

**“TENHO DIFICULDADES EM LIDAR COM ESSA SITUAÇÃO”:
NARRATIVAS, GÊNERO E SEXUALIDADE
NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS**

**“I HAVE DIFFICULTIES IN DEALING WITH THIS SITUATION”:
NARRATIVES, GENDER AND SEXUALITY
IN CONTINUED TEACHER TRAINING**

Alexandre José Cadilhe

Universidade Federal de Juiz de Fora

alexandre_cadilhe@hotmail.com

Resumo: *Este artigo tem como objetivo construir uma compreensão sobre como a temática de gênero e sexualidade emerge no cotidiano escolar, considerando, para isso, a narrativa de professores/as sobre suas práticas. Tais narrativas foram produzidas durante um curso de extensão para docentes da educação básica. Os dados foram analisados à luz dos estudos de gênero e sexualidade, sobretudo dos estudos Queer e da chamada Pedagogia do Armário. Foram considerados também os referenciais que propõem o uso e a análise de narrativas como instrumentos para a formação inicial e continuada de professores/as. Os resultados apontam o caráter heteronormativo das práticas escolares, principalmente direcionados a educação de meninos, que por sua vez são críticas ou contestadas pelos docentes. Apresenta-se, ao final, reflexões sobre os desafios para uma formação inicial e continuidade de professores/es que seja sensível à diversidade, no respeito ao já estabelecido em alguns documentos que regulam ou orientam a educação brasileira.*

Palavras-chave: *narrativas, heteronormatividade, formação de professores.*

Abstract: *This research aims to build an understanding of how the theme of gender and sexuality emerges in the daily school life, considering, for this, the teachers' narrative about their practices. These narratives were produced during an course for teachers. Data were analyzed based on gender and sexuality studies, especially the Queer studies and the so-called Closet Pedagogy. We also considered the references that propose the use and analysis of narratives as instruments for the initial and continued teachers' formation. The results point to the heteronormative nature of school practices, mainly directed at the education of boys, who are in turn criticized or challenged by teachers. Finally, we present some reflections on the challenges for an initial formation and continuity of teachers that is sensitive to diversity, in accordance with what has already been established in some documents that regulate or guide Brazilian education.*

Key words: *narratives, heteronormativity, teacher training.*

Introdução

Sou professora e na sala de aula em que leciono há um menino que tem o jeito de “gay”. Ele faz questão de mostrar que é. Adora chamar atenção: grita em sala de aula, faz escândalos e os colegas o chamam de bichinha e veado, além de o mandarem virar homem. Ele não liga. Tem hora que é engraçado; tenho dificuldade em lidar com esta situação. (Uma professora da educação básica, 2017)

A cena apresentada como epígrafe deste artigo foi relatada por uma professora do primeiro segmento da educação básica, durante um curso de extensão para docentes¹. O curso, ministrado por uma equipe de professores/as da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, teve como objetivo tratar da relação entre linguagem e práticas sociais, sendo um dos

¹ Trata-se do Projeto Linguagem e Práticas Sociais, coordenado pelos professores Dra. Andreia Garcia-Reis e Dr. Alexandre Cadilhe, vinculado ao Programa Extensão em Interface com a Pesquisa, da Pró-reitoria de Extensão da Universidade Federal de Juiz de Fora, a qual somos gratos pelo apoio a este projeto. Sou grato também aos estudantes do curso de Letras Joaquim Castro e Juliana Auler, extensionistas do projeto, pela contribuição durante o curso e no tratamento dos dados.

três módulos voltado para a temática dos direitos humanos, gênero e sexualidade em práticas de letramento.

O módulo teve a duração de 12 horas/aula, e nele tivemos a oportunidade de refletir como as questões de gênero e sexualidade circulam no mundo social em textos da mídia, sobretudo no que tange ao tema da violência sofrida pela população LGBTTI². Ao fazer uma análise crítica destes textos, indicamos o potencial desta prática para a promoção de letramentos sociais críticos na escola, situada numa educação que considere a promoção e respeito aos Direitos Humanos, como previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais e no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Ao iniciarmos o módulo, contudo, não tínhamos ainda a dimensão que tomariam as discussões: em um período marcado por tentativas de retrocessos políticos e pedagógicos, como proposto pelo “Movimento Escola Sem Partido”³, bem como pela disseminação da expressão “ideologia de gênero”, forjada como uma tentativa de deslegitimar as pesquisas e discussões sobre gênero e sexualidade no campo da Educação, estávamos atentos aos sentidos que poderiam emergir pela discussões que propúnhamos aos professores e professoras participantes.

Ancorados numa perspectiva de aprendizagem como participação (LAVE & WENGER, 1991), e entendendo a sala de aula como um espaço para interação social, os encontros do curso de extensão foram organizados de modo a (a) expor conceitos e exemplos de letramentos sensíveis a diversidade de gênero; (b) discutir referenciais previamente disponibilizados; e *principalmente* (c) constituir espaços de conversação sobre o tema em voga. Foi justamente nestes espaços que surgiram, então, narrativas como a apresentada na epígrafe deste artigo.

Assim, entre um conceito e outro, entre um texto e outro, docentes *performavam* narrativas, pequenas histórias (BAMBERG & GEORGAKOPOULOU, 2008), sínteses de cenas da sala de aula ou da escola, de forma mais ampla, onde percebiam, naquele momento do curso, que a dimensão da diversidade de gênero e sexualidade estava se tornando relevante.

As aulas não foram registradas em áudio ou vídeo; contudo, convencidos da riqueza e relevância daqueles relatos, convidamos os/as docentes a produzir, no penúltimo encontro, o registro das narrativas apresentadas por eles no decorrer das aulas⁴. É este material que aqui colocamos sob escrutínio.

Deste modo, neste artigo, temos como objetivo construir uma compreensão sobre como a temática de gênero e sexualidade emergiu em cenas da escola, conforme as narrativas dos/as professores/as. Para isso, analisaremos as narrativas considerando o referencial teórico-metodológico dos estudos do discurso. De modo a sistematizar esta reflexão, discutimos, antes, as orientações teóricas que nos possibilitam tomar este objeto como análise, a saber: as pedagogias de gênero e sexualidade instituídas na escola, e as narrativas docentes como modo de reconstrução de experiências e reflexão na formação continuada de professores/as.

Gênero e sexualidade na escola: o exercício de uma “Pedagogia do Armário”

Propomos iniciar esta seção retornando à epígrafe deste artigo, com o relato de uma professora da educação básica, que apresenta como protagonista um menino que aparenta ser “gay”. Os qualificadores para tal “veredito” são constituídos por suas *performances*: falar alto, ser escandaloso, ser assim apontado pelos colegas de sala. Nesta cena, temos de antemão algumas questões: afinal, o que entra em jogo na definição de ser “gay”: performances em interação social, ou práticas corpóreo-discursivas homoeróticas? O que a escola tem a ver com isso? O que os educadores/as tem a ver com isso?

É interessante notar que a justificativa da professora não se orientou por questões ligadas aos relacionamentos do menino tido como “gay”: não houve relatos de suas preferências sexuais, muito menos das questões de desejo e formas de prazer ligadas ao seu corpo. É neste campo

2 Sigla para Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersex.

3 Para uma análise crítica deste movimento, recomendamos a leitura de FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2017.

4 A pesquisa alinha-se a Resolução 466, e as participantes consentiram as narrativas mediante o anonimato de suas produções, bem como na troca de nomes de instituições e pessoas no texto narrativo por elas produzidos.

que reside a sexualidade: “o modo como as pessoas vivem seus desejos e prazeres, [e] tem a ver, portanto, com a cultura e a sociedade, mais do que com a biologia” (LOURO, 2012, p.94). O critério utilizado pela professora para apontar uma possível homossexualidade do menino ancorou-se em índices de comportamentos esperados para ser um “bom menino”. Neste campo residem as identidades de gênero, as quais “são construídas socialmente, elas estão sempre referidas às representações que um dado grupo faz de feminino ou de masculino” (idem, p.95). Assim, apesar de constituírem identidades e práticas distintas, gênero e sexualidade são assumidas, nesta cena, como uma única identidade, fixa, imutável.

Os estudos no campo das ciências humanas e sociais há muito vem denunciando essa falácia: gênero e sexualidade, por serem categoriais sociais, históricas, estão sujeitas a todas as vicissitudes do tempo e das culturas. A partir delas, são estabelecidas as práticas consideradas aceitáveis por uma dada comunidade – no caso daquela escola, um menino ser “escandaloso” não é aceitável para as normas de gênero. Esse problema ganha outra dimensão quando são colocados em jogo, ainda, a perspectiva binária de homem *versus* mulher; heterossexualidade *versus* homossexualidade, como se as identidades sociais e as performances de gênero e sexualidade corresponderem a uma perspectiva linear, numa lógica homem-masculinidade-heterossexualidade; mulher-feminino-heterossexualidade. Qualquer perturbação a essa linearidade caracterizaria, então, um colapso nos sistemas identitários.

Tal perspectiva descrita acima vem sendo criticada pelos chamados estudos *Queer*, que problematizam a fixidez das identidades sociais. Dois conceitos tornam-se chave nesta perspectiva: o de heteronormatividade e o de heterossexualidade compulsória. O primeiro refere-se a “ordem sexual do presente, na qual todo mundo é criado para ser heterossexual, ou – mesmo que não venha a se relacionar com pessoas do sexo oposto – para que adote o modelo da heterossexualidade em sua vida” (MISKOLCI, 2013, p.15). O segundo conceito decorre do primeiro, com o propósito de “explicitar a heterossexualidade não como algo natural, mas, antes, como o resultado de um conjunto de práticas sociais que a impõem como a forma “correta” de se relacionar amorosa e sexualmente” (idem, p. 14).

Não é difícil constatarmos o exercício de uma pedagogia das sexualidades, seja na escola, seja fora dela: os próprios artefatos culturais (SABAT, 2001) produzidos pelas grandes mídias constantemente orientam-se por uma heteronormatividade, sendo ainda alvo de críticas a exibição de performances homoafetivas, como beijos e outras formas de demonstração de afeto entre pessoas do mesmo sexo. Isso sem contarmos as mídias sensacionalistas, e seu serviço de exibição pública de qualquer sexualidade exercida fora da “norma” por pessoas famosas como tema de surpresa ou estranhamento.

Na escola, essa pedagogia da sexualidade não é diferente. Descrita como uma “Pedagogia do Armário”, relaciona-se a “práticas de controle, vigilância e gestão das fronteiras da heteronormalidade, produzindo classificações, hierarquizações, privilégios, marginalização, desigualdades” (JUNQUEIRA, 2013, p.482). Estas práticas podem ser manifestadas nos discursos dos profissionais da educação, dos materiais didáticos, das regras escolares, e toda ação de deslegitimação de performances que se afastem da linearidade homens-masculinidades, mulheres-feminilidades.

Válido ressaltar que essa Pedagogia do Armário não se constitui, necessariamente, como matéria explícita. Aliás, grande parte da construção de uma episteme sobre as sexualidades são também realizadas fora do enquadre de uma aula tradicional:

algumas pesquisas tem mostrado que questões referentes às sexualidades permeiam todo o processo educacional, sendo identificáveis não somente em múltiplas conversas paralelas em sala de aula, mas também nas interações e nas relações sociais construídas pelos alunos em outros espaços escolares (FABRICIO & MOITA LOPES, 2013, p.285).

Com isso, podemos salientar que, ainda que questões de gênero e sexualidade não sejam assumidas como um tópico do currículo nas salas de aula, a discussão sobre posicionamentos sexistas ou não estarão compondo parte das rodas de conversação dos/as estudantes da escola. O

problema passa a residir no silenciamento da instituição educacional, e o seu risco de legitimar, com isso, discursos sexistas, machistas, homofóbicos.

Assim, não nos causa estranhamento o relato apresentado na epígrafe: ele *indexicaliza*⁵ Discursos⁶ que reforçam a abjeção daquilo que não é esperado – “os colegas o chamam de bicha e veado” – gerando a tensão entre o “achar engraçado” e o “não saber o que fazer”. Por outro lado, entendemos que nisso reside a responsabilidade da formação inicial e continuada de professores e professoras da educação básica no país – afinal, o que fazer?

Longe de indicarmos respostas prontas a esta reflexão, podemos começar, antes, apontando a legitimidade deste debate em sala de aula, como analisado por Cadilhe (2016): a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9694/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos constituem somente alguns dos documentos que apontam para uma formação cidadã situada no respeito à diversidade como princípio.

As ações, a partir destes documentos, podem ser catalisadas de múltiplas formas. Fabrício & Moita Lopes (2013), bem como Cadilhe (2016) produzem reflexões sobre o papel desempenhados pelos letramentos na sala de aula, no que tange a tematizar a diversidade de forma ética e crítica na educação básica. Neste artigo, contudo, propomos a construir uma reflexão sobre as experiências docentes, colocando-as sob escrutínio como modo de: (a) reconhecer os posicionamentos docentes sobre o tema; (b) fazer uso destas experiências, sob forma de pequenas histórias / narrativas / cenas da sala de aula, como dispositivo de reflexão em situação de formação continuada (ou inicial) de professore/as. Este é o tema da nossa próxima seção.

Narrativas na formação de professores/as

Ao mencionarmos o tema das narrativas, neste estudo, evocamos mais uma epistemologia do que uma tipologia textual: significa pensarmos em um tipo de pesquisa que considera a produção de conhecimento “de baixo para cima” (CANAGARAJAH, 1996). De modo oposto às grandes teorias que buscam enquadrar práticas sociais a partir de uma determinada lente epistemológica, o estudo de narrativas em pesquisa social permite atribuir aos participantes o protagonismo na construção de uma compreensão sobre o campo em foco. Segundo Bastos & Biar (2015), a análise de narrativas constitui uma ferramenta útil que:

- (i) promove diálogo entre múltiplas áreas do saber;
- (ii) se debruça sobre a fala dos mais diversos atores sociais, nos mais diversos contextos;
- (iii) reverbera entendimento do discurso narrativo como prática social constitutiva da realidade;
- (iv) nega a possibilidade de se delinear identidades estereotipadamente, como instituições pré-formadas, atentando para como atores sociais se constroem para fins locais de performance e
- (v) avança no entendimento sobre os modos como as práticas narrativas orientam, nos níveis situados de interação, os processos de resistência e reformulação identitária (BASTOS & BIAR, 2015, p. 102-103).

Deste modo, a análise de narrativas configura-se como uma estratégia de pesquisa em intenso diálogo com os participantes, possibilitando uma produção de conhecimento situado. Não por acaso, o uso de narrativas para compreensão do processo de formação inicial e continuada de professores/as tem se mostrado como uma potente ferramenta de aprimoramento e mudanças sociais no campo da educação (NELSON, 2011; JOHNSON & GOLOMBEK, 2011; NORTON & EARLY, 2015; MELO, 2015; NELSON, 2015).

Nelson (2011; 2015), por exemplo, propõe um trabalho com narrativas de professores/as que possibilite, por um lado, auxiliar na formação de novos docentes, considerando as suas

⁵ *Indexicalizar* é aqui empregada como neologismo do campo da Linguística Aplicada, numa tentativa de tradução do verbo inglês *to index*, empregado na Sociolinguística como um ato de não somente realizar uma referência, como também ancorar a uma ordem social, cultural, cognitiva particular (BLOMMAERT, 2005).

⁶ Paul Gee (2005) diferencia “discurso” com “d” maiúsculo e minúsculo: Discurso, com “d” maiúsculo, refere-se ao conjunto de ações, valores, conhecimentos, formas de estar no mundo, que possibilitam a identificação de grupos sociais, como, por exemplo “Discurso de professores”. O discurso com “d” minúsculo, por sua vez, refere-se aos usos da linguagem.

experiências e as de colegas que estejam atuando há mais tempo. Por outro lado, ao valorizar tais experiências, a pesquisa narrativa permite colocar sob escrutínio tópicos distanciados do discurso e do conhecimento acadêmico, por vezes atingidos por um certo elitismo que exclui aquilo que pode ser relevante aos participantes de uma sala de aula, além de “iluminar dimensões de ensino/aprendizagem que podem ser difíceis de pesquisar empiricamente, [...] e desenvolver as capacidades criativa e imaginativa de professores/as” (NELSON, 2015. p. 237-238).

Já Johnson & Golomberg (2011), por sua vez, indicam o uso de narrativas como ferramentas poderosas na formação de professores/as, ao gerar a externalização, a verbalização e o exame sistemático das práticas relatadas. A externalização consiste em realizar um processo de conscientização, enquanto uma prática reflexiva, possibilitando atribuir coesão ao que pode parecer caótico no turno das experiências. Uma vez realizada a prática reflexiva, essa externalização materializa-se na verbalização, na reconstituição da experiência a partir de um enquadre epistêmico que torna aquilo que se vivenciou inteligível ao interlocutor. Também é pressuposto que a produção de narrativas docentes esteja sujeita a seleções daquilo que é tornado relevante pelo narrador, que será justificado a partir de um exame sistemático das múltiplas atividades que podem ocorrer em uma aula. Estes itens, obviamente, podem ser superpostos ao analisarmos narrativas docentes.

Tanto Nelson (2015) quanto Melo (2015), por seu turno, fazem uso das narrativas docentes como mecanismos para compreensão sobre como pessoas constituem performances de gênero, sexualidade ou raça. Nelson (2015) acrescenta ainda o adjetivo *queer* às narrativas que “envolvem perspectivas que vão além do heterossexual e/ou questionam a frequentemente implícita presunção de heterossexualidade ou mesmo a noção de identidade sexual” (NELSON, 2015, p.236). Em outros termos, identidades são compreendidas não como unidades fixas, imutáveis, mas sobretudo como performances que são desempenhadas e sustentadas ou reinventadas no curso das interações sociais. Nisso, a narrativa exerce um papel bastante significativo.

Estes fundamentos nos possibilitam, assim, compreender que as narrativas que serão analisadas não são somente dados de pesquisa: são, antes, práticas que tornaram a formação continuada um espaço significativo de produção de conhecimento. Este conhecimento, por sua vez, está ancorado nas experiências que os profissionais da educação vivenciaram ao longo de sua atuação, e que agora colocam-se inteligíveis para se pensar outros rumos possíveis na ação docente. Ao ancorar as narrativas a partir de experiências concretas, como bem analisa Melo (2015), os/as docentes indexalizam uma série de Discursos que colonizam o mundo social ao qual estes sujeitos fazem parte. Portanto, a análise da narrativa de professores/as não se ocupa em avaliar posicionamento individuais como certos ou errados, e sim explicitar que diferentes Discursos estão compondo escolas concretas no mundo contemporâneo. É esta prática que nos ocuparemos na próxima sessão.

Cenas da sala de aula: as pequenas histórias sob escrutínio

Como mencionado na Introdução, as narrativas aqui apresentadas foram produzidas a partir de uma situação interacional: uma aula em um curso de formação continuada de professores. O registro por escrito foi feito pelos/as próprios/as participantes, e é aqui compreendido como “pequenas histórias” (BAMBERG & GEORGAKOPOULOU, 2008), tanto por serem narrativas de pequena extensão (quando comparadas a narrativas canônicas), quando por se ancorarem em acontecimentos da vida social em perspectiva micro: situações cotidianas, que poderiam passar despercebidas pelos participantes em escolas de educação básica – como apresentado na epígrafe deste artigo.

A primeira narrativa que propomos analisar tem como cenário a sala de aula da educação infantil, e uma prática corriqueira em seu cotidiano: o brincar. Transcrevemos abaixo um trecho do texto:

[...] também em uma creche que trabalhei, fomos acusadas pela família por estar ensinando o filho a ser gay ao permitir a criança, que na época encontrava-se com 3 anos, brincar com adereços, pintar as unhas, passar batom, e brincar de boneca. Orientamos a família a compreender que a criança estava apenas brincando e reproduzindo comportamentos

vivenciados em casa, pois o menino convivia com 7 mulheres incluindo a mãe, irmã, tias e avó. Esclarecemos a família que nossa instituição de ensino, no caso a creche, estava amparada pela lei sob as práticas pedagógicas ali planejadas, estudadas de acordo com a proposta curricular da educação infantil (Professora X, 2017).

Nesta pequena história, a docente-narradora posiciona a família como a catalizadora de ações conflituosas, dado que o ato de brincar performando uso de adereços, bonecas, etc., por si, não causa impacto nas tarefas dos profissionais da escola. A professora parece compreender que tais performances constituem experiências cotidianas, que não consistiriam em uma pedagogia da sexualidade infantil. Contudo, a família indexicaliza tais brincadeiras numa lógica binária que se opõe ao esperado para uma criança do sexo masculino. Por não corresponder ao esperado numa lógica heteronormativa, tais índices são alvos de uma criminalização (a família *acusa* a escola), gerando então a tensão que possibilita a relatibilidade da narrativa.

A narrativa é concluída com as justificativas prestadas para a ação acusada: segundo a narradora, por um lado, a própria família apresenta estas performances em seu cotidiano; por outro lado, a escola atua a partir de uma orientação pedagógica explícita. Assim, a professora produz um posicionamento que se alinha a uma conduta de ordem profissional, portanto merecedora de crédito.

A perturbação a uma ordem heteronormativa é também alvo de problematizações no texto transcrito a seguir, a qual também tematiza a performance de um aluno que não se alinhava ao esperado:

[...] trabalhando com a turma de 2o ano (ensino fundamental) um determinado aluno [que] apresentava performance feminina, gostava de cabelos compridos (colocava panos na cabeça) e adorava “rebolar”. No recreio levávamos brinquedos e fantasias para a quadra. Este aluno sempre pegava a mesma fantasia (feminina), além de colocar perucas e ficar desfilando pelo recreio. Este fato causou estranheza em diversos professores e também alunos. O incômodo foi tanto, que uma professora evangélica solicitou que a caixa de brinquedos não fosse mais levada para o recreio sob a justificativa de não incentivarmos o aluno a “desviar” do caminho de Deus (Professora X, 2017).

Esta segunda pequena história, tal como a anterior, coloca em jogo o incômodo com os atos de um menino: usar panos na cabeça, rebolar e usar fantasias é descrito como índices de algo que pode trazer algum comprometimento, na leitura de professores e de uma professora em particular, posicionada como religiosa. Interessante observar como a heteronormatividade produz índices que se impõem como uma masculinidade aceitável, que deve opor-se ao que seria uma performance feminina. Portanto, nesta ordem, ser homem/menino também significa sustentar comportamentos que se opõem ao que é ser uma mulher/menina. Não são admitidas atitudes outras que possam “desviar” (também assinalado entre aspas no relato da professora) de um caminho reto na relação homem-masculinidades-heterossexualidade.

Válido salientar o posicionamento epistêmico evocado na narrativa como justificativa para interromper as brincadeiras no recreio: a religiosidade é assumida como relatável na voz da professora que constitui personagem da narrativa. Trata-se de um dado que informa o quanto a religiosidade exerce ainda um papel regulador nas pedagogias praticadas por profissionais na escola.

Na última cena narrativa apresentada a seguir, outros índices de perturbação à heteronormatividade são evocados, que se diferem de uma performance feminina:

Certa vez em uma determinada escola um aluno trouxe uma blusa para se trocar após a aula de educação física, e esta blusa tinha cor rosa. Após o término da aula o aluno entrou no

banheiro para se trocar quando se deparou com três garotos; ele, na ocasião, não se intimidou: entrou e se trocou. Ao sair do banheiro, os três garotos que ainda se encontravam nas imediações, soltaram piadinhas e palavras homofóbicas. A vítima, por sua vez, se justificou dizendo que a cor de sua camisa não o fazia menos homem, pelo contrário, ele sentia-se bem em usá-la e reiterava que cor não determina opção sexual de alguém [...] (Professora W, 2017).

Nesta cena, torna-se índice de perturbação a cor de uma camisa: rosa. Trata-se de uma cor que, na cultura ocidental, simbolizaria o feminino, em oposição ao azul. O cenário que constitui a ação também é tornado relevante aqui: a situação tensa desenrola-se na ida a um banheiro. Isso coaduna com a compreensão de que as pedagogias de gênero e sexualidade extrapolam a sala de aula e acontecem das formas mais sutis (ou nem tanto, dada a proeminência de uma violência física) em todos os espaços da escola – na narrativa anterior, o espaço colocado em jogo foi a quadra.

Esta cena também indicia os atores que exercem essa pedagogia de gênero heteronormativa – os próprios meninos da escola. É justamente a partir da coerção de um determinado grupo que se instaura o movimento de negação ao que é culturalmente marcador de feminilidade: a camisa rosa. Essa coerção é também indexicalizada nesta narrativa pelo modo como a narradora nominaliza o estudante com a camisa rosa – a *vítima*.

Por outro lado, não podemos deixar de mencionar o caráter dúbio engendrado pela justificativa que é atribuída a esta vítima: o estudante afirma que a camisa rosa não o faz menos homem. Contudo, uma vez assumindo, hipoteticamente, que sua opção sexual não fosse da ordem heteronormativa, isso o faria “menos homem”? E ao ser menos homem, isso justificaria uma atitude de violência? Não estamos colocando em jogo aqui o posicionamento do personagem relatado na voz da docente, mas sim o quanto Discursos são colonizados por uma heteronormatividade cuja desconstrução torna-se complexa.

A breve análise dessas três narrativas, bem como os comentários tecidos sobre a epígrafe do artigo ao longo deste trabalho, nos permitem apontar algumas aproximações quanto aos acontecimentos nestes quatro relatos:

Em primeiro lugar, o caráter perturbador da heteronormatividade, principalmente no que tange às infrações de uma masculinidade esperada: nos chama atenção que estes relatos, assim como outros produzidos no decorrer dos encontros com docentes de educação básica, trazem os meninos como personagens principais. É a partir de uma avaliação da performance de gênero dos meninos que surgem “preocupações” quanto às respectivas sexualidades, sempre entendidas de forma linear. Qualquer infração às normas de gênero acaba tornando-se justificativa para ações de acusações e violências. Ao menos nestas narrativas, a feminilidade ou a performance de meninas não emergiu, o que pode significar um silenciamento a respeito da pedagogia que se exerce sobre meninas.

Em segundo lugar, também podemos observar o caráter emergente da vigilância de gênero: os relatos não se constituíram a partir de uma aula ou atividade que tivesse como tema questões de gênero e sexualidade. As problematizações partem de situações e cenários diversificados: brincadeiras na sala ou na quadra de esportes, ou durante o recreio, ou no uso do banheiro. Esses relatos acabam informando que, por mais que exista ainda um discurso que convoca a uma pretensa “neutralidade” da escola para tratar do tema, isso se mostra incongruente com o que efetivamente acontece na vida cotidiana de uma escola. Portanto, silenciar estes acontecimentos somente reforçaria a heterossexualidade compulsória e estratégias sexistas, machistas e homofóbicas para desempenhá-la.

Por fim, é interessante apontar que as narrativas constituíram um potente espaço para a reflexão a respeito de acontecimentos não haviam sido relatados antes. As narrativas surgiram no curso da interação dos encontros, como mencionado, e isso possibilitou a externalização, a verbalização por parte das participantes, a partir de um enquadre dos eventos numa perspectiva crítica. Ou seja, por mais que não tenha ocorrido uma formação inicial ou orientação específica a respeito das questões de gênero e sexualidade na escola, a heteronormatividade e a

heterossexualidade compulsória foram implicitamente contestadas, aproximando tais narrativas de uma perspectiva *queer*.

Em suma, o que isso nos informa sobre a vida na escola e formação continuada de professores?

Considerações finais

Neste artigo, apresentamos como objetivo geral construir uma compreensão sobre como a temática de gênero e sexualidade emerge nas cenas cotidianas da escola. Longe de se tratar de uma análise quantitativa e exaustiva, buscamos construir reflexões a partir de quatro narrativas realizadas por professoras num curso de formação continuada.

Como relatado na seção anterior, parece-nos que as questões de gênero e sexualidade já se encontram presentes na escola, a partir de uma pedagogia vigilante de profissionais e estudantes sobre a conduta dos/as meninos/as – sobre tudo dos meninos. Tal ação extrapola a sala e os momentos tradicionais de aprendizagem, como as aulas, e se estende para os espaços de brincadeiras ou outras ações cotidianas. Contudo, também entendemos que a desnaturalização do olhar para esta vida cotidiana compõe uma estratégia necessária para contestar a heterossexualidade compulsória e a heteronormatividade que causam tensões e violências, sobretudo àqueles que infringem as normas de gênero impostas como hegemônicas.

Assim, também não temos dúvidas sobre a necessidade de uma formação inicial e continuada de professores/as que seja sensível a pensar a diversidade para além dos binarismos masculinidade *versus* feminilidade. Essa formação deve ancorar-se não somente em normativas e currículos que abarquem o tema da diversidade, como também contar com o apoio das próprias instituições e redes escolares. Também defendemos uma formação que faça uso de metodologias de trabalho que permitam um aprendizado e aprimoramento das práticas profissionais que sejam situados nas experiências, saberes e cenários reais da escola. O uso de narrativas, seja na sua produção, seja na sua análise, configura-se como um potente instrumento, como já discutido nos fundamentos teóricos e ao longo das quatro cenas aqui trazidas.

Há muito que a ser feito: o título deste artigo evoca o pedido de socorro que a comunidade docente cotidianamente direciona para as Universidades, centros de formação, secretarias de ensino. Insumos para isso, por sua vez, não faltam: quando observamos os grupos de trabalho da ANPOLL⁷ e da ANPED⁸, por exemplo, podemos apontar as inúmeras pesquisas que tematizam a relação entre linguagem, gênero, sexualidade e educação no Brasil. Urge, por fim, que se faça valer a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, bem como o último Plano Nacional de Educação, numa constante resistência e vigilância para que a temática de gênero e sexualidade não seja excluída dos diversos Planos Municipais de Educação e da Base Nacional Curricular Comum. Por mais que sejam negligenciadas por estes documentos (e ações políticas), elas não serão excluídas pelos sujeitos que compõem a escola.

Referências

BAMBERG, Michael; GEORGAKOPOULOU, Alexandra. Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. **Text and Talk**, v.28, n.3, p.377-396, 2008.

BASTOS, Liliana Cabral; BIAR, Liana. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. **D.E.L.T.A.**, v.31, n. especial, p. 97-126, 2015. Disponibilidade em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502015000300006&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 09 de novembro de 2017.

BLOMMAERT, Jan. **Discourse: a critical introduction**. Cambridge: CUP, 2005.

CADILHE, Alexandre José. Letramentos, gênero e sexualidade na escola: reflexões para uma transversalidade curricular. REIS, Andreia; MAGALHAES, Tania (org.). **Letramentos e práticas sociais**.

⁷ Associação Nacional de Pós-Graduação em Letras e Linguística.

⁸ Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação.

São Paulo: Pontes, 2016, p. 167-181.

CANAGARAJAH, Suresh. From Critical Research to Critical Research Reporting. **Tesol Quarterly**, v. 30, n.3, p.321-330, 1996.

FABRICIO, Branca; MOITA-LOPES, Luiz Paulo. A dinâmica dos (re)posicionamentos de sexualidade em práticas de letramento escolar. MOITA LOPES, Luiz Paulo; BASTOS, Liliana (org.). **Para além da identidade: fluxos, movimentos e trânsitos**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010, p.283-314.
GEE, James Paul. **An Introduction to Discourse Analysis**. London: Routledge, 2005.

JOHNSON, Karen; GOLOMBERK, Paula. The transformative power of narrative in Second Language Teacher Education. **Tesol Quarterly**, v. 45, n.3, p. 486-508, 2011.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do Armário: a normatividade em ação. **Revista Retratos da Escola**, v.7, n.13, p.481-498, 2013. Disponibilidade em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/320>>. Acessado em: 09 de novembro de 2017.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LOURO, Guacira Lopes. Sexualidades: lições da escola. MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela; ZEN, Maria Isabel; XAVIER, Maria Luisa (org.). **Saúde, sexualidade e gênero na educação de jovens**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012, p. 93-101.

MELO, Glenda. As ordens de indexicalidade sobre ensino de inglês e raça mobilizadas na narrativa de uma professora de língua inglesa. FERREIRA, Aparecida (org.). **Narrativas autobiográficas de Identidades Sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em Estudos da Linguagem**. São Paulo: Pontes, 2015, p. 161-183.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

NELSON, Cynthia. Narratives of classroom life: changing conceptions of knowledge. **Tesol Quarterly**, v. 45, n.3, p. 463-485, 2011.

NELSON, Cynthia. Narrativas Queer da vida na sala de aula: lições intrigantes para os estudos da linguagem. FERREIRA, Aparecida (org.). **Narrativas autobiográficas de Identidades Sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em Estudos da Linguagem**. São Paulo: Pontes, 2015, p. 235-258.

NORTON, Bonny; MARGARETH, Early. Identidade de pesquisador/a, pesquisa narrativa e pesquisa sobre ensino de línguas. FERREIRA, Aparecida (org.). **Narrativas autobiográficas de Identidades Sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em Estudos da Linguagem**. São Paulo: Pontes, 2015, p. 21-54.

SABAT, Ruth. Pedagogia cultura, gênero e sexualidade. **Estudos Feministas**, v.11, n.1, p.9-21, 2001. Disponibilidade em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2001000100002>>. Acessado em: 09 de novembro de 2017.

Recebido em 10 de novembro de 2017.

Aceito em 11 de dezembro de 2017.