deparei nas entrevistas foi a *abordagem biológica*. Para dois dos entrevistados, as aulas sobre sexualidade eram vinculadas somente ao sistema reprodutor e à prevenção de DST. Apenas um deles relatou trabalhar estes temas em outras disciplinas, como história e geografia, onde eram tratados os aspectos sociais das diversidades sexuais. Outro entrevistado comentou que as aulas de educação sexual eram separadas do currículo, os alunos eram levados para um auditório onde, novamente, eram divididos entre meninos e meninas.

Este distanciamento científico que vê a abordagem da sexualidade mais como uma obrigação escolar do que uma aproximação ao entendimento dos desejos e das relações humanas é, muitas vezes, uma forma de perpetuar as estruturas desiguais que a cultura cria para as identidades masculinas e femininas, como diz Louro (2008, p.24). Maquiada de educação sexual, este tipo de abordagem serve apenas para restringir ainda mais a identidade humana, numa tentativa de higienizar o saber científico de qualquer sentimento que possa ser levantado quando o assunto é sexualidade. Para este tipo de abordagem, o corpo humano tem órgãos reprodutores, mas não tem desejo.

O último termo que foi agrupado aqui, e talvez o mais importante para o nosso momento social, foi a *proibição*. A proibição aparece nas falas de dois dos entrevistados, de formas diferentes. Mas ambas ilustram como diversos aspectos que envolvem gênero e sexualidade são simplesmente proibidos dentro das escolas.

O primeiro caso foi o de um professor que dava aulas em um colégio militar, onde havia sido proibido o contato físico. Mais para frente vamos ver como ele conseguiu contornar esta situação...

O segundo caso aconteceu com um dos entrevistados que, na sua época de escola, afirmou ter sido proibido aos professores falarem sobre gênero e sexualidade durante as aulas. É possível que este fato tenha relação com os eventos citados por Paraíso (2018, p.31) e, ao mesmo tempo em que entristece perceber, no relato do entrevistado, que alguns professores sentiram-se livres do constrangimento de responder aos questionamentos de seus alunos, alegre saber que outros resistiram à proibição, falando sobre os temas em suas aulas.

Assim, pela experiência dos professores de dança entrevistados, quando a instituição escolar relaciona-se com os temas das diversidades de gênero e sexuais, ela tende a **proibir**, a fazer uma **abordagem biológica**, a considerar um tabu ou uma **vergonha** e também a fazer uma **separação binária de gênero**. Isto confirma que a homofobia é ensinada dentro de uma escola heteronormativa que, através de mecanismos como a vergonha, segrega e torna invisíveis as identidades não hegemônicas, justificando as desigualdades impostas aos gêneros através de uma educação higienizada de sentimentos e baseada em leis proibitivas.

3.2 GRUPO II: COMO OS ALUNOS RELACIONAM-SE COM OS TEMAS

Aqui eu agrupei apenas duas situações para análise. O *contato com a sexualidade* é uma realidade presente na vida de crianças e jovens a qual a instituição escolar parece negar. E sexualidade, como afirmou um dos entrevistados, não é apenas o ato sexual, embora este seja um dos elementos que a constitui. Sexualidade tem a ver com o desejo e as relações humanas, e isto está presente em todas as idades, como argumenta Rohden (2013, p.172).

Quando a escola nega que crianças e jovens estejam desenvolvendo sua sexualidade, ela nega que estas pessoas sentem atrações, desejos de criar relações entre si. O medo do desejo parece ser o grande mecanismo que faz com que a escola ainda seja uma instituição que perpetua a manutenção do poder regulador. Mas negar este lado da experiência humana não impede que ele aconteça, muitas vezes de forma “clandestina”.

No relato da professora entrevistada ela nos conta que, ao explicar aos seus alunos de oito anos que ela é uma mulher lésbica e que, portanto, tem uma namorada ao invés de um namorado, eles tiveram uma reação de surpresa, seguida de um momento em que, espontaneamente, começaram a citar exemplos de pessoas LGBTQ+ que conheciam em seu convívio cotidiano. As diversidades estão presentes na vida de todas as crianças, e negar sua existência dentro da escola é impedir que estas pessoas tenham um espaço onde possam aprender como conviver com elas.

Algumas das partes mais preocupantes das entrevistas foram os momentos em que os entrevistados mencionaram *agressões*. Novamente em contextos diferentes, estas menções denunciam não só a violência simbólica, mas a violência física a que pessoas LGBTQ+ são alvo num ambiente que deveria ser seguro para todos.

Numa das situações, os alunos agrediam-se uns aos outros, usando palavras como *mulherzinha* como ofensa. Esta forma de inferiorização da figura feminina é perpetuação do machismo, cuja estrutura heteronormativa da escola reforça. Este tipo de hostilidade dificulta a aprendizagem, o que restringe as possibilidades de uma bem sucedida carreira no futuro da pessoa LGBTQ, como afirmam Seffner e Aquino (2013, p.70).

A outra situação em que aparece o termo *agressão* trata dos medos e inseguranças que um dos professores LGBTQ+ apresenta. Para ele, voltar à escola, mesmo que na posição de professor, é voltar para este ambiente onde a sua existência é desrespeitada. O entrevistado traz, inclusive, dados que justificam estes temores, pois agressões e violências são questões presentes na realidade de muitos LGBTQ+, especialmente na de pessoas transexuais, que

têm expectativa média de vida de 35 anos no Brasil, um dos países que mais registra mortes de LGBT+ vítimas de violência no mundo¹⁰.

Assim, a experiência destes jovens professores nos apresenta um quadro em que os alunos relacionam-se com os temas das diversidades sexuais e de gênero por meio de um ambiente violento de **agressões**, onde o **contato com a sexualidade** é negado e tratado como uma coisa não natural dentro da escola. Isto não impede que crianças e jovens tenham contato com o sexo e com a sexualidade que os constitui, reprimindo desejos e criando um ambiente onde o machismo e a LGBTfobia se desenvolve mesmo antes das pessoas entenderem suas próprias identidades sexuais e de gênero.

3.3 GRUPO III: COMO PROFESSORES LGBT+ ABORDAM OS TEMAS

A primeira mudança deste cenário a que apontam os professores entrevistados é através da *presença e identificação*. Eles relatam a importância que a figura de um professor visivelmente LGBT+¹¹ tem na vida de crianças que se identificam com eles. Eles reconhecem como sentiram falta desta figura quando estavam na escola, e contam como se tornou um objetivo em suas vidas ser esta presença que, através de apenas uma palavra dita no momento certo, mudará a vida de crianças LGBT+ na escola, como podemos entender na fala deste professor, durante o último dia de aula da sua turma de estágio no ensino infantil (um dia especial, o *Dia do Cabelo Maluco*, no qual as crianças podiam levar acessórios e brincar com penteados para seus cabelos):

[...] tinha um menino que eu *super* me identificava quando eu via, uma criança *viada*, né. [...] no último dia eu *tava* indo embora no corredor e [...] ele me chamou, falou *oh professor, não sei o que...* E daí eu virei e ele *tava* com uma peruca! E aí ele fez *assim* (vira a

¹⁰ Segundo dados da pesquisa *Mapa dos Assassinatos de Travestis e Transexuais no Brasil em 2017*, da ANTRA, Associação Nacional de Travestis e Transexuais, 2018. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/taxa-de-homicidios-de-transexuais-e-travestis-e-a-maior-em-dez-anos>
e: <https://drive.google.com/file/d/1zhMgCK3du6SYZoUhoGPquMHsYcUVAVrp/view>, acesso em 06/10/2018.

¹¹ A expressão “visivelmente LGBT+” veio da fala de um dos professores entrevistados, e escolhi adotá-la, pois acho que contrapõe o processo de invisibilidade a que estes sujeitos estão expostos dentro da escola heteronormativa. Tornar-se visivelmente LGBT+ também é, portanto, um processo de resistência e construção, através do uso de signos e discursos que são tidos como deste universo. Aqui, como no uso do termo *queer* por Warner (1991, p.16), a apropriação destes estereótipos passa a ser uma revalorização dos mesmos, demonstrando o pertencimento da pessoa à cultura LGBT+.

cabeça jogando cabelos imaginários) pra mim, se virou, deu um *closão* [fez uma pose] assim, pra me dar tchau! E eu achei... Sensacional, sabe? Porque ele viu uma identificação em mim que eu sei que nem ele conhece, porque ele não conhece a sexualidade dele ainda, mas ele entendeu que ele podia ter aquele espaço comigo, sabe?

Este espaço que a criança LGBT+ encontra quando se identifica com o professor está ligado ao conceito de adulto de referência a que se referem Seffner e Santos (2012, p.19). A própria presença do professor visivelmente LGBT+ já fala de sexualidade por si só. Esta imagem torna-se referência não só para alunos LGBT+, como nos conta um dos entrevistados, mas também para alunos que encontram nela um espaço seguro para falar de seus relacionamentos e desejos. E, às vezes, este é o único espaço que encontram.

A imagem de um professor visivelmente LGBT+ apresenta para os alunos a *evidência das diversidades*, das diferenças. Mostrar que um adulto LGBT+ pode ser um professor ao qual todos se identificam cria uma relação horizontal dentro da escola heteronormativa. Revela que não tem nenhum problema termos diferenças, pois dentro da sala de aula são trinta, quarenta vidas diversas, que estão sempre colocando em questão umas as outras. Alguns professores relatam como este espaço é desafiador, um meio conflituoso onde as diferenças tencionam-se mutuamente. Kleinbuing, Saraiva e Francischi (2013, p.80), por sua vez consideram esta tensão algo positivo, pois faz emergir novas maneiras de pensar, e novas formas de relacionar-se com a diversidade.

Para os professores entrevistados, uma forma de tencionar os estereótipos criados pela heteronormatividade e evidenciar as diversidades que existe entre as pessoas é através da *desconstrução*.

Desconstruir a separação binária de gênero é o primeiro passo. Pode-se separar os alunos de diversas formas, pelo sabor de sorvete preferido, como exemplifica um dos entrevistados, mas nunca por meninos e meninas. Da mesma forma, desconstruir que meninas devem ser frágeis e meninos devem ser fortes também é uma maneira de valorizar diversidades que fogem a estes estereótipos. A presença de um professor *Drag Queen*, ou seja, de um professor homem que se utiliza de um personagem feminino para dar aulas, pode ser uma figura que ajude a provocar estas desconstruções.

Como defende Louro (2008, p. 34), romper estas dicotomias abala o caráter heterossexual que, no entendimento de muitos, está presente na construção do gênero. Desconstruir estas separações e estereótipos ajuda aqueles que não se identificam com os extremos do espectro de gênero a encontrarem um lugar de pertencimento dentro do respeito às diversidades.

O *contato físico* também é uma ferramenta com a qual os professores de dança podem lidar para tencionar a heteronormatividade escolar.

Voltando ao exemplo do professor que estagiava em uma escola militar na qual o contato físico entre os alunos havia sido proibido no pátio, nos intervalos, nos corredores e demais ambientes da escola, este professor decidiu, em sua aula, resistir a esta proibição da instituição escolar, já que o contato físico, o toque, é uma importante ferramenta para ensinar o respeito ao próprio corpo, ao corpo do outro e, enfim, o respeito às diversidades sexuais e de gênero. Dar as mãos, abraçar, fazer massagem e, enfim, colocar-se em relação física com o outro também é um aspecto da sexualidade que não está necessariamente ligado ao ato sexual, mas que não pode ser ignorado dentro da experiência humana. E a maneira como este professor escolheu para suscitar a aproximação física entre seus alunos de maneira saudável e respeitosa foi através de um jogo que detalharei mais à frente. O fato de ser um jogo com um objetivo definido fazia com que os alunos colocassem o foco da sua atenção em cumprir a tarefa (ainda mais em um colégio militar, onde o cumprimento de metas é algo tão valorizado), e o resultado foi que a experiência do contato físico, apesar de intensa para alunos que nunca se tocavam, atravessou a experiência como algo natural, aos olhos atentos de homens fardados que rodeavam o pátio onde acontecia a brincadeira. Como poderiam proibir o contato se aquele era um jogo da aula de dança?

Estar atento a estas ferramentas que estão presentes na dança e que podem trazer em si os temas das diversidades de gênero e sexuais é o que Gallo (2007, p. 99) denomina de educação menor, um espaço que coexiste com a instituição proibitiva, mas a transforma e resiste a ela de maneira criativa. O toque físico ensina aos alunos como comunicar-se corporalmente, o que é essencial para a dança, e também para a descoberta da própria identidade. A sensação tátil, no mínimo, é um dado proprioceptivo que ajudará os alunos a localizarem-se espacialmente, a perceberem condições

ambientais, a calcular a força e a pressão com que se relacionarão com aquilo que os cerca, a cuidarem dos corpos uns dos outros.

Quando falamos de cuidado com o outro, estamos falando de *empatia*. Como ensinar empatia? A professora entrevistada lembra-nos de que sua profissão é, também, a de mediadora entre as relações conflituosas que os alunos desenvolvem uns com os outros. Para ela, a solução é pôr os alunos em questão. Lembrar que cada um de nós tem uma vida diferente, que cada um passa por problemas diferentes, pode fazer com que reconheçamo-nos no outro, e nos solidarizemos entendendo por que somos diversos uns dos outros, e respeitando estas diferenças.

Assim como nos diz Junqueira (2009, p.65), reconhecer e promover o direito das pessoas LGBTQ+ é uma responsabilidade democrática de toda a sociedade. E ensinar empatia é uma das formas de se chegar a isto.

Perguntar o porquê de os alunos considerarem ser *gay*, ou ser *mulherzinha* uma coisa ruim os leva a refletir sobre o que estão falando, e não simplesmente continuar repetindo o que ouvem em casa, na rua, de colegas mais velhos, na televisão e no *YouTube*¹². Muitas vezes a reprodução do machismo é apenas a repetição de um comportamento que as crianças aprendem sem terem refletido sobre isto, e apresentar estes questionamentos a elas pode quebrar esse comportamento, ensinando a empatia.

Finalmente, a conversa sobre como abordar os temas das diversidades sexuais e de gênero sempre recai sobre um aspecto: o *respeito ao corpo*. O corpo é onde as identidades sexuais e de gênero habitam, crescem, e são construídas. E ele também é a ferramenta e o suporte de trabalho da arte da dança. Através da expressão do movimento nós afirmamos e externalizamos nossas emoções, sentimentos, e também aquilo que somos. E o respeito ao corpo do outro começa pelo respeito ao próprio corpo.

Qual a cor do meu cabelo? Qual a cor dos meus olhos, da minha pele? Qual o tamanho das minhas orelhas, dos meus dedos. Como eu gosto de sentar, quais partes do corpo eu gosto de apoiar quando estou descansando? Estas perguntas de autoconhecimento são importantes não só para crianças de seis anos, mas para todos nós. A identidade é uma busca constante, visto que

¹² Site de compartilhamento de vídeos na Internet.

está em constante construção e desconstrução. Se não buscarmos reconhecer a nós mesmos, como reconheceremos a diversidade no corpo do outro? O corpo é uma paisagem que sempre deve ser revisitada.

Na fala de um dos professores, o machismo é apontado como a crença de que se tem poder sobre o corpo do outro. Acreditar que se é dono do corpo do outro é um reflexo da construção de relações de poder baseadas no direito a propriedade, e não no dever do respeito. Nada, de fato, nos pertence, nem ao menos nosso corpo. Se temos um corpo, é porque este corpo está em relação ao que nos cerca, e o respeito é a base para este convívio, entre nós e os outros seres do universo. O machismo, a homofobia, as desigualdades de gênero e raciais refletem o desrespeito que temos para com a diversidade que nos cerca, pois acreditamos que as diferenças existem para que uns tenham mais poder que outros. Ao invés de relações de poder, criemos relações de respeito.

Assim, através do **respeito ao corpo**; do ensino da **empatia**; do **contato físico**; da **desconstrução** de estereótipos; da **evidenciação das diversidades**; e da **presença e identificação** com seus alunos, os professores LGBT+ de dança podem abordar os temas das diversidades sexuais e de gênero dentro de suas aulas. Como adultos de referência, suas identidades tencionam a heteronormatividade, rompendo a dicotomia 'masculino-feminino', e a heterossexualidade compulsória. Através de novos e criativos caminhos, que enfrentam as proibições da Educação Maior instituída, eles ensinam a reconhecer e promover os direitos de pessoas LGBT+, mostrando que o respeito a si mesmo e ao outro é uma premissa básica para quem deseja relacionar-se em sociedade.

3.4 GRUPO III: ATIVIDADES SUGERIDAS

Um dos objetivos desta pesquisa foi levantar atividades que pudessem auxiliar futuros professores de dança a falar sobre diversidades de gênero e sexuais em suas aulas. Através das entrevistas, os professores relataram os seis exercícios seguintes: **nó humano**, **roda de conversa**; **exploração de acessórios**; **inversão de papéis** e **desfile**.

O nó humano foi o jogo utilizado pelo professor que estagiava na escola militar, para proporcionar aos seus alunos um momento em que pudessem ter contato físico. Trata-se de uma brincadeira em que a turma reúne-se em um grande grupo e, em seguida, cada aluno dá as mãos a dois colegas aleatoriamente, obedecendo a regra que a mão direita de um deve segurar a mão esquerda do outro. Nesta configuração emaranhada, o objetivo do jogo é que a turma forme uma roda sem soltar as mãos. Assim, têm que trabalhar em equipe para “desmanchar o nó”.

A roda de conversa foi utilizada pela professora que mediava os conflitos e agressões entre seus alunos pequenos (oito anos de idade). A professora conta que reuniu os alunos em roda porque sentiu que eles estavam com *necessidade de falar* naquele dia. Segundo a professora, era época de intensas discussões políticas (o golpe de 2016 que retirou a presidenta democraticamente eleita do poder) que permeavam o cotidiano das crianças. Ela enfatizou como foi importante conhecer os alunos para proporcionar aquele momento, em que debateram coisas difíceis pelas quais cada um passava, suas relações familiares e outros problemas que tinham que enfrentar fora da escola. Isto gerou um clima de solidariedade e empatia entre eles, o que diminuiu os conflitos e agressões.

Existem diversas maneiras de conduzir uma roda de conversa, e esta é uma atividade que pode ser aplicada na resolução de muitos conflitos entre os alunos, inclusive como exercício criativo. O importante é que estejam todos em disposição circular, de maneira que se enxerguem uns aos outros. Também é necessário que todos tenham um tempo para falar enquanto os outros escutam, e também é uma regra que todos falem alguma coisa sobre as situações apresentadas.

A exploração de acessórios foi uma ferramenta utilizada por dois professores que, embora não houvessem planejado isto previamente, observaram a emergência das questões relacionadas ao gênero e à sexualidade, principalmente no que diz respeito à desconstrução de estereótipos.

A primeira que me contou sobre sua experiência foi a professora, que levou alguns brinquedos para seus alunos do Jardim de Infância explorarem enquanto realizavam uma dança livre:

[...] Tinha panos, tinha várias coisas [...] um dos panos era rosa com corações [...] um menino pegou, [...] todo mundo riu dele, e falaram *não!* [...] E ele começou a ficar muito triste, [...] porque era bonito, era rosa, e tinha corações, os outros não tinham corações. E elas [as meninas] faziam saia. [...] Ele também botava no corpo dele, porque ele também queria fazer o movimento com aquele pano, e fazer uma roupa diferente... Ele queria *explorar* (ênfase) aquele objeto! [...] E daí eu falei de novo: *não, é pra todo mundo brincar, se ele quiser não tem problema nenhum. Todo mundo pode usar, não é de menino e não é de menina, é uma brincadeira, é uma exploração e vocês vão brincar com isso aí.* E daí ele botou o chapéu [um chapéu com trancinhas de festa junina], ele pegou o pano... Ficou à vontade, sabe... Porque os outros meninos tinham receio de pegar. Quando ele deu essa abertura, os outros também começaram a usar.

Outro professor fez um relato similar, onde o uso de acessórios rompe com estereótipos de gênero para dar espaço à exploração do movimento, da cena, do próprio corpo:

[...] eu pegava acessórios que eram um palitinho com uma coisinha em cima, um bigodinho, um chapeuzinho, um colarzinho, um batonzinho, e aí as crianças tinham que desfilar com eles, e cada vez que trocasse o desfile elas tinham que trocar o acessório que elas usavam. E aí, em alguns momentos tinha um menininho que queria pegar um acessório que seria, entre aspas, feminino, um colar, um batom, alguma coisa atrelada a mulheres. E aí, tinha outro menininho que ficava caçoando dele. Então eu, como um professor, fui lá e peguei o acessório feminino e usei. E desfilei assim, bem afeminada, bem *bixinha*. E o menininho viu, e aí eu deixei o acessório bem perto dele e ele foi lá, pegou e usou, e o outro não zookou mais ele, e se zoasse eu ia intervir e falar *não, qual é o problema?* Mas acho que eu mostrei isso fazendo, né, que não tem problema.

Este mesmo professor contou também sobre uma atividade docente na disciplina de Danças Populares II, ministrada pela professora Maria Luísa Oliveira, a qual eu também participei, porém num outro ano. Nesta atividade, ele e uma colega decidiram dar a aula de danças tradicionalistas gaúchas usando as pilchas¹³ com o gênero trocado, ou seja, ele estava paramentado de prenda, com vestido longo e sapatos de salto, e ela de camisa, bombacha, botas e lenço no pescoço. Assim, eles levavam aos alunos LGBT+ que houvesse na turma uma figura com a qual podiam identificar-se.

O desfile foi uma atividade sugerida por um dos professores enquanto conversávamos sobre a linguagem corporal do vogue, estilo de dança urbana que surgiu junto à cultura LGBT+ da cidade de Nova Iorque entre os anos 80 e 90. Esta linguagem de dança era usada como forma de empoderamento de gays, travestis e transexuais que imitavam coreograficamente as poses de

¹³ Vestes tradicionais dos Gaúchos.

capa da revista de moda Vogue, em batalhas que aconteciam em casas noturnas da periferia da cidade. Popularizada pelos bailarinos da artista Pop Madonna, o Vogue é uma dança que nasce da resistência da população LGBT+, e tornou-se um símbolo de luta para muitos de nós.

A partir de elementos presentes na dança, o professor entrevistado sugere uma atividade para apresentar alguns de seus princípios aos alunos: um desfile de modas, onde as roupas apresentadas são, na verdade, os gestos de dança. A ideia de passarela, exibição e pose fotográfica, bem como a ideia de batalha, desafio competição, podem ser trazidas, e subvertidas, ao longo da atividade. Por exemplo, ao invés de ser um desfile de gestos bonitos, pode ser um desfile de gestos ridículos, podem ser usados acessórios, a turma pode sugerir como desenvolver a atividade. Pode-se pedir que cada um mostre uma parte do corpo que gosta, uma parte do corpo que não gosta, pode-se pedir que cada um traga para a “passarela” uma história de vida, evidenciando as diferenças e a diversidade da turma como um todo. No fim, uma coreografia pode ser apresentada numa roda de batalha, a partir das poses criadas pelos alunos na “passarela”.

O desfile, a inversão de papéis, a exploração de acessórios, a roda de conversa e o nó humano são apenas algumas atividades que podem ser usadas para falar sobre questões que envolvem as diversidades sexuais e de gênero dentro da aula de dança. Mas o respeito ao corpo, característica comum a todas elas, deve sempre ser trabalhado quando estas questões vierem à tona. Atividades de autoconhecimento, massagem, carinho, atividades que trabalhem o toque, a percepção de si e o afeto são “aquecimentos”, preparações, para falar sobre diversidades de gênero e sexuais em sala de aula. Pois a própria aula de dança pode ser um espaço de preparo, cuidado e cura, não só do corpo físico de cada um, mas também deste corpo social formado pela diversidade de todos nós.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Comecei este trabalho com a metáfora da pulverização. Ser pulverizado é ser transformado em pó. É ser desfeito em partículas cada vez menores, é desaparecer no ar. É sentir a ansiedade pelo momento político em que estamos vivendo; é sentir medo de andar pela rua usando as roupas que queremos usar, tendo o corte de cabelo que queremos ter, falando como queremos falar, fazendo os trejeitos que nos é natural fazer. Seria a sensação de ser pulverizado semelhante ao comichão e a dormência que tantas vezes sinto em meu corpo ao pensar que, por maiores que sejam as nossas lutas, por mais claros e humanos que sejam nossos argumentos, os nossos direitos permanecem continuamente ameaçados pela intolerância, desrespeito e falta de empatia de alguns? Pessoas que, para preservar os privilégios que receberam através do poder que é mantido pela heteronormatividade, aliam-se a outras, e em nome de suas crenças, constroem discursos de ódio e perseguem aqueles que são diferentes de si. Ser pulverizado é sentir-se invisível, é sentar sozinho no intervalo, é esconder-se atrás das colunas durante as atividades em grupo, é ser escolhido ou escolhida por último na divisão dos times de futebol. É não poder casar com quem você ama. É não poder andar de mãos dadas na rua. É não encontrar histórias parecidas com a sua na televisão. É não conseguir a vaga do emprego por usar batom e unhas pintadas. É acreditar que você sempre estará sozinho no mundo, pois não há ninguém igual a você, e mesmo que você morra, nunca poderá pertencer ao paraíso que foi prometido a tanta gente.

Ser pulverizado é ter sua existência constantemente apagada.

Mas este não é o único significado da palavra pulverização. Pulverizar também é espalhar. Disseminar. Contaminar, com fragmentos pequenos de uma ideia, de uma esperança. A palavra pulverizar traz em si este paradoxo, pois, se uma coisa é pulverizada ela não simplesmente some no ar, mas ela se multiplica em milhões de partículas que penetrarão por toda parte, que ocuparão todos os lugares. Por isto, a imagem do dente-de-leão é para mim a melhor imagem que simboliza o momento que vivemos. Pois se esta pequena flor é soprada, ao invés de morrer ou acabar ela espalha suas sementes pelo vento, indo florescer nos campos mais distantes.

Este trabalho é um dente-de-leão. As ideias que foram reunidas nele estão prontas para serem pulverizadas. Espero que, através dele, outros professores possam encontrar força, argumentos e ferramentas para, através das aulas de dança, lutarem pelos direitos LGBTQ+.

Para isto, a literatura consultada e as entrevistas realizadas responderam a questão inicial desta pesquisa da seguinte forma:

- Um aprofundamento da revisão bibliográfica me fez entender que a luta histórica das pessoas LGBTQ+ em favor de seus direitos tem posto em visibilidade a crise contemporânea da identidade masculina, cis, heterossexual e branca, desafiando o lugar de poder que ela tem ocupado dentro das instituições sociais. Setores conservadores da sociedade brasileira, ameaçados por estes avanços, tentam manter a heteronormatividade escolar através do ataque a políticas públicas que buscam a harmonia entre as diferenças. Mas, através da micropolítica que há no espaço de relação entre professor e aluno, o professor LGBTQ+ de dança pode ser o adulto de referência que fará o convite à diversidade, transversalizando e transgredindo o currículo da Educação Básica.
- Neste sentido, atividades como o nó humano, a roda de conversa, a exploração de acessórios e a inversão de papéis são alguns recursos para provocar esta transversalização dos temas relacionados às diversidades sexuais e de gênero nas aulas de dança.
- Finalmente, professores LGBTQ+ de dança têm abordado os temas relacionados às diversidades sexuais e de gênero através do respeito ao corpo, do ensino da empatia, promovendo o contato físico entre os alunos, promovendo a desconstrução de estereótipos, evidenciando as diversidades, e também através de sua própria presença e da identificação recíproca com seus alunos.

A luta pela defesa dos direitos de pessoas LGBTQ+ é um dever social e democrático que não se enfraquece com as reações conservadoras provocadas por homens privilegiados – em sua maioria brancos,

heterossexuais e cisgêneros, e que têm suas identidades postas em crise pelo menor avanço social que se apresente. Pelo contrário, ela está cada vez mais forte, mais *pulverizada* em nossa sociedade, pois é uma questão de resistência, e de *existência*.

No decorrer desta investigação muitas dúvidas me assombraram, mas o suporte que recebi da comunidade LGBT+ a qual pertenço me trouxe até aqui. Agora, estas dúvidas transformam-se em possíveis questões de futuras pesquisas.

Qual a perspectiva dos pais de alunos, LGBT+ ou não, em relação à abordagem dos temas relacionados às diversidades sexuais e de gênero dentro das aulas de dança da educação básica? Quais estratégias e atividades podem ser usadas, a partir de projetos de dança, para conscientizar toda a comunidade escolar da importância daquela abordagem? Quais projetos e políticas públicas ainda podem ser usados para driblar os retrocessos que os setores conservadores da sociedade articulam contra os direitos das pessoas LGBT+? E, finalmente, num processo investigativo mais aprofundado e que se estende para além do campo da dança, quais pontos de diálogo e articulação podem ser buscados junto a parte destes setores conservadores (como, por exemplo, o religioso), para conscientizá-los da importância da defesa dos direitos das pessoas LGBT+?

É com estas importantes questões a serem feitas no momento político-social em que vivemos que eu escolho terminar este trabalho. Muitas delas não encontrarão uma resposta única, simples e direta. Mesmo assim, continuar pondo-se em questão é essencial, pois, assim como a identidade humana, a luta por direitos é um processo contínuo, histórico e – o que deixa tudo mais colorido – inquestionavelmente diverso.

O ódio que hoje infla o peito de tanta gente contra nós vai se esvaziar feito um balão. Porque ele é fundamentado em mentiras, que logo serão reveladas. A força da nossa luta, porém, resistirá, porque ela não é vazia, ela é uma questão de existência!

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. Especulações em Torno da Palavra Homem. In: ANDRADE, Carlos Drummond de. **A Vida Passada à Limpo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. p. 28-31.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BENTO, Berenice. Por uma Sociologia das abjeções. In: BENTO, Berenice. **Transviad@s: gênero, sexualidade e direitos humanos**. Salvador: EDUFBA, 2017. p. 45-51.

BUTLER, Judith. Corpos que Pesam: Sobre os Limites Discursivos do "Sexo". In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-176. Tradução de: Tomaz Tadeu da Silva.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1999. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. Petrópolis: Vozes, 1999. Tradução de Raquel Ramallete.

GALLO, Sílvio. Educação Menor: Produção de Heterotopias no Espaço Escolar. In: RBEIRO, Paula Regina Costa et al (Org.). **Gênero e Sexualidade: Discutindo Práticas Educativas**. Rio Grande: Editora da Furg, 2007. p. 93-102

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. O reconhecimento da diversidade sexual e a problematização da homofobia no contexto escolar. In: RBEIRO, Paula Regina Costa et al (Org.). **Gênero e Sexualidade: Discutindo Práticas Educativas**. Rio Grande: Editora da Furg, 2007. p. 59-69.

KLEINUBING, Neusa Dendena; SARAIVA, Maria do Carmo; FRANCISCHI, Vanessa Gertrudes. A DANÇA NO ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES SOBRE ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO E MOVIMENTO. **Revista de Educação Física/Uem**, Maringá, v. 24, n. 1, p.71-82, Jan-Mar 2013. Trimestral.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2008.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Fazer do caos uma estrela dançarina no currículo: invenção política 'com' gênero e sexualidade em tempos do 'slogan' "ideologia de gênero". In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva

(Org.). **Pesquisas Sobre Currículos: Gêneros e Sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza, 2018. p. 23-52.

RIBEIRO, Djamila. **O Que É: Lugar de Fala**. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

ROHDEN, Fabíola. GÊNERO, SEXUALIDADE E RAÇA/ETNIA: DESAFIOS TRANSVERSAIS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 136, p.157-174, Jan-Abr. 2009. Quadrimestral.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. Heteronormatividade & Educação. In: ZAGO, Luiz Felipe; PENALVO, Claudia (Org.). **Tá Difícil Falar Sobre Sexualidade na Escola?** 2. ed. Porto Alegre: Somos, 2011. p. 43-54.

SEFFNER, Fernando & AQUINO, Rosimeri. A norma é para cumprir ou para transgredir? O complicado equilíbrio das questões de gênero e sexualidade no ambiente escolar. In: CARGNATO, Célia & BOMBASSARO, Luiz. **Diversidade Cultural: Viver diferenças e enfrentar desigualdades na educação**. Erechim: Novello & Carbonelli, 2013, pp. 61-82.

SEFFNER, Fernando; SANTOS, Éderson Costa dos. SER HOMEM, SER BOM ALUNO, SER DANÇARINO: TUDO ISSO SE APRENDE NA ESCOLA?. **Artifícios: Revista do Difere**, Belém, v. 2, n. 4, p.1-20, dez. 2012. Mensal.

SOARES, Wellington. **Conheça o "kit gay" vetado pelo governo federal em 2011**. 2015. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/84/conheca-o-kit-gay-vetado-pelo-governo-federal-em-2011>>. Acesso em: 27 maio 2018.

SOUZA, Elizeu Clementino de. DIÁLOGOS CRUZADOS SOBRE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA: ANÁLISE COMPREENSIVA-INTERPRETATIVA E POLÍTICA DE SENTIDO. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p.39-50, 2014.

WARNER, Michael. Introduction: Fear of a Queer Planet. **Social Text**, Durham, n. 29, p.3-17, 1991. Disponível em: <<https://sgrattan361.qwriting.qc.cuny.edu/files/2010/09/warnerfearofaqueer.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2018.

APENDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada

Roteiro de Entrevista Semiestruturada (estipular um tempo médio de 20-30 min por entrevista)

Antes de começar a entrevista propriamente dita, contextualizar o entrevistado ao tema da pesquisa, promovendo um ambiente relaxado em que ele sinta-se confortável para falar de si. Pode-se apresentar brevemente o roteiro da entrevista, explicando como ela será feita e de quais aspectos tratarão cada bloco de perguntas, de modo que o entrevistado sinta-se seguro e preparado para respondê-las.

1º Bloco: Aproximação ao Entrevistado:

1. Nome;
2. Idade;
3. Local de residência;
4. Escola/instituição pública de ensino onde atua/atuou como professor de Dança;
5. Tempo de atuação;

2º Bloco: Vivência como pessoa LGBTQ+:

1. Como você descreve a sua relação com os temas das diversidades de gênero e sexuais durante sua formação escolar?

3º Bloco: Envolvimento com a dança e com a educação:

1. Quais foram as suas principais motivações para atuar como educador em dança?

4º Bloco: Relação dos temas gênero e sexualidade e as experiências em sala de aula:

1. Você considera importante abordar os temas relativos às diversidades de gênero e sexuais em suas aulas?
2. Em sua experiência docente, você já sentiu alguma insegurança ao abordar estes temas no ambiente escolar?
3. Quais estratégias/atividades você tem utilizado para falar sobre diversidades de gênero e sexuais em suas aulas de dança?

APENDICE B – Entrevistas com professores LGBT+ de dança

Entrevistas com Professores LGBT+ de Dança para Trabalho de Conclusão de Curso “GENERO E SEXUALIDADE NAS AULAS DE DANÇA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA PERSPECTIVA DE PROFESSORES LGBT+”

TRANSCRIÇÕES

ENTREVISTA 1:

Data da Entrevista: 24 de setembro de 2018.

J. N.

Entrevistador: Então tá, a gente vai começar aqui. Primeiro eu vou pedir o teu nome, a tua idade e o local de residência.

Entrevistado: J. N., eu tenho vinte e cinco anos e moro em Porto Alegre.

Entrevistador: E em qual escola ou instituição pública de ensino tu atuou ou tem atuado como professor de dança?

Entrevistado: Eu fiz dois anos de PIBID, na escola Daltro Filho, uma escola de Ensino Fundamental. E teve os estágios: eu tive um estágio em Educação Infantil, ali no Instituto de Educação, que fica perto da UFRGS, e um estágio no Colégio Militar, no Ensino Médio.

Entrevistador: E por quanto tempo tu atuou, em termos gerais?

Entrevistado: Ah, juntando tudo uns três anos.

Entrevistador: Entre o PIBID e os estágios foram uns três anos de atuação?

Entrevistado: Sim.

Entrevistador: Tá, então agora a gente vai para o segundo bloco, que é sobre a vivência como um LGBT+... (inaudível). Como você descreve a sua relação com os temas das diversidades de gênero durante a sua formação escolar?

Entrevistado: Durante a minha formação escolar, eu acho que todo tipo de abordagem de sexualidade e gênero que eu tive na escola foi um desastre! Foi... Muito mais do que me educou ou me ensinou, me envergonhou e me excluiu. Eu lembro que no primeiro ano do Ensino Médio eu tive uma aula (ri) de Educação Sexual onde, o que eles fizeram: eles separaram os meninos e as meninas, e daí foram os meninos para o auditório, as meninas para outro, e a gente viu um slide show, tipo... Com uns desenhos que não significavam nada, e eu achei que os professores estavam com *mais* (ênfase) vergonha do que a gente de falar sobre o assunto... Então, foi só um espaço de sentir vergonha

mesmo. Pra todo mundo, não foi esclarecedor, de forma alguma, eu não me lembro de absolutamente nenhuma abordagem durante toda minha vida escolar que tenha realmente me... Me feito crescer neste aspecto em algum sentido, assim...

Entrevistador: Sim...

Entrevistado: Todas as lembranças que eu tenho são de... Desta separação binária, de... De sentir vergonha de falar sobre isso, enfim. Espaço nenhum na escola.

Entrevistador: Sim, durante a formação escolar inteira! Tá. O terceiro bloco é sobre o envolvimento com a dança e a educação. Quais foram as principais motivações pra atuar como educador em dança.

Entrevistado: *Olha* (modula a voz)... Ah... Essa pergunta é um pouco complicada porque eu nunca tive vontade de ser professor, e muito menos professor de dança. Foi uma coisa que, eu queria fazer faculdade de Dança porque eu queria ser artista! Tipo assim (ri)... E aí meio que, aconteceu, né, tipo, a gente tem *muitos* (ênfase) estágios, é um monte de coisa... Mas... Nesse caminho eu fui descobrindo coisas muito legais, eu fui vendo que... Uma coisa que a gente fala no momento certo, pro aluno certo, pode fazer diferença pra vida inteira, assim. Porque a gente mesmo (respira) lembra de coisas que aconteceram na escola e nunca vai esquecer. De coisas que professores nos disseram, e tal. Às vezes é muito traumático, até, a gente lembra mais do que foi negativo, na escola, mas... Eu descobri que... Às vezes dar apoio pra um... Uma criança que nunca teve uma referência LGBT dentro da escola, é muito importante, assim...

Entrevistador: Sim! Quando tu percebe que tá transmitindo isto, quando tu sente esta referência (inaudível) Eu digo porque eu sinto essa identificação com o aluno, e isso me desperta pra continuar, né... Seguindo nessa linha do Educar.

Entrevistado: Por que a gente não tem essa referência na escola, né, quando eu comecei a trabalhar na escola eu vi que, tipo assim, eu era o mais novo, eu era... A maioria são professoras. Bem como era a minha escola! Quando eu entrei numa escola estadual, tipo, as *paredes* (ênfase) eram iguais, as professoras eram iguais, com o mesmo comportamento, falando parece que as mesmas coisas... Não acho que evoluiu muito neste sentido, então a nossa presença ali, ãh... Acho que é bem importante.

Entrevistador: Sim, já dá essa diferença, já é uma coisa que muda. É a nossa vontade de mudança.

Entrevistado: No estágio infantil que eu fiz, no último dia... Eles tinham cinco e seis anos, meus alunos. E eles tinham um dia que era o “Dia do Cabelo

Maluco” que cada um fazia uma coisa diferente no cabelo. Ou usava peruca, enfim, eles apareciam na escola com umas coisas muito doidas mesmo. E aí tinha um menino que eu super me identificava quando eu via, uma criança viada, né. E aí no último dia eu tava indo embora no corredor e daí ele me chama, falou *oh professor, não sei o que...* E daí eu virei e ele tava com uma peruca! E aí ele fez *assim* (vira a cabeça jogando cabelos imaginários) pra mim, se virou, deu um closão *assim*, pra me dar tchau! E eu achei... Sensacional, sabe? Porque ele viu uma identificação em mim que eu sei que nem ele conhece, porque ele não conhece a sexualidade dele ainda, mas ele entendeu que ele podia ter aquele espaço comigo, sabe?

Entrevistador: Sim, ele percebeu que tu tava ocupando esta posição de professor, também. E que é uma possibilidade, né. Eu pensei muito nisto nos últimos estágios que eu fiz, porque eu tive contato com os alunos, e é isso, a minha presença é uma possibilidade para eles, pelo menos. Tanto para os que são LGBT quanto para os que não são, para ver que a gente pode ocupar esse espaço.

Entrevistado: Claro! Ocupar é superimportante, a gente já está em todos os espaços, mas a gente é silenciado nestes espaços. Então estar lá e mostrar que não tem nenhum mistério. Se alguém me perguntar, porque geralmente os alunos perguntam, eles querem saber as coisas, eles vem e perguntam. Tu fala: *ah, ok, eu sou gay...* Tudo bem, beleza! A gente vai seguir, não tem nada de diferente entre nós por causa disso, e eu sempre tentei manter uma relação o mais horizontal possível, porque é outra coisa que eu não concordo quando eu vejo. Quando eu entro numa escola é que a maioria dos professores ainda tem uma relação totalmente verticalizada, tipo *eu mando e vocês obedecem, eu tenho conhecimento e tô aqui compartilhando com vocês porque sou uma pessoa muito boa...* E pra mim não é assim! Na real, é claro que tem o caráter do estágio, que a gente tá lá pra aprender isso, mas pra mim ser professor é muito disso, sabe, eu tô lá aprendendo tanto quanto eles, ou mais! Porque são trinta, quarenta vidas diferentes, e pessoas que são completamente diferentes te colocando o tempo inteiro em questionamento, e te tirando da zona de conforto...

(pausa)

Entrevistador: Agora, o último bloco da entrevista é a relação com os temas de gênero e sexualidade e as experiências em sala de aula. Você considera importante abordar esses temas em sala de aula? E por quê?

Entrevistado: Eu acho essencial falar de sexualidade. Só que, ai, tem muitas barreiras nisso, por que... Primeiro a escola. A gente entra numa instituição que tem regras e parece que elas *nunca vão mudar* (ênfase). Por mais que as pessoas pareçam solícitas, *a gente vai te ajudar, e não sei o quê...* A gente encontra barreiras em lugares que a gente menos espera. Esse sistema da

escola nos poda muito neste sentido, de a gente falar sobre sexualidade e tal... Mas eu acho essencial no sentido de que a escola pensa que falar de *sexualidade* é falar de *sexo*. O que também não teria nenhum problema por que essas pessoas vão ter contato com o sexo, ou já estão tendo dentro da escola. E não é só isso, sexualidade envolve muita coisa, sexualidade envolve gênero, envolve como os meninos se enxergam, como as meninas se enxergam e como todos os outros gêneros que estão no meio disso e fora, e através... E que não conseguem se reconhecer dessa escola totalmente binária, e que separa meninos e meninas, então falar sobre sexualidade é mostrar que todo mundo tá vivendo isso, faz parte da vida de todo mundo e a gente tem que tornar o mais normal possível, o mais cotidiano possível porque é (ênfase). E quanto mais a escola coloca como um tabu, assim, mais difícil, mais polêmico vai ficando e mais difícil pras crianças se reconhecerem, por exemplo, e entenderem o desejo que elas sentem...

Entrevistador: Sim, é como tu falou no início, parece que é sempre tratado como uma grande vergonha, e tu aprende sempre que sexualidade tem a ver com vergonha.

Entrevistado: É feio, né...

Entrevistador: É. E as pessoas ficam constrangidas quando falam sobre isso, os professores estão constrangidos falando sobre isso, então parece que é um despreparo, claro, das pessoas para falar sobre isso, porque nunca se fala. Eu acho que essa importância também vem de amaciar isso, de não deixar ser um assunto tão duro... Próxima pergunta: em sua experiência docente você já sentiu alguma insegurança ao abordar estes temas no ambiente escolar?

Entrevistado: Eu não me lembro de nenhuma aula em que eu tenha realmente falado de sexualidade direto ao ponto. Eu acho que eu falo de sexualidade de outras formas, a minha presença fala sobre sexualidade, e a forma como eu tento tratar os alunos de uma maneira horizontal, fazendo parte daquilo ali de modo que eu esteja participando, e não... Um *senhor dos magos*, que vem transmitir um conhecimento... Eu fiz esse estágio no ensino médio, e teve uma menina que... Duas, até, vieram conversar comigo, que estavam apaixonadas por um menino e vieram me perguntar coisas. E isso é falar de sexualidade, sabe, talvez ela não tenha se sentido à vontade pra falar em casa sobre aquilo, e ela viu um professor que finalmente está mais próximo da idade ela, que pode tentar entender ela, sabe. Mesmo sendo menino, tendo esta referencia de *ai, ele é viado, eu posso falar com ele...* Estas coisas, sabe? E na aula mesmo eu nunca cheguei e falei *ai, vamos falar sobre sexualidade agora*, mas coisas que eu tento fazer, por exemplo, jamais separar menino e menina! Não existe essa possibilidade na minha aula, jamais. A gente vai fazer fila, a gente vai organizar por qualquer outra coisa, se eu tiver que organizar em dois grupos ou mais, vai ser quem quer sorvete de morangos ou sorvete de chocolate, mas vai

ser qualquer coisa menos gênero. Porque é uma coisa extremamente opressora, falar isso, né. Foi uma coisa que eu vi na minha vivência, eu era separado das meninas e todas as minhas amigas tavam no outro grupo, sabe? Eu ficava num grupo em que eu não me identificava com ninguém. E daí, sei lá, em aulas de, por exemplo, Educação Física, era uma tortura, sabe? Porque eu não queria nem tá fazendo o que os outros meninos estavam fazendo, não queria tá participando daquilo, eu me sentia envergonhado de tá naquele lugar, eu não me sentia a vontade, sofria *bulling*... Então é a primeira coisa que eu tento desconstruir, separação de menino e menina não existe, a gente nem vai falar nisso, na real.

Entrevistador: Não é uma coisa que diferencia as pessoas. É uma coisa que diversifica, mas a gente não precisa evidenciar que existiriam só dois gêneros, porque não existem só dois.

Entrevistado: O meu caso, por exemplo, eu sou menino, eu sempre me identifiquei como menino. Eu nunca tive dúvida, sabe, trans, ou tive alguma vontade neste sentido. E eu não me sentia incluído nesse grupo. Imagina quem não se identifica nem como os meninos e nem com as meninas, entende? Um outro gênero em si, imagina a confusão que a gente tá causando na cabeça dessa pessoa. A violência que é fazer isso, sabe. Aí tu tem esses dois lugares para estar. Tu não vai quere nenhum dos dois? Tu tá errado. Tipo isso. Então é extremamente opressor e as pessoas não enxergam isso, eu falava isso com as professoras na escola... Eu tava fazendo uma revolução por nada! Como vocês não conseguem enxergar uma coisa tão simples que vai fazer diferença na vida de um aluno que é uma travesti? E ainda não sabe, e tá tentando descobrir isso e tu tá lá, podendo, entendeu, o tempo inteiro.

Entrevistador: Acho que a última pergunta é justamente sobre estratégias e atividades, e isso já é uma estratégia pra não usar, né, não separar em gênero. Mas tu lembra de alguma outra que tu, durante as aulas tu utilizou, alguma coisa assim?

Entrevistado: Ah, eu lembrei uma. Lá no colégio militar eles tinham uma coisa, uma questão que tinha sido proibido contato físico (riso). Proibiram contato físico! Daí eles tavam... Foi logo depois de eu entrar, *não pode abraçar, não pode não sei o que*... Daí eu pensei: *o que é que eu vou fazer em relação a isso, né, porque eu não vou deixar assim* (risos). Uma das primeiras coisas que eu fiz foi o nó humano. Sabe o que é?

Entrevistador: Sim!

Entrevistado: Cada um dá a mão pra uma pessoa diferente e a gente tem que: fazer uma roda. Foi uma experiência, assim ó, catártica! Foi uma ebulição de hormônios, uma coisa muito doida, porque eles não se tocavam! E de repente eles estavam numa atividade em que estava todo mundo envolvido num

objetivo, que também é uma coisa que mobiliza muito, né. Principalmente no colégio militar, tu bota um objetivo e eles não vão parar enquanto eles não conseguirem chegar naquele objetivo. Só que eles estavam envolvidos e todo mundo percebeu que tava se tocando, mas não foi pra nenhum lugar negativo, em momento algum. E eles estavam brincando com aquilo, sabe? *Ai, fulano tá com a bunda na minha cara!* E brincando, sabe? É tão positivo a gente se tocar, e não colocar um tabu sobre o corpo do outro... E fazer atividades que a gente se toca com respeito, também ensina sobre não ser machista, sobre não achar que tem poder sobre o corpo de outra pessoa. Tipo: *Aqui, este espaço, a gente vai usar pra se tocar* (riso). Claro que não vou propor a atividade desta forma, né. Usando o lúdico, usando o jogo, usando um objetivo. Olha tudo que envolve. Eles vão se tocar, vão se reconhecer, vão ver o corpo do outro, vão ter um espaço de respeito onde eles podem exercer toda essa sexualidade que os outros professores tavam colocando como tabu e tavam proibindo. E foi maravilhoso, porque a gente fez isso no pátio e passou uma pessoa fardada que eu nem sei o que era, sargento, enfim. E ficou olhando bem sério, e eu pensei *será que ele vai me xingar, vai fazer alguma coisa?* Ele não fez nada. Mas achei ótimo, ele.

Entrevistador: Exatamente, de novo aquela presença que mostra que a gente tá no meio de toda aquela estrutura, e isto é uma semente.

Entrevistado: Ó, eles estão se tocando sim, mas é um jogo. Tu vai fazer o que?

(pausa)

Entrevistador: Então, essa foi a entrevista com o J. N., agradeço.

ENTREVISTA 2:

Data da Entrevista: 29 de Setembro de 2018.

L. D.

Entrevistador: Tá, então nós vamos começar agora a entrevista, o primeiro bloco é o bloco de aproximação com o entrevistado, eu vou pedir o teu nome, a tua idade e o local onde tu mora.

Entrevistado: Meu nome é L. J. D., vinte e dois anos, e eu sou de Canoas.

Entrevistador: Certo. E por qual escola ou instituição pública tu atuou ou atua como professora de dança?

Entrevistado: Eu comecei no PIBID (**Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência**), a trabalhar com crianças. Comecei no Jardim. Aí, depois, eu fui para o primeiro ano, e também trabalhava com o quarto ano. Mais tarde eu trabalhei com o terceiro ou segundo ano, até que acabou o projeto e agora eu tô na residência pedagógica, só que ainda não tô dando aula.

Entrevistador: Ah, tá, e em qual escola tu deu aula nesse período?

Entrevistado: P. R.

Entrevistador: E foi quanto tempo?

Entrevistado: (pensativa) Acho que comecei no segundo semestre de 2015, e o projeto acabou ano passado... Acho que no primeiro semestre. Então até o primeiro semestre do ano passado (**2017**).

Entrevistador: Certo. Agora eu vou perguntar sobre as tuas vivências como LGBT. Como você descreve sua relação com os temas da diversidade de gênero durante a sua formação escolar?

Entrevistado: (inspira) Bom... Até eu chegar na faculdade eu *era hetero* (riso). Eu me entendia como hetero, então eu não tinha essa aproximação com estas questões de gênero, tanto como mulher quanto como LGBT. Então eu não tinha essa aproximação, e eu reproduzia muita LGBTfobia, hoje em dia eu percebo as coisas que eu falava e reproduzia naquela época. Machismos e essas coisas, e eu fui percebendo, depois de me descobrir, me desconstruir.

Entrevistador: E isso depois de entrar na faculdade?

Entrevistado: Isso.

Entrevistador: Mas e na escola, tu lembra de participar de alguma aula que falava sobre isso, ou se tinha algum professor que falava sobre isso?

Entrevistado: Não.

Entrevistador: Não tinha nada?

Entrevistado: Não tinha nada, e eu fazia dança na escola como Educação Física, porque a gente tinha essa opção. Então eu sempre fui ligada à dança e mesmo na dança a gente não falava sobre estas questões. Era bem dividido, meninas fazem isso, meninos fazem aquilo, e é isso.

Entrevistador: Entendi. E sobre sexualidade também não se falava?

Entrevistado: O primeiro contato que a gente teve com essas questões da sexualidade na adolescência foi no primeiro ano do ensino médio, e foi bem superficial, e constrangedor, no meu ponto de vista, porque (pensativa) foi

tratado de uma forma bem heterossexual. A gente tinha que aprender a como botar uma camisinha, não sei se todo mundo fez isso, mas é uma época que tu aprende a botar camisinha. E, tipo, não existe só relações heterossexuais, né? E aí, se tu não te identifica com aquilo, tu fica meio perdida, meio constrangida, sei lá. Não se fala muito disso, se falava bastante das DSTs, das doenças, mas não se aprofundava muito sobre isso. Ah, como transmite, etc., essas coisas bem básicas de escola, e só.

Entrevistador: Tá. Agora, no próximo bloco, a gente vai falar sobre o teu envolvimento com a dança e a educação. Quais foram as tuas principais motivações para atuar como educador em dança?

Entrevistado: Então, eu comecei a dançar quando era pequena, e aí eu sempre tive essa aproximação. Eu fazia extra classe, e aí quando eu mudei de escola tinha essa opção de fazer na Educação Física, então eu fiz dança. E até então era a única coisa que eu me identificava dentro da escola. Eu não gostava das outras matérias, eu ia mais ou menos bem, mas na dança eu ia sempre bem. E era uma coisa que dava prazer de fazer. E aí chegou no momento do terceiro ano que a gente tinha que escolher, né, uma profissão (riso), uma coisa pra seguir. E eu não tinha muitas opções, eu não gostava de nada, pensei em psicologia, mas não era o que eu gostava... indo meio que pelo fluxo das pessoas, *ah, elas vão ir lá no campus da psicologia...* Aí eu fui e não era o que eu gostava. Aí eu pensei *tá, eu vou fazer dança*, porque eu achei mais fácil, um curso novo... E eu sempre gostei de dançar, sei lá, *licenciatura pode ser uma coisa boa, eu nunca dei aula...* optei por isso, mais por não ter outras escolhas.

Entrevistador: Então quando tu entrou no curso tu ainda não tinha certeza que queria ser professora de dança?

Entrevistado: É, não tinha certeza, mas eu sabia que *dança* (ênfase) era o que eu gostava.

Entrevistador: E tu lembra de algum momento que te despertou este desejo de ensinar? Ou foi quando tu começou o PIBID?

Entrevistado: Olha, foi quando eu comecei o PIBID que eu fui vendo que era algo que eu gostava, na verdade. Que eu gostava de pensar sobre as coisas, sobre como passar aquilo que eu sabia. Não foi uma coisa do tipo: *Ai Meu Deus*, que me despertou uma coisa, um amor e tanãã... Sabe?

Entrevistador: Foi aos poucos...

Entrevistado: Foi aos poucos, até porque eu tive conflitos durante esse percurso e eu fui percebendo que na verdade é um meio muito conflituoso. Tu nunca vai amar demais, na minha opinião, tu sempre vai ter conflitos e tu vai sempre aprendendo e se desconstruindo... Porque tu entra num lugar e vão ser

pessoas diferentes e tu vai ter que lidar com isso... Então é um espaço desafiador.

Entrevistador: Sim... Tá, agora no último bloco da entrevista ele é mais voltado pras questões dos temas do gênero e sexualidades e a tua experiência na sala de aula. Primeiro, você considera importante abordar estes temas em sala de aula? E por quê?

Entrevistado: (inspira) Com certeza, eu acho muito importante! Porque eu já passei por situações, e muitas vezes essas situações são de conflitos entre os alunos, então tu tem que saber mediar essas relações. Porque muitas vezes acontecem agressões. Teve uma época em que os alunos adoravam se xingar de mulherzinha ou de viado, porque eles associam que é meio parecido os dois. E daí eu questionei eles sobre isto, por que era ruim ser mulherzinha? Por que era ruim ser gay? E que isto na verdade não era uma ofensa. E eles não sabiam explicar o por quê. Então... Muitas vezes quando tu aborda isso dentro da escola é bom pras crianças poderem refletir sobre o que elas estão falando, porque elas não sabem o que elas estão falando. Então o momento que a gente traz isto é o momento de eles entenderem o que significa isso realmente, e não só ficar repetindo como um *mantra*, sei lá eu...

Entrevistador: Sim, eles reproduzem o que eles escutam em casa, enfim...

Entrevistado: E teve uma vez que eu falei pros meus alunos que eu namorava uma menina. E eles têm oito anos... A gente tava fazendo uma roda de conversa porque eles tavam com muita necessidade de falar naquele dia. Eu abri a roda, então, e eles começaram a contar das coisas *difíceis* (ênfase), e eles têm oito anos e começaram a falar das coisas que eles passam em casa, pai e mãe, várias questões. E eles começaram a se sensibilizar uns com os outros, porque eles brigava demais e eu sempre falava *tu não sabe o que essa pessoa passa, aí tu vem aqui e vai xingar ela, vai agredir ela, e ela vai ficar pior! Porque às vezes ela passa várias coisas dentro da casa dela, várias questões, e tu tá colaborando para a vida dela ficar ruim*. E daí eles começaram a ver que era verdade, e aquele dia foi muito bom! A gente falou sobre o Temer, também, porque era bem na época do golpe. E eles falavam *ai, eu vi que ele quer tirar os direitos dos trabalhadores*, eles falando com oito anos, né, e eu *ah, é verdade... Ele quer tirar os direitos...* E aí eles perguntaram *ai profe, tu tem namorado?* E eu falei: *Não, a profe tem namorada*. (divertida) E eles riram e ficaram assim ó (faz cara de espanto) *oh! Meu Deus...* E ficaram se olhando, tipo... Revelação, né... E daí eu falei *Não tem problema nenhum, né?* E eles: *Ai, não*, e começaram a citar exemplos de pessoas que eles conheciam! Então, isso tá muito perto deles, entendeu, e a gente não fala, agente fica tipo: *isso não existe...* Mas eles sabem! E eles começam a criar aquele tabu, mas eles têm vários exemplos em volta...E falar disso não vai mudar os exemplos que eles têm na volta.

Entrevistador: Exatamente... A próxima pergunta é: na sua experiência docente você já sentiu alguma insegurança ao abordar estes temas no ambiente escolar?

Entrevistado: Olha, eu acho que nunca senti insegurança porque desta vez que eu falei... Eu sempre pensava *não vou falar*, e eles toda hora me perguntavam, né. Até que eu decidi neste momento dizer porque eu via que era um momento propício pra revelações. Que eles estavam se abrindo e que a gente tava discutindo. A gente tava trabalhando isso. Porque tem a questão dos pais, né, Então não podia chegar a professora nova falando assim tudo o que vem na telha. Tem que conhecer eles, saber como eles lidam com estas questões, e ir percebendo a turma. Então eu não senti insegurança quando eu contei. Eu já conhecia eles, de outro ano, então foi algo que foi construído, assim.

Entrevistador: Por último, então, quais estratégias e atividades tu tem utilizado para falar sobre diversidade de gênero e sexuais em suas aulas de dança?

Entrevistado: Bom. Eu não tenho estratégias...

Entrevistador: A roda de conversa, como tu falou, é uma estratégia... Que vai sendo construída ao longo do tempo...

Entrevistado: É... Mas não é alguma coisa que eu planejei para falar sobre gênero. Não. Foi algo que aconteceu, sabe. E daí teve uma vez, no Jardim, que a gente deu brinquedos pras crianças, e elas tinham que dançar interagindo. E eles eram muito pequenos, era uma dança livre. E tinha um chapéu com trancinhas de festa junina, sabe, que tem duas trancinhas... Tinha panos, tinha várias coisas. E um dos panos era rosa com corações. E aí as meninas estavam brincando com o chapéu, com o pano, e os meninos não pegavam, porque *ai, é menininha*. Quatro, cinco anos e eles já falam isso. E um menino pegou, ele queria muito aquele pano. E quando ele pegou o pano, porque eles tinham que trocar entre eles, todo mundo riu dele, e falaram *não!* As meninas: *não, esse pano não é pra menino...* E ele começou a ficar muito triste, cinco anos, ficou triste porque não sabia o porquê. Ele também queria, porque era bonito, era rosa, e tinha corações, os outros não tinham corações. E elas faziam saia. Então, quando ele pegou o pano, ele também fez a saia. Porque ele quis fazer o movimento, e tal... Ele também botava no corpo dele, porque ele também queria fazer o movimento com aquele pano, e fazer uma roupa diferente... Ele queria *explorar* (ênfase) aquele objeto! Ele queria explorar. E daí ele pegou o chapéu, e as meninas de novo falaram *não, não pega o chapéu...* E daí eu falei de novo: *não, é pra todo mundo brincar, se ele quiser não tem problema nenhum. Todo mundo pode usar, não é de menino e não é de menina, é uma brincadeira, é uma exploração e vocês vão brincar com isso aí.* E daí ele botou o chapéu, ele pegou o pano... Ficou à vontade,

sabe... Porque os outros meninos tinham receio de pegar. Quando ele deu essa abertura, os outros também começaram a usar.

(pausa)

Entrevistador: Então tá, essa foi a entrevista com a L. D., muito obrigado!

ENTREVISTA 3:

Data da Entrevista: 29 de Setembro de 2018.

B. L.

Entrevistador: Então, nós vamos começar aqui mais uma entrevista sobre o trabalho de conclusão de curso Gênero e Sexualidade nas Aulas de Dança da Educação Básica, uma Perspectiva dos Professores LGBTQ+. Então eu vou perguntar primeiro como é o teu nome, qual a tua idade e o local onde tu reside.

Entrevistado: Meu nome é B. L. B., eu tenho 21 anos, e moro em Porto Alegre, no bairro Parthenon.

Entrevistador: Certo. Em qual escola ou instituição pública tu atuou como ou atua como professor de dança?

Entrevistado: Agora eu tô na F. de O., fazendo estágio, né, mas... Assim, eu não era *professor de dança* (ênfase), eu dava aula para os meus colegas no ensino médio. A gente fazia umas aulas dentro da escola mesmo, a gente pediu para ter dança e eles pediram para eu dar aula.

Entrevistador: Ah, entendi. Foi uma iniciativa de vocês, dos próprios alunos dentro da escola...

Entrevistado: (acena afirmativamente com a cabeça).

Entrevistador: E faz quanto tempo, mais ou menos, que tu dá aula de dança?

Entrevistado: Tu quer dizer... Nesta época da escola ou agora?

Entrevistador: Bom, tu pode dizer de cada um separadamente.

Entrevistado: No estágio eu fiz... Um semestre, que foram quatro aulas só; e agora eu tô fazendo este semestre e tá na metade. Eu dei, deixa eu ver... Quatro aulas.

Entrevistador: Ah, tá, e é estágio de que faixa etária?

Entrevistado: É o infantil.

Entrevistador: Certo.

Entrevistado: E aí no ensino médio, que era uma coisa meio informal, foi por um ou dois anos, com meus colegas.

Entrevistador: Ah, sim, e era um projeto que vocês criaram?

Entrevistado: (acena afirmativamente com a cabeça).

Entrevistador: E eram colegas da tua turma, ou tu abriu para a escola inteira?

Entrevistado: Era pra escola.

Entrevistador: Ah, que bom! Então, agora, no segundo bloco, eu vou te perguntar sobre as tuas vivências como LGBTQ+. Como você descreve sua relação com os temas das diversidades de gênero e sexuais durante a sua formação escolar? Tinha alguma aula sobre isto? As professoras falavam sobre isto?...

Entrevistado: (pensativamente) tinha bastante discussões sobre isto na minha escola. Eu lembro mais do ensino médio, do fundamental não lembro muito disso. Então... é. Não tinha. Mesmo. Tinha umas aulas de ética, e a professora deve ter passado assim meio por cima mas nunca...

Entrevistador: ... nunca aprofundou nada...

Entrevistado: ... nunca aprofundou. Mas no ensino médio a gente discutia bastante, eu lembro que a professora de biologia, teve uma época em que foi falado que não podia mais falar sobre isso, e aí ela falou: *aí, infelizmente eu não posso mais falar sobre isso*, e não falou mais. Mas as outras professoras falavam: *não, eu quero falar disso!* E aí elas falavam...

Entrevistador: E essas aulas na biologia, eram sobre gênero e sexualidade?

Entrevistado: Era aula... Acho que sobre sistema reprodutor, alguma coisa assim. É. E aí surgiam essas perguntas, essas questões e tal.

Entrevistador: Mas estas perguntas surgiam dos alunos, então?

Entrevistado: Surgiam dos alunos, e ela não queria responder. Na verdade não só sobre LGBTQ, mas nada relacionado à sexualidade, então... Mas antes disso ela até falava, mas era só para matar a curiosidade dos alunos, assim, nada para explicar sobre isso...

Entrevistador: E ela não aprofundava?...

Entrevistado: Não, mas a professora de história, ela fazia isso, ela abria espaço pra gente fazer trabalho sobre, também, pra gente pesquisar e apresentar. Não só de história, de geografia também, eu lembro que teve... E alguma outra disciplina, se eu não me engano, as de humanas.

Entrevistador: Mais como uma questão social, mesmo?

Entrevistado: (acena afirmativamente com a cabeça).

Entrevistador: Tá. A próxima pergunta é sobre o teu envolvimento com a dança e educação. Quais são as tuas principais motivações para atuar como educador em dança?

Entrevistado: Atuar como educador em dança... Eu nunca pensei em ser professor na escola básica. Mas eu tenho uma motivação, sim, que é uma motivação não só pra isso, né, mas que eu considero que seja muito importante pra mim na minha época de escola ter tido alguém pra me identificar.

Entrevistador: Sim.

Entrevistado: Porque eu nunca tive um professor pra me identificar, ou nenhuma pessoa perto de mim pra me identificar, então quando eu comecei a crescer, isso virou meu objetivo: eu ser de alguma forma alguém visível para as pessoas pra que elas possam se identificar. E pra mim a educação é a arma mais potente pra isso, e a arte também. E quando junta os dois, fica uma coisa bem potente pra gente alcançar as pessoas.

Entrevistador: Se tornar visível através da arte e da educação.

Entrevistado: (acena afirmativamente com a cabeça).

Entrevistador: Tá. Agora eu vou para os temas relacionados mais profundamente com a pesquisa, a primeira pergunta é se tu considera importante abordar os temas relacionados às diversidades de gênero e sexuais dentro das tuas aulas de dança. E por quê?

Entrevistado: Sim, é muito importante... (pensativamente) porque no Brasil, né, a gente tem um índice de travestis morrendo muito alto. O maior do mundo, e a expectativa de vida das travestis é de 35 anos, se não me engano.¹⁴ E também pela minha própria experiência, né. Eu não tive uma boa experiência no ensino fundamental e nem no médio, com relação à minha sexualidade. Então, eu acredito que estes temas têm que ser abordados para que as pessoas se conscientizem das coisas que estão acontecendo, e não sejam ignorantes. Porque a educação abre os nossos olhos para as coisas que estão acontecendo. E essa situação que tá acontecendo agora é muito grave. É

¹⁴ Segundo dados da pesquisa *Mapa dos Assassinatos de Travestis e Transexuais no Brasil em 2017*, da ANTRA, Associação Nacional de Travestis e Transexuais, 2018. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/taxa-de-homicidios-de-transexuais-e-travestis-e-a-maior-em-dez-anos>
e: <https://drive.google.com/file/d/1zhMgCK3du6SYZoUhoGPquMHsYcUVAVrp/view>, acesso em 06/10/2018.

muito, muito, muito grave. E a educação, pra mim, é o único jeito de melhorar, sabe.

Entrevistador: É a única arma, igual tu falou.

Entrevistado: É a única arma.

(pausa)

Entrevistador: Retomando. Em sua experiência docente, enquanto tu tava dando aula, tu já sentiu insegurança ao abordar, ou tentar abordar, um destes temas no ambiente escolar?

Entrevistado: Por enquanto não. Porque eu tô trabalhando com criança. Daí eu acho muito mais tranquilo, né, porque para uma criança, ela chega: *ah, tu é gay?* Eu falo *Sim!* E ela: *ah, tá. Gostei da tua camisa.* E sai. Muito de boas, elas não têm a maldade ainda que as pessoas colocam na... Na nossa cabeça. Mas... Eu tenho receio em pensar, e tal, no ensino fundamental e no ensino médio, eu tenho bastante medo. Porque a escola não foi uma experiência boa e só de pensar em ter que voltar e ter que passar por alguma destas coisas de novo... Tudo bem que eu não vou ser um aluno, não vou ser um colega, mas eu vô tá lá, eu vô tá sujeito a isso. Até porque eu tive, já, professores LGBT que eram, entre muitas aspas, “claramente gays”, “claramente LGBT”, pensando nos estereótipos de um gay. E eles eram extremamente desrespeitados, não eram levados a sério, enfim... E eu tenho medo que isso aconteça, também, e eu também tenho medo de sofrer algum tipo de agressão física, porque acontece também. Acho que no estágio é bem pouco provável que isso vá acontecer, mas... Algum desconforto é provável que vá gerar, sim. Já me deixa meio... (gesticula com as mãos).

Entrevistador: Com um pouco de receio...

Entrevistado: Sim.

Entrevistador: Tá, essa é a última pergunta, então... Quais estratégias ou atividades tu pensa em utilizar para falar sobre diversidades de gênero e sexuais em tuas aulas de dança?

Entrevistado: Com as crianças eu já tenho algumas que eu uso sempre. Eu busco fazer... Como elas tão há seis anos só neste mundo, então elas não sabem muita coisa nem sobre elas, ainda. E eu quero fazer com que elas saibam, então eu faço elas se identificarem, as coisas mais básicas, qual é a cor do meu olho, qual é a cor do meu cabelo, qual é a cor da minha pele. E assim, aos poucos, a gente vai fazendo ela criar a identidade própria e se entender. E só o fato de eu estar lá, já é alguma coisa. Porque as crianças me olham e já ficam meio confusas em relação: *ah, tu é um menino ou uma menina? Por que é que tu anda assim, por que, por que tu faz isto, por que tu*

faz aquilo?... E aí só de elas se questionarem, de elas verem que eu sou um professor e eu tô ali numa posição de... poder (com dúvida), vamos dizer assim porque elas criam essa relação na cabeça... Aí já é uma coisa representativa pra elas, talvez tenha alguma criança LGBT ali... Talvez, não, com certeza tem uma criança LGBT ali, e elas vão lembrar sim, se eu conseguir marcar elas, que elas tiveram um professor LGBT. Mas para os mais adolescentes... Eu não consegui pensar em nada ainda. Não parei pra pensar, na verdade...

Entrevistador: Bom, na verdade eu queria estender a entrevista para mais duas perguntas, que têm relação com vivências que eu tive e que me contaram e eu fiquei muito curioso em saber. A primeira delas é sobre uma aula que a professora Malu, minha orientadora, ela falou que vocês fizeram uma aula especialmente voltada para gênero e sexualidade numa disciplina de Danças Populares, eu acho.

Entrevistado: Sim, sim! Foi na disciplina de danças gaúchas, né. Danças Populares II, eu acho?

Entrevistador: É, isso mesmo.

Entrevistado: E aí o meu grupo era eu, a Gabi e mais alguém que não me lembro agora. E a gente gosta muito de falar sobre isto. Aí a gente pensou que tava aquele clima meio *ai, dança tradicional gaúcha é machista, homofóbica...* Não que seja, né... (riso).

Entrevistador: Pode ter pessoas machistas... A dança não é, mas as pessoas que são...

Entrevistado: É, nossa cultura é meio... Mas aí a gente tava com essa ideia de mostrar pras crianças e tal... E a gente teve a ideia de eu vir montada de prenda e a Gabi de peão. E aí a gente fez todos os passos trocados, eu ensinava a parte da prenda e ela do peão. E a gente trocava as crianças também, os meninos aprendiam a prenda e as meninas também tinham que aprender o peão. Todos eles tinham que saber todas as partes. E pensando nisso também, de eles terem uma representação LGBT. Porque eu nunca tive uma aula com uma Drag Queen. E seria maravilhoso se eu tivesse tido, com certeza alguma das crianças vai lembrar, porque eu lembro quando eu falei meu nome elas ficaram assim (faz cara de espanto). Aí umas deram rizada, teve umas que ficaram só olhando, algumas cagaram totalmente pra isso, e foi ótimo! Eu acho que a gente conseguiu deixar uma memória lá guardada na caixinha delas.

Entrevistador: Ah, que bom! E a outra experiência foi a aula que eu fiz contigo de *Vouge*, na semana passada... Primeiro eu vou te perguntar se tu já levou ou se tu pensa em levar essa dança, ou algum princípio, pra aulas em escola mesmo?

Entrevistado: Eu já pensei. Mas eu não pensei como. Por que o *Vouge*, como é uma dança muito feminina, o *Vouge Femme*, né, eu não consigo imaginar os meninos adolescentes fazendo isso de forma alguma. Porque, enfim, a gente sabe o porquê. Tem toda a questão de serem adolescentes, e um homem ser feminino não é nem um pouco aceitável. Uma menina mais masculina até se tolera, não é aceitável, mas é tolerável. Mas um homem com características femininas é totalmente intolerável. Não pode de jeito nenhum. E aí, levar isso pode ser complicado, tentar fazer eles fazerem o *catwalk*, por exemplo... Mas... (pensativamente) eu acho que o *vouge* tem uma ferramenta de empoderamento não só pra gays e mulheres, mas pra ti aceitar a tua feminilidade dentro de ti.

Entrevistador: Teve um exercício que a gente fez e que foi muito bom e que eu acho que foi no início da aula e que já me colocou num clima, porque eu não sou uma pessoa que fica muito a vontade quando tem que fazer uma aula diferente, mas aquilo me deixou muito a vontade, que foi uma brincadeira que a gente fez, um exercício, que fazia como se fosse um desfile de moda, e daí a gente tinha que desafiar a pessoa que estava desfilando junto com a gente. E eu achei que isso, claro, em determinadas proporções pode ser um grande exercício dentro da escola, essa brincadeira com o *mostrar-se* (ênfase), que pode ser muito empoderador. E se a gente atrela isso com a cultura do *Vouge*, que é uma cultura que surge com as *Drag Queens* e transgêneros de Nova Iorque, isso é um jeito de colocar essas questões dentro da aula mesmo não precisando ensinar passos determinados, como o *catwalk*. Desconstruir a dança pra construir uma ideia dentro do corpo das pessoas. Alguma coisa assim. Acho que minha pesquisa eu quero aprofundar, talvez, no futuro para esse lado, de como aproximar as culturas.

Entrevistado: Ah, legal! Gostei!

Entrevistador: Então, foi isto, esta foi a entrevista com B., quero agradecer bastante!

(pausa)

Entrevistador: Agora a gente tava conversando aqui e surgiu uma lembrança do B. sobre uma brincadeira que a gente fez na aula, né? O desfile?

Entrevistado: É, o desfile era assim, eu pegava acessórios que eram um palitinho com uma coisinha em cima, um bigodinho, um chapeuzinho, um colarzinho, um batonzinho, e aí as crianças tinham que desfilarem com eles, e cada vez que trocasse o desfile elas tinham que trocar o acessório que elas usavam. E aí, em alguns momentos tinha um menininho que queria pegar um acessório que seria, entre aspas, feminino, um colar, um batom, alguma coisa atrelada a mulheres. E aí, tinha outro menininho que ficava caçoando dele. Então eu, como um professor, fui lá e peguei o acessório feminino e usei. E

desfilei assim, bem afeminada, bem bixinha. E o menininho viu, e aí eu deixei o assessorio bem perto dele e ele foi lá, pegou e usou, e o outro não zoou mais ele, e se zoasse eu ia intervir e falar *não, qual é o problema?* Mas acho que eu mostrei isso fazendo, né, que não tem problema, então...

Entrevistador: Que não tem problema usar aquele objeto, explorar aquele objeto, porque é uma aula de exploração do objeto, né?

Entrevistado: Exatamente. Então eu acho que eu não precisei intervir falando, tipo, não faça isso porque é feio, ou porque não pode zoar o coleguinha, e acabei eu mesmo usando pra mostrar que não é problema nenhum.

Entrevistador: Ah, que legal!

APÊNDICE C – Modelo de Termo de Consentimento

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA Curso de LICENCIATURA EM DANÇA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa GÊNERO E SEXUALIDADE NAS AULAS DE DANÇA DA EDUCAÇÃO BÁSICA, UMA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES LGBT+, de responsabilidade do pesquisador Frederico Correa Corteze, com orientação da Prof.^a Dra. Maria Luisa Oliveira da Cunha.

A pesquisa tem por objetivo investigar como professores LGBT+ de dança falam sobre diversidades sexuais e de gênero dentro de suas aulas. Para isto serão realizadas **entrevistas semiestruturadas com professores LGBT+ de dança que já tenham dado aulas de dança em escolas públicas de Porto Alegre.**

A entrevista será registrada por meio de **gravação**, utilizando um aplicativo simples de gravador de voz pelo celular Android, e após o encontro, **será transcrita** em documento Word para fins de análise posterior.

Essa é uma pesquisa voluntária, sem qualquer incentivo financeiro, e sem riscos significativos. Todos os dados coletados com a sua participação serão utilizados de forma **anônima**, de modo a proteger a sua identidade. Sentindo-se prejudicado (a) você tem total liberdade para se retirar do estudo a qualquer momento. Caso concorde em participar, assine por favor seu nome abaixo, indicando que leu e compreendeu a natureza do estudo e que todas as suas dúvidas foram esclarecidas.

Eu, _____,
RG nº _____, data de nascimento ____/____/____,
declaro ter sido informado (a) sobre o projeto de pesquisa acima descrito e concordo em participar do mesmo, como voluntário (a).

Porto Alegre, ____ de _____ de _____

Assinatura do voluntário (A)