

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

“COMO NO BASQUETE E VÔLEI SÓ ‘SERVEM’ OS ALTOS, NO FUTEBOL, SÓ OS MACHOS”: experiências de um estudante gay durante a formação inicial em Educação Física

Uberlândia, MG
2023

RAFAEL SILVA DOS SANTOS

“COMO NO BASQUETE E VÔLEI SÓ ‘SERVEM’ OS ALTOS, NO FUTEBOL, SÓ OS MACHOS”: experiências de um estudante gay durante a formação inicial em Educação Física

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia para apreciação.

Área de concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas.

Orientador: Prof. Dr. Vagner Matias do Prado.

Uberlândia, MG

2023

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

S237 Santos, Rafael Silva dos, 1986-
2023 "COMO NO BASQUETE E VÔLEI SÓ 'SERVEM' OS ALTOS, NO FUTEBOL, SÓ OS MACHOS": [recurso eletrônico] : experiências de um estudante gay durante a formação inicial em Educação Física / Rafael Silva dos Santos. - 2023.

Orientadora: Vagner Matias do Prado.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.230>
Inclui bibliografia.

1. Educação. I. Prado, Vagner Matias do, 1983-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 20/2023/842, PPGED				
Data:	Vinte e oito de abril de dois mil e vinte e três	Hora de início:	[14:00]	Hora de encerramento:	[17:00]
Matrícula do Discente:	12112EDU034				
Nome do Discente:	RAFAEL SILVA DOS SANTOS				
Título do Trabalho:	"COMO NO BASQUETE E VÔLEI SÓ 'SERVEM' OS ALTOS, NO FUTEBOL SÓ SERVEM OS MACHOS": experiências de um estudante gay durante a formação inicial em Educação Física				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Gêneros, sexualidades e práticas pedagógicas na educação formal"				

Reuniu-se, através do serviço de Conferência Web da Rede Nacional de Pesquisa - RNP, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Anderson Ferrari - UFJF; Vanessa Therezinha Bueno Campos - UFU e Vagner Matias do Prado - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o presidente da mesa, Dr. Vagner Matias do Prado, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato, agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, ao examinador e a examinadora, que passaram a arguir o candidato. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o candidato:

Aprovado.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Vagner Matias do Prado, Presidente**, em 28/04/2023, às 16:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Vanessa Therezinha Bueno Campos, Professor(a) do Magistério Superior**, em 28/04/2023, às 18:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Anderson Ferrari, Usuário Externo**, em 02/05/2023, às 07:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4457121** e o código CRC **BFAD2430**.

AGRADECIMENTOS

Gratidão é uma palavra com grande simbologia em minha vida. Foram tantas ajudas, tantos cuidados, tantos esforços reunidos, tanto zelo comigo, que em um momento tão único em minha vida, preciso externar!

Agradeço a Deus pelo sustento espiritual e fortalecimento. Foi por acreditar em tua palavra, Pai, que chego a esta etapa tão significativa. Nos momentos mais angustiantes, buscar por seu nome e receber sua misericórdia e bondade me fizeram perseverar.

Gratidão exponho à minha mãe Maria Célia, mulher simples, sem instrução formal e que sempre me direcionou a buscar o lado certo da vida e ver os estudos como um caminho para a emancipação. Mulher que em seu mais puro amor sempre me deu direito de escolher por onde buscaria minha felicidade.

A meu pai, Gilmar, que por ser dono de um amor verdadeiro, assumiu a mim e aos meus irmãos com o real sentido de amar. E que se desafiou cotidianamente para educar-nos nos princípios em que a felicidade fosse a escolha certa.

À minha irmã Aguimara, mulher de fibra! Ombro amigo, mão forte e coração acolhedor! Daniel, exemplo de empatia, de um coração justo e que me ensinou e ensina a cada dia que a humildade é um valor sem limites. À Thayza, Fabrício, meus cunhados prestativos. Aos meus sobrinhos amados, João Guilherme, Nicole e José Luiz a quem digo, amo vocês.

Agradecimentos intermináveis exponho ao meu orientador Dr. Vagner Matias do Prado. Foi por você, que esta dissertação foi possível. Foi por suas palavras de força e verdade que pude acreditar mais em mim. É muita gratidão, pelo direcionamento, pelo cuidado, pela ética. São muitos agradecimentos pelas ligações em seu tempo de descanso, pelas incontáveis leituras, reuniões, correções, por sempre traçar estratégias para me atender e compreender o fato da distância.

Você, Vagner, será sempre lembrado em minha vida. Jamais me esquecerei de todo seu profissionalismo. Com você aprendi muito sobre gênero, sexualidade, fortalecimento e o principal: Que ser humano é acolher e (re)existir! Gratidão!

Obrigado, Dra. Vanessa Bueno Campos a quem eu costumo afavelmente chamar de dama da docência. Você marcou minha vida. Foram em suas aulas que se fortaleceram em mim, sentidos de compromisso com a Educação. Que pude compreender o quanto represento pessoal, social e profissionalmente. Muito obrigado por acolher-me nas minhas dificuldades e contribuir para potencializar em mim, a vontade de seguir.

Tocar o coração das pessoas

“Não sei se a vida é curta ou longa demais pra nós, mas sei que nada do que vivemos tem sentido, se não tocamos o coração das pessoas.

Muitas vezes basta ser: colo que acolhe, braço que envolve, palavra que conforta, silêncio que respeita, alegria que contagia, lágrima que corre, olhar que acaricia, desejo que sacia, amor que promove.

E isso não é coisa do outro mundo, é o que dá sentido à vida.

É o que faz com que ela não seja nem curta, nem longa demais, mas que seja intensa, verdadeira, pura... enquanto durar.”

(Cora Coralina)

A você, professor Dr. Anderson Ferrari, que participará de um momento único de minha vida. E não só minha, mas de minha família toda, pois sou o primeiro de uma geração inteira que chegou aos bancos de uma Pós-graduação. Ter sua disponibilidade em contribuir com este trabalho, é um ato nobre e externo meus mais profundos agradecimentos.

Estendo minha gratulação à professora Dra. Geovana Melo e ao Dr. Leonardo Lemos de Souza (FCL/UNESP/SP), por aceitarem o convite de avaliadores suplentes da etapa de defesa desta dissertação.

Agradeço ao GPESP, grupo de pesquisa em que tantos conhecimentos foram construídos em nossas reuniões e tantas amizades. Ao PPGED, à FACED, por toda prestatividade durante esse período de curso. Aos meus professores, Claudimécia Brito, Humberto Guido, Adriana Omena.

Um agradecimento especial a Voguer, que aceitou nossa proposta de pesquisa com questionário e entrevistas e que tão solícitamente contribuiu com verdade e empatia. Agradeço a instituição lócus da pesquisa, assim como ao Coordenador e Secretária do curso de Educação Física.

Em especial, a uma pessoa querida, Clésio Feliciano que me incentivou e prestou toda a ajuda possível para ingresso no programa. À Rúbia Wérta, irmã de alma, e à Lízia Leão que sempre me direcionaram uma palavra amiga e de incentivo quando por tantas vezes desanimei. Gratidão a você, Tiago Ribeiro, por todo o incentivo e fortalecimento sentimental. Pelas palavras fortes de que eu ingressaria, conseguiria, seria capaz, que daria certo. Gratidões não são esquecidas e seguem por toda a vida.

À Rosilda, a quem nunca desistiu de mim e em suas preces mais íntimas sempre levou meu nome. Obrigado pelo colo acolhedor e por todo o amor. No momento mais difícil de minha vida, me sustentei também em seus ombros.

RESUMO

A Dissertação apresentada expõe como problemática uma inquietação por analisar experiências de um estudante gay durante a formação inicial em Educação Física. Insere-se na Linha de Pesquisa “Saberes e Práticas Educativas” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Concomitante, por intermédio de estudos iniciados no Grupo de Pesquisa Educação, Sexualidades e Performatividades (GPESP), o objetivo geral desta proposta é analisar experiências que um estudante gay, de um curso de graduação em Educação Física grau Bacharelado, de uma Instituição privada de Ensino Superior (IES) em um município de médio porte do interior do estado de Goiás, vivencia durante o processo de formação inicial. Para tal, optou-se por uma pesquisa qualitativa de campo, com caráter exploratório. Além disso, para a produção de dados, utilizamos como instrumentos um questionário com questões abertas e fechadas e uma entrevista narrativa. Já que, na perspectiva de buscar no campo, situações vividas para serem problematizadas, analisamos entrevistas narrativas, pois essas são um instrumento de pesquisa que explora não apenas falas soltas e isoladas, elas representam fatos que constroem uma história de vida, que ajudam a construir a identidade do sujeito e são a junção das experiências que contribuem para formular etapas vindouras de vivências. Consoante, por meio de questionários semiabertos, com perguntas objetivas e subjetivas e por uma entrevista semiestruturada, procuramos descrever relatos de vivências do estudante em relação ao objetivo geral formulado. Como principais resultados, tivemos que há violentamentos dentro dos muros das Instituições de Ensino Superior, porém, a resistência pessoal, estratégia para enfrentamento da gayfobia e os sonhos de uma vida melhor foram impulsionadores para (re)existência. Ademais, enseja-se que este material alcance repercussões de leituras em níveis diversos, e que possa ser um direcionamento para a problematização conceitual de outros pesquisadores e pesquisadoras.

Palavras-Chave: Relações de gênero. Gayfobia. Educação Física. Expressão de gênero. Sexualidade.

ABSTRACT

The Dissertation presented exposes as problematic a concern for analyzing experiences of a gay student during initial training in Physical Education. It is part of the Research Line “Educational Knowledge and Practices” of the Graduate Program in Education at the Federal University of Uberlândia. Concomitantly, through studies initiated in the Research Group Education, Sexualities and Performativities (GPESP), the general objective of this proposal is to analyze experiences that a gay student, from an undergraduate course in Physical Education, Bachelor's degree, from a private Education Institution Superior (IES) in a medium-sized city in the interior of the state of Goiás, experience during the initial training process. For this, we opted for a qualitative field research, with an exploratory character. In addition, for data production, we used a questionnaire with open and closed questions and a narrative interview as instruments. Since, in the perspective of searching in the field, situations experienced to be problematized, we analyzed narrative interviews, as these are a research instrument that explores not only loose and isolated speeches, they represent facts that build a life story, that help to build the identity of the subject and are the combination of experiences that contribute to formulate future stages of experiences. Accordingly, by means of semi-open questionnaires, with objective and subjective questions and a semi-structured interview, we tried to describe reports of the student's experiences in relation to the formulated general objective. As main results, we had no violence within the walls of Higher Education Institutions, however, personal resistance, strategy for coping with gayphobia and dreams of a better life were drivers for (re)existence. Furthermore, it is intended that this material reach repercussions of readings at different levels, and that it can be a direction for the conceptual problematization of other researchers.

Keywords: Gender relations. Gayphobia. Physical Education. Gender expression. Sexuality.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AIDS	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
AGTLA	Associação de Gays Transgêneros e Lésbicas de Anápolis
CEP	Conselho de ética e pesquisa
DST	Doença sexualmente transmissível
GGB	Grupo Gay da Bahia
GPESP	Grupo de Pesquisa Educação, Sexualidades e Performatividades
GO	Goiás
HIV	<i>Human Immunodeficiency Virus</i>
IES	Instituição de Ensino Superior
IST	Infecção sexualmente transmissível
LGBTQIAP+	Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, queer, intersexuais, assexuados, pansexuais e demais expressões de gênero não heterocentradas
ONG	Organização não governamental
TCLE	Termo de consentimento livre e esclarecido
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
2. SEÇÃO II - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	17
3. SEÇÃO III – SEXUALIDADE: A DESNATURALIZAÇÃO DE UM DISPOSITIVO.....	22
3.1 A operacionalização do dispositivo da sexualidade: da heterossexualidade como norma social a produção da gayfobia.....	22
3.2. Da Homofobia à Gayfobia: duas dimensões diferentes das formas de violências contras corpos gays	25
3.3. Gayfobia na escola: da educação básica à Educação Superior.....	32
4. EDUCAÇÃO SUPERIOR E SUAS RELAÇÕES COM A FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....	39
4.1. Educação superior: um arco-íris de tons marcantes.....	39
4.2. A graduação em educação física e suas interfaces com a sexualidade e a gayfobia.....	48
SEÇÃO V – RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	57
5.1. Um Voguer Moderno.....	57
5.1.1. VOGUER, uma história pregressa ao curso de educação física.....	58
5.1.2. Ensino Superior, um passo rumo à transformação.....	60
5.2. RETOMADA AO CAMPO: No fim do arco-íris, há um pote de ouro sendo preenchido.....	69
5.2.1. Além da faculdade há vívidos sonhos cor-de-rosa.....	73
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
7. REFERÊNCIAS.....	84
ANEXOS.....	94
ANEXO A TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - MAIOR DE	

18 ANOS.....	94
ANEXO B - Parecer de Aprovação do CEP.....	96
APÊNDICE A.....	105
QUESTIONÁRIO.....	105
APÊNDICE B.....	110
ROTEIRO PARA ENTREVISTA.....	110

SEÇÃO I – INTRODUÇÃO

Muitos estudantes enfrentam situações de gayfobia nos cursos de Ensino Superior. Gayfobia é uma dimensão da homofobia. Refere-se à discriminação, violência, repulsa direcionada a homens gays. Diferente da homofobia, verbete que generaliza o conceito de fobia contra gays; a gayfobia é um termo específico para a violência que se direcionada a esse público, especificadamente. Assim como se utiliza termos como travestifobia, lesbofobia ou bissexualfobia. Nesta senda, ingressei no programa de Mestrado da Universidade Federal de Uberlândia na linha de pesquisa de Saberes e Práticas Educativas a fim de conhecer um pouco mais sobre gênero e sexualidade e como essas questões podem e devem ser problematizadas na Educação.

Antes disso, concluí o Curso de Letras Modernas, Pedagogia e especialização em Docência do Ensino Superior. Sou professor na Educação Básica, atuo com as disciplinas de Oficina de textos e Oratória para crianças de 8 a 14 anos em uma escola privada e ministro aula em uma faculdade, também privada. Nesta instituição de ensino superior, atualmente trabalho com os cursos de Pedagogia e Direito. Ministro aulas de Comunicação Empresarial, Literatura Infantil, Língua Portuguesa, Estrutura e Funcionamento da Educação Infantil. No total, tenho 42 aulas semanais no ano letivo de 2023.

Outro ponto a ser apresentado foi a minha busca por esse segmento de estudo. Objetivei conhecer um pouco mais da teoria pós-estruturalista e a área de gênero e sexualidade em educação. Outrossim, minhas formações e vivências em geral estiveram ligadas às questões que envolvem gênero e sexualidade, haja vista que sempre convivi com formas intensas de opressão em escolas de imposições generificadas, práticas ligadas ao sexismo e as segregações. Sendo estas situações, algumas das impulsionadoras para a participação no processo seletivo da UFU. Já que, também havia sido aprovado no programa do IFG no Centro-Oeste, porém optei por Uberlândia, mesmo morando em outro estado.

Adiante, o meu interesse pela pesquisa se deu pela instigação de saber sobre as vivências de um aluno do curso de Educação Física que dissidente da norma na graduação se fez pelo fato de eu rememorar ocorrências violentas, vividas durante meu processo de estudo na Educação Básica, em que, nas aulas de Educação Física, sentia-me por tantas vezes hostilizado e excluído.

E, mesmo quando era exigido que participasse das atividades, era exposto à ridicularização, frente a todos os outros alunos; episódios que construíram grandes lacunas emocionais. Desse modo, é passível de questionamentos, quais as vivências adquiridas por

um profissional, que tem em seu campo trabalhista ocorrências voltadas à gayfobia, para atuar sobre o enfrentamento a essa forma de violência? Como um professor ou professora da área poderia colaborar para garantir o direito à Educação de um sujeito que não se reconhece como heterossexual?

Doravante, após a formação superior e já no campo trabalhista, ao exercer a função de Coordenador Pedagógico e ao acompanhar professores de Educação Física, percebia algumas situações vexatórias com alguns alunos, nas práticas escolares docentes. Em muitas aulas, ainda se notava o mesmo sentido excludente e discriminatório nas ações direcionadas aos alunos gays e muito próximas das vividas por mim.

O espaço da quadra ainda servia para o choro e para o desgosto, assim como para o distanciamento dos discentes das práticas de exercícios físicos e demais benefícios trazidos pelas atividades práticas. Com isso, relevou-se a preocupação de desenvolver pesquisas para problematizar saberes e práticas educativas que visem contribuir para a identificação da gayfobia no contexto de escolarização, para que seja viável elaborar estratégias que contribuam para sua superação.

Ademais, a carga socioemocional delimita muitas vezes à culpa e autorrejeições. Consequências que podem ser trazidas pela vivência desde a Educação Básica e que, pouco administrada por falta de aceitação familiar, gayfobias em lugares diversos, ineficácia na fiscalização das leis, continuam situando certos sujeitos no centro de exposição e violência, desde etapas iniciais de educação, até a chegada às instituições de Educação Superior, e muitas dessas violências se asseveram ainda mais quando o público exposto são gays efeminados.

De tal modo, por persistir em mim o desejo de analisar as vivências da formação dos estudantes de Educação Física e identificar se, é no processo de formação inicial que essas práticas negativistas se iniciam e acabam condicionando a visão do acadêmico, que por concomitância, repassa essas ações violentas e excludentes em sua práxis, a escolha por essa temática começou perseverar de maneira intensa e despertou a busca por entender e também identificar como essas vivências ocorrem em uma cidade interiorana, onde o machismo e o preconceito ainda atingem os mais diversos espaços, de forma violenta e massacrante.

Além disso, pela aspiração de conhecer mais acerca dos estudos da sexualidade e teoria *queer*, a opção pelo Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), fora uma experiência inovadora e significativa. O ingresso se deu em um momento mundial adverso, pois a pandemia causada pelo Coronavírus mantivera todos os espaços públicos fechados e com atividades em *homeoffice*.

De tal modo, a etapa inicial de estudos ocorreu à distância, com aulas síncronas e assíncronas. Porém, a adaptação de estudantes e docentes se desequilibrou em alguns pontos, pois desde o acesso às plataformas, conexão, domínio dos educadores e educandos aos recursos midiáticos, muitas vezes foram desafios intensos para a aprendizagem significativa.

Todavia, mesmo com intempéries rotineiras, a oportunidade trouxe um espaço para os debates, pesquisas e estudos dirigidos que levaram a condicionamentos epistêmicos assertivos. Além de favorecer o encontro da teoria exposta em cada disciplina cursada e discussões em momentos síncronos de aulas, que amalgamavam pesquisas tão sérias e que me aproximavam de vivências tão íntimas.

Nesse mesmo contexto, a vinculação ao Grupo de Pesquisa Educação, Sexualidades e Performatividades (GPESP), fora a oportunidade de internalizar conceitos e perceber em um espaço estudantil, muitas realidades e pesquisas, fatos que contribuíram diretamente para o traçar dos objetivos para esta Dissertação. Nesse mesmo espaço, que por tantas vezes teve o papel de construção, desconstrução e reconstrução, me via como um sujeito que passava a perceber políticas públicas pouco implementadas e/ou quase nada inclusivas, rechaços sociais, invisibilidade e o mais pesaroso, a gayfobia em espaços mais diversos, inclusive nos ambientes escolares, fatos que estimularam, ainda mais, a intenção de estudar sobre tais temas.

Doravante, a participação no GPESP trouxe ainda a oportunidade de rememorar situações cotidianas e que se alastraram por tantos percursos e etapas de vida. Nesse viés, condicionei-me a problematizar questões relacionadas às agressões escolares, os distanciamentos de pessoas íntimas e violências veladas e, muitas vezes, explícitas nos ambientes educacionais e que, inclusive, inserem-se na Educação Superior.

Ainda nessa perspectiva, indagações internas foram se afluando no sentido de uma introspecção e avaliação acerca de tantas lacunas e feridas emocionais, que me eram impostas e o mais doloroso, que outras tantas pessoas dividiam vivências tão próximas ou até mais intensas. Concomitante, em minha visão, um momento segregador e intensificador de barbáries, eram as aulas de Educação Física.

Aquelas aulas práticas que visavam a construções de habilidades esportivas e que davam espaço para apontamentos pessoais e que, em incontáveis vezes, foram condições para o silenciamento e a opressão das expressões de gênero. Estavam ali, assiduamente, as piadas, apelidos, opugnações e construções dos medos e todo silenciamento, que por sua vez, era condicional. Ou me calava e retraía as manifestações de gênero ou poderia chegar a sofrer agressões físicas.

Além disso, a sexualidade, que em certas etapas da educação, nem era descoberta e até aceita, já começava a ser vista como algo pesaroso e envolta de transtornos. Consoante, a inquietante busca por depreender conceitos e maiores entendimentos sobre a sexualidade e os efeitos da gayfobia, fez-me buscar leituras e participações em eventos para correlacionar compreensões.

Diante desse contexto, acredito que os saberes docentes da formação de professores/profissionais não podem estar reduzidos apenas aos saberes técnicos supostamente aprendidos na licenciatura ou bacharelado em Educação Física. Os saberes docentes devem estar articulados aos saberes plurais e universais imprescindíveis para a formação docente, tanto na formação inicial, quanto contínua.

A proposta de pesquisa aqui apresentada indica uma preocupação sobre as experiências de estudantes gays durante a formação inicial em Educação Física. Para tanto, a relevância deste trabalho incide na inquietação de inteirar-nos sobre as potencialidades do campo dos estudos de gênero e sexualidades para problematizações acerca de processos de formação inicial de jovens Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, *Queers*, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais e demais expressões de gênero e de sexualidade que subvertem a norma heterossexual (LGBTQIAP⁺).

Além disso, por entendermos que a formação em Educação Física exige saberes com um leque maior de abrangência, com autonomia teórica e metodológica, com competências e diferentes possibilidades de intervenções. Demanda conhecimentos articulados com as dimensões políticas, sociais, educacionais, culturais e de identidade teórica e epistemológica do profissional professor (PERES, 2021).

Por isso, apostamos na escrita da dissertação com foco no estudo mais próximo das vivências de um estudante gay, de uma instituição privada de Educação Superior de um município de médio porte de Goiás.

Desse modo, o trabalho se justifica pelo fato de a formação acadêmica ser um processo que tem repercussão na construção da profissionalização do sujeito, bem como na construção de seus posicionamentos éticos para a inserção no mundo do trabalho. Porém, há desafios que perpassam a permanência e os estudos, pois na contemporaneidade, vemos os efeitos da gayfobia nos espaços mais diversos. Silvana Goellner (2010) colabora com a discussão ao argumentar que marcadores identitários têm ceifado direitos sociais; logo, imbuído nesse contexto, direito à educação qualitativa.

Assim, a partir desses amadurecimentos acadêmicos, o objetivo geral desta pesquisa foi definido no sentido de analisar experiências que um estudante gay vivencia durante o

processo de formação inicial, de um curso de graduação em Educação Física-bacharelado, em uma Instituição privada de Ensino Superior (IES) de um município do interior do estado de Goiás.

Todavia, pelo fato de o *locus* da pesquisa tratar-se de uma cidade interiorana e com poucas instituições de Educação Superior, além de um acadêmico apenas ser direcionado para a participação, foi o fato contributivo para a conclusão deste estudo.

Mesmo assim, delineamos como primeiro objetivo específico identificar experiências sobre a autorrepresentação enquanto estudante gay no desenvolvimento do curso. A partir dele, visamos conhecer sobre essas experiências vividas pelo discente em um curso de construção histórica biologicista e androcêntrica. Dispusemos também como objetivos específicos, a possibilidade de desvelar possíveis situações gayfóbicas vivenciadas; identificar resistências construídas por estudantes ao longo da graduação em Educação Física e problematizar quais as redes de apoio/proteção que se estabelecem para uma possível conclusão do curso.

A relevância acadêmica do estudo científico está na problematização acerca da formação inicial do profissional da área de Educação Física, já que o espaço formativo ainda carece muito de discussões sobre sexualidades e respeito, embora essas pautas se evidenciem na relação entre os alunos, elas não se materializam para um currículo. Encontramos no trabalho de Célio Peres (2021) que as questões voltadas à sexualidade também aparecem durante o processo de formação e tem repercussão na formação e desenvolvimento da identidade profissional de futuros(as) docentes.

Como relevância social, projetamos contribuir para ampliar as reflexões críticas relativas ao processo de formação docente inicial ; inclusão, enfrentamento a preconceitos, revelar a necessidade de estudos que contribuam com a formulação de políticas públicas e que efetivem o acesso e permanência de homens gays efeminados nos cursos de Educação Física, assim como encaminhá-los com empoderamento para mundo do trabalho.

Consoante, a presente dissertação de Mestrado, após esta introdução (seção I), traz a seção II; caracterização dos procedimentos metodológicos, utilizados na investigação, serviu de uma seção teórica denominada, *SEXUALIDADE: A DESNATURALIZAÇÃO DE UM DISPOSITIVO*, seção que abordou sobre sexualidade, com escritos de como a sexualidade é vista e normalizada por discursos sociais. Além disso, há um cunho discursivo acerca da gayfobia. Por fim, uma descrição narrativa descritiva a respeito das expressões de sexualidade e as rupturas que visam a valer suas expressões de sexualidade.

Já na seção IV, nomeada como *EDUCAÇÃO SUPERIOR E SUAS RELAÇÕES COM A*

FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA há uma abordagem de início entre o processo de formação inicial em Educação Física, aprofundamento sobre os conceitos de gayfobia e, por fim, apresentaremos os dados gerados e as análises.

SEÇÃO II – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para atendermos aos objetivos que esta dissertação visou, traçamos como procedimentos metodológicos a investigação por meio de uma abordagem qualitativa na qual, segundo Marli André (2007), há predominância da técnica de descrição e o foco se estabelece mais no processo que no produto. Esse tipo de pesquisa volta-se para um caráter discursivo subjetivo, em que o pesquisador passa a conhecer uma realidade e mais, passa a compreendê-la. Nesse sentido, há explicação de o porquê de alguns fenômenos acontecerem, quais as representações e os motivos que o levaram à ocorrência. A pesquisa com abordagem qualitativa se nutre da compreensão do caráter de um fenômeno social como propõe Antônia Severino (2007).

Por esse viés, depreendemos que a inferência sobre os fatos se dá pela análise do contexto que cerca o objeto da pesquisa. A apreciação dos elementos, assim como o reconhecimento da realidade e dos planos de fundo unidos a ela. Na pesquisa qualitativa, consideramos que os fatos não podem ser analisados fora de um contexto social; as contradições se transcendem, dando origem a novas contradições que requerem soluções (GIL, 2008).

A pesquisa foi de campo, com caráter exploratório o que nos auxiliou no desenvolvimento da investigação. Neste sentido, segundo Gil (2008, p. 27) “pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”. Além disso, na perspectiva de buscar no campo, situações vividas para serem problematizadas, analisamos entrevistas narrativas, pois essas são um instrumento de pesquisa que explora não apenas falas soltas e isoladas, elas representam fatos que constroem uma história de vida, que ajudam a construir a identidade do sujeito e são a junção das experiências que contribuem para formular etapas vindouras de vivências.

Felipe França (2014) expõe sobre as narrativas que “Tenho compreendido a narrativa enquanto estratégia que utilizamos para relatar as nossas percepções de mundo, quem somos e que lugar ocupamos nele. O ato de contar e ouvir histórias constitui-se como prática que propicia a construção de nossas vidas, ou quem sabe, um partilhar da experiência”. De tal maneira, apresentar as narrativas de um acadêmico é somar para a construção de sua historicidade, de sua subjetividade.

Pensando assim, o estudo foi desenvolvido em um curso de graduação em Educação Física-Bacharelado, de uma Instituição Ensino Superior (IES), privada, de um município de médio porte do interior do estado de Goiás. O curso tem duração de oito semestres e visa a formação de profissionais que possam atuar na promoção à saúde, por meio de exercícios físicos sistematizados.

A instituição oferece dezoito cursos de graduação, e dez de pós-graduação *Latu sensu*. Não há cursos de mestrado e doutorado. Atualmente, há cento e cinquenta e dois alunos matriculados em Educação Física. São oferecidas aulas em período apenas noturno e de caráter síncrono.

Por conseguinte, para o desenvolvimento deste trabalho, recrutaríamos três partícipes. Eles seriam indicados pela coordenação do curso, porém não foram apontados. Tivemos um candidato que foi indicação de um professor da instituição. Vale retratar aqui, que apresentar um participante como entrevistado tem sua justificativa, haja vista que houve alguns percalços para o início da pesquisa. Já que depois de eleita a instituição, o contato inicial com o coordenador do curso foi por intermédio do aplicativo *WhatsApp*, fornecido por outro profissional da faculdade.

Após a primeira abordagem por mensagem, na qual houve toda a devida apresentação enquanto pesquisador e da proposta para o desenvolvimento do estudo de campo, não obtivemos respostas. Posteriormente, após alguns dias em que constatei a visualização das mensagens, fui à instituição para tentar uma apresentação presencial e até uma reunião. Porém, sem sucesso! Não fui atendido. Todavia, fui orientado por um recepcionista de atendimento a assuntos da graduação, a reforçar o contato pelo aplicativo supramencionado.

Após mais cinco dias de tentativas de contato, fomos atendidos por acaso na instituição, por um coordenador geral, que ao entender meu propósito, ressaltou que teria uma reunião com os coordenadores de instituição e que reportaria o pedido de atendimento a mim. No dia seguinte, o coordenador que tentamos contato respondeu a mensagem, pedindo que eu fosse, mais uma vez, à instituição.

Consolidado o agendamento do encontro, a espera se alongou em muitas horas, para a efetivação do atendimento. Naquele momento, Cronos, nos provocou com quatro horas de espera em uma sala, testando meu ânimo e disposição iniciais para o exercício da pesquisa em Educação.

Na ocasião, não houve tempo para a explanação e nem um diálogo direcionado, já que no momento de atendimento, o fim do período letivo praticamente ocorrera. Então, rapidamente, o profissional olhou os documentos oficiais da instituição proponente e fez pedidos específicos de alteração em modelos documentais do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Inclusive, exigências de documentações “extras”, tais como: carta de recomendação do orientador e logotipo em todas as certidões, para o aceite de unidade coparticipante.

Após as solicitações atendidas, e ao atestar ao coordenador as modificações, a proposta de pesquisa foi aceita, ao menos acreditava que sim. Antes disso, o coordenador

questionou sobre a nomenclatura gay utilizada no projeto e aduziu certa insegurança em abordar um tema, segundo ele, sensível para ser trabalhado na Educação Superior. Além disso, questionou se, realmente, era necessário pesquisar sobre um tema “tão íntimo”.

O que me intrigou e desmotivou muito, já que o relato supramencionado apresenta indícios de que a sexualidade é regulada por regimes normativos. Por que o tema seria algo “íntimo” e não social? A ideia de “intimidade” seria uma estratégia de localizar o tema no âmbito privado, não sendo considerado como algo a ser questionado? Quais mecanismos de controle estariam relacionados ao silenciamento sobre o tema?

Nas palavras de Guacira Louro (1997), a sexualidade não é uma dimensão inata, ou seja, “natural” do “ser”. Antes, como alertado por Foucault (2010), pode ser considerada como um dispositivo histórico que é acionado por discursos no intuito de normalizar determinadas vidas e desejos. Esse dispositivo, inclusive, construiu a ideia de que a sexualidade é algo “pessoal”, “particular” e não um tema de interesse e relevância para se debater no cenário público, dentre ele, o acadêmico.

Outrossim, o responsável pela coordenação quis saber sobre a minha atuação profissional e, foi a ele informado, que atuava com regência de aulas na graduação em outra instituição de ensino. Após esse relato, mesmo já tendo consentido a participação como instituição coparticipante, instaurou-se, naquele momento, certa insegurança que lhe fez, ao propor uma nova espera, buscar o aval do diretor da instituição para saber se a pesquisa poderia ali ser desenvolvida.

A partir desses momentos vivenciados, comecei a notar certo incômodo, resistência do profissional em me atender e discutir essas questões. Porém, cabe ressaltar que não imputo responsabilidade ao sujeito por expressar essa demonstração de desconforto, pois a partir da corrente pós-estruturalista, depreendo que esse receio é construído nesse sujeito como uma resistência em relacionar-se com essa temática, ou mesmo acreditar que o tema não seria apto para uma pesquisa, já que, em sua concepção, se trata de um assunto pessoal e privado.

Vale destacar ainda que, no caso, parece que o profissional, não o culpabilizando, construiu certa relação entre o exercício de pesquisar e a atuação laboral do pesquisador em uma instituição “concorrente”. Tal fato demonstra que, mesmo em IES, receios, medos e angústias sobre os porquês de determinadas investigações e determinados locais, são produzidos em campo, fato que dificulta o desenvolvimento de propostas que visam a produção de conhecimentos na área da Educação. A nova linha que constituía nossa relação era atravessada, agora, pela desconfiança e sentido de rejeição.

Após todo esse processo e depois de toda a documentação produzida, uma fora

rejeitada pelo CEP, por ausência de carimbo institucional do coordenador na instituição coparticipante. Logo, partimos em busca de responder a diligência, todavia o coordenador não possuía um carimbo oficial na instituição. Doravante, o profissional marcou duas vezes comigo para carimbar o documento, no entanto, em todas as idas, ressaltava ter esquecido o objeto em outra cidade, a qual presta serviços.

Ademais, em outro momento marcado, após ele ter pedido que não o deixasse esquecer de trazer, o documento foi carimbado. Entretanto, com rispidez e intensas batidas do carimbo no papel, na bancada da secretaria da coordenação.

Novamente a documentação não se apresentava apta pela análise do CEP, visto que o carimbo não identificara o profissional. Além disso, uma frase começara a ser repetida constantemente: “você tem que andar rápido com isso, os meninos vão se formar”. Uma pressão começava a tomar conta do processo e gerar certo temor em relação a materializar a pesquisa e concluí-la no prazo estipulado pelo Programa de Pós-Graduação. Para superar a situação e gerar menos desgaste, sugeri ao profissional encomendar o carimbo e pagar pela peça. Não tive resposta, nem para sim e nem para não. Procedi com a solicitação da encomenda. Porém, na tentativa de entregar o carimbo, foram quatro desencontros. Mais desgastes!

Em um episódio, que aqui vale a pena narrar, a secretária da instituição expôs sua solidariedade. Pediu para que eu anotasse seu contato pessoal e, antes de retornar (pela quinta vez!) à instituição, ligasse para saber se o coordenador estava. Desse modo foi feito. Mas, mesmo assim, não logrei êxito. A opção foi deixar a documentação para que a secretária, em sua disposição e colaboração, assim que o visse, entregasse a ele, para que ele assinasse e carimbasse. Resistências e situação superada: documento assinado e carimbado!

Doravante, prosseguimos com o processo de convite, recrutamento, aplicação do questionário e condução de entrevistas semiestruturadas.

Para mais, de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde 466/12 e Cap. I da Resolução 510/2016, quando se trata de pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, os critérios éticos foram seguidos. “Considerando que a pesquisa em ciências humanas e sociais exige respeito e garantia do pleno exercício dos direitos dos participantes, devendo ser concebida, avaliada e realizada de modo a prever e evitar possíveis danos aos participantes” (BRASIL, 2016 p. 01).

O participante foi convidado. Aceitou, foi garantido o anonimato das informações, por isso foi atribuído um nome fictício, escolhido pelo próprio estudante. Ademais, cabe também reforçarmos que antes de participar, o sujeito recebeu, leu e assinou o Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Já que, em consideração à ética, ao que diz respeito à dignidade humana e proteção ao participante, a ação tomou conceitos dignos, dando liberdade e esclarecimentos ao participante, voluntário, do processo de investigação.

Como critério de inclusão, o colaborador atende aos requisitos de ser maior de dezoito anos, se autorrepresenta na expressão de sexualidade gay, cursa Educação Física, está matriculado na instituição foco da investigação e aceitou participar de forma espontânea. Os riscos consistiram em uma possível identificação do entrevistado. Porém, para evitar que houvesse essa identificação, utilizamos um nome fictício para a tabulação e transcrição da entrevista.

Logo, para viabilizar a análise pretendida, foram gerados dados por intermédio de um questionário estruturado, pois este representa uma ferramenta muito eficaz na geração de respostas objetivas e dissertativas (MARCONI; LAKATOS, 2003). O instrumento contém 17 questões. A aplicação foi realizada a partir do agendamento do dia, horário e local indicado pelo participante, de forma individual. O pesquisador aplicou de forma presencial, seguindo protocolos sanitários devido à pandemia por Covid-19.

De forma contributiva também expomos que após a aplicação do questionário, entrevistamos o participante e a partir da análise, voltamos ao campo e fizemos mais uma entrevista, a fim de problematizar indagações que surgiram ao longo da transcrição da primeira entrevista.

Os dados gerados foram organizados, sistematizados e, posteriormente analisados à luz da literatura do campo dos estudos sobre sexualidade de inclinação pós-estruturalista, com contribuições da teoria *queer*. E, dessa forma, se estabeleceram as problematizações necessárias para o desenvolvimento desta dissertação de pesquisa exploratória e contemplação de seus objetivos.

SEÇÃO III – SEXUALIDADE: A DESNATURALIZAÇÃO DE UM DISPOSITIVO

Nesta seção, nos propusemos a apresentar noções conceituais acerca da sexualidade. Para isso, utilizamos das contribuições de pesquisadores e pesquisadoras do cânone teórico da temática, como: Butler (2003), Scott (1995), Foucault (2008), Louro (1997), Borrillo (2010), Prado (2014) e outros estudiosos e estudiosas que discutem temáticas pertinentes ao assunto desta dissertação. Posteriormente, fizemos uma discussão sobre os conceitos de homofobia e gayfobia, este último que defendemos na utilização escrita desta pesquisa, pois se trata de uma forma de preconceito e sentimento de ódio direcionado a gays efeminados, ou seja, que não seguem o sistema sexo/gênero/sexualidade.

3.1 – A operacionalização do dispositivo da sexualidade: da heterossexualidade como norma social à produção da gayfobia

Para início de escrita, é necessário expormos construções discursivas teóricas acerca das sexualidades. A sexualidade sempre esteve ligada a comparações. As mulheres, por exemplo, estiveram condicionadas ao comparativo entre seus corpos, hábitos e comportamentos ligados a exemplos de deusas puras, não ligadas ao erotismo, porém a capacidades luxuriosas e para poderem ter seus desejos satisfeitos, eram obrigadas ao casamento (OLIVEIRA, 2019). Havia desde então, uma supressão impositiva do comportamento e dos desejos construídos pelo contato com o próprio meio.

Segundo o autor supracitado, a sexualidade confrontada com as limitações impostas pela sociedade em relação ao erótico, sempre estiveram presentes desde épocas mais distantes. E o erótico, por vezes, buscou ludibriar os interditos em nome de satisfação.

César (2009) ao estudar gênero, sexualidade e educação, retrata o berço da sexualidade no âmbito da separação entre a normalidade e a anormalidade. Normalidade está condicionada à prática sexual padronizada, monogâmica, amparada pelo casamento e com fins de reprodução. Já a anormalidade traz à tona a possibilidade de se discutir a ideia de uma resistência quanto uma imposição. Ela contribuiu para a ponderação e até a resistência na repulsa de que tudo que se distanciava do contexto médico, era rejeitado. Logo, nessas ocorrências, a sexualidade volta à pauta e começa a ser debatida.

Em aprofundamento teórico, Foucault (2001) expôs registros sobre a anormalidade. Em suas aulas, versava sobre a normalização do domínio da sexualidade. Em uma abordagem, o filósofo estabeleceu três figuras do discurso sobre a anormalidade. Foram elas: o monstro

humano, ser que viola as leis humanas e naturais; o indivíduo a ser corrigido, que viola os regimentos das instituições desde os grupos primários a instituições sociais; e a criança masturbadora, que é o fruto descendente das figuras a serem corrigidas, controlada pelos pais na descoberta de sua sexualidade.

Com essas alegorias discursivas e representativas do século XVII, certos saberes da Psicologia retratavam figuras que se (des)encaixavam do sentido de normalidade, para ressaltar que a anormalidade não existe, é algo criado. A norma cria a anormalidade, logo, a anormalidade é uma criação cultural! Sendo que a norma tenta estabelecer padrões de comportamento. Desse modo, Segundo Foucault (2001), o fenômeno anormal é uma criação social.

Segundo Foucault (2008), a sexualidade sempre serviu como um ponto de apoio às estratégias de poder. Isto posto, colabora com o sentido de problematizarmos que a sexualidade, desde épocas mais pregressas, sempre esteve envolta de um sujeito que oprime por um eminente discurso de poder e de outro, o que é oprimido e que, por tantas vezes, se oculta no espaço do assujeitamento e medo. Já que a empáfia da imposição binária como a única socialmente aceita nas representações do poder, denota superioridade e reprime a sexualidade por sujeição.

Ademais, ainda no viés histórico no que tange à sexualidade, a opressão persevera desde os escritos bíblicos e chega à era atual. Destarte, o que pode ser notado nos registros é que a sexualidade precisava ser contida, já que a castidade representava a pureza, logo, temos os grafados:

O que é casado cuida das coisas do mundo, em como há de agradar à mulher. Há diferença entre a mulher casada e a virgem. A solteira cuida das coisas do Senhor para ser santa, tanto no corpo como no espírito; porém, a casada cuida das coisas do mundo, em como há de agradar ao marido (BÍBLIA, 1 Coríntios 7: 32-34, p. 871).

No que se refere à sexualidade, exercitar o celibato e a castidade era compreendido como um modelo ideal a ser seguido pelo “bom cristão”, pois essa estaria oculta e sem expressão ou atos. Assim, observamos que a definição de sexualidade aos sujeitos se alocava em um espaço deturpado de culpa e negação, também no espaço religioso, já que o matrimônio representava a carnificação da sexualidade. O que, de fato, emoldurou um cenário de opressão e segregação entre o real sentido de compreensão do ser, sua autoafirmação e a conotação do proibido.

Ainda nesta senda, Foucault (2008) expõe que a sexualidade é um dispositivo

histórico. Desse modo, não pode ser naturalizada com o sentido de abjeção, mas pelo contrário, deve ser revelada na construção dos corpos, construção do prazer, assim como na formação do próprio discurso. Além disso, está intimamente ligada à construção das experiências. De tal maneira, se alicerça no discurso, no social, nas vivências, regimentos, nas visões voltadas para os saberes filosóficos e científicos.

Outrossim, a sexualidade apresenta múltiplas interpretações, todavia é relevante externar que ao contrário de ser uma condição natural, é uma construção social, edificada nos termos do discurso e do poder (FOUCAULT, 2001). Diante disso, depreendemos que a sexualidade está cercada por dois polos, o polo do dominador e o do dominado. O poder conecta-se diretamente com a opressão, fato que distancia a equidade.

Concomitante, em seus escritos sobre gênero, Joan Scott (1995, p. 89) replica a colocação do antropólogo francês Maurice Godelier que assim aduz: “(...) não é a sexualidade que assombra a sociedade, mas antes, a sociedade que assombra a sexualidade do corpo”. Em vista disso, os rótulos de senso comum em relação à sexualidade ainda são operantes nos meios sociais. A sociedade por ser antagônica quanto à liberdade, limita a possibilidade dos corpos e do desejo. Dessa maneira, por consentirmos com esse fato, refutamos que a concepção de sexualidade, fortalecida pelo binarismo, é um verbete definidor para a reprodução.

O que se reconhece como insustentável, uma definição tão limitadora, já que Foucault (2008, p. 100), ao codificar suas concepções sobre o dispositivo de sexualidade coloca que “o dispositivo de sexualidade tem, como razão de ser, não o reproduzir, mas o proliferar, inovar, anexar, inventar, penetrar nos corpos de maneira cada vez mais detalhada e controlar as populações de modo cada vez mais global”. Por isso, ao enveredarmos para contextos mais atuais, podemos aclarar que o dispositivo de sexualidade tende à regulação por meio do discurso e das relações de poder por ele instituídas.

Além do mais, Guacira Louro ao aludir à construção discursiva filosófica de Foucault, contribui quando declara:

A sexualidade é construída como um corpo de conhecimento que modela as formas como pensamos e conhecemos o corpo. A experiência ocidental da sexualidade, ele [Foucault] sugere, não é a da repressão do discurso. Ela não pode ser caracterizada como um "regime de silêncio", mas, ao contrário, como um constante e historicamente cambiante incitamento ao discurso sobre o sexo (LOURO, 2000, p. 51).

Nesse sentido, ao abordamos a produção dos discursos sobre o sexo que visam a pôr em jogo o dispositivo da sexualidade, é possível notarmos que silenciamentos são criados

para capturarem determinadas formas de existência, posicionando-as como inteligíveis. Essas estratégias reguladoras também estão presentes na escola que, não raro, instituem ações de violência para muitos sujeitos. Na perspectiva de Ferrari e Marques (2011), são várias as formas de silêncio e silenciamentos, sendo que o falar e o calar estão em um elo da força e poder. Assim, o silenciamento ganha espaço nas escolas e preenche os discentes de conflitos e dores que muitas vezes se alongam por toda a etapa estudantil. A gayfobia¹, por exemplo, se responsabiliza por frequentes silenciamentos.

Desta maneira, ressaltamos que a gayfobia será exposta no texto como uma dimensão possível da homofobia, dimensão esta que atinge corpos gays que não performatizam modelos de masculinidade. Tal marcação é necessária, visto que os sujeitos sofrem violências específicas e diferenciadas de acordo com suas expressões de gênero e/ou sexualidade. A travesti sofre travestifobia, discriminação que resulta de julgamento por sua travestilidade, remodelação corporal. Assim como as lésbicas sofrem lesbofobias, por em muitas situações, manterem um padrão mais masculinizado, expressarem-se de maneira mais afetada pelos traços masculinizados e, como alertado por Nilson Dinis (2014), têm seus desejos negados.

Nesse sentido, a gayfobia é uma dimensão da homofobia que afeta os homens gays efeminados. De antemão, expomos que essa violência atinge ainda mais, os gays mais efeminados. Revela juízos de valor sobre suas expressões de sexualidade. Sonega direitos e subjetividades que reprimidas por esse preconceito, diferentemente de um gay masculinizado que performatiza um modelo de masculinidade binário, a gayfobia foca corpos cujos armários estejam escancarados.

3.2 – Da Homofobia à Gayfobia: duas dimensões diferentes das formas de violências contra corpos gays

Nessa subseção problematizaremos dois importantes termos que se relacionam com o processo de produção de preconceitos, estigmas, discriminação e práticas de violências contra expressões de sexualidades que subvertem as normas: Homofobia e gayfobia.

Daniel Borrillo (2010) explicita que o termo homofobia teve seu primeiro registro no ano de 1971, nos Estados Unidos da América e, por sua vez, a sua morfologia foi enraizada na significação de inquietação de permanecer com um homossexual em um ambiente fechado. Consoante, homofobia, agora ligada a um termo menos morfológico, também é vista como

¹ Embora os autores utilizem o termo homofobia, o desenvolvimento de suas críticas permite atentar para as diferentes vertentes em que ela atinge corpos gays.

expressões de violência a um grupo específico, o que leva a considerar que as experiências de estudantes gays durante o processo de escolarização.

Ademais, a homofobia contempla situações permeadas por emoções consideráveis voltadas à repulsa, rechaços, desprezo e ódio. Nas palavras de José Ignacio Pichardo, a homofobia é construída socialmente e a reproduzimos. Ela não é uma rejeição individual irracional.

¿Qué es la homofobia? Es una actitud hostil respecto a la homosexualidad y hacia las personas homosexuales. Una actitud hostil que puede ir desde el rechazo («no te miro, no quiero saber nada de ti») hasta la violencia, el insulto o la agresión física. Ojo, porque a veces lees definiciones de homofobia que la presentan como un rechazo irracional hacia las personas homosexuales. Si seguimos esas definiciones, nos estaríamos situando en esa visión que dice que esto es una cuestión individual. Si es irracional, se supone que es personal, que sale de dentro del individuo. Pero no, desde la visión que presentamos aquí la homofobia no es un rechazo irracional individual, sino que la homofobia se construye socialmente, la aprendemos y la reproducimos culturalmente (PICHARDO, 2012, p.116-117).

Cônsono, complementam Fernando Porchay e Fernando Nardi (2007) que a palavra homofobia traz em sua morfologia o sufixo “fobia”, que remete a pensar o verbete como condutas psicológicas, excluindo seu caráter sociocultural. Os autores também problematizam a LGBTfobia² no sentido de que se o termo fobia se liga ao contexto psicológico, quem “sofre de fobias”, carece de atendimento especializado de psiquiatria e psicologia. Os autores nos chamam a atenção para a necessidade de compreender o preconceito como um processo cultural, cujos efeitos de negação do “outro” acaba naturalizado pelo agente agressor(a).

Concomitante, Porchay e Nardi (2007) ainda consideram que o termo homofobia, legitimado por construções acadêmicas, se torna vago ao considerar que cada sujeito traz em suas possibilidades de vivências e situações íntimas e pessoais, as marcas das transgressões. Por isso, cada sujeito que transgride a norma heterossexual, em sua especificidade, sofre uma forma direcionada de preconceito. Os gays masculinizados, os mais efeminados, as transsexuais e travestis, por exemplo, carregam consigo, feridas emocionais específicas ligadas às suas manifestações de gênero.

Rafael Reis (2020), ao relatar em suas pesquisas sobre as experiências de homofobia na Educação de Jovens e Adultos, apresenta uma concepção mais ampla do termo. Que se amplia como a intolerância, discriminação, cólera, ira, odiosidade e repulsa a pessoas que não se inserem em um grupo delimitador sexual, ou por estarem em contrariedade às práticas e ou

² Sigla utilizada pelos autores

desejos de sujeitos de expressão sexual heterossexual.

Consoante, as violências ocorrem de formas intensas. A homofobia impera como conceito de inferiorização, no sentido de que ter trejeitos ou ser afeminado desconstrói um dogma exclusivo e unicamente possível de ser humano, viver de maneira digna e ser socialmente aceito. Castañeda (2006) aponta que a homofobia acontece a partir de atitudes que se naturalizam e que geram rótulos sociais normativos de como devemos performatizar como homens e mulheres. Logo, tudo o que foge do padrão imposto pelo meio, está propenso a violências, inclusive físicas.

Assim, quando há um assassinato, há por vezes, julgamentos sociais de que as expressões de gêneros foram a causa da atrocidade; a vítima toma para si a culpa da violência sofrida. O fato de ser gay e assumir, levou à morte e isso pôde ser justificado, haja vista que era gay e ainda por cima, afetado por trejeitos femininos (REIS, 2020).

De igual modo, normas impostas socialmente não flexibilizam a condição individual que fuja dos padrões estereotipados em que, o homem precisa representar um ser impositivo, macho, protetor, forte e a mulher uma actante fragilizada e assujeitada. Destarte, o que rompe com esses padrões pré-estabelecidos, sofre pela gayfobia (REIS, 2020; LOURO, 1997).

Além disto, a criação de modelos binários que entrelaçam em ativo/passivo, macho/fêmea, acarretam uma diminuição, o que leva a complexos de rejeição e que muitas vezes evidencia a gayfobia praticada, não só pelos sujeitos de expressão heterossexual, mas também por gays que se autoafirmam em padrões de superioridade por serem masculinizados (ROSA, 2016).

Por meio das contribuições de Pichardo (2012), aprendemos também que quanto mais efeminado é o sujeito, maiores podem ser as violências sofridas por ele. O termo pluma, utilizado pelo antropólogo, conotativamente alegoriza a feminização, no caso de homens e a masculinização para as mulheres.

Además nos encontramos con la llamada «plumofobia». Na sé si habéis escuchado este concepto... pero se refiere al rechazo de la pluma. ¿Qué es la pluma? En el caso de los hombres sería el afeminamiento, y en el caso de las mujeres el «amasculinamiento». Es decir, «vale, te permitimos que seas una chica y te gusten las chicas, o que seas un chico y te gusten los chicos, pero, hijo, no tienes por qué ser una loca, ir dando gritos por ahí y siendo femenino» (PICHARDO, 2012, p. 118- 119).

Dessa forma, compreendemos que a homofobia se consolida na exclusão dos sujeitos sociais, cuja sexualidade não se posicione em um padrão socialmente construído. A sociedade com dominação androcêntrica e masculina impõe a condição de inferiorização aos gays. De tal modo, se constrói uma lacuna extensa de oposição entre o gay e o heterossexual

(BORRILLO, 2010).

Congruente, em tradução livre dos registros de Paco Vidarte (2007), nos inquieta que temos conseguido despenalizar o coito anal, os boquetes, as surubas, porém a homofobia continua igual. Por sua vez, persiste:

Una homofobia con dos caras, una homofobia ideal, descontextualizada, generalizada, legislada, penalizada, tipificada y universal contra todos los maricones y bolleras, junto a una homofobia cotidiana, de la calle, las aulas, el curro, los vestuarios, los barrios, los pueblos, inasequible, al imperio de la ley, selectiva, caso por caso, que pregunta antes de excluir cuánto dinero tienes, donde naciste, tienes trabajo, tienes hijos, eres sacerdote, cuál es tu apellido, eres de derechas de toda la vida, etc (VIDARTE, 2007, p. 23).

Nesse entendimento temos que a homofobia está por todos os lados. Porém, a forma como ela é posta no cenário cotidiano, remodela-se, já que em uma face, a homofobia se ramifica como velada, de outra, mais escancarada e com menos pudores e rigores, violenta sujeitos nos espaços mais diversos e inferioriza ainda mais aqueles que são vistos por um social como corpos abjetos e inteligíveis, que estão sujeitos a violências comunitárias e cujas vidas não são vistas como importantes (PORCHAT, 2015).

A homofobia, também pode ser compreendida como uma convicção, uma alegoria do discurso que persevera, se remodela, se enraíza e acomete públicos cada vez mais específicos. Essa prática, apresenta o gay como uma anormalidade. Borrillo (2001, p. 15) escreve: “Assim como os estrangeiros, os homossexuais e suas “práticas bizarras” são entendidos como ameaça potencial à coesão cultural e moral da sociedade”. Logo, denotamos; a perpetuação da exclusão não se justifica, porém se alastra pelo mundo.

Congruentemente, segundo Keith Braga (2019), a homofobia é uma forma de violência que propõe variadas formas de controle para os sujeitos que experienciam sua expressão de gênero ou mantenham relações afetuosas e ou íntimas com sujeitos do mesmo sexo.

Destarte, pelo viés de Guacira Louro, (2000, p. 18):

As coisas se complicam ainda mais para aqueles e aquelas que se percebem com interesses ou desejos distintos da norma heterossexual. A esses restam poucas alternativas: o silêncio, a dissimulação ou a segregação. A produção da heterossexualidade é acompanhada pela rejeição da homossexualidade. Uma rejeição que se expressa, muitas vezes, por declarada homofobia.

Assim, todas as expressões que fogem da heterossexualidade normalizada são invisibilizadas por violências específicas. Neste sentido, foi uma opção trabalhar neste projeto

com a palavra gayfobia, pois segundo Borrillo (2001), o termo é uma ramificação possível da homofobia específica. Em consonância, o antropólogo Pichardo (2012) utiliza o termo pluma para referir-se aos gays efeminados. Nesse alinhamento, o autor utiliza a palavra plumofobia, expressão de origem espanhola e que pode ser compreendida como gayfobia.

Em vista disso, podemos manifestar mais coerência a violências singulares discriminatórias sofridas por determinadas expressões de sexualidade, tais como: gayfobia, travestifobia, intersexualfobia, transfobia, bissexualfobia, pansexualfobia (PRADO; RIBEIRO, 2014; PICHARDO, 2012; POCAHY; NARDI, 2007).

Ademais, acrescentamos que as ações gayfóbicas ainda são perseverantes e potencializam a exclusão. Essas que muitas vezes se materializam pela taciturnidade e que ganham espaço em diferentes esferas socioculturais, pois a inferiorização quanto aos sujeitos que fogem dos binarismos de gênero (homem-masculino; mulher-feminina) é uma evidência, conforme apresentado pelos resultados de pesquisas já descritos.

Para Prado (2014) o sistema normativo que posiciona regulação à sexualidade dispõe uma segregação entre o que se performatiza como homem e mulher. Logo, traços definidos como “feminino” são inferiorizados. Assim, a construção cultural e histórica leva à vangloriação de certos modelos de masculinidade e inferiorização de outros, o que gera exclusão. Esses regimes normativos capturam, inclusive, muito homossexuais que, ao atenderem às representações de gênero binárias e normalizadas, subjagam e inferiorizam gays afeminados. Consideramos que tal análise é desafiadora no que se refere à problematização dos mecanismos heteronormalizadores que assujeitam certos gays a higienizarem suas corporalidades, desejos e comportamentos.

Para o pensamento heterossexual, sujeitos que borram a coerência entre sexo biológico, gênero, desejo e prática sexual são passíveis de controle. Qualquer forma de manifestação que subverta essa lógica, além de não ser “validada” pelos regimes de verdade que organizam a (hetero)sociedade, passa acionar o mecanismo da homofobia. A partir da marcação do “outro” como contrário, anormal ou diferente a lógica social hostiliza e estigmatiza as sexualidades e gêneros não heterocentrados dando ares de “natural” à heterossexualidade e impossibilitando um reconhecimento que garanta princípios mínimos de cidadania (PRADO, 2014, p.139-140).

Em Goiás, estado do centro-oeste brasileiro, quando comparado a outros lugares do país, temos poucos centros de apoio, acolhimento a pessoas LGBTQIAP+. Na capital, Goiânia, existe a Associação Ipê Rosa, que é uma Organização Não Governamental (ONG), fundada em 01/09/1995. Está à frente da busca igualitária de direitos humanos de gays, lésbicas e travestis. Reconhecida por Universidades, como a Universidade Federal de Goiás,

atua na prevenção à IST/AIDS e busca por assistencialismo a pessoas soropositivas (ASSOCIAÇÃO IPÊ ROSA, 1995).

A Organização Não Governamental Eles por Eles, criada em 21 de janeiro de 2001, apoia as causas voltadas à conscientização de jovens gays sobre o HIV. Em 2022, passa por um processo de estagnação, devido à morte do fundador, em decorrência das complicações da Covid-19.

Há também a Associação de Gays Transgêneros e Lésbicas de Anápolis (AGTLA), fundada em 14 de janeiro de 2018, também no estado de Goiás, e que persevera na conscientização sobre a síndrome da imunodeficiência adquirida. A maior ênfase da associação está na distribuição de preservativos a gays, lésbicas, transgêneros e bissexuais durante as Paradas do Orgulho Gay, em Anápolis-GO.

No município *Locus* da pesquisa, não há ONG's, instituições ou institutos de apoio ao público LGBTQIAP+. Os registros e denúncias de violências são recebidos pela 8ª Delegacia Regional da Polícia Civil. Não há redes específicas de proteção, orientação que atendam violências específicas, como a gayfobia.

No estado de Goiás, o que se observa a partir dos relatos de ativistas é que, até muito recentemente, houve marcante carência de espaços para diálogo do movimento com o governo. Mesmo que existissem algumas ações e canais de interação, como nas secretarias estadual e municipais de saúde, as demandas por cidadania e acesso a direitos civis que extravasassem ações de prevenção e combate a hiv-dst-aids quase sempre ficaram sem atenção por muitos anos (BRAZ et al., 2011, p. 6).

Dentro desse contexto, é importante salientarmos que o acesso aos direitos civis, precisam ser assegurados e que políticas no caráter assistencialista condicionem para princípios seguros e constitucionais. Não é justificável que tanta violência específica ainda seja analisada por departamentos tão gerais.

Além do mais, a mídia precisa estabelecer campanhas informativas de orientação e respeito. Para que os sujeitos tenham a possibilidade de internalizar que gayfobia é crime e que o respeito é um valor que enaltece a dignidade humana.

Concomitante, a gayfobia nesta pesquisa é apresentada como um eixo que se ramifica a partir do termo geral, homofobia. Nesse viés, por meio das contribuições de Antônio Sardinha e Ivo Pantoja (2021), que pesquisaram sobre o ativismo gay em mídias digitais, há o vocábulo “homofobia”, mas é imprescindível utilizar a “gayfobia” para expressar toda discriminação direcionada, especificamente, aos homens gays efeminados.

Aliás, a nomenclatura homofobia dissipa o real sofrimento de homens gays cisgêneros, pois se trata de uma condição que revela uma opressão direta e está condicionada a apontar características próprias desses corpos (SARDINHA; PANTOJA, 2021).

Sem contar, que, por vezes, o termo homofobia ou mesmo LGBTQIAP+fobia é utilizado em escrita acadêmica para condensar os grafos relacionados às ocorrências diretas e particulares aos homens gays, lésbicas, travestis, transsexuais, bissexuais, intersexuais (BEBIANO, 2017).

Borrillo (2010) aponta a insuficiência do termo homofobia. Já que, os fenômenos de violência são multifacetados, logo, deveríamos utilizar cotidiana e corriqueiramente o termo: “gayfobia”, para a homofobia em relação aos homossexuais masculinos, que sofrem essa hostilidade.

Brasil (2012), no que tange aos direitos humanos, versa que a gayfobia está imbuída no quadro de uma violência que atinge homens que subvertem a norma padrão heterossexual, em direção de sua orientação afetivo-sexual e/ou identidade de gênero implicadas (BRASIL, 2012).

Segundo Rezende de Avelar (2014), há lesbofobia, gayfobia, bifobia, transfobia e travestifobia em grande escala no Brasil e são manifestadas de específicas formas e dirigidas à cada acrônimo LGBTQIAP+. Além disso, a gayfobia em suas perdurações, agride, já que “os crimes de ódio contra gays seguem acontecendo, desde a micro violência contida num olhar de desdém e desprezo, chegando às agressões verbais e assassinatos” (REZENDE, 2014, p. 53).

Para Borrillo (2009, p. 23), “homofobia peculiar” é caracterizada como uma intolerância direcionada a gays, gayfobia, e acumula discriminações contra o sexo e contra a sexualidade”.

Gayfobia também se conceitua e é construída pela ideia de rejeição às manifestações de gênero de um homem gay, pois:

Ser efeminado não te torna “homonormativo”, ser homonormativo significa seguir o padrão de relacionamento entre pessoas do mesmo sexo. Deslegitimar os trejeitos naturais de uma pessoa em base de sua orientação sexual-afetiva também é gayfobia, pois estaria reforçando a ideia homofóbica de que “não existe gays másculos”, tanto da parte da feminilidade do homem heterossexual quanto da parte da masculinidade do homem homossexual. Vide a cultura do “macho” como forma de simbolificar uma imagem estereotipada do homem heterossexual e reforçar a masculinidade hegemônica a militância “anti-padrãozinha” das lacrianes militadas a ponto de querer problematizar e discriminar a masculinidade de homens gays como se fossem “falsas” (BAGAGLI, 2020, p.1).

Essas ocorrências colocam em descrédito o poder de liberdade em âmbito social da própria subjetividade do sujeito, haja vista que o controle gayfóbico persevera e assujeita os homens gays a condições tantas vezes de uma neutralidade ou repreensão interna e que se manifesta por vezes, como fatores impulsionadores de atentados à própria existência.

Ademais, é imprescindível expormos que nomenclaturas correlacionadas a discriminações quanto às expressões de sexualidade sejam expressas na literatura moderna e que ganhem o cenário popular, pois podem contribuir para maior luta em busca de respeito e conhecimento da sociedade e dos próprios violentados, sobre tais atos perturbadores. Deste modo, verbetes como a “gayfobia, lesbofobia, bifobia, bigênerofobia, transfobia, travestifobia, transgênerofobia, queerfobia, intersexofobia, aliadofobia e assexofobia precisam ser exploradas e divulgadas, pois tais brutalidades atingem estas e outras identidades sexuais e/ou de gênero” (MAIO; OLIVEIRA JUNIOR, 2016, p. 25).

3.3 – Gayfobia na escola: da educação básica à Educação Superior

Dentre os diferentes espaços sociais em que a temática da sexualidade desperta a curiosidades, mitos, desinformações, interesse e aprofundamento de ações interventivas, as instituições escolares são campos de disputas sobre essas problemáticas. Consoante, dotado das vivências cotidianas causadas por essa dimensão que aqui trataremos como gayfobia, a carga socioemocional delimita muitas vezes à culpa, a autorrejeições e podem ser trazidas pela vivência desde a Educação Básica.

Para Louro (2000, p. 19-20):

Consentida e ensinada na escola, a homofobia expressa-se pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo. Como se a homossexualidade fosse "contagiosa", cria-se uma grande resistência em demonstrar simpatia para com sujeitos homossexuais: a aproximação pode ser interpretada como uma adesão a tal prática ou identidade.

Segundo Lara Pereira, Paula Ribeiro e Juliana Rizza (2021), a escola força a vivência estudantil com negações da sexualidade, pois para a discussão sobre gênero e sexualidade, há melindres interventivos no sentido de que “operam a partir de alguns discursos a imposição da heteronormatividade, da binaridade de gênero, da família-reprodução e da criança inocente e assexuada” (PEREIRA; RIBEIRO; RIZZA, 2021, p.365).

Para Ferrari (2003), o ambiente escolar é repleto de violências, tão quanto outros

espaços sociais. Porém, nada pode justificar a inércia no confronto à homofobia³, já que a escola está em um patamar de privilégios, pois se envolve em compromissos com a transformação e criação de projetos de vida.

Luciana Siqueira e Elenita Pinheiro (2021) também reforçam a ideia de a escola ser um local propício à disseminação do discurso que “afasta corpo e mente na sociedade capitalista/moderna” (SIQUEIRA; SILVA, 2021, p.3). Nesse direcionamento, tem-se que os corpos passam a ser disciplinados na escola e todos que fogem à norma, que em muitos casos, “obedecem” a mente, tendem a sofrer violências inescrupulosas.

Danilo Oliveira e Anderson Ferrari (2022) também apontam que o discurso tem múltiplas capacidades e atingem corpos de diferentes maneiras. Na escola não é diferente, pois “os ditos dos/as professores/as evidenciam como diversos discursos são acionados para normalizar e enquadrar os corpos na escola. A escola age como mecanismo de subjetivação para formar indivíduos específicos” (OLIVEIRA; FERRARI, 2022, p.623).

Ainda nesta senda, Roney Polato (2014) elucida que é na escola que a violência contra os gays muitas vezes é naturalizada e as ações docentes na contenção desses violentamentos frívolas, pois os próprios professores silenciam e por vezes colaboram para a disseminação da discriminação e preconceito. Além disso, “educadores e educadoras invisibilizam as diferenças sexuais e de gênero. Essa percepção se reflete em falas que negam ou dizem relevar a sexualidade e o gênero” (POLATO, 2014, p. 37).

Oliveira e Ferrari (2022) em outras pesquisas sobre discursos subversivos em âmbitos escolares escreveram que algumas escolas tentam extinguir subjetividades fora do padrão educacional eleito por elas. Desse modo, o discurso também se manifesta pelo silêncio, pois ele edifica e aprisiona, é capaz de construir uma autonegação, excluir quem não se adequa a uma ideia binária (FERRARI; OLIVEIRA, 2022).

Outro fato a ser exposto é que a escola afirma uma preocupação quanto às hierarquias de gênero, todavia os alunos desviantes das normas impostas nas instituições de ensino, assim como em outros cenários interativos, se aloca às margens destes lugares, por isso permanecem excluídos nesses ambientes normativos e por vezes são desterrados (CÉSAR, 2013, p.197).

Fernando Seffner (2014) também contribui com análises sobre a construção das violências na escola. O referido autor expõe que nos grupos escolares há a construção e disseminação das intolerâncias religiosas e sexuais. Aponta também que resta à própria

³ Termo utilizado pelo autor, Ferrari, 2003.

escola, colaborar para um ensino com menor valor dogmático e formulado na democracia.

A escola está inserida em uma sociedade marcada por fortes processos de exclusão e desrespeito a estes atributos identitários, tanto os religiosos quanto aqueles de gênero e sexualidade. Somos uma sociedade muito homofóbica e também de muita intolerância religiosa. Mas é na direção de superar essas marcas que o trabalho docente deve se mover, é esta a direção que assegura densidade democrática na proposta político pedagógica (SEFFNER, 2020, p.80).

Ainda nesta ideia, Prado (2014, p.118) contribui que as escolas ainda “neutralizam e invisibilizam” as normas de gênero e sexualidade. As atividades são direcionadas em vista ao gênero, o que contribui para uma rejeição constante à subjetividade da pessoa. Os espaços escolares segregam, excluem e invadem a pessoalidade humana com práticas metodológicas que seguem normas pré-estabelecidas e pensadas para um padrão específico.

A escola ainda aprisiona corpos e reputa a diferença como uma problemática. Propicia a exclusão e a violências em seus mais diversos segmentos. São nos espaços escolares que o silenciamento dos sujeitos se fortalece e colabora para a formação de estigmas (RIBEIRO; MAGALHÃES; BOER, 2022).

Anderson Ferrari e Elizabete Franco (2010) em seus estudos sobre a formação de professores acerca da temática sexualidades rememoram que a escola ainda está inserida no campo binarista, estigmatizado no que tange às diferenças e está consolidada na norma.

Acrescemos ainda que a sexualidade tende a ser rejeitada e menosprezada na escola. Essas agressões se materializam em discursos e ações realizadas tanto pelos discentes heterossexuais, como por docentes que levam para sala de aula assuntos homofóbicos e ligados à formulação de discriminações, situações que afetam a autoestima, o que impede, em incontáveis vezes, o acesso do indivíduo gay a uma sociedade integrada.

Numa sociedade em que continuamos produzindo e reforçando significados hegemônicos de gênero e sexualidade, significados que aspiram a universalidade e absolutismo, ou seja, as referências estão centralizadas no masculino e heterossexual, precisamos problematizá-los na sala de aula, devemos também considerar e, igualmente, conhecer quais as representações, de tal temática, dos sujeitos que, futuramente estarão no contexto escolar desempenhando o papel de orientador/a sexual (SANTOS; SILVA, 2009, p. 05).

Todavia, ao expor seus relatos sobre a construção do masculino Welzer-Lang (2001) apresenta que nas duas primeiras décadas do século XXI, considerado o tempo dos avanços tecnológicos, da plena ascensão da Educação, ainda temos que a sexualidade que se desvia da heterossexualidade é depreciada. A imposição de um modelo único de sexualidade é limitadora.

Em vista disso, em ambientes privados ou públicos, ocorrências de gayfobia são cada vez mais comuns e se inserem em uma tríade excludente que se compõe por preconceito, discriminação sexual e intolerância. De tal modo, nos estudos de Welzer-Lang (2001), ao retratar as categorizações quanto à sexualidade, depreendemos que a dominação masculina produz gayfobia, já que, por ameaças, os homens de sexualidade heterossexual, ou os próprios gays de condição mais masculinizadas, ativos, de virilidade eminente, assujeitem homens que manifestem certa feminilidade a depreciação, subalternização e violência.

Para Pichardo (2012), a gayfobia é um instrumento de controle masculino⁴. Pois desde pequeno o menino aprende que ser chamado de bicha é o mais pejorativo de todos os xingamentos. Nesse contexto, ao longo do desenvolvimento, o desprezo ao feminino, à homossexualidade e aos “gays”, é um fato construído. Para tanto “Es decir, si yo quiero ser un machote, un hombre, loque yo tengo que hacer es insultar como maricón al que le ha tocado ser el maricón de la clase, y dejarle de lado para que nadie ponga en duda mi masculinidad” (PICHARDO, 2012, p.111-112).

Dessa maneira, percebemos que a autoafirmação de uma sexualidade cisheteronormativa⁵ reafirma um discurso operante e que a violência a um sujeito de sexualidade não heterossexual é uma afirmação de poder, inclusive que autoriza representar o outro como anormal. Essa autoafirmação projeta uma rejeição que violenta, exclui e isola.

Desde o século XVIII o corpo vem sendo disciplinado, atravessado por marcas e discursos, imerso em relações de poder. O sujeito nasce e já carrega a responsabilidade do papel que deve desempenhar na sociedade enquanto homem ou mulher. Ao atribuir a alguém características ditas masculinas ou femininas, discretamente atribuímos também a forma desse sujeito comportar-se perante a sociedade e as hierarquias são estabelecidas entre os gêneros. Quanto a sua sexualidade, é esperado que se enquadre na matriz heterossexual e se reproduza. E quando o corpo transgride essas normas e estabelece outras maneiras de se colocar perante a sociedade? (FRANÇA, 2014, p. 66).

Outrossim, Castañeda (2007) aclara que a opressão gerada pela prática da “gayfobia”, ceifa a autoafirmação, o posicionamento e principalmente a compreensão de que a sexualidade não heterossexual não é patológica. Tal fato remete o sujeito a opressões constantes e condições de rememorações intensas são formas brutais de violências psicológicas e que tendem a condicionar a pessoa a concepções de autocídio.

Essas violências somadas, que culminamos em entendimentos, quando é apontado

⁴ O autor utiliza o termo “pluma” para se referir a gays efeminados.

⁵ Cisheteronormatividade – conceito que faz referência a um conjunto de relações de poder que normaliza, regulamenta, idealiza e institucionaliza o gênero, sexo e a sexualidade em uma linha ilógica e estritamente horizontal (Warner, 1999, p.304).

que pensamentos e ideias suicidas são, por vezes, consequências para sujeitos LGBTQIAP+ que envolvem, também, suas experiências durante o processo de formação em nível Superior de Ensino, após serem vítima de gayfobia (ALBUQUERQUE; WILLIAMS, 2015).

A vitimação é cada vez mais frequente. De acordo com um levantamento feito pelo Grupo Gay da Bahia (GGB, 2018), houve no Brasil, no mesmo ano da análise, 420 mortes de pessoas LGBTQIAP+; dessas, 320 foram homicídios e 100 suicídios. Em análise, depreendemos que a cada vinte horas, uma pessoa LGBTQIAP+ sofre violência no país.

Em 2021, segundo outro relatório do GGB, expomos aqui que o grupo mais atingido por violência letal, foi o de homens gays. Sendo que:

Em 2021, os homossexuais masculinos voltaram novamente a ocupar o primeiro lugar no ranking de mortes de LGBTI+: 153 gays (51%), seguidos das travestis e transexuais com 110 casos (36,67%), lésbicas com 12 casos (4%), bissexuais e homens trans 4 casos (1,33%), uma ocorrência de pessoa não binária e um heterossexual, este último confundido com um gay (GRUPO GAY DA BAHIA, 2021, p. 3).

Temos ainda o conhecimento dos dados da Ouvidoria do Ministério da Família, Mulher e Direitos Humanos (BRASIL, 2019) que mostram que no primeiro semestre de 2019, registrou-se 513 denúncias por contato telefônico, (89,85%) das queixas estavam relacionadas à sexualidade do violentado (FORMENTO, 2021).

A oito, condessamos, especificadamente, os dados do estado de Goiás, *locus* da pesquisa, que se insere no 13º lugar no *ranking* de mortes por milhão de habitantes, sendo 1,55 mortes em Goiânia e 7 mortes no estado em (2013). Entretanto, em 2021, ainda em 13º lugar de estado com mais mortes violentas de gays no Brasil, a taxa subiu para 2% das mortes violentas em 2021 (GGB, 2021).

De tal modo, é inegável que a gayfobia na atualidade chega aos ambientes universitários brasileiros. Assim sendo, as pesquisas ainda são discretas no âmbito nacional no que se refere ao acesso e à permanência dos sujeitos gays nestas instituições de ensino. Para Prado e Altmann as:

[...] pesquisas que objetivam identificar processos experienciados por estudantes LGBTQIAP+ para acessarem, permanecerem e concluírem com êxito os cursos de graduação, são pouco evidenciadas. Compreende-se que o esforço para a realização de tais estudos poderia impactar no (re)pensar de políticas públicas e institucionais que contribuam para com o acesso e a permanência de estudantes LGBTQIAP+ nos bancos universitários, enfrentando possíveis problemas como retenção, evasão e abandono dos cursos (ALTMANN; PRADO, 2023, p.14).

Sendo que em cidades interioranas, as poucas ou quase nenhuma das redes específicas de apoio, desestruturam e fragilizam ainda mais sujeitos, que por vivências sociais, já foram obrigados a resistirem sozinhos, o tempo todo.

Prado e Altman (2023) demonstram que estas questões são pertinentes para serem discutidas no Ensino superior, embora alguns estudos sejam rastreados nas bases de dados, ainda parece que a temática é nova para a área da educação.

O poder público ainda direciona maior parte dos recursos e investimentos no que tange ao público gay, a campanhas, diagnósticos e prevenção e tratamentos de HIV/AIDS⁶. E não que essas ações sejam soezes, porém, há urgência de medidas de proteção e até prevenção da vida de pessoas de sexualidade não heterossexual. O fortalecimento dos movimentos de apoio às minorias também carece de empoderamento de direitos civis (BRAZ *et al.*, 2011).

Dessa maneira, não é novidade observar que essas agressões estão inseridas no campo educacional. Dentro das escolas, nas faculdades e universidades (LOURO, 1997; PRADO, 2014; ALBUQUERQUE; WILLIAMS, 2015). De igual modo, a população LGBTQIAP⁺ vivencia incontáveis ocorrências em que o desrespeito, assim como a violência, seja ela verbal ou mesmo a física, se tornam atos constantes. Nesse contexto, é válido refletirmos que a gayfobia tem se disseminado no âmbito social cada vez mais intensamente e atinge o Ensino Superior, o que leva a silenciamentos, rejeições, abandonos, e à evasão que, poderia ser considerada, conforme Berenice Bento (2011), como “expulsão compulsória”.

Além disso, quando não há essa expulsão, podemos considerar que há tentativas intensas de adequação ao meio, como aponta Braga (2019, p. 163) ao problematizar experiências de estudantes lésbicas, que “a indiferença e também o isolamento liberam sensações e criam sentimentos tão intensos, que podem fazer com que o sujeito retome em suas atitudes, convicções e concepções, para se sentirem acolhidos ou menos invisibilizados”. O silenciamento e a contenção são exemplos evidentes dessas imposições vividas por quem possui uma sexualidade dita desviante do padrão.

Para mais, insta salientar que a gayfobia apresenta um efeito intenso no Brasil e que em situações cotidianas, inclusive em espaços universitários, as violências veladas ou explícitas podem ocorrer. De acordo com Diego Mendes (2019) práticas gayfóbicas ganham cena e contribuem para produzir corpos/subjetividades a partir de situações de ridicularização, fator que afeta ainda mais os sujeitos que já chegam, muitas vezes, carregados à Educação

⁶ Cabe destacar que muitas iniciativas relacionadas ao trabalho com a sexualidade, inclusive em instituições escolares, se deram no governo Lula. Tais ações permitiram, pedagogicamente, inserir temas tanto relacionados à prevenção de conhecimento sobre o corpo, como também possibilitaram abertura para a discussão de preconceito, discriminações e violências sobre os grupos minoritários.

Superior de estigmas de exclusão e violências ocorridas na Educação Básica.

De tal modo, a invisibilidade e exclusão causada pela gayfobia levam a consequências tantas vezes irreparáveis e que saem da escola e chegam ao Ensino Superior. Para Tatiana Lionço e Débora Diniz (2009), atos homofóbicos⁷, vistos também no ensino superior, negam a dignidade humana, impõem a opressão e corrompem com a liberdade. Nega aos sujeitos a oportunidade da liberdade e da própria expressão.

⁷ Termo utilizado pelas autoras.

SEÇÃO IV – EDUCAÇÃO SUPERIOR E SUAS RELAÇÕES COM A FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A presente seção traz um apanhado sobre Educação Superior e abordagens teóricas acerca do processo de formação inicial do profissional de Educação Física. Aqui são evidenciados apontamentos, conceitos e pesquisas acerca dessa etapa, vivenciada por estudantes gays que optam por essa graduação.

4.1 – Educação Superior: um arco-íris de tons marcantes

A universidade no Brasil tem suas raízes ligadas a padrões europeus: jesuíta, francês e alemão. Logo, nessa perspectiva, analisa-se que os modelos de ensino sofreram modificações intensas ao longo dos anos. Assim, segundo Coêlho (2008) e Anastasiou e Pimenta (2005), os séculos XI e XIII foram marcados por imposições que se envolviam no quesito de “salvar as almas para Jesus”. De tal modo, a formação e a personalidade de cada professor deveriam estar ligadas à função que se cumpria.

No entanto, mesmo após tantos séculos, torna-se intrigante percebermos que ao chegar à contemporaneidade, ainda pelo viés das autoras supracitadas, se perseveram dentro de Instituições de Ensino Superior (IES) padrões voltados à memorização, obediência, modelos hierárquicos de ensino em que se propõem a mensurar o conhecimento, aferindo-o com instrumentos avaliativos únicos. De tal maneira, podemos notar que o modelo jesuítico ainda se encontra no centro do “modo de ensinar”, pois, percebemos que o aspecto quantitativo supera o qualitativo nas Instituições de Ensino Superior. A esse respeito, Léa Anastasiou (1988, p. 9-10) expõe que:

Ainda encontramos predominante currículos organizados por justaposição de disciplinas, a figura do professor repassador de conteúdos curriculares, muitas vezes fragmentados, desarticulados, não significativos para o aluno, para o momento histórico, para os problemas que a realidade nos põe, e tomados como verdadeiros e inquestionáveis. Fortes resquícios da metodologia jesuítica e do modelo organizacional francês ainda se encontram instalados e dominantes, deixando muitas vezes a universidade de cumprir seu papel de possibilidade de processos de construção do conhecimento.

Cônsono, esses ranços ligados à alusão histórica perseveram intimamente na educação oferecida pelas instituições. Mesmo que a docência universitária esteja amalgamada ao fato da

produção de pesquisas, o ambiente de Educação Superior é ainda o espaço centrado na movimentação e transformação (COELHO, 2008).

Nesses espaços em que o professor, dotado de sua bagagem conteudista e de vivências contribui para que os estudantes tenham acesso aos conhecimentos construídos histórica, social e culturalmente. Todavia, o elo entre o aprender com significação e aplicabilidade desse conhecimento, são habilidades que tendem a ser desalinhas, pois fatores como violências e falta de formação atravessam esse recinto formativo.

Além disso, na maioria das Instituições de Educação Superior, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predominam o despreparo e até certo desconhecimento científico do que seja o processo de ensino/aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula (CICILINI; CUNHA; BRITO, 2021).

Hoje, diferentemente do momento jesuítico inicial, não se impõe ao professor universitário um manual. Sua ação docente é mais calcada no senso de como ensinar. Neste, no entanto, “a preleção docente, a memorização, a avaliação, a emulação e o castigo, caraterísticos do modelo jesuítico, permanecem” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p.147-148).

Coelho (2008) ao escrever sobre a gênese da docência universitária dilucida Sócrates, quando aduz que o exercício da docência consiste no apreender e esse processo traz a compreensão de que esse é amplo e que se torna libertador quando há uma reflexão, aceitação, equilíbrio e satisfação. Dessa maneira, é imprescindível refletir que ambos os papéis, docente e discentes sejam complementares. Precisam se interligar na busca por uma projeção satisfatória e que leve ao pensar e à edificação epistêmica.

Por isso a construção social e cultural sobre a prática docente na Educação Superior estar ainda forjada em aspectos limitadores vem de uma “pedagogia calcada na transmissão de saberes, num papel docente centralizador, tendo os professores universitários oportunidades de aperfeiçoarem-se na pesquisa de suas áreas específicas, mas muito poucas oportunidades sistemáticas de reflexão sobre sua atuação como docentes” (ANASTASIOU, 1988, p. 9).

Logo, a figura do professor transmissor de conteúdos curriculares precisa ser desconstruída. Em compensação, há necessidade da condição que encaminhe o sujeito à emancipação, assim como o fato de conhecer e conviver no espaço social. Unido a uma formação amparada na dialogicidade entre a formação do sujeito e não só de um aprendiz (CAMPOS, 2014).

É necessário que o profissional compreenda que na profissão docente, o educador

torne-se professor, já que o aluno da Educação Superior espera que o docente seja capaz de unir em sua prática direcionamento de ensino, incentivo à pesquisa, à formação ética e qualitativa do profissional. No entanto, tantas e tantas vezes, esse elo de equilíbrio é uma linha tênue que exige do professor uma busca interminável de aprendizagens e formação. Essa formação que se realiza em incontáveis espaços. “Compreendemos que o fato de a formação do professor universitário ser realizada em múltiplos lugares, em diferentes modalidades e formatos, revela o seu “não lugar”, isto é, a escassa legitimidade dos lugares existentes” (CUNHA, 2010, p. 34).

Consoante, é pertinente contribuir que a formação profissional é realmente uma construção e que se canaliza em múltiplos espaços. Entre eles estão às vivências sociais, as interações, os ambientes cotidianos como instituições formais e informais, que somam para a aprendizagem e amadurecimento do entendimento do mundo ao redor, fato que fortalece a perspectiva de ensino docente.

Ademais, é imprescindível apontar que o educador seguir apenas com direcionamento da teoria pode significar uma práxis limitada e sem adequação aos contextos modernos e sociais que o profissional precisa conviver e superar. Assim, é necessário que para tornar-se professor na educação superior, o sujeito esteja disposto à multiplicidade de tarefas, à avaliação e reavaliação de sua prática pedagógica, além de estar condicionado a um sistema de ensino que lhe cerca de incumbências burocráticas que se tornam intempéries para o exercício da docência.

Tornar-se um educador no âmbito da educação superior é conciliar as especificidades dos indivíduos, ceder à convivência. Outrossim, enfatizar na formação dos alunos os conhecimentos necessários para a desenvoltura no mundo de trabalho. Para isso, a docência na Educação Superior carece de um direcionamento, logo, o docente estará sempre à frente dessa etapa. E nem sempre o preparo é uma bagagem ao dispor do educador.

Tornar-se professor, também está ligado ao planejamento, à execução das metodologias, pois essas estão a cargo do professor, e que necessita de leituras, estudo e ajustamento para a realidade da comunidade. De tal modo, insta salientar que a formação do educador não é efêmera, pelo contrário, exige disciplina, pesquisa, busca constante de atualizações.

Nos processos de formação de professores, é preciso considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento (ninguém ensina o que não sabe), dos saberes pedagógicos (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos saberes didáticos (que tratam da articulação da teoria da Educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações

contextualizadas), dos saberes da experiência do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida). Esses saberes se dirigem às situações de ensinar e com elas dialogam, revendo-se, redirecionando-se, ampliando-se e criando (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002 apud CUNHA; BRITO; CICILLINI, 2021, p. 06).

Com isso, pode-se ponderar também que esse processo de tornar-se professor, além de mutável, passa por ressignificações constantes, tanto no modo de ensinar, quanto no de aprender. E essas ocorrências condicionam para a reflexão da responsabilidade e dimensões de que a profissão exige, pois esse ofício leva para a ascensão da compreensão do social, econômica, cultural e política de incontáveis acadêmicos, além de conduzir para a emancipação e para o exercício do pensamento. Compreende-se que não há um desfecho no processo, ao contrário, tornar-se professor é um exercício cotidiano.

Em consonância, a singularidade dos papéis não pode ser invertida ou mal interpretada. O exercício da plena docência carece, na modernidade, de alavancar-se para a construção de relações humanas e não apenas para uma tecnicidade. A docência deve trazer a acolhida, o encontro com o prazer em aprender, o gosto e a identificação. E que, de uma maneira assertiva, as IES sejam capazes de oferecer. Mesmo que, hodiernamente, estejam cercadas por grandes desafios como, por exemplo, a tirania incoerência de certas políticas públicas, falta de incentivo e as constantes tentativas de silenciamento, assim como a desconstrução do pensamento e alienação dos partícipes do processo de educação (CHAUÍ, 2021).

Para mais, segundo Gadotti (2000), ao abordar em suas pesquisas as práticas metodológicas universitárias, a formação acadêmica se faz como desafiadora, uma vez que há a dificuldade exposta por um currículo conteudista. Nessa perspectiva, compreende-se que a graduação é condicionadora e prepara o estudante para o mundo do trabalho. Logo, o currículo se liga aos conteúdos essenciais e preparatórios para o futuro profissional.

Todavia, por direcionar ao campo de atuação futuro, o espaço para as concepções do mundo à volta do estudante, assim como para essa preparação de sujeito profissional alinhado pelas instituições de ensino, lacunas de expressões de vida podem ser ainda mais suprimidas.

Já que educadores e educadoras são formadores(as), logo, suas ideologias e cosmovisões são impactantes, assim como abrem espaço para a inquietude. Por isso, é necessário apresentarmos as denotações de Campos e Almeida (2019), de que chamar a atenção para a responsabilidade das IES, no que tange à qualificação de professores que darão exequibilidade a aulas e estarão à frente da formação de futuros profissionais, é uma necessidade emergencial:

[...] é outorgada à Universidade a responsabilidade de construir e assumir um projeto pedagógico que viabilize uma consistente formação teórico prática aos seus próprios professores, no sentido de contemplar as diferentes dimensões científica, cultural, humana, política, técnica e ética, para que possam se tornar profissionais capazes de atuar criticamente na sociedade, no sentido de contribuírem com a formação dos estudantes na graduação e pós-graduação (CAMPOS; ALMEIDA, 2019, p. 8).

Destarte, analisamos que os curso de graduação ou na pós-graduação, entrelaçados aos ranços atemporais de formação de estereótipos e um processo avaliativo pautado no quesito quantitativo; expõe de um lado, professores e professoras sem formação contínua ou limitada em um espaço de empirismo, ou por práticas tecnicistas, que não se aplicam à era vigente.

Já relatava Paulo Freire que o foco intenso no tecnicismo retira a oportunidade de o educador aproximar-se da realidade do educando e de entender seu local de fala e sua realidade social e emocional no sentido de “Transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (FREIRE, 2013, p. 18).

Saviani (1985) também discorre que a perspectiva tecnicista ainda está presente no Ensino Superior. Aponta que essa corrente pedagógica amalgamada a um contexto conteudista se fortaleceu e ainda está na atualidade, pois ao tentar compreender o mundo do trabalho e suas exigências, essa tendência à racionalidade e menos subjetividade pode ser mais assertiva no que tange à graduação e a exequibilidade do exercício profissional.

A construção de um perfil profissional que poderá também atuar nos níveis de pesquisa e educação tantas vezes se distanciam de um viés qualitativo. Permanecem ligados ao sentido tecnicista e deixam de evidenciar debates e discussões sobre assuntos tão pertinentes à vida profissional e que acontecem fora dos muros das universidades, tais como formação continuada, saberes da experiência, abordagens aos alunos clientes, respeito à diversidade (TARDIF, 2004).

Porém, pelo fato de ainda existir essa interferência tecnicista, torna-se um desafio para os princípios voltados a uma formação funcional e apta ao múltiplo, já que, na era hodierna, o diálogo, as reflexões e as concepções individuais têm sido silenciadas pelos semestres letivos acadêmicos em abarrotamentos conteudistas.

Segundo Moacir Gadotti (1983), essas ocorrências contrariam os paradigmas holonômicos, conceito que abrange o sentido de uma educação voltada à totalidade, à vivência, à pluralidade, entretanto, essa unificação retoma a um fato ligado à essência humana, a contraditorialidade.

Assim, na atualidade, busca-se pela Pedagogia da unidade, visão de futuro,

direcionamento em busca da construção. Ademais, quando se retrata sobre educação popular, logo se propõe: organizar para transformar. Fato que perpassa o contexto histórico da informalidade e chega à modernidade inspirando educadores do mundo todo e que está imbuída na democratização, o que se interliga a construção e preservação dos valores de solidariedade e de reciprocidade.

Além disso, na teoria da educação popular, conceito criado por Paulo Freire, que se fortalece no foco que gera a aprendizagem e se sustenta no conhecimento trazido pelo sujeito, a palavra e seu conhecimento polissêmico e multimodal, o conhecimento de mundo e a estada em uma sociedade mutável, a qual o aprendiz participa de sua construção. Tanto no campo pessoal, quanto no campo democrático político e social.

Outrossim, na educação em nível superior, que ainda enfrenta desafios quanto à funcionalidade no aspecto qualitativo e entre seus principais desafios para uma educação qualitativa, estão os desafios vindos de outrora e que persistem na atualidade, como esclarece

Logo, é necessário inferirmos que a educação em qualquer etapa formal precisa centrar-se na formação do cidadão, para dialogar com o mundo do trabalho, mas que, além disso, seja capaz de imbuir-se do senso crítico e reconhecer os problemas do mundo que o cerca, assim como empenhar-se para a atenuação de problemáticas e melhor andamento do nível social. Nessa perspectiva, visa-se uma educação voltada para o futuro, em que pedagogia da práxis tenha espaço e aceitação e principalmente, que os facilitadores tenham conhecimento e formação para repassarem ensinamentos culturais e formativos. .

Consoante, o papel das IES é ser provocadora, é instigar, oportunizar o encontro e o acesso, transmitir conhecimento independente do recurso. Favorecer uma educação em que o professor tenha a consciência da significação da aprendizagem e a sensibilidade para conviver e ensinar.

Desse modo, com formação, reflexão sobre a prática e pesquisa, além das ações supracitadas, o papel do professor pode cumprir-se de maneira contemporânea, pois a construção do ensino-aprendizagem e a colaboração para a formação da criticidade do aluno, além da formação de valores, estão entre as características que refletem o papel docente. Todavia, ser professor ainda está ligado ao fato de o profissional ser consciente e desenvolver a sensibilidade, introspecção e empatia.

É considerável entender que a educação com vista para o futuro, proposta por Jacques Delors (2007, p. 2), consiste em “aprender a conhecer”, visto que o conhecimento liberta, porém, que não basta aprender a conhecer, é necessário aprender a pensar. Assim como aprender a fazer, que está intimamente ligado com a definição de que não é possível apenas

saber, mas sim ter competência social. Nesse sentido, amalgama-se o aprender a viver juntos, o compartilhar, desenvolver a empatia, a resiliência, o dialogar e construir ações altruístas. De tal maneira, essas ações colaboram para o aprender a ser, esse que se liga à educação do futuro.

Por isso, reafirmamos, a partir da nossa pesquisa, que transformar o espaço da formação em nível Superior em um emprego pedagógico-metodológico tecnicista é defasar potencialidades e oportunidades ímpares de ascensão epistêmica e social. Segundo Campos (2014) educar está além, pois visa a construção, e a libertação do determinismo, porque é uma contribuição para a emancipação humana e o reconhecer do papel na construção histórica.

Por conseguinte, as universidades públicas têm passado por um processo de democratização, assim como as privadas, que também se ajustam para o recebimento de mais estudantes. O que, de fato, deveria consolidar maiores oportunidades e incentivos à qualificação. No entanto, mesmo em um processo que busca oportunizar acesso e maior índice de efetividade em permanência, as “minorias sexuais”, categorização apresentada nessa dissertação, ainda são subjugadas. Há nos ambientes estudantis de Ensino Superior, condições definidoras de assujeitamento e opressão (MAGNO, 2020).

Tais condições são expostas pela colaboração docente inefetiva e em certas situações, pouco qualificadas, currículo inflexível e preconceitos sociais, além de violências e propagação de desigualdades a públicos marginalizados historicamente.

Embora os autores supracitados que abordam a temática da docência na Educação Superior não tematizam a área da sexualidade, suas contribuições são importantes para que passemos a pensar que é necessária uma formação que vá além da técnica e foque na formação integral, em que as subjetividades e as diferenças dos sujeitos sejam reconhecidas como possíveis.

Além disso, o currículo da Educação Superior carece de ser visto e compreendido como um conjunto, um todo em articulação e não apenas uma somatória de disciplinas (ANASTASIOU, 2012). Ademais, a rigidez distancia a formação da dimensão humana. No mesmo sentido, Altmann (2013) chama a atenção para a estruturação fixa dos currículos dos cursos superiores e que esses não consideram em problematizações a sexualidade nas IES.

Segundo Sampaio e Viana (2015, p. 61), “a Universidade não condiz com a visão ideal – e até utópica – que dela se tem, pelo contrário, ela vem se mostrando, como qualquer outra esfera da vida social, uma instituição que reproduz discursos e práticas de intolerância, tal como a LGBTQIA⁺fobia”.

Além disso, Welligton Silva (2020) expõe em seu estudo sobre a gayfobia em

universidades que:

A Universidade assume certo protagonismo na vida dos sujeitos que dela participam, uma vez que integra seu processo de subjetivação, além de pretender fornecer uma formação profissional, crítica e cidadã a discentes, a fim de torná-los aptos a lidar com as múltiplas demandas sociais. Levando em consideração seu importante papel nesse momento da vida dos(as) estudantes, esta instituição, do mesmo modo que pode propiciar espaços acolhedores das diferenças, também pode participar diretamente da produção de mais desigualdade e sofrimento psíquico, decorrentes do modo como os alunos vivenciam sua sexualidade (SILVA, 2020, p. 90).

Concomitante, Célio Peres discorre que:

Quanto ao cenário educativo, quando a formação superior é pensada, visualizamos sua importância como um pilar no qual se assentará toda fundamentação preparatória para a carreira profissional. Formação esta que, aos olhos da utopia, nunca abrangerá os desafios de cunho teórico-científico, nem tampouco os das relações humanas (PERES, 2021, p. 41).

Nessa perspectiva, é imprescindível que novas construções e reconstruções sejam envolvidas no exercício da docência, pois o acesso e a permanência dos sujeitos LGBTQIAP+ com reconhecimento das singularidades e o respeito aos seus modos de ser, já são grandes possibilidades para estudar sem medos, sem sentimentos de opressão ou mesmo inferiorizações. De tal modo, concatenamos ideias com as sinalizações de Prado e Altmann (2023) que dialogam que o acesso e a permanência do público gay na IES está envolvido em diversas razões.

Razões essas que Prado e Altmann (2023) recorrem a Santos e Araújo (2018) para relatarem que as condições de acesso e permanência são desafiadas pelas “dificuldades financeiras, assistência estudantil desfavorável e sentimento de rejeição e exclusão como motivos que devem ser postos em questão para o enfrentamento da “evasão” (PRADO; ALTMANN, 2023, p.13).

Nesse sentido, interrogamos: há possíveis situações gayfóbicas vivenciadas, assim como resistências construídas por estudantes ao longo da graduação em Educação Física? Caso haja evidência disto por intermédio da pesquisa em andamento, o sujeito que chega à Educação Superior é inserido em um sistema que constrói oportunidades para adequação ao grupo, silêncio, estigmas, violências ou resistências?

Tais questões norteadoras corroboram para problematizar que “a Educação Física é considerada enquanto um possível dispositivo de normalização dos comportamentos, condutas, pensamentos e ações quando produz modelos coerentes com o sistema sexo-gênero-sexualidade-desejo” (PRADO, 2014, p. 56). Consequentemente, a Educação Física carece de

ser pensada como área de intervenção sociocultural e de produção de conhecimentos que se ligue à formulação “crítico-problematizadora” dos aprendentes, com ênfase em pensar na corporeidade, porém, considerar a organização da subjetivação que está envolvida com o ser, o outro e o meio.

De tal modo, faz-se necessário refletir sobre como se aloca o aprendente frente a violências e na desenvoltura de potencialidades criadas no período de estudo. Ademais, entendemos que as instituições buscam construir as subjetividades para um enquadramento menos traumático ao meio, mas se esquecem que cada ser é único e que não se limita à imposição normativa.

Assim como uma polidez discursiva falaciosa que limita, segrega e até impede as ações, realizações de atividades e exercícios e são tão frequentes em aulas na Educação Física. Destarte, a exclusão parte não só do exposto verbalmente ou por menções fisionômicas, mas também pelo processo de inferiorizar ou mesmo ao pôr em dúvida a capacidade de realização de determinada tarefa como, por exemplo, acadêmicos gays com trejeitos explícitos serem eliminados de times de jogos estudantis universitários, ou de determinadas posições nos jogos e, muitas vezes, quando são convidados a participarem, permanecem para fechar a quantidade de integrantes do time.

Lembre-mos ainda que a permanência dos discentes nos bancos das IES carece de estabelecer-se pela acolhida, assim como pela aquisição do conhecimento. E não pela rejeição ou mesmo recusa interacional. Nesse contexto, podemos destacar que as antagonistas nesse processo de instrução são as práticas gayfóbicas, já que essas ações podem trazer consequências irreparáveis, limitantes e até de cerceamento de direitos básicos do sujeito, como o acesso à Educação.

Ferrari e Fraco (2010) ao dialogarem sobre a importância dos discursos na produção dos sujeitos – dos professores, dos alunos, dos homossexuais, explicitaram apontamentos ao curso “Lidando com as homossexualidades”, no qual deslindaram que a partir da visão pós-estruturalista, o conhecimento, a voz que ecoa na intimidade carece de ser ouvida, as emoções e percepções sobre as visões e interpretações do mundo, são verdades pessoais que precisam ser entoadas, mesmo que para si. Diante disso, as instituições passaram a ser um espaço contundente para essas trocas.

Porém, muitas vezes envoltas em uma condição tecnicista, sistema político opressor, currículos enrijecidos, desigualdade cultural e processos socioeconômicos díspares, muitas instituições de ensino se deslocam de papéis também pertencentes a elas, como a formação de valores e construção socioafetiva e interacional e deixam perpetuar o teor mecânico de

formação profissional. Fatores que se tornam contributivos para a exclusão, principalmente para os sujeitos modernos que sofrem com sobrecargas de atividades cotidianas e estigmas advindos da socialização.

Os estigmas se tornam feridas praticamente tradicionais, principalmente para aqueles que tiveram suas criações e formações forjadas na violência e rejeição. Assim, Prado (2014) discorre sobre a construção de estigmas que, por sua vez, acompanham muitos estudantes gays por toda sua trajetória estudantil e inferiorizam sua condição de sujeito social.

O estigma enquanto um mecanismo de marcação social que, ao materializar determinada “diferença” indesejada, institui e mantém sentimentos de menosprezo social imputados aos sujeitos marcados. Esse fato desqualifica os estigmatizados enquanto cidadãos de direitos que veem negada sua cidadania e, em alguns casos, negam-se a conquistá-la (PRADO, 2014, p. 140).

Por esse viés, ter ceifado seu direito de acesso, assim como o de pôr em prática sua cidadania, torna-se uma condição limitante. Mas, além disso, a intolerância tem atingido altos níveis e colocado o Brasil em liderança nos números de mortes de sujeitos gays, haja vista que, de acordo com o Grupo Gay da Bahia, no ano de 2020 registrou-se 237 mortes motivadas por práticas LGBTQIA⁺fobias (GGB, 2020).

Por conseguinte, por interpretar tais dados sobre a gayfobia e suas consequências, a relevância social desta pesquisa se dá pela inquietação de analisar quais são as experiências de estudantes gays durante a formação inicial em Educação Física. Desse modo, é imprescindível desvelar se a imposição hegemônica da sexualidade persevera na graduação em Educação Física e se insere na formação inicial de acadêmicos gays. Assim como desvelar se e como práticas gayfóbicas acompanham suas trajetórias e identificar a existência de redes de proteção e apoio aos acadêmicos gays, possíveis vítimas de violências.

4.2 – A graduação em Educação Física e suas interfaces com a sexualidade e a gayfobia

Direcionado ao encontro do escopo desta pesquisa, Caldeira (2001) expõe que nos cursos de graduação em Educação Física há falta de discussões acerca da responsabilidade dos futuros profissionais com o universo social, político e da própria educação. Dessa maneira, podemos inferir que a ausência de tais momentos são prejudiciais aos estudantes, assim como a graduação pode estar focada no âmbito das práticas esportivas e aptidões físicas.

Aliás, não discutir temáticas voltadas à sexualidade na Educação Superior pode condicionar estudantes a replicarem a discriminação e as desigualdades, pois, nessa etapa de ensino, o acadêmico amplia visões acerca de muitos temas. Assim, é imprescindível que essas abordagens sejam elucidadas e direcionadas por profissionais da educação que possuam qualificação quanto à temática, até porque as mudanças são formas de resistências, desse modo, necessárias para a contemplação do novo (PERES, 2021).

Outrossim, são necessárias falas acerca de sexualidade e gênero nas IES e, como retrata Marcos Queiroz (2019), falar de experiências não heterossexuais nesse espaço é uma alavancagem para o reconhecimento do direito à cidadania. A instituição de Educação Superior precisa ser pensada como um lugar que pode propiciar a renovação de realidades e ideologias sejam elas pessoais ou mesmo coletivas, além de promover gradualmente o reconhecimento e pertencimento social.

Os espaços sociais têm interferência direta na formação humana. Os grupos aos quais pertencemos ao longo da vida, e nesse contexto imbuímos a universidade, colaboram com nossa formação. Por isso, segundo Castañeda (2006), o dever é fazer o sujeito que se autorreconhece na expressão de sexualidade gay viver com felicidade. E não viver feliz apesar de sua homossexualidade. O encargo está na internalização de que sua “diferença” é apreciável e que pode ser assumida.

Entretanto, os espaços formativos nem sempre se atentam às condições favoráveis de estudo e ainda se limitam a imposição de normas, já que, nas:

[...] Universidades e ambientes educacionais de forma geral, têm se configurado enquanto espaços normativos, produzindo e reproduzindo conhecimentos/saberes a partir dos interesses hegemônicos, que continuam privilegiando uns e subalternizando e/ou inferiorizando outros (QUEIROZ, 2020, p. 3).

Logo, acrescentamos que os cursos de graduação no Brasil desenvolvem uma cultura patriarcal e segregacionista, que rejeita o múltiplo, pois um dos direcionamentos pedagógicos ainda está ligado, predominantemente, à formação para o mundo do trabalho em uma perspectiva técnica e reprodutivista.

Acrescentamos ainda, em condição direta à Educação Física, segundo o estudo de Peres (2021), que a formação do profissional de Educação Física se elenca em uma tríade sustentada pela solidez da própria formação, preparação para futuras práticas exitosas dos formandos e um conhecimento pertinente e sensato para o trabalho cotidiano em que a sexualidade está como uma definidora de desejos, escolhas e que não seja vista como um

desafio, mas como uma porta de acesso para a pesquisa, à quebra de tabus e, principalmente, para o reconhecimento e respeito.

Ademais, os discentes que em incontáveis situações chegam aos bancos universitários podem deparar-se com um ambiente de inclusão e propensão à liberdade, mas que, por vezes, também trazem em suas bagagens, vivências afetadas pela discriminação, rejeições familiares e sociais (Silva, 2022). Assim como a pouca compreensão de sua sexualidade e em processos de negação intensos. Dessa forma, pensar no êxito dessa tríade é fortalecer uma permanência nas faculdades e universidades e um robustecimento para o futuro mundo do trabalho.

Fatores que se intensificam ao encontrarem na graduação escolhida, um ambiente discriminatório. O que se tornará apenas mais um espaço de dores irreparáveis e que somam como uma condição danosa a seu processo formativo, além de potencializarem rupturas significativas em suas autoconfianças.

Consoante, Peres (2021) ressalta que a formação do profissional está ligada à construção da postura profissional e, conjunta a ela, está a sexualidade do estudante. Dessa maneira, o espaço formativo no Ensino Superior, por vezes, permite que visões docentes sejam deturpadas e ou pouco compreendidas.

Em sintonia, Louro (1997, p. 83) salienta que:

Há ainda uma difícil barreira de sentido a superar: para que um/a jovem possa vir a se reconhecer como homossexual, será preciso que ele/ela consiga desvincular gay e lésbica dos significados a que aprendeu a associá-los, ou seja, será preciso deixar de percebê-los como desvios, patologias, formas não-naturais e ilegais de sexualidade. Como se reconhecer em algo que se aprendeu a rejeitar e a desprezar? Como, estando imerso/a nesses discursos normalizadores, é possível articular sua (homo)sexualidade com prazer, com erotismo, com algo que pode ser exercido sem culpa?

Inferimos ainda que a Educação Física em seu processo de desenvolvimento, por vezes, esteve amalgamada às práticas corporais segregadas pelo sexo. Logo, “Podemos perceber de forma breve através da história como esses corpos estão marcados pelas diferenças de gênero, em relação ao poder e a dominação masculina. Tornando a Educação Física discriminatória” (PERES, 2020, p. 51). Fato que nos leva à indagação ao que tange à categorização de corpos devido a seus sexos.

Ao considerarmos que a Educação Física tem, também, por objetivo, direcionar o educando para a construção de conhecimentos voltados para a corporeidade, sobretudo, tem por finalidade a contribuição qualitativa na formação do senso-crítico do indivíduo, que rejeita a estereotipia.

Além disso, é papel dos docentes instigar para o fortalecimento de uma prática

pedagógica, no desenvolvimento de sua construção epistêmica, pois para Louro, (2000) a produção dos sujeitos é um processo plural e, também, permanente. Afinal, a contribuição para a formação precisa ser repensada como versátil e preservar-se em um ambiente digno e decente, onde as interações, consentimentos e ponderações sejam condições comuns.

Concomitante, as discussões sobre sexualidade precisam acontecer durante o processo inicial de formação, já que, em incontáveis oportunidades, há sempre um reforço cisheteronormativo compulsório que limita muitas vezes a permanência ou distancia um ensino progressista, imbuído na democracia.

Porém, a formação do profissional de Educação Física precisa estar envolta da transdisciplinaridade, o que possibilita uma formação plena e ampla, sustentada pelos conceitos de desconstrução da hegemonia que sustentam a discriminação e a partir desse fortalecimento, reverberar a construção e a reconstrução da consciência social de respeito à vida (IWAMOTO; AMORIM; SEABRA, 2020).

Assim, no âmbito social, como em todos os espaços em que existem relações entre sujeitos, é imprescindível que existam os pilares do reconhecimento, respeito e igualdade de oportunidades. Em leituras específicas sobre a formação em Educação Física, Marcelo Rosa (2004), ao tabular dados acerca da homossexualidade em suas entrevistas com acadêmicos dessa graduação, expõe sua preocupação com os futuros profissionais e seus públicos:

Frequentemente nas aulas ocorriam resistências por parte de alguns alunos que dançavam ritmos considerados mais sensuais como: afro-peruano e salsa, ou ao participar de atividades supostamente (por elas/eles) como sendo femininas eram taxados de “gay” ou “viadão” palavras pejorativas e altamente preconceituosas, mostrando que ainda as diversas sexualidades não são respeitadas, principalmente aquelas tidas supostamente como desviantes. Se pensarmos que todos irão trabalhar com educação (nos diversos campos da educação física), começamos a nos preocupar, pois os/as que discriminam podem também discriminar seus/as alunos/as e o/as discriminados não podem permanecer calados, pois considero que é através da intervenção político-pedagógica, arma principal na construção do processo ensino-aprendizagem, que formaremos sujeitos autônomos e críticos (ROSA, 2004, p. 79).

Por meio das colocações supramencionadas, concatenamos ideias no sentido que a gayfobia ao repercutir nas aulas traz consequências intensas à formação dos profissionais de Educação Física. Já que, de modo geral, a atuação desses futuros profissionais estará certamente ligada à relação com seres humanos. E a “bagagem” de aprendizagem deve estar situada no âmbito das relações de integridade, compromisso, ética e respeito.

Tais ausências curriculares durante a formação contribuem para que profissionais formados na área reproduzam sequenciamento durante suas atuações profissionais, seja na

escola ou fora dela. Nas observações em campo, Rosa (2004) atentou para detalhes que merecem problematização quando falamos de sexualidades e formação de profissionais de Educação Física. O fato de que alguns docentes, fortemente marcados por uma masculinidade arraigada de preconceitos, deixam de trabalhar o conteúdo danças, por exemplo, como modalidade de aulas. Sendo que os fatores que limitam esse ensino são a falta de qualificação, resistência do alunado, conceitos morais e familiares (ROSA, 2004).

Para Costa e Silva (2002) as exclusões nas aulas de Educação Física são motivadas pela falta de reflexões dos(as) professores(as) sobre a representatividade que os corpos exprimem. Assim como o conceito popular de que determinada atividade deve ser realizada por um determinado corpo.

Logo, depreendemos que, no espaço da Educação Superior e, mais direcionadamente, na graduação em Educação Física, há esquivas de certos de profissionais a modalidades que culturalmente podem incitar ao que se performatiza como feminino. Expostos que trazem inquietações, haja vista que negar o direito de aprendizagem por uma consolidação de preconceito é uma ocorrência questionadora.

Além disto, a Educação Física dispõe que as práticas pedagógicas são alicerçadas em uma visão binária e considera também que o educador, no exercício de sua docência, é capaz de orientar, socializar e até esclarecer assuntos que atenuem projeções à própria gayfobia.

[...] a prática pedagógica fabrica sujeitos a partir de uma visão binária – macho/fêmea, homem/mulher, heterossexual/homossexual –, especificamente a Educação Física. [...] Isso se dá, sobretudo, pela invisibilidade da temática na formação inicial de professores/as, assim como a inexpressiva produção acadêmica da área. Nesse contexto, corpos que transgridem a ordem sexo-gênero-sexualidade são excluídos ou se autoexcluem, por receio da estigmatização, discriminação, sexismo e homofobia, sobretudo os homossexuais, que tensionam a normalização ao sinalizarem a existência de masculinidades não hegemônicas. A intervenção docente é fulcral na problematização e conscientização discente sobre a diversidade e construção da hierarquia de gênero, garantindo princípios legais e diretrizes educativas que combatem a discriminação, a violência e a homofobia... (WENETZ; SCHWENGBER; DORNELES, 2017, p. 4).

Por isso, o professor, durante suas aulas na graduação, carece por considerar os currículos ocultos dos acadêmicos e oportunizar condições para a construção e fortalecimento de valores (SILVA, 2003). Assim como a compreensão por uma perspectiva socioeducacional.

Podemos considerar que o processo de formação precisa trazer consigo situações que potencializem contemplação de habilidades nos estudantes. Sendo a formação capaz de legitimar uma ascensão no campo do conhecimento, do autoconhecimento, da apropriação de

seu discurso, postura social, um encontro com o seu verdadeiro “eu”. Sobre esse relato, amparamo-nos em:

[...] em nossas trajetórias de formação, vamos aprendendo a dar sentido ao que somos e a nos posicionar socialmente a partir de saberes sobre as sexualidades, os quais distinguem sujeitos e experiências, inserindo-os numa dinâmica de poder que envolve a determinação de sua legitimidade ou marginalidade (FERRARI; CASTRO; OLIVEIRA, 2021, p. 12).

Logo, denotamos que vivências no curso de Educação Física podem construir perspectivas e somar para a formação do sujeito. Fatores que intencionam produzir possibilidades para alavancar o processo de escolhas e buscas.

Desse modo, apontamos que a relação entre professores e alunos é de crucial importância. Segundo Campos e Silva (2019), em escrita sobre o Projeto (trans)formação para a docência:

Na análise das relações entre professores e alunos, nos diversos espaços-tempos vividos, identificamos não só como aprendemos ou ensinamos, mas também como nos formamos para ensinar, o que influencia no entendimento sobre essas relações no contexto atual (CAMPOS; SILVA 2019, p. 11).

De tal maneira, um olhar de introspecção traz a oportunidade de os educadores propiciarem aproximações e conhecerem um pouco mais dos desafios, dos enfrentamentos de realidade e até de possíveis violências sofridas pelos alunos dentro das Instituições de Ensino Superior. Pois esses critérios podem direcionar para um conhecimento mais amplo da própria práxis docente.

Ainda nesse eixo, expomos que a figura docente na graduação em Educação Física é definidora. O educador possui diariamente a oportunidade de atrelar às suas aulas, assuntos que atravessem a sexualidade e a prática de esportes, temas pertinentes à formação dos discentes. Ferrari e Castro (2013) dialogam que tornar-se professor é um processo. É construído por experiências, construção e desconstrução da subjetividade.

Para Peres (2021) os saberes docentes não podem se resumir aos saberes técnicos aprendidos nas licenciaturas ou bacharelados em Educação Física. É exigido que haja autonomia metodológica, flexibilizações, assim como informações atualizadas sobre temas que perpassam a rigidez de um currículo formal.

Ferrari e Castro (2003), ao referenciarem Ferre (2001), expõem que os currículos universitários dão macrodimensões ao saber docente, mas em contrapartida, reduzem “o saber próprio, pessoal, negando o saber que os demais produzem sobre si mesmos” (FERRARI,

CASTRO, 2003, p. 314).

Logo, ao assumir tal postura os professores(as) são atores/atrizes sociais, capazes e que podem ajudar a fomentar uma reconstrução nos processos de ensino. Trazendo nessa, uma oportunidade de reduzir os silenciamentos, a discriminação e até as autoexclusões vividas pelos estudantes. Como aduz Rosa (2004), há muitos silenciamentos nas aulas de Educação Física e em entre eles, está o fato de as seleções para participações em determinadas práticas corporais serem determinadas pelas aptidões e força.

A Educação Física incorporou em seus discursos, normalizações que se ligam aos corpos. Padrões fixados, perseverantes e que fortalecem paradigmas reguladores. O que gera assim uma exclusão até nos exercícios físicos quando referentes à sexualidade (PRADO; RIBEIRO, 2014).

Segundo Prado (2014), corpos considerados fracos, magros, gordos, diferentes, mulheres masculinizadas e homens efeminados são rejeitados para certas práticas esportivas, já que a idealização está na busca do corpo viril e competitivo.

Ainda se persevera na esfera dessa graduação, discriminações de sexo, gênero e sexualidade, assim como há ocorrências de gayfobias, já que homens efeminados tendem a sofrer violências específicas relacionadas à sua expressão de gênero. Condições que impedem o prazer em realizar uma aula prática e a interação com grupos heterossexuais. E o que agrava mais diretamente é que professores e professoras ainda demonstram certa dificuldade de lidar com situações que envolvam sexualidade e práticas de exercícios, jogos, técnicas e dinâmicas, mesmo no Ensino Superior.

Não é aceitável notarmos que os estudantes ainda estejam envolvidos de uma graduação presa a ranços temporais que preza direcionamentos para movimentos, práticas, habilitação física e deixa de problematizar assuntos que tenham necessidade de serem discutidos (CALDEIRA, 2001). À vista disso, a qualificação docente torna-se imprescindível, porque a partir dela, novas perspectivas começam a se reorganizar, inquietações e satisfações emergem e contribuem para melhor entendimento e de fato mais destreza para lidar com acadêmicos gays e héteros. Por isso, é necessário ponderar que participar de formações em áreas específicas pode trazer maior autonomia ao professor e colaborar para uma docência menos traumatizante.

Participar de um curso de formação em que as homossexualidades são discutidas pode representar um poder, pode representar assumir uma nova postura como a professora ou o professor que passou pelo curso e que, portanto, é o que está habilitado para falar de algo que os outros não dominam. Um poder, uma resistência que está atravessada por prazer, um prazer de saber lidar, um prazer de fazer algo

que os outros não “têm coragem”, enfim, situação que, de certa forma, ainda lida com as homossexualidades como o lugar que guarda certo ar de transgressão, de algo proibido, que causa estranhamento e medo. Essas construções culturais e históricas são negociadas com a construção das identidades de “professor” (FERRARI; CASTRO, 2013, p. 311).

Nessa constante, observamos também que, atualmente, há fissuras nos currículos normativos, pois alguns autores relatam suas experiências no ensino da temática gênero e sexualidade durante a formação em Educação Física. Um exemplo é o estudo de Prado; Altmann (2016) que esclarece que há a urgente necessidade de formação do profissional, mas antes disso, é necessária a formação do sujeito, fator que tem contribuído com o rompimento de barreiras estáticas nos currículos universitários.

Outro exemplo destas fissuras na norma e configurações dos currículos na área da Educação Física, temos no texto assinado por Prado e Altmann (2022) em que relataram sobre a experiência de ministrarem disciplinas na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), em que há a inserção de componentes curriculares sobre corpo, gênero e sexualidade na formação dos acadêmicos de Educação Física.

Na UFU, um exemplo a ser retratado por Prado e Altmann (2022) foi a oferta da disciplina “Educação Física e Diferenças” ofertada como componente optativo no primeiro semestre de 2019. Na Universidade Estadual de Campinas, foi ofertada no segundo semestre de 2020.

Na Federal de Uberlândia, a oferta do componente teve como objetivo “provocar problematizações sobre gênero e sexualidades no cenário esportivo, amador e de rendimento” (Prado; Altmann, 2022, p.263). Já na Unicamp, o propósito foi “problematizar a origem do conceito de gênero, a entrada dos estudos de gênero na área da Educação Física, relações de gênero, interseccionalidade e deficiência (Prado; Altmann, 2022, p.264).

Nesse estudo, o autor e a autora chegaram a algumas considerações transitórias, no sentido de que a Educação Física carece de ampliação em suas discussões. Principalmente no que tange à formação. Além de “ampliar seus diálogos sobre formativos e questionadores com perspectivas político-culturais que contemplem o impacto social de diferenças de sexo, gênero e sexualidade no saber fazer dos(as) futuros(as) profissionais da área” (PRADO; ALTMANN, 2022, p.270).

Por conseguinte, esses profissionais formados com a possibilidade de ofertas de componentes curriculares que abordem também temáticas como corpo, gênero e sexualidade e instigados à formação continuada, assim como apropriarem-se de reflexões sobre a prática

docente cotidiana e a pesquisa, pode produzir possibilidades de interação e maiores probabilidades de o profissional contribuir com o ensino aprendizagem dos discentes.

Porque, embora haja essas rupturas que colaboram para o ganho na formação profissional, Massetto (2009) afirma que o docente da Educação Superior não está apto para o trabalho com um currículo reformulado e atual. Além disso, o educador preocupa-se apenas com a disciplina que precisa ministrar e nada mais. Porém, é imprescindível compreender as novas propostas curriculares que visam a formação do profissional, mas que antes disso, é um sujeito que também está em construção pessoal.

Postas essas discussões, questionamos: como se dá o processo de formação inicial em Educação Física para estudantes gays? E se esse estudante for efeminado? Professores e professoras da Educação Superior estão preparados para lidarem com as diferenças dos discentes? A gayfobia perpassa esse processo (de)formativo? De que maneira estudantes gays, matriculados em cursos de Educação Física, representam esse processo de formação inicial?

SEÇÃO V – "A QUINZE METROS DO ARCO-ÍRIS O SOL É CHEIROSO [...] A ciência ainda não pode provar o contrário"

Esta seção apresenta os resultados gerados por meio do questionário aplicado ao participante, graduando de Educação Física, e que aceitou nosso convite para responder o instrumento. Há também dados complementares de uma curta entrevista que esclarece mais pontos sobre o perfil e vivências do colaborador, durante sua graduação.

5.1 – Um Voguer⁸ moderno

Quadro I: Algumas características do estudante

Participante:	Voguer
Idade	23 anos
Estado Civil	Solteiro
Educação Básica	Totalmente pública
Declara-se	Branco
Expressão de Sexualidade	Gay

Fonte: Dados elaborados pelo autor por meio das informações coletadas no questionário, 2022.

Como podemos notar no quadro supramencionado, o participante Voguer é um estudante de vinte e três anos, que cursava, no momento da geração de dados para a pesquisa, o sétimo período do curso de Bacharelado em Educação Física, período noturno, em uma IES privada de um município do interior do estado de Goiás. Declarou-se branco e, em sobre sua trajetória na Educação Básica, relatou ter cursado todo o período estudantil em escola pública. Atualmente está solteiro e se autorreconhece na expressão de sexualidade gay.

O acadêmico se autodeclara efeminado, é bolsista parcial na faculdade em que estuda. Atualmente está empregado em um escritório de advocacia e trabalha em horário comercial. Em nossos encontros, para ele responder o questionário, assim como para as entrevistas, mostrou sempre muita atenção e respeito à pesquisa desenvolvida por nós. Quanto ao questionário, teve algumas dúvidas interpretativas, as quais foram esclarecidas.

Nas entrevistas, a priori, se sentia um pouco tímido para discorrer sobre suas vivências, porém, após dispormos um pouco sobre fatos voltados às nossas formações,

⁸ Voguer foi o nome fictício escolhido pelo participante e faz referência ao estilo de dança urbana e moderna, o *Vogue*. É uma modalidade muito apreciada pelo estudante e que, para ele, representa força e resistência da comunidade gay. A dança surgiu nas festas chamadas "*Ballrooms*" (bailes), em Nova York, desenvolvida por afro-americanos, no início da década de 1960.

construções e experiências, sentimos que houve maior entrega sobre suas narrativas de vida.

Nossas contatos foram, inicialmente, pelo *whatsapp*, depois nos encontramos na faculdade e logo mais no shopping da cidade. Voguer consentiu que gravássemos as entrevistas, para que pudéssemos, no momento da redação desta dissertação, descrever suas passagens de vida.

Em relação aos demais dados obtidos com a aplicação do questionário, descrevemos treze questões subjetivas, contidas no questionário, que foram respondidas pelo acadêmico e que contribuíram como narrativas para nossa pesquisa.

5.1.1 – VOGUER, uma história pregressa ao ingresso no curso de Educação Física

Nesta subseção, descreveremos e exporemos as narrativas de nosso entrevistado sobre suas vivências antes da chegar aos bancos estudantis da faculdade de Educação Física em tela. Como indagação inicial, perguntamos a nosso colaborador sobre quando ele se autorreconheceu na expressão de sexualidade gay. O graduando respondeu que fora aos dezesseis anos de idade. Por conseguinte, pedimos que relatasse um pouco mais sobre o processo de autorreconhecimento como gay. Nessa oportunidade, Voguer expôs que:

Eu fui uma criança bem criada em relação à assistência de meus pais. Sempre me deram o que puderam, inclusive uma boa educação. Apesar de eu ter estudado a vida toda em escola pública (risos). Me lembro que tínhamos rotinas muito ajustadas. Sempre passávamos o Natal na casa de meus avós, tenho poucos primos, tenho uma família pequena, não tive uma educação sexual em casa, quase nunca falávamos sobre política, os maiores assuntos eram que eu deveria fazer uma faculdade boa, me casar e seguir os princípios de Deus. **Isso me “pilhou” por muitos anos e eu sofri muito**, porque quando era pequeno não queria ser homossexual. **Porque fui uma criança criada por pais religiosos que viam a homossexualidade como um grande pecado. Então sofri muito**, sempre estudei muito e **quando sai de casa comecei a ser feliz**, pois consegui perceber que tinha minha liberdade e que ser homossexual não era errado. Ah, eu quando era pequeno e não entendia muito sobre, também tinha muito medo de decepcionar minha família. Então nunca imaginei que eu poderia ser gay e por isso sofri muito para me aceitar⁹.

Nessa abordagem inicial o pedido foi para que Voguer comentasse um pouco mais sobre seu processo de autorreconhecimento na expressão de sexualidade gay. Na oportunidade, pudemos observar que o jovem rememorou partes significativas de suas vivências, como o seu processo de aceitação. Entre seus relatos, destacamos que nesse momento de vida, o acadêmico dispõe que foi “pilhado”, “sofri muito” e “então sofri muito”.

Como visto, o sofrimento é retratado mais de uma vez na narrativa. Além disso, é

⁹ A transcrição respeitou a narrativa gerada.

exposto que seus pais eram religiosos e viam como pecado a sexualidade desviante da heterossexualidade. É possível refletir por meio das palavras de Voguer o fato de que o sujeito exerce sua sexualidade em um espaço que também é afetado pela religião e suas crenças sobre o corpo humano, a sexualidade vistos como desviantes, criou memórias disfóricas e que foram expressas na entrevista.

Para Kelly Aquino (2012) p.35:

A sexualidade torna-se descaracterizada e desprezada. Todas as suas manifestações viram sinônimo de promiscuidade e pecado. As consciências dos indivíduos, ao assimilarem isso de maneira acrítica, perpetuam uma visão sobre o corpo e sobre a sexualidade extremamente ambígua e confusa, útil para a procriação, mas ao mesmo tempo carregada de mal e pecado.

Ainda nesse sentido, observa-se que uma pessoa em uma fase de adolescência, exposta por incontáveis estudos como uma etapa intensa e conflituosa, ter como opressão o contexto religioso que, em vez de libertar, vem de encontro aos sentimentos, desejos e à própria subjetividade, pode impulsionar para múltiplas situações, como no caso descrito por Voguer, que saiu de casa para se sentir livre.

Percebemos que um momento visto como feliz pelo participante fora à saída do lar, da tutela dos pais. Para o colaborador, a partir dessa ocorrência, a liberdade começou a ser percebida e que a homossexualidade, então, agora estava distante de ser um “erro”, como julgada pelos genitores. Destarte, podemos inferir que para esse sujeito, sair de casa foi uma libertação. Já que a família, grupo primário, foi a primeira que gerou conflito.

Homossexualidade não é um valor na nossa sociedade, de maneira que as famílias, de forma geral, não desejam um filho homossexual. Assim nas famílias, quando nasce uma criança com um corpo masculino, há um investimento performativo na construção do ser masculino e heterossexual. Não se educa numa perspectiva homossexual. Construir performativamente um menino é educa-lo no comportamento valorizado socialmente para ser homem (e, portanto, heterossexual), ou seja, como aquele que desde cedo é ensinado a atacar seu objeto de desejo (FERRARI; OLIVEIRA, 2019, p. 12).

Em outras palavras, a gayfobia familiar toma amplitudes exponenciais na vida do sujeito e pode levar a estigmas insuperáveis. Segundo Sarah Schulman (2010), violências familiares podem se manifestar em várias versões, desde pequenos insultos, exclusões e invisibilidade, assim como chegarem a ataques odiosos que podem levar até ao fim da existência daquela pessoa.

De tal modo, “sair de casa cedo e garantir uma autonomia financeira se impõe como necessidade imediata, uma vez que a família costuma ser os primeiros agenciadores da

discriminação” (MONTEIRO; MACHADO; NARDI, 2011, p. 130).

Segundo Prado e Junqueira (2011), o grupo familiar se aloca em um espaço de poder e representação que pode violentar os sujeitos não heterossexuais. Nesse jogo de poder, algumas pessoas parecem sentir uma autoridade maior sobre o outro, o que faz com que as visões próprias e muitas vezes alienadas, somem em violências como abandono, expulsões, exclusões. Logo, os autores destacam que não é por acaso que em inúmeras situações, esse grupo primário é o último, a saber, sobre a sexualidade não hétero de seus membros.

De tal maneira, a criação de atos resistências na trajetória dos sujeitos gays, por vezes, inicia-se dentro de suas próprias casas. Em tantas situações carecem de resistir aos preconceitos dos genitores, familiares e até pessoas que fazem parte do grupo de amizades de sua família. Assim, essas situações colaboram para que comece, em alguns casos, o enfrentamento pessoal individual, anônimo que conseqüentemente em algumas outras situações se tornam coletivos e visem sua segurança e seus direitos à cidadania (FERRARI; MAZZEI, 2020).

5.1.2 – Ensino Superior, um passo rumo à transformação

Nesta etapa do estudo, partimos em busca de conhecer um pouco mais sobre a escolha de Voguer pelo curso de Bacharelado em Educação Física. Também, buscar informações sobre as vivências, durante o processo de formação inicial na área, que o acadêmico poderia dividir conosco.

Interrogamos, então, se durante o curso de Bacharelado em Educação Física ele passou por experiências negativas em relação à sua sexualidade?

Sim. **Vários momentos**, mas alguns são marcantes, pois sou da área de danças urbanas e contemporâneas, então **até os próprios acadêmicos têm preconceito** com o tipo de arte e também com o corpo que executa. **Em uma apresentação para o dia da Consciência Negra me senti muito mal, pois algumas alunas de períodos mais a frente foram extremamente homofóbicas.**[...] Naquela época senti um mix de tentar entender o porquê, ao mesmo tempo tentar compreender se elas estavam erradas ou se era eu, se eu buscaria ajuda, se apenas ignoraria e me manteria firme, porque ser gay é passar por muitas coisas mesmo e muitas pessoas também sofrem por suas características. Vivi situações que também deixei de comentar, participar de alguma coisa em sala mesmo por ter vergonha. No fundo eu ainda lembrava sempre de que meu pai dizia sobre estudar.

Em apreciação ao relato, vê-se que o acadêmico, em vários momentos, sofreu com experiências marcantes relacionadas à sua sexualidade. Um fato exposto foi que em um momento específico houve uma percepção direta de preconceito sentida pelo graduando, já que algumas alunas de períodos posteriores ao que ele cursava tiveram posturas gayfóbicas.

Percebemos também o que o fato, para ele, produziu desgosto e o sentimento de inferiorização, pois a gayfobia se instaurou em sua percepção.

Observamos ainda na narrativa acima, que o entrevistado se interroga e prefere o silêncio entre tantas possibilidades que poderia se autodefender, uma delas, o diálogo. No entanto, “Muitas vezes, jovens que não se encaixam no perfil instituído acabam capturados pela discriminação, sendo a exclusão desse meio uma das táticas utilizadas para reestabelecer a ordem rompida, e a autoexclusão, talvez, uma estratégia para não se visibilizar” (PRADO; RIBEIRO, 2016, p. 109).

Outro fato a ser observado é que foram mulheres que praticaram o ato gayfóbico, fator que expõe que mulheres também estão à frente de ações violentas pelo fato de não reconhecerem a sexualidade desviante da heterossexual. Segundo Vidarte (2007), a violência contra os gays está em todos os espaços, é presente em todas as culturas e disseminada socialmente com intensidade. É perseverante de maneira cínica, travestida e coberta. Perpetua-se sem escrúpulos e atesta uma imposição de superioridade.

Cabe considerar ainda que o colaborador, em um relato anterior, reportou que saiu de casa para viver sua liberdade e libertar-se do sofrimento. Todavia, a chegada à Educação Superior também foi condicionada a violências.

Outro questionamento se pautou em possíveis constrangimentos em relação à sua sexualidade, no que se refere ao processo de formação em Educação Física. Relatou que:

Não são em todas as aulas, mas nas aulas em que há pequenas disputas, campeonatos, rachas, os acadêmicos **sempre me deixam como uma última opção e ainda dizem que é porque sou da área de dança**. Às vezes deixo de fazer uma aula porque tenho vergonha de pedir para participar. Mas eles também não convidam, só se o professor do dia pedir. **Certa vez me disseram também que como no basquete e vôlei só “servem” os altos, no futebol só os machos**.

O relato apresentado aponta para certa situação de exclusão e rechaços. As aulas práticas, que poderiam trazer interação e envolvimento, parecem se tornar espaços propícios para o isolamento. Percebemos ainda certa tentativa de captura quando a modalidade dança é acionada pelos colegas de curso, como a que seria adequada ao participante, pois “como no basquete e vôlei só “servem” os altos, no futebol só os machos”.

Ferrari (2007), ao apontar Nolasco (2001), expõe que a violência não tem marcadores identitário, porém tem sexo. “É MACHO” (FERRARI, 2007, p.7). Nessa perspectiva o autor nos convida a refletir que o discurso promove uma noção do que se performatiza como homem. Na prática de futebol, considerada como atividade cultural predominantemente

masculina, o homem não possuir uma masculinidade padronizada para o que a sociedade considera masculina, pode resultar em ofensas e exclusão no jogo (PRADO; RIBEIRO, 2014; ALTMANN, 2013).

A gayfobia mesmo que não atinja o corpo desvela-se e nos põe a refletir qual o valor dado a um ser humano, como Butler (2003) exhibe, é um valor de “abjeção”.

Para mais, indagamos se o participante vivenciou situações de gayfobia por professores e funcionários da instituição:

Há professores que precisam de uma reciclagem. Não entendem sobre modalidades como as danças urbanas. **Há sim preconceito.** Em uma apresentação para um evento da cidade, as únicas danças que puderam ser apresentadas foram as regionais e **todas apresentadas por mulheres.**

Segundo Voguer, o preconceito compõe o cenário docente do Ensino Superior. A partir do relato, evidencia-se que pouca compreensão ou mesmo falta orientação de docentes sobre sexualidades pode levar a certas exclusões, como o fato do impedimento de uma apresentação em um evento público e regional. Sendo que a permissão para dança foi estabelecida, todavia, apenas para mulheres e que as apresentações não poderiam ser com danças urbanas.

Ainda sobre o exposto pelo entrevistado, muitos pontos podem ser considerados em uma percepção leitora da narrativa. Em primeiro momento, nos atemos a considerar que, por vezes, o processo de formação docente está diretamente ligado a seus princípios próprios, além de o direcionamento estar muito unido ao nível técnico, o que impossibilita discussões e análises sobre temas como a sexualidade. O que denota que, ainda, mesmo em um curso que se direciona ao convívio com seres humanos, por vezes há uma restrição sobre abordagens das temáticas gênero e sexualidade (IWAMOTO, *et al.*, 2021).

Todavia, como já sinalizado nesta dissertação, existem propostas de rupturas para a inserção das temáticas gênero, sexualidade no currículo formal do processo de formação inicial em educação Física (PRADO; ALTEMANN, 2022).

Ferrari e Castro (2013) chamam à reflexão sobre a importância da análise dos currículos das escolas e universidades, haja vista que as formações dos estudantes têm sido finalizadas por meio de saberes hegemônicos. Situação que tem distanciado os saberes contra hegemônicos, o que de fato, afasta discussões pertinentes à sexualidade, por exemplo.

Concomitantemente, uma parcela considerável de educadores ainda maneja sua prática pedagógica pelo notório saber, ancorada no domínio de conteúdos e distante da dimensão

humana. Para Campos e Almeida (2019, p. 42),

[...] a participação em apenas um curso, oficina, palestra entre outras ações formativas, não é suficiente para promover alterações expressivas nas práticas docentes, mas poderão provocar inquietações, instigar reflexões que poderão reverberar no constructo identitário da profissão e promover a (trans)formação nas concepções dos professores sobre a prática pedagógica.

Como citado pelo graduando, a própria inércia, ou mesmo falta de posicionamento/atitude dos professores frente a situações constrangedoras em busca de respeito, demonstra que a formação do perfil profissional pode ser mais bem promovida quando há empenho na busca da qualificação.

Nas palavras de Paulo Freire (2007) o educador em nível universitário deve considerar em sua prática, as dimensões pedagógicas. Por meio dessas dimensões, refletir sua prática funcional e a formação do sujeito e essa atribuição se fazem para os docentes, independente dos cursos que lecionam.

Não importa que seja professora de fundamentos pedagógicos num curso de graduação ou de pós-graduação na universidade. Não importa o que ensinamos ou a quem ensinamos: se não estivermos convencida e convencido de que mudar o mundo, melhorar suas condições, facilitar a vida gostosa, se não estivermos convencidos de que isso é possível ser feito, mesmo que tentar fazer isto implique confrontar um mundo de obstáculos, confesso a vocês que desistiria de ser professor. (FREIRE, 2007a, p. 208).

Não há funcionalidade em formar sem “marcar”, sem oportunizar para discurso, fortalecer para a construção da unicidade e expressão de sua subjetividade sem culpa ou medo. As IES são o campo de ganhos, de aquisição de conhecimentos, de transformação do senso comum em cientificidade, mesmo que como todo espaço social, é rodeada pela gayfobia. Cabe aos professores contribuírem também para a contenção, orientação e disseminação de informações para que os *campi* universitários resistam também a essas violências.

Em dois momentos subsequentes do questionário, foi interrogado: Em sua percepção, como a gayfobia ocorre no espaço do Ensino Superior? E como ele enfrentava possíveis constrangimentos relacionados à sua sexualidade durante a formação?

Para a primeira pergunta, ele explicitou que a gayfobia ocorre por meio de “piadas, grosserias, brincadeiras com sentido pejorativo”.

Rosa (2004) em suas pesquisas acerca do dia a dia universitário condensou registros

que há dois tipos de homofobia que atingem os acadêmicos: 1) a conhecida como velada, que se manifesta pelo distanciamento dos sujeitos que são gays ou “aparentam” ser; 2) e a homofobia transfigurada que se revela por intermédio de brincadeiras. No contexto da entrevista, percebemos que a situação vivenciada pelo bailarino fora um tipo de homofobia velada e acrescentamos ainda que impositiva, haja vista que apesar de toda a reflexão, se força ao silenciamento.

A violência gayfóbica na educação Superior atesta a produção de desigualdades. Portanto, para Silva (2020, p. 94)

Considerando que a instituição universitária é desdobramento das políticas públicas que indicam que a educação esteja a serviço de todos, inclusive dos sujeitos historicamente marginalizados, e assim se apresenta como possibilidade de transformação da realidade social desigual e injusta, questionamos o caráter reprodutor de práticas sociais/sexuais que, por meio das relações de poder, produzem hierarquias e desigualdades e colocam as instituições de ensino superior no paradoxo que exclui ao mesmo tempo em que inclui.

Ainda nessa direção, a IES, mesmo que se posicione como um espaço em que a dinâmica social por vezes questiona o funcionamento e manutenção da norma. Outrora, produz e reproduz silenciamentos de expressões de subjetividades (SILVA, 2020).

É necessário refletir que o acesso e a permanência nas Instituições de Educação Superior é um direito. E que o fato de uma imposição de poder pela dominância de uma sexualidade heterossexual precisa ser desconstruído socialmente.

Logo, o pensamento imediato que se forma é que o acesso e permanência do diferente nos espaços normativos, não devem estar atrelados a uma política de tolerância, nem simplesmente a uma questão de respeito às diferenças, mas sim, de qualificação, de desnortatização e desconstrução das sexualidades e gêneros compulsórios dominantes, de transformação desses espaços, em um lugar de afirmação dos direitos sexuais e de combate a qualquer manifestação de machismo, homofobia, lesbofobia, bifobia e transfobia (SANTOS, 2017, p. 59).

Em relação aos constrangimentos, o que o participante deixou à mostra é que ocorrem e ele utiliza estratégias de enfrentamento e resistência pessoais:

No início me calava, tinha muita vergonha, até porque sempre fui reprimido por minha família e sempre me fechei, porém hoje se eu for violentado, eu discuto. Não fico mais por baixo.

Na narrativa, para o colaborador, parece que a opressão constante produziu, em certa etapa de sua vida, uma condição de resistência e busca por um espaço, que por tantas vezes, foi dele retirado, até pela própria família. A falta de um diálogo aberto e racional com seus grupos primários, dá ao sujeito, quatro opções: “a negação de suas identidades, a sujeição à opressão, a rejeição desse ambiente que não o acolhe ou a resistência interna e contundente” (FERNANDES, 2020, p. 112). Causalmente, quando há a resistência, os desafios advindos são intensos.

Cabe ressaltar que a força subjetiva aparente no relato concedido não pode ser generalizada, pois, para outras pessoas gays inseridas em outros contextos socioculturais, nem sempre se constrói essa resistência. Como nos alertou Castañeda (2007), o luto da heterossexualidade, necessário para a reconstrução de si enquanto potência, muitas vezes não é finalizado por sujeitos que passam por processos de exclusão por conta de suas homossexualidades. Como destacam Teixeira Filho e Rondini (2012), muitos processos vivenciados discriminatórios por jovens LGBTQIA+ durante os processos de escolarização, produzem ideias e ou tentativas de autoextermínio.

No registro versado pelo bacharelando foi exposto que na faculdade em que cursa Educação Física não há redes de apoio/proteção às vítimas de gayfobia. Nessa senda, expusemos também a pergunta: Durante o curso você já presenciou algum debate/discussão sobre o tema da homossexualidade ou “diversidade” sexual? Em resposta discursiva tivemos:

“Em algumas aulas, alguns professores já abordaram, mas muito rapidamente, tanto que nem me lembro do assunto em específico”.

Por meio do relato do estudante, o tema sexualidade foi apresentado de maneira “rapidamente”. Essa velocidade com que alguns conteúdos são discutidos durante a formação inicial pode contribuir a não apropriação da discussão e construções de estratégias de intervenção sobre sexualidade durante a prática profissional em Educação Física, pois contribuiu para que o discente [nem lembrasse] do assunto em específico.

Para o contexto educacional, e acrescentamos aqui para a Educação Física, “o sexo é [ainda] a base conceitual determinante e delineadora das ações (hetero)normativas” (DORNELLES, 2013, p. 117). Segundo Priscila Dorneles (2013), a construção dos corpos traz reações diversas entre a Educação Física e militantes das causas de gênero e sexualidade. Nessa investida, a regulação dos corpos e a imposição das normas sociais precisam ser reconsideradas, principalmente no âmbito da Educação Física, já que é uma prática muito

comum.

Via questionário, buscamos indícios de possíveis medidas de apoio e proteção no âmbito do curso e se o participante já havia participado de eventos, simpósios e palestras sobre a temática da sexualidade e gayfobia. A devolutiva foi: “*Nenhuma. Não*”. A resposta indica que durante todos os períodos, até então cursados pelo graduando, discussões e ou informações sobre redes de apoio e proteção para situações de preconceito e violência gayfóbica, foram expostas na faculdade. Em sua resposta também se evidencia que a instituição de ensino não ofertou atividades extracurriculares e eventos voltados aos assuntos.

Nesse sentido, Peres (2021) argumenta que a temática sexualidade na formação de professores, por vezes, tem relações com tensionamentos e se mostram quando há o confronto às práticas mais tradicionais e conservadoras em relação à Educação Física.

Em sua dissertação de mestrado Felipe França (2014) explicita que a exclusão das discussões sobre a sexualidade nos cursos de formação de professores leva ao reforço da manutenção de violências e à deturpação de direitos. Assim, enuncia o precedente para a disseminação de brincadeiras, rotulações e qualquer distanciamento do sistema sexo-gênero-(hetero)sexualidade (BUTLER, 2003) é motivação para as chacotas e até opressões aos sujeitos não heterossexuais.

Essas somativas que perpassam a Educação Básica e chegam à Educação Superior preocupam o cenário de formação e trabalhista do futuros profissionais. Haja vista que a versatilidade dos novos perfis da “clientela” almeja por profissionais seguros, imbuídos de uma formação estrategista e que vejam a Educação Física como coeducação. Por isso, o Conselho Federal de Educação Física apresenta preocupações acerca da formação dos novos profissionais, em virtude das mudanças educacionais no país.

As inovações específicas no campo da intervenção profissional, decorrentes da regulamentação da profissão de Educação Física e até mesmo as incertezas dos jovens acadêmicos diante do futuro profissional e da crise de empregabilidade que caracterizam este novo século. Não há como negar que os novos desafios impostos à formação em Educação Física são diferentes daqueles enfrentados há dez anos. As grandes questões e as principais dúvidas podem até ser as mesmas, mas os contextos são diferentes e exigem novos argumentos, novas abordagens e novas estratégias para superá-los. (CONFEEF, 2011, p.28).

De tal modo, as discussões, projetos, disciplinas, cursos, oficinas palestras e eventos em geral precisam ser ofertados em ambientes educacionais, também de Ensino Superior.

Informação, orientações e esclarecimentos devem estar sempre acessíveis quando se retratam pautas que envolvem seres humanos. Consoante, “produzir processos de debates e desmitificação de visões hegemônicas na sociedade em geral, entre educadores e educadores, em particular, significa enfrentar os estragos produzidos pelo preconceito” (SILVA, 2015, p. 11).

Quando perguntamos: E por colegas de curso? Já houve situações de gayfobia? Caso sim, detalhe um pouco.

Sim. Já me constrangeram em vestiários com piadinhas, já fui excluído em aulas que futebol era a atividade prática. Já tive uma discussão com uma colega no início do terceiro período e que ela inclusive sugeriu **que eu fosse para a Pedagogia, porque lá é um curso menos machista e mais brando e Educação Física é um curso muito machista.**

Parece que o sentimento de frustração ganha espaço na faculdade e a gayfobia passa a ser expressa em atitudes de acadêmicos do curso de Educação Física. Ademais, a desconstrução cultural de que o curso tem suas raízes ligadas ao biologicismo e androcentrismo ainda não foram distanciadas da identidade da graduação (PERES, 2021).

Ainda há na narrativa, certa “adequação cultural” que remeteria a uma atuação profissional adequada aos gays. Essa formação estaria ligada a “profissões” feminilizadas, tal como, a atuação na área pedagógica.

Ainda nesta senda,

A sociedade em que vivemos ainda se caracteriza por relações de dominação, e nela a sexualidade, atitudes, comportamentos e sujeitos específicos são designados a partir do sexo primordial, o do homem. O regime masculino, que se estabeleceu ao longo dos tempos, vem ditando a posição e os papéis de homens e de mulheres, cujos valores e padrões de comportamento também são legitimados e consagrados nas práticas educacionais (RIBEIRO; SOARES, 2012, p. 3).

Por essa análise, o sujeito, por se autorreconhecer gay, precisaria modular sua sexualidade à profissão exercida, ficando distante a opção de liberdade, propensão e aptidão à escolha profissional. Elucidando mais uma vez que, o meio social tenta “reconfigurar/ajustar” a subjetividade da pessoa.

A supremacia masculina é concretizada no exercício de atividades públicas, administrativas e de mando para os homens, e a subordinação feminina simbolizada no desempenho de atividades privadas, relegadas a segundo plano, como o cuidado com a educação das crianças, os serviços domésticos e a manutenção do lar, por exemplo. Esse modelo vem delimitando o caminho a ser percorrido, principalmente pelas meninas, no qual não está previsto o transformar, o criar e o enveredar por outras trilhas, que não as predeterminadas para a sua categoria de gênero: amar, preservar-se para o amor ideal, para o casamento, servir, realizar cursos

tradicionalmente ligados às chamadas "aptidões" femininas, como o Magistério, o Secretariado, a Enfermagem, entre outros (RIBEIRO; SOARES, 2012, p. 1).

Por fim, indagamos: Que atitudes, ele como sujeito histórico e partícipe social, poderia fazer em seu ambiente acadêmico para fortalecer o respeito e igualdade entre os estudantes gays e a comunidade acadêmica? Sua resposta aponta para a potencialidade das artes enquanto estratégias de fortalecimento subjetivo e resistências. *“Levar a arte, montar momentos que a faculdade inteira participe de palestras e workshops sobre homofobia e as consequências”*.

Ao considerarmos o exposto, é sugestivo que o entrevistado avalia que há possibilidades de tornar o ambiente acadêmico menos violento. Para isso, ele sugere apreciação da arte para o enfrentamento de certas construções sociais como a gayfobia. Nesse viés, podemos elencar que a arte é uma das maneiras mais autênticas que muitos sujeitos encontram para expressarem suas subjetividades e por vezes torna-se uma estratégia de subversão e ressignificação (COSTA, 2020).

A arte, proposta presente na “voz” de nosso entrevistado, é vista como uma estratégia para resistir, pois nesse sentido,

A arte é, pois, implicamento livre da humanidade com a natureza, com a realidade social que a cerca e com suas subjetividades interpessoais atribuindo-lhes novos sentidos e significados, ao tempo em que ela própria se liberta. Dessa maneira, o mundo da arte pode ser observado, compreendido, apreciado e modificado em uma relação mútua e de respeito, tanto na esfera individual, quanto coletiva (RIOS; DIAS; VIEIRA, 2019, p. 4).

Para Gustavo Costa (2020, p. 132.) a resistência por meio da arte pode ser considerada uma maneira de “empoderamento, encorajamento e fortalecimento interno e se transforma quase que automaticamente em uma busca por emancipação coletiva”.

As estratégias de resistência para alguém que se “desvia” da cisgeneridade, são canalizadas de maneiras individuais e estão envoltas em contextos que suprem necessidades, direcionam o foco das dores e repreensões ou que, pelo menos, mascaram a intensidade da exclusão, tantas vezes vivenciadas. Concomitante, a conquista do (re)existir galga possibilidades para a formação de uma coletividade de resistências.

Segundo Felipe França 2014, p. 110 :

Resistência constitui-se enquanto uma experiência de subjetivação e de experimentação da liberdade. Resistir é um combate. Uma luta com as adversidades. Resistência é um sinal de liberdade, prova de que é possível escapar dos enquadramentos propostos pelas forças. Ela demonstra que existe espaço para mudanças, oscilações e inversões nas relações de poder. Essas estratégias são

dirigidas contra as formas de sujeição e submissão, remetendo ao conceito de liberdade e a sua ligação à insatisfação em uma determinada relação.

Em linhas gerais, consentimos que a própria permanência nas IES é um ato de resistência. Por essa concepção, temos que um fortalecimento para a garantia do acesso, curso e conclusão da graduação estão também nas condições prestadas aos acadêmicos pela instituição. Para Junqueira (2019) todas as pessoas que transcendem “as margens regulatórias” de gênero, estão sujeitas a fobias. Por isso, independente do espaço social, as violências ainda circulam intensamente os sujeitos gays mesmo no universo educacional.

Nesse sentido, a partir de sua narrativa, uma maneira de elevar o nível de respeito entre os acadêmicos seria o envolvimento com a arte. Também nos relata que as organizações de eventos que pautem a homofobia e suas consequências poderiam contribuir para o enfrentamento aos preconceitos.

Além disso, segundo Juliana Rizza, Paula Ribeiro e Maria Mota (2018), é necessária a inclusão de debates sobre os Direitos Humanos na formação de professores e bacharéis. Nestas oportunidades de discussões, tratar de assuntos pertinentes como questões de gênero e homofobia poderiam contribuir para com a formação.

5.2 – Retomada ao campo: no fim do arco-íris, há um pote de ouro sendo preenchido

Esta subseção apresenta a transcrição de uma segunda entrevista semiestruturada, conduzida com Voguer, após a tabulação dos dados do questionário. Essa retomada ao campo surgiu como uma possibilidade para que compreendêssemos melhor alguns elementos produzidos pelos dados gerados com o primeiro instrumento, o questionário.

Ao retomarmos o período de autorreconhecimento, aos 16 anos, na expressão de sexualidade gay, e com o intuito de compreender melhor o processo, na entrevista voltamos ao assunto:

Pesquisador: Você se reconheceu na expressão de sexualidade gay aos 16 anos. Pode contar um pouco mais sobre esse momento?

Voguer: Foi a etapa mais difícil que já vivi. Sempre me achei diferente. Meus primos me chamavam de borboleta porque eu era muito delicado. Eu não queria ser homossexual e minha mãe andava me vigiando muito me cercava porque não aceitava um filho “veado”. Ela sempre me condenava dizendo: **“O que o pastor dirá?”**. **“O que seus avós vão pensar?”**. Ninguém merece uma maldição dessa. Ela sempre deixava a bíblia aberta em cima da minha cama com versículos que condenavam a homossexualidade, como em Romanos. Eu me sentia a pior pessoa, sempre com vontade de sumir, de parar de assumir toda aquela culpa, então eu resolvi dizer a verdade. Conte para ela. Depois disso, nunca mais foi a mesma coisa, até hoje nossa relação é abalada. Não tenho mais os momentos com felicidade de verdade ao lado deles. Parece que sempre tem uma desconfiança.

Parece que estou errado, sujo. Meu pai ficou sem conversar comigo por quase um ano.

Os relatos cedidos deixam sugestivamente uma percepção leitora de que o partícipe, por vezes, foi vítima de um sofrimento profundo. Por se tratar de uma etapa “*mais difícil que vivi*”, percebemos que o sofrimento emocional, que dor, se intensificava pelo fato de ele ser julgado e ter como fator doloroso a intensidade do poder da religião, que era exposta pela família como uma doutrina e que não o acolheria: “*Eu me sentia a pior pessoa, sempre com vontade de sumir*”.

Destarte, a coragem e determinação para “assumir” sua sexualidade lhe trouxe consequências dolorosas como, por exemplo, o distanciamento dos genitores e, em decorrência, também seria expurgado pela religião dos pais. Rocha contribui para pensarmos o relato, ao argumentar que:

Assim, rejeitados por suas comunidades de fé ao revelarem sua orientação sexual, boa parte dos homossexuais são afastados não formalmente, mas pela intolerância, ódio, desprezo e indiferença. Muitos até tentam ofuscar seus sentimentos, fazendo de tudo para deixar de sentir atração física por pessoas do mesmo sexo, o que geralmente gera tormentos pelo peso da culpa que acham que carregam. Nesse aspecto as relações entre os cristãos e os homossexuais não é de todo pacífico, uma vez que lhes causa muito sofrimento. Eles são tratados como seres pecadores fazendo com que cada vez mais evitem revelar sua identidade sexual à família, à igreja que frequentam e a sociedade onde se encontram inseridos, como forma de autoproteção (ROCHA, 2019, p. 6).

É importante salientar que muitas famílias criam estratégias de opressão que tem ação penalizadora, o que “força” a pessoa a “assumir” sua sexualidade, uma espécie de confissão sobre um erro e/ou pecado. Essas ocorrências nos fazem concordar com Ferrari e Oliveira (2019) quando dialogam que a homossexualidade é vista como uma negação ou afirmação, o sujeito precisa assumir, ser condicionado em disciplina.

Relembramos o partícipe sobre uma resposta dada no questionário sobre já ter sofrido gayfobia. De tal modo, pedimos para que ele falasse um pouco mais das situações enfrentadas.

Pesquisador: Você escreveu que passou por outros momentos de gayfobia na faculdade, pode nos contar um pouco mais dessas situações?

Voguer: (...) A experiência que contei foi a que mais me fez mal, porém uma outra que me lembro bem foi uma vez que iríamos participar de um interclasse entre os acadêmicos de Educação Física e eu estava muito empolgado, porém **fui rejeitado. Sabe quando você sente que não é bem-vindo? Ninguém precisou me dizer que não.** O jeito que os meninos me olhavam já me dizia tudo. **Eles simplesmente não queriam um gay ali.**

O relatado nos traz diversas possibilidades de inferências, dentre elas, a capacidade de

tentar comensurar as mais diversas sensações e sentimentos nutridos por Voguer naquele momento. A rejeição, que também pode ser expressa de maneira velada, explicitada pela linguagem não verbal, pelo isolamento, traz uma interpretação direta e que pode, às vezes, ser mais dolorosa que a própria agressão verbal.

A exclusão, uma forma de violência que não atinge diretamente o corpo, nega e limita ações. Porque diz “não” a esses sujeitos no que tange ao conhecimento, à construção do pensamento, socialização, interação em âmbito socioeducacional (RITTI, 2012).

Por isso, é notório apontar as conclusões sobre os tipos de violências sofridas por gays efeminados, praticantes de esportes, mapeados pelo espanhol Piedra e apontados nos estudos de Prado, Altmann e Ribeiro (2016, p. 71):

Três formas com que a homofobia atinge o contexto esportivo no que se refere às experiências de atletas não heterossexuais. A homofobia afetiva (sentimentos de incômodo e rechaço para com gays e lésbicas); a homofobia cognitiva (concepções e crenças negativas sobre a homossexualidade); e a homofobia comportamental (ações direcionadas a pessoas ou práticas consideradas “homossexuais”, tais como: rechaço, xingamentos e agressões) são algumas das formas como o preconceito e a discriminação atingem atletas gays e lésbicas.

No enlace, tomamos como liberdade para substituímos o termo homofobia por gayfobia, por entendermos que as violências atingem corpos diferentes. No caso da gayfobia, a hostilidade atinge um público específico e que é violentado por fatores característicos. Neste caso, os homens gays efeminados, o que podemos então, nomenclaturar como gayfobias efetiva, cognitiva e a comportamental. Logo, como destacado na narrativa, houve uma tentativa de silenciamento de uma subjetividade, já que os trejeitos e expressões de vida do sujeito colaborador não permitia que ele fizesse parte do momento educacional (PEREIRA, RIBEIRO e RIZZA, 2021).

Portanto, por meio do descrito é sugestivo que o bailarino sofreu as gayfobias efetiva e cognitiva. O que fez com o próprio estudante sentisse que sua presença naquele evento, era rejeitada, já que por um processo cultural que idolatra o futebol como uma prática de “machos”, um homem que não esteja no que é regulado como idealização, é considerado um inimigo da masculinidade (PRADO; RIBEIRO, 2014) .

Sobre preconceitos acionados por outros e outras estudantes de Educação Física, percebemos que a ideia de “diferença” marca os corpos gay de maneira significativa.

Pesquisador: Por que você afirma que os acadêmicos têm preconceito?

Voguer: Porque eles rejeitam, são diferentes. Observam e rejeitam minha forma de ser. **Tem preconceito com meu estilo de dança.**

A partir do relatado podemos levar em apreciação que a prática da dança foi um fator contributivo para a discriminação. O julgamento dos acadêmicos do próprio curso entoa certa incoerência, sendo que a dança é uma modalidade estudada na graduação em Educação Física, logo, não há divisão de públicos para seu estudo e apreciação. Até porque, para Prado, Altmann e Ribeiro (2016), dividir práticas educacionais e esportivas em masculinas e femininas em extremismos binários pode gerar discriminações e violências em virtude do que se propõem como normal para homens e mulheres, principalmente em práticas esportivas.

Juliana Jaco e Helena Altmann colaboram com a discussão quando se posicionam que generificar conteúdos nas aulas de Educação Física é uma lástima. Haja vista que é uma necessidade que “a educação física, esteja disposta a buscar práticas que desestabilizem a normalidade, que desnaturalizem o que está dado” (JACO; ALTMANN, 2017, p. 23).

A expressão “estar dado” faz referência à segregação dos sexos nas práticas esportivas, a construção dos pilares dessa graduação em volta do esporte. Lembrando também que a Educação Física está muito adiante de resumir-se apenas às práticas esportivas, em que os meninos se destacam pela virilidade e as meninas, por inúmeras vezes, ocuparem o espaço da quadra como actantes secundárias (JACO; ALTMANN, 2017).

Ao nos inquietarmos em saber um pouco mais sobre o processo de formação, voltamos a questioná-lo sobre as aulas na faculdade.

Pesquisador: Durante as aulas você se sente constrangido?

Voguer: Durante algumas aulas práticas sim. Principalmente as de futebol. Sabe, às vezes eu sinto que até o professor fica sem graça. Se tivesse outro período para eu mudar, eu iria. Talvez essa sala que estou é uma sala mais preconceituosa. Não sei... Mas me sinto excluído muitas vezes. Quando há algum seminário também, dependendo do assunto, sinto e vejo “caras e bocas”.

Como apontado na fala de Voguer, percebemos que durante certas situações, ele se sentiu excluído. Como expressado por ele, os constrangimentos ganharam notoriedade em sua vivência nas aulas práticas por meio de algumas condutas docentes, pelo sentimento de rejeição, assim como a percepção das manifestações não receptivas dos colegas de curso. De tal modo, é substancial sinalizar que “a intervenção pedagógica do docente se torna fundamental para a desconstrução de alguns estereótipos” (JESUS; DEVIDE, 2006, p. 129). O papel do docente é colaborar com seus alunos para construir a emancipação e a autonomia. Porém, a falta de formação é um fardo pesado na prática da educação. Por isso é tão comum assistir professores sem preparo emocional e mísera articulação dos discursos

frente a cursos de graduação.

É basilar nos dotarmos de reflexões sobre o papel dos professores nas IES, pois a “docência exige formação plural, pois envolve diferentes dimensões que se articulam: deve integrar a formação acadêmica (científica, literária, artística etc.)”, (CAMPOS; ALMEIDA, 2019, p. 41).

Por isso, a docência deve trazer a acolhida, o encontro com o prazer em aprender, o gosto e a identificação. E que de uma maneira direta, as universidades sejam capazes de oferecer. Mesmo que, hodiernamente, estejam cercadas por grandes desafios modernos como, por exemplo, a falta de incentivo e as constantes tentativas de silenciamento, assim como a desconstrução do pensamento dos partícipes do processo de educação.

Ao tentarmos aprofundar na temática das violências sofridas, indagamos:

Pesquisador: Você já sofreu alguma violência física?

Voguer: Na faculdade não. Mas já apanhei quando menino em um jogo de rua. Lembro que eu era bom e alguns meninos não aceitavam perder para mim, então me humilhavam e xingavam muito. Então acabou que em uma dessas vezes eu apanhei bastante (...).

Mais uma vez, no tocante às violências, Voguer ressalta que sofreu violências físicas em algumas etapas de sua vida. Porém, na faculdade em que cursa Educação Física, não! Mas, quando falamos em ambiente de Ensino Superior, as violências em maior ocorrência estão envoltas de agressões verbais e não verbais, que acabam gerando desgastes psicológicos, que podem levar ao adoecimento e até ao suicídio, já que tal ocorrência não é nova para aqueles que “são considerados estranhos, anormais e diferentes – os homossexuais” (FERRARI; SEFFNER, 2009, p.190).

Além disso, cabe expor que o número de suicídios atinge mais homens, autodeclarados gays e bissexuais, que manifestam sintomas de “depressão, ansiedade, e a homofobia internalizada [...] e no Brasil, o número de óbitos por suicídio entre os homens é quase quatro vezes superior ao das mulheres” (BAÉRE; ZANELLO, 2020, p. 3). No caso de nosso participante, as gayfobias na Educação Superior se mantiveram como veladas, explicitadas verbalmente, por silenciamentos e exclusão.

Outro ponto a ser analisado é que no relato cedido o jovem comenta sobre agressões físicas, xingamentos e humilhações que acompanham sua memória desde a infância. O que nos leva a considerar que os estigmas acompanham os sujeitos por longas etapas da vida, ou até por ela toda. Demonstrando assim que as lacunas dessas ocorrências são feridas emocionais intensas e profundas.

5.2.1 – Além da faculdade há vívidos sonhos cor-de-rosa

Para prosseguirmos conhecendo um pouco mais de Voguer e suas projeções para o futuro, enveredamos indagações relacionadas ao que ele almeja após a conclusão de sua graduação e como conviver com a gayfobia na cidade em que mora. Para direcionar a conversa e chegarmos aos pontos que dialogam com o escopo desta subseção, inicialmente perguntamos sobre a escolha do curso de Educação Física, o que o levou à decisão por essa graduação? Prontamente o jovem aduziu:

Voguer: Sempre quis fazer Educação Física. Mas pensei que o curso tivesse áreas mais específica, porém são muito gerais. Quero terminar e fazer uma pós-graduação. **Não penso em desistir**, mas se fosse para recomeçar, pensaria mais que uma vez.

Pesquisador: O que você espera após sua formação no Ensino Superior?

Voguer: **Espero uma oportunidade na dança. Tenho muita** vontade de seguir com projetos relacionados à arte. Uma escola de dança, **me tornar** um bailarino e acompanhar algum artista em suas turnês (**sonho**). Vou me empenhar muito para **conseguir** algo nesse campo.

Como pudemos acompanhar pela entrevista, os verbos “espero”, “tenho”, “me tornar” e “conseguir” expressos por Voguer, apresentam um teor esperançoso. O que pode condensar que, mesmo com tantas lacunas sentimentais e violências experienciadas durante a vida e no Ensino Superior, o estudante, confiante em seu aprendizado e propósitos em arte, incita seguir carreira com a arte da dança.

Isso denota que a permanência nos espaços educativos de nível superior é uma oportunidade de formação. Esta etapa traz ao aprendiz a oportunidade de ressignificação, construção e ascensão. A formação na Educação superior objetiva em seus propósitos o encaminhamento para a emancipação e capacitação (PASQUARELLI, 1993).

E, por mais que o ambiente acadêmico tenha provocado dores ao estudante, é possível problematizar que esse espaço pode contribuir para favorecer o desenvolvimento pessoal e profissional. Por isso, vale destacar os registros de Paulo Freire (2013) que escreve sobre educação libertadora, conceito criado pelo teórico e que traz à luz o sentido de não abster os conhecimentos de mundo e vivências do educando. Nesta perspectiva, é importante que o empenho seja para que o “educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de receptor da que lhe seja transferida pelo professor” (FREIRE, 2013, p.78).

Na perspectiva freireana é possível considerar que a educação libertadora é capaz

contribuir para a oportunidade de construção da independência e liberdade de escolhas. Para mais, a proposta de educação libertadora confronta a visão estigmatizada da educação vista como bancária, em que o ensino tem caráter de depósito de conteúdo e mero caráter tecnicista.

Consideramos ainda que o Ensino Superior, deve assumir o caráter que visa a progressão humana. Possibilitando a aprendizagem significativa, para que a pessoa seja capaz de executar o aprendido em suas realidades sociais. A aprendizagem precisa assumir um valor que considere o “desenvolvimento da pessoa em sua totalidade compreendendo um desenvolvimento cognitivo, um desenvolvimento afetivo-emocional, um desenvolvimento de habilidades e de atitudes e valores” (MASETTO, 2009, p. 08).

Assim, com o fortalecimento de uma formação que respeite o sujeito e o empodere para a experiência profissional com autonomia, o valor e a significação do tempo dirigido aos estudos pode ser mais reconhecido e estimular outras tantas pessoas a chegarem aos bancos acadêmicos.

Em busca de compreender mais sobre as vivências que o entrevistado espera ter, indagamos:

Pesquisador: Apesar de cursar um bacharelado, tem como meta seguir com aulas de dança. Então, em resumo a tudo o que experiencia, o que poderá fazer de diferente, para que outros jovens gays encontrem outro cenário no espaço da aprendizagem?

Voguer: **Eu tenho certeza que terei posturas mais ativas.** Como sei tudo o que passei e sei como dói, nunca permitirei que meus alunos se sintam magoados. **O diálogo é uma forma importante de chamar a atenção das pessoas** e mostrar também grandes vitórias. Tentar fazer as pessoas perceberem que o fato de ser homossexual não pode diminuir ninguém. (...) **Tentarei envolver eles no espaço de amizade, da interação e mostrar que a arte é capaz de unir as pessoas em um propósito universal.** Tentarei ensinar que pode haver sempre crescimento e todos podem ser livres.

Ao convidarmos o estudante para resumir o que poderá articular em suas práticas vindouras no mundo do trabalho, observamos que segundo suas narrativas, a postura dele frente às discordâncias nas relações entre seus futuros alunos, será mais ativa. Além disso, a aposta do graduando é confiar no diálogo para a intervenção de problemáticas no que se referem às relações interpessoais. Acrescido a isso, o partícipe deixou eminente que confia no poder da arte para unir as pessoas em uma sintonia de liberdade e respeito.

A partir da narrativa, outro conceito Freiriano pode ser acionado para nossas problematizações: o Esperançar. Quando Voguer profere as palavras: “tentar”, “terei”, as palavras, mesmo dentro de um contexto polissêmico, trazem a possibilidade de interpretação

de que suas passagens trouxeram certa construção pessoal de resistência. Já que se não acontece o ato de resistir, o obedecer prevalece no cenário (FOUCAULT, 2014).

Outra aposta anunciada pelo jovem é a construção do respeito, formação de valores humanos e diálogo. “O diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos” (FREIRE, 1993, p. 122).

Além disso, a arte, como retratada, será a proposta apassivadora e de sustentação para que o ensino da dança possa fruir. Acreditando na arte, o entrevistado enfatiza que ela, com seu poder universal é capaz de evitar o preconceito e a discriminação. Tem efeito de não deixar que as pessoas se diminuam.

Ainda inquietados com o dito “posturas ativas”, pedimos que o acadêmico reportasse um pouco mais sobre o que seria uma “postura mais ativa”.

Voguer: (risos) Seria ter mais atenção aos sinais que as pessoas dão quando sofrem ou são intimidadas. Toda pessoa que está sofrendo demonstra. Então cabe a quem tem mais qualificação ou **é um líder, ou responsável, agir** para evitar o sofrimento.

Pesquisador: Como você agiria?

Voguer: Chamaria o agressor para conversar e **montaria até uma apresentação ou espetáculo sobre o tema, porque todos teriam uma oportunidade para saber do assunto.**

O que pode ser visto é que a maneira de se posicionar é uma tentativa de contenção da violência. O que pode ser notado também é que o poder tem grande evidência no pensamento de Voguer, pois os dispositivos de poder internalizados no pensamento do estudante, são que um cargo maior pode suprimir a violência.

Adiante, como visto no questionário, percebemos lacunas no que se refere a existência de redes de proteção e apoio contra a gayfobia, retornamos então à questão para saber o que pensava sobre a necessidade dessas parcerias:

Pesquisador: Você considera que redes de proteção e apoio a vítimas de gayfobia deveriam ser instauradas em instituições de ensino Superior? Pode comentar sobre?

Voguer: É importante demais, pois **apoio e orientação são sempre muito bem-vindos e ter alguém capacitado e com informação pode ajudar muita gente.**

Em somativa às redes de proteção, nosso participante expõe em suas falas que “são importantes demais”, já que revela a relevância de orientação. Além disso, considera que essas redes precisam ser formadas por profissionais capacitados, pois assim, podem ser ainda

mais contributivas no sentido de propiciar fortalecimentos à permanência de estudantes no campo educacional.

Para Jailson Santos (2017, p.67) “a permanência é um ato de resistência”. Persistir na graduação dentre tantos fatores adversos que atravessam essa etapa é uma condição de força. Cômsono, em suas pesquisas, o estudioso chegou à conclusão que muitos gays resistem às violências nas IES pela grande afinidade com o curso, por verem a oportunidade de aprovação em um processo seletivo, conseguida com tanto empenho, relações individuais com sonhos, assim como o pensamento ligado ao futuro de ganhos que um curso superior pode trazer no quesito de melhoria da condição financeira.

Por fim, arguimos sobre a gayfobia e regionalidade, pois as homossexualidades são vivenciadas de formas distintas, inclusive no que se refere ao local geográfico no qual os corpos gay estão inseridos:

Pesquisador: Você acredita que a gayfobia se manifeste de uma maneira diferente em cidades mais interioranas como a nossa?

Voguer: **Acredito. As pessoas que moram aqui são mais fechadas.** Parecem que **sabem menos** que em outros lugares. São **mais conservadoras** e muito preocupadas com a vida dos outros. Por ser um lugar que todos se conhecem, acaba que falam demais, fofocam demais e **tem muito preconceito**.

Na exposição narrativa, o jovem alude certos apontamentos que percebe em sua cidade. Na sua descrição verbal e transcrita por nós, há certa relevância em considerar que a gayfobia acontece com uma singularidade maior por tratar-se de um lugar em que vivem pessoas com ideologia mais conservadora.

Trazemos a luz que nessas cidades menores, o nível de conhecimento entre os habitantes muitas vezes é mais íntimo pela proximidade das moradias, pelas famílias terem contatos vindos de geração.

Então, ao apreciar o exposto, desenvolvemos certos posicionamentos. O primeiro deles é que há a intensificação dessas violências, neste caso específico, o preconceito e as “fofocas” que podem ser interpretadas como a violência verbal, já que campanhas de conscientização, intervenções midiáticas pelos *sites* municipais, distribuição de panfletos, *banners*, fixação de cartazes, construção de monumentos e publicidades digitais são pouco disseminadas pelo quarto poder, a mídia.

Há falta de projetos socioeducacionais que atendam as crianças, jovens e adultos e que entre tantas pautas que possam ser desenvolvidas, que esteja condensada, a pauta do não à homofobia/gayfobia. Esses projetos podem assumir caráter social relevante, visto que as ações podem levar em conta os benefícios instrucionais educacionais dos próprios cidadãos do

lugar, como a certificação.

Já que pensar na formação pode contribuir para a atenuação da violência. Pois como já retratamos nesta redação acadêmica, o estado de Goiás, *locus* da pesquisa, se posicionou no 13º lugar no *ranking* de mortes gays por milhão de habitantes, sendo que a taxa subiu para 2% em mortes violentas em 2021 (GGB, 2021). Sendo que em 2022, apontado pela mesma fonte, o Brasil registrou 256 mortes e Goiás permaneceu em 13º lugar (GGB, 2022).

Outro fator apontado por nós é a formulação e reformulação de leis. O poder legislativo local, em uso de seus poderes democráticos e em atendimento ao povo, poderia beneficiar a causa da educação cidadã direta e indiretamente, com maior conscientização, especificidades de eventos culturais e passagens de datas específicas para representar a luta e resistência dos gays, assim como visibilizar a luta e resistência.

Enfim, ao chegarmos ao final deste exercício analítico, percebemos que o participante trouxe contribuições para pensarmos os objetivos elencados para a presente pesquisa. Dessa maneira, os dados gerados permitiram problematizar até que ponto a gayfobia atravessa o cotidiano estudantil e o processo de formação profissional do contribuinte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As IES são espaços de formação necessário e imprescindível na vida dos sujeitos. Pois é por meio dos cursos oferecidos por essas instituições de ensino que os estudantes vislumbram e conseguem ascensão profissional e pessoal. Já que a formação inicial traz possibilidades de construções e projeções para a atuação no mundo do trabalho. Porém, como todos os setores em que há a participação humana, elas ainda não estão livres de produzir relações permeadas por práticas de violência.

Violências que são produzidas de múltiplas maneiras e que atingem diretamente estudantes de cursos com perfil histórico biologicista e androcêntrico, como é o caso da graduação em Educação Física. Como vimos, tais espaços formativos podem construir contextos voltados para discriminações como gayfobia, entre tantas outras brutalidades voltadas a não aceitação de uma sexualidade não heterossexual.

Nesta pesquisa, a opção por conhecer um pouco mais sobre a gayfobia e como ela se manifesta nesse curso superior se deu por nossas próprias vivências. Também por perceber, ao longo de sua vida e por meio do contato com a educação formal, o quanto os homens mais efeminados são excluídos, rechaçados e invisibilizados nas aulas de educação física. Preocupações estas convergentes com a indagação de como essas ocorrências podem sentenciar vidas ou trazer estigmas quanto à prática de esportes, autocuidados e saúde corporal?

Além disso, outro fator verificado por nós pesquisadores, é que a manifestação da gayfobia tende a ser mutável e assumir caracteres específicos em determinados lugares. Neste caso, em especificidade, retratamos a visão de um acadêmico de uma cidade interiorana e com opção de apenas uma faculdade para cursar a graduação em Educação Física.

Nesse sentido, vários planos de fundos foram descortinados nesta dissertação, haja vista que a partir de buscas nos repositórios das principais universidades brasileiras, banco de teses e dissertações da CAPES e entre tantos outros canais de pesquisas de trabalhos científicos, não localizamos trabalhos com abordagem à sexualidade em cidades interioranas, principalmente na região Centro-Oeste do Brasil. As maiores regiões analisadas e pesquisadas são a Sudeste e o Sul.

Além disso, outro fator reconhecido por nós está no fato de que as pesquisas com temáticas voltadas à sexualidade ainda parecem inquietar profissionais que moram nesses espaços menos favorecidos pela globalização e que não estão atualizados quanto à necessidade de buscar por conhecimentos sobre os sujeitos no que se refere aos processos

socioculturais que acionam esse dispositivo. E, quando expomos o termo sujeito, retratamos o ser em sua totalidade. Cabendo ressaltar aqui, por exemplo, a fala do coordenador da Faculdade de Educação Física da IES, *locus* da pesquisa, que nos abordou com o discurso de que pesquisar sexualidade no ensino superior, não seria um tema tão íntimo?

Subsequentemente, podemos salientar ainda que na cidade, *locus* da pesquisa, o estudo sofreu com limitações ainda mais intensas, haja vista que se agregam fatores como apreensão pelos resultados, a falta de conhecimento de alguns profissionais sobre ética em pesquisa e até a não atribuição de créditos a estudos científicos.

A partir da aplicação do questionário e da condução das entrevistas, percebemos que o processo de violência familiar, o processo de descoberta, repleto de angústias, pois os referentes positivos, perspectiva religiosa se colocava como um discurso contrário à sexualidade, o processo de formação na Educação Superior apresentou momentos em que a sexualidade se tornou alvo de conflitos, inclusive cerceando a possibilidade de participação nas práticas e ações educativo-formativas.

Todavia, mesmo transpassado pela gayfobia, em um sistema coercitivo, percebemos movimentos de resistência que foram sinalizados, quando por exemplo, o participante expõe que não deixa “barato” as situações de gayfobia que acabou sofrendo, além de ter foco na formação, porque desenvolve projeções positivas sobre a construção de sua carreira.

Para mais, por meio da análise das narrativas, opção metodológica escolhida para o desenvolvimento desta dissertação, pudemos reconhecer, a partir dos dados gerados, que a violência ainda persevera no curso escolhido por nosso participante. Consoante, as narrações verbalizadas e também colhidas no questionário, expuseram vivências de construções, desconstruções e reconstruções de um sujeito que optou pela dança em especificidade e encontrou no espaço da graduação, a gayfobia. Porém, com a estratégia de resistência pessoal, projeta sonhos relacionados ao seu campo de estudo.

Nesse sentido, compreendemos que outros fatores atravessaram coercitivamente nosso estudo. Como a questão do poder, que sempre esteve operante nos discursos de opressão e ou mesmo de empoderamento. Estes fizeram, desde cedo, o partícipe desta dissertação lamentar e formular conceitos de ostracismos. Em outras palavras, fechar-se dentro de si, ou mesmo anular-se já que, por medo de repreensões familiares, suprimiu, por muito tempo, suas expressões de gênero e sexualidade.

Concomitante, em suas narrativas quanto à chegada ao ensino superior, tornou possível empreender que a graduação em Educação Física ainda está envolta de processos preconceituosos quanto à sexualidade. As violências ainda se explicitam desde maneiras mais

veladas, as ações agressivas. E nessa etapa de estudo, vimos que as raízes de uma construção machista e gayfóbica ainda estão presentes no curso de Educação Física.

Outros fatores pertinentes a esta etapa de escrita foi reconhecer que muitos docentes, atuantes em IES, ainda apresentam metodologias atreladas ao tecnicismo. Logo, suas práticas estão diretamente imbuídas na formação do profissional, com objetivo claro de formar o aprendiz, porém, distancia-se do foco da formação integral do sujeito.

Consequentemente, a falta de formação docente contínua traz impossibilidades de um ensino renovador e que vise a autonomia e a emancipação dos sujeitos. Assim como uma formação livre dos conceitos normativos e preconceituosos. Fatores que podem evitar a exclusão ou mesmo a evasão forçada e, nesse sentido, retrato forçada com valor de que a operância da normatividade impulsiona para a desistência, pois para tantos sujeitos, já tão violentados em incontáveis etapas da vida, ser violentado mais uma vez, significa permissão ao sofrimento.

De tal modo, é imprescindível repensar na docência para o Ensino Superior. Pois, pelo embasamento teórico analisado, acreditamos que o educador, nas artimanhas do ensinar, pode contribuir assertivamente para o empoderamento discente ser capaz de contribuir com o enfrentamento de diferenciadas formas de preconceito e discriminação

O reconhecimento dos gays como sujeitos e de iguais direitos ao processo educacional é o ponto de partida para a construção de um cenário livre de invisibilizações. Logo, o professor carece de enveredar para problematizações quanto ao diálogo e conhecimento de temas que atravessam o caminho da docência, assim como aguçam para produção científica. Consoante, podem contribuir para a discussão sobre a formulação de políticas públicas que atendam aos grupos considerados como minorias e contribuam para o reconhecimento das diferenças nos espaços institucionais de IES.

Concomitante, observamos ainda que imposições ou sonegações de intervenções docentes expressaram um caráter normativo e segregador. No entanto, consideramos ainda que o papel dos professores está também em impulsionar para a explicitação de vozes de corpos que, muitas vezes, precisam falar. Que buscam por positivar suas expressões de gênero e sexualidade e que precisam ser “ouvidas”, “escutadas” e reverberadas.

Cônsono, assuntos voltados à sexualidade precisam ser problematizados e ganharem espaços nas discussões universitárias, para que possam ser contextualizadas nos currículos dos cursos de graduações. Para que seja possibilitada também a construção, desconstrução e reconstrução de potencialidades, alinhamentos e emergências de dificuldades para o desenvolvimento de investigações empíricas com grupos considerados como minoritários.

Essas estratégias podem fortalecer para a que as pessoas, além de desenvolverem uma autorresistência, consigam resistir com a acolhida das redes de apoio, que passem a compreender os ditos de quem, por vezes, já traz em sua trajetória de vida, as marcas mais profundas de tantas violências.

Ainda nesta senda, as redes de apoio nas IES podem contribuir para que silenciamentos sobre gayfobia não perseverem. Portanto, é uma possibilidade de fortalecimento contra essa forma de violência. E, desse modo, ciclos podem ser cumpridos e contribuir para que esse respeito chegue até outras pessoas por meio de profissionais que tiveram a oportunidade de ser ouvidos e não aqueles adoecidos psicologicamente pelo fato de terem sido assediados em vestiários, ofendidos em partidas de futebol, excluídos durante a formação de times, rechaçados pelas suas expressões de vida, ridicularizados por seus trejeitos femininos, negados por sua arte.

Faz-se necessário ainda buscar por novas formas de afrontamento sobre as teorias e a práxis nos cursos superiores. Sendo que neste espaço a ação dos professores e acadêmicos precisam estar em sintonia. Já que a concatenação de projetos pedagógicos e de cursos, com atuação dos professores em parceria com os alunos, frente às adversidades cotidianas, além de tornar-se um fortalecimento à resistência, sinaliza o ambiente da Educação Superior visto como um espaço para construção da cidadania e um lugar para a construção da educação emancipadora.

Desta forma, a violência que ainda está dentro dos muros das IES deixará de ocupar as cadeiras das salas de aulas, dos corredores, dos vestiários, dos refeitórios e das aulas de Educação Física. E que essas agressões deem espaços à aceitação e ao respeito aos sujeitos que por vezes já passaram por tantas violências até chegarem a esse espaço de esperanças.

Por fim, que as discussões sobre sexualidade sejam realizadas durante a graduação em Educação Física, pois, por meio desta estratégia, preconceitos podem ser atenuados e a orientação e a formulação do próprio conhecimento pode chegar de maneira mais assertiva para quem busca formação. De igual modo, que novas estratégias de resistência também sejam formuladas dentro das IES e que essas sejam capazes de fortalecer a resistência pessoal e chegue à formação de uma resistência coletiva. Que diga não à inferiorização e à discriminação.

Que as brutalidades em decorrência da gayfobia sejam substituídas por entendimento. E que, em longo prazo, permita que o novo tempo traga à Educação Física um cenário límpido de agressões quanto à sexualidade. Que as vivências culturais, impregnadas nessa graduação signifiquem inspiração para fortalecer a luta de gays efeminados que buscam pela

construção de um novo espaço educacional livre da gayfobia.

Assim, pensar nessa já dita, desconstrução, construção e reconstrução entregue a nós pelo tempo e percurso humano, pode possibilitar uma vida mais “vivível” (FERRARI; OLIVEIRA, 2021, p. 218). Uma vivência livre de regulações de sexualidades como padronizada. Pois assim, talvez, consigamos viver com liberdade, sem restringir-se por medos dos violentamentos com origem em intolerâncias sobre manifestações de expressões de vida.

Por fim, depois de debruçarmo-nos sobre teorias, análise do questionário e da entrevista chegamos ao entendimento que o papel das IES sempre será o de elevar para a emancipação. E por mais que a violência ainda exista, o ensino e os propósitos ainda caminham para a tentativa de fornecer uma educação libertadora que fomenta ideologias que livre o homem (e as mulheres!) do determinismo, contribuindo para a constituição de subjetividades livres, desejantes.

Além disso, os sonhos de nosso partícipe poderão ser possíveis, haja vista que o curso superior foi um passo direto para essa construção. De tal modo, ele poderá esperar e reverberar por construir um espaço de autonomia com afirmação de sua subjetividade em consonância com sua formação escolhida.

Como apontamento final, entendemos que a violência somou para a produção de estigmas, mas o posicionamento e a resistência pessoal DESTE sujeito, que participou da produção desta pesquisa, se condensou em uma busca por ascensão e desejos próprios de modificar as práticas educativas no ensino de dança. Logo, a construção desse empoderamento pode ser fonte inspiradora para tantos gays que são violentados e chegam a ser mortos por todo o nosso país, ou mesmo que buscam o suicídio como alívio a dor causada pela gayfobia.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Paloma. Pegolo de; WILLIAMS, Lúcia. Cavalcante de Albuquerque. Homofobia na escola: relatos de universitários sobre as piores experiências. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 23, n. 3, p. 663-676, 2015. <https://doi.org/10.9788/TP2015.3-11>
- ALTMANN, Helena. Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente. **Sexualidad, Salud y Sociedad: Revista latino-americana**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 69-82, 2013. <https://doi.org/10.1590/S1984-64872013000100004>
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Formação de professores e os cursos de licenciaturas. **Revista Unioeste: Espaço Plural**, Cascavel, n. 26, p. 13-29, 2012.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Metodologia do ensino superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica**. Curitiba: IBPEX, 1988.
- ANDRÉ, Marli. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em educação. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v.1, n. 1, p. 119-131, set. 2007. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 26 ago. 2021.
- AQUINO, Kelly Bueno de. **Religião e sexualidade: estudo de caso sobre a presença ou ausência de práticas educacionais voltadas para a sexualidade infantil nas Igrejas Metodistas do ABC**. 2012. 115 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2012. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/211#preview-link0>. Acesso em: 4 dez. 2022.
- ASSOCIAÇÃO IPÊ ROSA. **Portal de acervos arquivísticos**. Goiânia: UFG, 1995. Disponível em: memoria.cidarq.ufg.br/index.php/associacao-ipe-rosa. Acesso em: 07 de jul. de 2022.
- AVELAR, Rezende Bruno de. **Políticas públicas de segurança no Brasil: para pensar os direitos humanos de LGBT**. 2014. 201 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.
- BAÉRE, Felipe de; ZANELLO, Valeska. Suicídio e masculinidades: uma análise por meio do gênero e das sexualidades. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 25, p. 1-15, 2020. <https://doi.org/10.4025/psicolestud.v25i0.44147>
- BAGAGLI, Beatriz Pagliarini. **Ser efeminado e masculinizado são trejeitos naturais enquanto performar estereótipos de gênero é opcional e por isso não tem nada de revolucionário?** 20 jun. 2020. Disponível em: <https://biapagliarinibagagli.medium.com/ser-efeminado-e-masculinizado-s%C3%A3o-trejeitos-naturais-enquanto-performar-estere%C3%B3tipos-de-g%C3%AAnero-%C3%A9-380491aa054a>. Acesso em: 26 out. 2022.
- BEBIANO, Wander Donizete. **Quem chegar por último é a mulher do padre: relações de gênero no contexto de aprovação dos planos de educação de 2015**. 2017. 226 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Taubaté, Taubaté, 2017.
- BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, 2011, p. 548-559. <https://doi.org/10.1590/S0104->

[026X2011000200016](#)

BÍBLIA: Coríntios. Brasília: Sociedade Bíblica do Brasil, 1969.

BOAVENTURA, Lenon Silva; OLIVEIRA JÚNIOR, Warlen Alves de; MESSEDER, Suely Aldir. O Disque 100 e a Violência LGBT. In: ROSA, Katemari Diogo da; CAETANO, Marcio; CASTRO, Paula Almeida de. **Gênero e Sexualidade: intersercções necessárias à produção de conhecimentos**. Campina Grande: Realize, 2017 *E-book* (387 p.) Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conages/2016/ebook_conages.pdf. Acesso em: 15 de março de 2022.

BOFF, Leonardo. **Do iceberg à arca de Noé: o nascimento de uma ética planetária**. Rio de Janeiro: Mar de ideias, 2002.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia**. Barcelona: Bellaterra, 2001.

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

BRAGA, Keith Daiani da Silva. **Lesbianidades, performatizações de gênero e trajetória educacional**. 2019. 324 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2019. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/182069/braga_kds_dr_prud.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 14 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Família, Mulher e Direitos Humanos. **Balanço da Ouvidoria: Disque 100**, 2019. Disponível em <https://www.gov.br/mdh/pt-br/acesso-ainformacao/ouvidoria/balanco-disque-100>. Acesso em 22 de jun. de 2022.

BRASIL. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Conselho Nacional de Saúde. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, edição 98, p. 44, 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em 13 de abr. 2022.

BRAZ, Camilo *et al.* Para além das fronteiras: parcerias e tensões em torno da construção da cidadania na perspectiva do movimento LGBT em GOIÁS. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE**, Recife, v. 2, n. 17, p. 1-17, 2011.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. Disponível em: <https://cadernoselivros.files.wordpress.com/2017/04/butler-problemasdegenero-ocr.pdf>. Acesso em: 17 maio 2021.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. A formação de professores de educação física: quais saberes e quais habilidades? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 87-103, 2001. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/578> Acesso em: 24 maio 2022.

CAMPOS, Vanessa Therezinha Bueno; ALMEIDA, Maria Isabel de. Contribuições de ações de formação contínua para a (trans)formação de professores universitários. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 20, ed. 43, p. 21-50, 2019. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br>.

Acesso em: 28 maio 2022. <https://doi.org/10.5965/1984723820432019021>

CAMPOS, Vanessa Therezinha Bueno. **Educação ou Educações?** Moodle, 2014. Disponível em: <https://moodle.ufu.br/mod/page/view.php?id=357953>. Acesso em: 11 jul. 2022.

CAMPOS, Vanessa Therezinha Bueno; SILVA, Fernanda Duarte Araújo. Relato de experiência: (trans)formação da docência: contribuições das experiências de vida à formação inicial de professores. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 21, n. 1, p. 242-258, jan. 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167625922019000100242&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 25 jul. 2022. <https://doi.org/10.20396/etd.v21i1.8650510>

CASTAÑEDA, Marina. **O machismo invisível**. São Paulo: A Girafa, 2006.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”. **Educar**, Curitiba, n. 35, p. 37-51, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/KJYWKvFypgHjzbMtm4MvwDv/>. Acesso em: 27 maio 2022. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000300004>

CHAUÍ, Marilena. **O exercício e a dignidade do pensamento: o lugar da universidade brasileira**. Conferência de abertura do Congresso Virtual da UFBA, 2., Salvador, 2021. Disponível em: https://www.ufba.br/ufba_em_pauta/o-exercicio-e-dignidade-do-pensamento-o-lugar-da-universidade-brasileira-conferencia. Acesso em: 29 jul. 2022.

COELHO, Ildeu Moreira. A gênese da docência universitária. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, p. 5-26, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/bitstream/ri/12750/5/Artigo%20-%20Ildeu%20Moreira%20Co%20-%202008.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2022.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Estatuto do Conselho Federal de Educação Física**. Rio de Janeiro, nov. 2010. Disponível em: <https://www.confef.org.br/confef/conteudo/471>. Acesso em: 10 jan. 2023.

COSTA, Gustavo de Sousa Cardozo. **Cultura e resistência: a luta de artistas LGBT's em João Pessoa**. 2020. 157 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/20833/1/GustavoDeSousaCardozoCosta_Dissert.pdf. Acesso em: 11 jan. 2023.

CUNHA, Ana Maria de Oliveira; BRITO, Talita Talamira; CICILINI, Graça Aparecida. Dormi aluno(a)... acordei professor(a): interfaces da formação para o exercício do ensino superior. Reunião Anual da Anped. 29. 2006. Caxambú. **Anais [...]**. Caxambú: Anped, 2006. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/gt11-2544-int.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2022.

DELORS, Jacques. **Os quatro pilares da educação**. [S. l.], 2007. Disponível em: <http://www.profsergio.net/delors-pilares.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2023.

DINIS, Nilson Fernandes. O amor entre mulheres: a tolerância esconderia mais o preconceito? **Revista Latino-americana de Geografia e Gênero**, Ponta Grossa, v. 5, n. 1,

p.142 - 151, jan./jul. 2014. <https://doi.org/10.5212/Rlagg.v.5.i1.0009>

FERRARI, Anderson; CASTRO, Roney Polato de. “Quem está preparado pra isso?”... Reflexões sobre a formação docente para as homossexualidades. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p. 295–317, 2013. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/4020>. Acesso em: 27 jul. 2022. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.8i1.0012>

FERRARI, Anderson; CASTRO, Roney. Polato de; OLIVEIRA, Danilo Araújo de. A universidade, a formação e a pesquisa. **Imagens da Educação**, Maringá, v. 11, n. 2, p. 163-189, 17 jul. 2021. <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v11i2.54404>

FERRARI, Anderson. “Esses alunos desumanos”: a construção das identidades homossexuais na escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 28, n.1, p. 87-111, 2003.

FERRARI, Anderson; MAZZEI, Luiz Davi. Quais são os “espaços seguros” para as homossexualidades? **Revista Debates Insubmissos**, Caruaru, v. 3, n.11, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/debatesinsubmissos/article/view/245934>. Acesso em: 11 jan. 2023. <https://doi.org/10.32359/debin2020.v3.n11.p30-52>

FERRARI, Anderson; OLIVEIRA, Danilo Araújo de. A excêntrica família homossexual: discursos e saberes que constituem sujeitos homossexuais e suas famílias no contexto escolar. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 18, n. 212, p. 03-18, jan. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/43044>. Acesso em: 11 jan. 2023.

FERRARI, Anderson; SEFFNER, Fernando. “A morte e a morte”... dos homossexuais. **Revista Gênero**, Niterói, v. 10, n. 1, p. 189-217, 2009. Disponível em: <https://ieg.ufsc.br/public/storage/articles/October2020/19092011-080636revgeneroferrariaandseffnerfv10n1.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2023.

FERRARI, Anderson. Silêncio e silenciamento em torno das homossexualidades masculinas. In: FERRARI, Anderson; MARQUES, Luciana Pacheco (Orgs.). **Silêncios e educação**. Juiz de Fora: ED-UFJF, 2011.

FORMENTO, Jacyara Dos Anjos Sarges. **Violência homofóbica**: análise dos crimes registrados na Delegacia de Combate aos Crimes Discriminatórios e Homofóbicos de Belém – Pará – Brasil. 2021. 143 p. Dissertação (Mestrado em Segurança Pública) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2021.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 17. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FRANÇA, Filipe Gabriel Ribeiro. “**Eu acho que a minha identidade de professora é homossexual**”: narrativas e experiências de professor@s homossexuais. 2014. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um encontro com a Pedagogia do oprimido. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000200002>

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. **Cadernos de Formação CBCE**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 71-83, mar. 2010.

GRUPO GAY DA BAHIA. **Mortes violentas de LGBTQ+ no Brasil**: relatório do grupo gay da Bahia, 2020. Salvador, 2021. Disponível em: <https://grupogaydabahia.com/assassinatos/>. Acesso em: 16 fev. 2022.

GRUPO GAY DA BAHIA. **Mortes violentas de LGBTQ+ no Brasil**: relatório do grupo gay da Bahia, 2021. Salvador, 2022. Disponível em: <https://grupogaydabahia.com/assassinatos/>. Acesso em: 25 mar. 2023.

IWAMOTO, Thiago Camargo; AMORIM, Wanderson Alves; SEABRA, André Luis dos Santos. Docência universitária e a formação de professores de educação física: a relação entre conteúdos e gênero. **Periódicus**, Salvador, v. 2, ed. 14, p. 122-142, nov. 2020/abr. 2021. <https://doi.org/10.9771/peri.v2i14.28532>

JACO, Juliana Fagundes; ALTMANN, Helena. Significados e expectativas de gênero: olhares sobre a participação nas aulas de educação física. **Educação in foco**, Juiz de Fora, v. 22, n. 1, p. 1-26, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19899/10637>. Acesso em: 26 dez. 2022.

JESUS, Manuel Louzada de; DEVIDE, Fabiano Pries; VOTRE, Sebastião. Apresentação e análise de trabalhos acerca da distribuição dos alunos por sexo nas aulas de Educação Física escolar. **Movimento**: Revista de Educação Física da UFRGS, Porto Alegre, n. 2, p. 83-98, 2008. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.5754>

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A 'ideologia de gênero' existe, mas não é aquilo que você pensa que é. In: Cássio, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 135-140.

LIONÇO, Tatiana; Diniz, Débora. **Homofobia e educação**: um desafio ao silêncio. Brasília: Letras Livres, EdUnB, 2009.

LOURO, Guaracira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

LOURO, Guaracira Lopes. Pedagogias da sexualidade. *In*: LOURO, Guaracira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MAIO, Eliane Rose; OLIVEIRA JUNIOR, Isaias Batista de. LGBTQIAfobia: pluralizando a (in)diferença no contexto escolar. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 4, n. 2, 2016. <https://doi.org/10.14393/REPOD-v4n2a2015-34498>

MARCONI, Maria Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

MASETTO, Marcos Tarciso. Formação pedagógica dos docentes do ensino superior. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 04-25, 7 jul. 2009. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4288032/mod_resource/content/1/FORMACAO_PE_DAGOGICA_DOCENTES_DO_ENSINO_SUPERIOR_MASETTO.pdf. Acesso em: 23 jan. 2023.

MONTEIRO, Luciana Fogaça; MACHADO, Paula Sandrine; NARDI, Henrique Caetano. Do armário à armadura: estratégias de mulheres no enfrentamento da homofobia e do heterossexismo. **Revista Polis e Psique**, Porto Alegre, v. 1, n.3, p. 112-139, 2011. <https://doi.org/10.22456/2238-152X.31533>

OLIVEIRA, Danilo de; FERRARI, Anderson. Discursos subversivos: quando o possível habita o currículo escolar. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 613-631, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1324>. Acesso em: 24 mar. 2023. <https://doi.org/10.22420/rde.v16i35.1324>

OLIVEIRA, Danilo Araujo de; FERRARI, Anderson. “No meu tempo, [...] haveria um respeito ao sexo e ao gênero das pessoas”: reiterações das normas de gênero e da heteronormatividade no currículo escolar. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 22, n. 48, p. 194-220, jan./abr. 2021. <https://doi.org/10.5965/1984723822482021194>

OLIVEIRA, Sílvia Tony Santos de. **Os enigmas do corpo falante: a histeria como manifestação da feminilidade**. 2019. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/18697?locale=pt_BR. Acesso em: 27 maio 2022.

PASQUARELLI, Maria Luiza Rigo. **Papel da universidade na capacitação do estudante de graduação para busca e uso da informação**. 1993. 137 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000739403>. Acesso em: 13 jan. 2023.

PEREIRA, Lara Torrada; RIBEIRO, Paula Regina Costa; RIZZA, Juliana Lapa. Inventividades criativas de gênero e sexualidade em uma escola de Educação Infantil: espaços de resistência a partir de uma educação menor. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, Juiz de Fora, v. 23, n. 2, p. 362-381, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/33830>. Acesso em: 22 mar. 2023. <https://doi.org/10.34019/1984-5499.2021.v23.33830>

PERES, Célio Rosa. **Apontamentos de estudantes de educação física sobre gênero e prática profissional**. 2021. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

PICHARDO, Jose I. Investigación-acción: aportaciones de la investigación a la reducción del estigma. *In*: GAVIRIA, Helena; GARCÍA-AEL, Cristina; MOLERO, Fernando (Orgs.). **El estigma hacia personas lesbianas, gays, transexuales y bisexuales (LGBT)**. Madrid: Sanz y Torres, 2012, p. 111-125.

PIMENTA, Selma G; ANASTASIOU, Léa das Gracias cAMARGOS. **Docência em formação: ensino superior**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005 .Disponível em: <https://documentcloud.adobe.com/link/track?uri=urn:aaid:scds:US:2afa6eab-ec55-419c-9298-87bd0bf18e70>. Acesso em 7 jul. 2022.

POCAHY, Fernando; NARDI, Henrique Caetano. Saindo do armário e entrando em cena: juventudes, sexualidades e vulnerabilidade social. **Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 15, n. 1, p. 45-66, jan./abr., 2007. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2007000100004>

PORCHAT, Patrícia. Um corpo para Judith Butler. **Revista Periódicus**, Salvador, v. 1, n. 3, p. 37–51, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/14254>. Acesso em: 7 jul. 2022. <https://doi.org/10.9771/peri.v1i3.14254>

PRADO, Marco Aurélio Máximo; JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia, hierarquização e humilhação social. *In*: Gustavo Venturini; BOKANY, Vilma. **Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2011, p. 51-71.

PRADO, Vagner Matias do; ALTMANN, Helena; RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. Condutas naturalizadas na educação física: uma questão de gênero? **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 16, ed. 1, p. 59-77, 2016. Disponível em: https://web.archive.org/web/20180423022537id_/http://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss1articles/prado-altmann-ribeiro.pdf. Acesso em: 2 jan. 2023.

PRADO, Vagner Matias do; ALTMANN, Helena. Educação física para além do cartesiano. *In*: PRADO, Vagner Matias do; ALTMANN, Helena. **Entre desafios e potencialidades: gênero e sexualidade na formação inicial em educação física**. Campinas: Unicamp, 2022.

PRADO , Vagner Matias do; ALTMANN, Helena. Problematizações sobre acesso e permanência de estudantes LGBTQIA+ na universidade pública: apontamentos sobre produções acadêmicas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 39, n.1, p. 1-21, mar. 2023.

PRADO, Vagner Matias do. **Entre ditos e não ditos: a marcação social de diferenças de gênero e sexualidade por intermédio das práticas escolares da Educação Física**. 2014. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2014.

PRADO, Vagner Matias do; RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. B> Problematizações acerca da homofobia no contexto escolar a partir da perspectiva pós-crítica. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 17, n. 2, p. 21-31, 2014.

PRADO, Vagner Matias do; RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. Educação física escolar, esportes e normalização: o dispositivo de gênero e a regulação de experiências corporais. **Revista Educação PUC-CAMPINAS**, Campinas, v. 19, n. 3, p. 205-214, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5720/572061922002.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2023. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v19n3a2854>

PRADO, Vagner Matias; RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Escola, homossexualidade e homofobia: experiências na educação física escolar. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 97-114, jan/abr. 2016. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: 10 out. 2022. <https://doi.org/10.17058/rea.v24i1.7049>

POLATO, Roney. Homofobia: uma violência contra homossexuais? In: BORTOLINI Alexandre *et al.* **Trabalhando diversidade sexual e de gênero na escola: currículo e prática pedagógica**. 1ª. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2014. Disponível em: http://diversidade.pr5.ufrj.br/images/GDE_livro_1.pdf. Acesso em: 22 mar. 2023.

QUEIROZ, Marcos Tadeu Pereira de. **Cinema contra homofobia**: “a utilização do cinema como recurso pedagógico contra a homofobia”. 2019. 108 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2019. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/10263/6/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Marcos%20Tadeu%20Pereira%20de%20Queiroz%20-%202019.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2022.

REIS, Rafael dos Santos. **Pessoas de sexualidades e identidade de gênero desviantes no Ceeja**: um olhar para a escola de ensino regular frente às experiências de homofobias. 2020. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Maringá, Maringá, 2020.

RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira; BOER, Raphael Albuquerque de (Org.). **(Re)existir, (re)inventar, pesquisar**: entrelaçamentos de corpos, gêneros e sexualidades. Rio Grande: FURG, 2022.

RIBEIRO, Paula Regina Costa; SOARES, Guiomar Freitas. As identidades de gênero. **Revista Saber**, Rio de Janeiro, 2012.

RIOS, Pedro Paulo Souza; DIAS, Alfrancio Ferreira; VIEIRA, André Ricardo Lucas. Ensino de artes, relações de gênero, sexualidade e diversidade sexual: narrativas de estudantes gays. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 15, n. 1, p. 98-118, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/10170>. Acesso em: 11 jan. 2023. <https://doi.org/10.5965/1984317815012019098>

RITTI, Rosalinda Carneiro de Oliveira. Adolescentes violentos?: que discurso é esse? práticas discursivas e constituição do masculino na periferia. In: Reunião Anual da ANPED, 35., Porto de Galinhas. **Anais[...]**. Porto de Galinhas: ANPED, 2010. Disponível em:

http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT23%20Trabalhos/GT23-1454_int.pdf. Acesso em: 13 jan. 2023.

RIZZA, Juliana Lapa; RIBEIRO, Paula Regina Costa; MOTA, Maria Renata Alonso. A sexualidade nos cursos de licenciatura e a interface com políticas de formação de professores/as. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/9WGxvy5RfrCNCNssstbGYzr/?format=pdf>. Acesso em: 9 jan. 2023. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844176870>

ROCHA, Arlindo Nascimento. A homossexualidade e o cristianismo conservador: a face cristã da intolerância religiosa espelhada na Bíblia. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. São Paulo, ano 4, v. 6, ed. 7, p. 68-92, jul. 2019. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/ciencia-da-religiao/homossexualidade-e-o-cristianismo>. Acesso em: 08 de jan. 2023.

ROSA, Ana Cristina. **Sexualidade, gênero e diversidade no livro didático de ciências**: um estudo a partir do material adotado pela rede municipal de ensino de Uberaba, MG. 2016. 67 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Uberaba, 2016.

ROSA, Marcelo Victor da. **Educação Física e homossexualidade**: investigando as representações sociais dos estudantes do Centro de Desportos/UFSC. 2004. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

SAMPAIO, Mylla Maria Sousa; VIANA, Thiago G. A LGBTIfobia na Universidade: algo cheira a podre no reino da Dinamarca. **Revista Três Pontos**, Belo Horizonte, p. 60-72, 2 ago. 2015.

SANTOS, Jailson Batista dos. **Os desafios da permanência de estudantes LGBT na universidade**: uma perspectiva da diversidade sexual no curso de Pedagogia - Educação do Campo. 2017. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

SANTOS, Sandro Prado; SILVA, Liza Manuela Martins. **Sexualidade e formação docente**: representações de futuros professores/as de ciências e biologia. 2010. Faculdade de Ciências Integradas do Pontal – FACIP/UFU, Ituiutaba, 2009.

SARDINHA, Antônio Carlos; PANTOJA, Ivo. Corpo, cultura e poder: disputa por sentido a partir dos dispositivos de gênero e sexualidade. **Tensões Mundiais**, Fortaleza, 2021, v. 17, n. 35, p. 73-97, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uece.br/index.php/tensoesmundiais/article/view/4438>. Acesso em: 11 jan. 2023.

SAVIANI, Dermeval. Sentido da pedagogia e o papel do pedagogo. **Revista ANDE**, São Paulo, n. 9, p. 27-28, 1985.

SCHULMAN, Sarah. Homofobia Familiar. **Bagoas**: Estudos gays – gêneros e sexualidades, Natal, v. 4, n. 5, p. 67-78, 2010.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995.

SEFFNER, Fernando. Cultura escolar e questões em gênero e sexualidade. **Revista Relatos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 28, p. 75-90, 2020. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1095/pdf>. Acesso em: 22 mar. 2023. <https://doi.org/10.22420/rde.v14i28.1095>

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007. <https://doi.org/10.36311/2007.978-85-249-1311-2>

SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. Corpo e sexualidade: experiências em salas de aula de ciências. **Revista Periódicus**, Salvador, v. 1, n. 2, p. 138-152, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/index>. Acesso em: 21 mar. 2023. <https://doi.org/10.9771/peri.v1i2.12883>

SILVA, Rosilaine Cristina. **(TRANS)formando no ensino superior: trajetórias de estudantes travestis e transexuais na Universidade Federal de Uberlândia**. 2022. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, Welligton Magno da. **Preconceito e violência contra homens gays universitários: análise de processos de hierarquização e inferiorização social**. 2020. 211 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2020. Disponível em: [https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/ppgpsi/DISSERTACAO%20WELLIGTON%20FINAL\(1\).pdf](https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/ppgpsi/DISSERTACAO%20WELLIGTON%20FINAL(1).pdf). Acesso em: 1 jun. 2022.

SILVEIRA, Maria Leão de Aquino. **Os unicórnios no fim do arco-íris: bissexualidade feminina, identidades e política no seminário nacional de lésbicas e mulheres bissexuais**. 2018. 119 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas e Saúde) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SIQUEIRA, Silva Luciana; SILVA, Pinheiro de Queiroz. Diálogos entre intersexualidade e o ensino de biologia. **Diversidade e Educação**, Rio Grande, v. 9, n. Especial, p. 576-599, 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/12837>. Acesso em: 21 mar. 2023. <https://doi.org/10.14295/de.v9iEspecial.12837>

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

TEIXEIRA FILHO, Fernando Silva; RONDINI, Carina Alexandra. Ideações e tentativas de suicídio em adolescentes com práticas sexuais hetero e homoeróticas. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 651-667, 2012. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902012000300011>

WARNER M. **The trouble with Normal: sex, politics, and ethics of queer life**. New York: Free Press, 1999.

WENETZ, Ileana; SCHWENGBER, Maria Simone Vione; DORNELES, Priscila Gomes. Educação Física e sexualidade: desafios educacionais. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 26, n. 3, p. 1-5, 26 mar. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/54609/37625>. Acesso em: 26 jul. 2022.

WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e dominação das mulheres e homofobia. **Revista estudos femininos**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 460-482, 2001. Disponível em: https://www.moodle.ufu.br/pluginfile.php/1155446/mod_resource/content/1/Daniel%20Welzer%20Lang.pdf. Acesso em: 27 maio 2022. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200008>

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - MAIOR DE 18 ANOS

Importante você ter conhecimento que pode ou não participar desta pesquisa, conf. item IV da Resolução CNS 466/12 ou Cap. III da Resolução 510/2016 quando se trata de pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.

Ao concordar em participar da pesquisa, você responderá primeiramente a um questionário para levantamento de seu perfil dos participantes e dados básicos referente à sua expressão de gênero, formação acadêmica e vivências na graduação em Educação Física. A segunda etapa da coleta de dados, será a condução de uma entrevista semiestruturada que será agendada em (data, horário e local) a partir de sua disponibilidade, podendo ser conduzida de forma remota em consonância com os protocolos de prevenção a pandemia da covid-19.

Em atendimento às orientações da Resolução 510/2016, no Cap. VI, Art.28, inciso IV, que dispõe sobre a guarda e segurança dos dados coletados, para essa pesquisa estes serão arquivados em formato digital, e ficarão sob a minha guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa. Os dados serão submetidos a análise qualitativa e em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto, nem ganho financeiro pela participação na pesquisa. Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).

Os riscos consistem em possível identificação do entrevistado. Para evitar que haja essa identificação utilizaremos nomes fictícios.

O benefício será a produção de conhecimento científico no que tange a experiências que estudantes gays, de um curso de graduação em Educação Física bacharelado, de uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada de um município de médio porte do interior do estado de Goiás, vivenciam durante o processo de formação inicial. Além de identificar possíveis experiências sobre a autorrepresentação enquanto estudante gays no desenvolvimento do curso; possíveis situações homofóbicas vivenciadas, assim como resistências construídas por estudantes ao longo da graduação em Educação Física, o que podem somar para a criação de estratégias de resistência e redes de apoio/proteção que se estabelecem para concluir o curso. Análises que podem contribuir para a formulação de novas políticas públicas.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: RAFAEL SILVA DOS SANTOS, telefone (64) 98179-6619, e-mail rafaeltrasrv@hotmail.com, ou via Faculdade de Educação (FACED) / Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED). Av. João Naves de Ávila, 2121 – bloco G – Campus Santa Mônica – CEP 38400-902 – Uberlândia/MG | 34 3239-4212. Para obter orientações quanto aos direitos da(o)s participantes de pesquisa acesse a cartilha no link:

https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/Cartilha_Direitos_Eticos_2020.pdf.

Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, campus Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses da(o)s participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Dúvidas:

Caso possua alguma dúvida em relação ao "Termo de consentimento livre e esclarecido", favor encaminhá-la para telefone (64) 98179-6619 ou e-mail rafalettrasrv@hotmail.com, para saná-las antes de dar continuidade ao questionário.

Rio Verde, de de 20.....

Assinatura do(s) pesquisador(es)

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do participante da pesquisa

ANEXO B - Parecer de Aprovação do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: - experiências de estudantes gays durante a formação inicial.

Pesquisador: Vagner Matias do Prado

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 59622322.4.0000.5152

Instituição Proponente: Universidade Federal de Uberlândia/ UFU/ MG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.702.250

Apresentação do Projeto:

Trata-se de resposta ao parecer de pendência n. 5.568.974.

INTRODUÇÃO

O projeto apresentado expõe como problemática uma inquietação por analisar experiências de estudantes gays durante a formação inicial em Educação Física. Concomitante, por intermédio de estudos iniciados no Grupo de Pesquisa Educação, Sexualidades e Performatividade (GPESP) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), o objetivo geral desta proposta é averiguar experiências que estudantes gays, de um curso de graduação em Educação Física bacharelado, de uma Instituição privada de Ensino Superior (IES) de um município de médio porte do interior do estado de Goiás, vivenciam durante o processo de formação inicial. Para tal, optou-se por uma pesquisa qualitativa de campo com caráter exploratório. Por meio de questionários semiabertos, com perguntas objetivas e subjetivas, procurar-se-á descrever relatos de vivências dos estudantes em relação ao objetivo geral formulados. Ademais, enseja-se que este material alcance repercussões de leituras em níveis diversos, e que possa ser um direcionamento para a problematização conceitual de outros pesquisadores e pesquisadoras.

METODOLOGIA

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA/MG



Continuação do Parecer: 5.702.250

Para o andamento do estudo, a equipe enviará o convite para a coordenação do curso, a qual encaminhará o convite para todos os estudantes. Aqueles interessados entrarão em contato com a equipe de pesquisa pelo contato presencial ou por telefone, ou e-mails descritos no convite. Após o contato inicial e verificação do atendimento aos critérios de inclusão, a equipe se reunirá com os estudantes interessados para apresentar o TCLE. Após a apresentação, os estudantes terão um prazo de sete dias para avaliar se participarão na pesquisa. Os estudantes que assinarem o TCLE concordando com sua participação serão recrutados para a pesquisa, totalizando oito pessoas. Na pesquisa haverá a aplicação de um questionário com 17 questões para tais participantes. A aplicação decorrerá em dia e horário específico para cada participante, uma vez que o questionário será aplicado em uma sala da Faculdade campus da pesquisa, reservada para tal aplicação. O uso dessa sala para a pesquisa já está agendada com a instituição coparticipante. A aplicação do questionário ocorrerá no momento em que o estudante estiver na faculdade para outras finalidades e terá uma duração de 50 minutos. Por isso, a aplicação do questionário decorrerá em dias e horários específicos, de acordo com a disponibilidade de cada estudante, de forma individualizada. Nenhum participante será identificado, pois seus nomes serão substituídos por pseudônimos. A investigação seguirá uma abordagem qualitativa com cunho discursivo subjetivo, em que o pesquisador passa a conhecer uma realidade e mais, passa a compreendê-la. Por esse viés, depreende-se que a inferência dos fatos se dá pela análise do contexto, ao que cerca o objeto da pesquisa. A apreciação dos elementos, assim como o reconhecimento da realidade e dos planos de fundo unidos a ela. Empregar-se-á uma pesquisa exploratória que se dividirá em uma parte empírica em que o pesquisador seguirá para o campo e por meio da aplicação de um questionário semiestruturado, e logo mais, a condensação, análise dos dados obtidos. Além disso, o estudo será realizado com 8 acadêmicos gays que cursam a formação inicial em Educação física de uma faculdade privada de um município do interior de Goiás. A justificativa para esse número de indivíduos se faz pela tentativa reconhecer a presença da gayfobia no espaço do ensino superior. A intervenção é indireta, pois a partir da pesquisa, o trabalho será disponibilizado para os alunos, o que poderá contribuir para a formulação de políticas públicas. Ademais, esse tipo de pesquisa volta-se para um caráter discursivo subjetivo, em que o pesquisador passa a conhecer uma realidade e mais, passa a compreendê-la. Nesse sentido, há explicação de o porquê de alguns fenômenos acontecerem, quais as representações e os motivos que o levaram a ocorrência. A pesquisa com abordagem qualitativa se nutre da compreensão do caráter de um fenômeno social (SEVERINO, 2007, p. 21).

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "IA", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
UF: MG Município: UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA/MG



Continuação do Parecer: 5.702.250

Metodologia de Análise de Dados - Logo, para viabilizar a análise pretendida, serão gerados dados por intermédio de um questionário estruturado, pois este representa uma ferramenta eficaz na geração de respostas objetivas e dissertativas (MARCONI; LAKATOS, 2005). O instrumento conterá 17 questões e a análise será qualitativa. Os dados gerados serão tabulados e, posteriormente analisados à luz da literatura do campo dos estudos sobre sexualidade de inclinação pós-estruturalista com contribuições da teoria queer. E, dessa forma, se estabelecerão as problematizações necessárias na busca por respostas à situação-problema de pesquisa e objetivo geral, estabelecidos para esta investigação.

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO - Como critério de inclusão, os participantes deverão ser maiores de dezoito anos, se autorrepresentarem na expressão de sexualidade gay e cursarem qualquer período do curso de Educação Física da instituição foco da investigação.

CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO - Como critérios de exclusão tem-se os participantes menores de dezoito anos, aqueles que não se autorrepresentarem na expressão de sexualidade gay ou cursarem outros cursos diferentes da graduação em Educação Física.

Tamanho da Amostra no Brasil - 8

CRONOGRAMA - Contato com a instituição Coparticipante: 15-21/10/22; Contato com os participantes: 23-30/10.

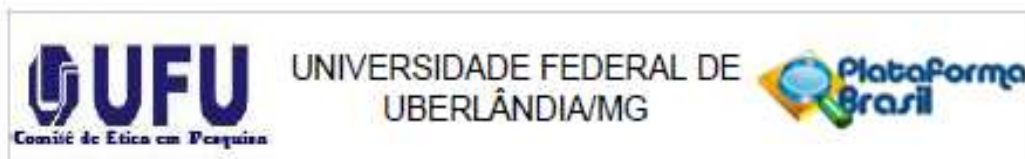
ORÇAMENTO - R\$ 460,00.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO PRIMÁRIO - Averiguar experiências que estudantes gays, de um curso de graduação em Educação Física bacharelado, de uma Instituição privada de Ensino Superior (IES) de um município de médio porte do interior do estado de Goiás, vivenciam durante o processo de formação inicial.

OBJETIVOS SECUNDÁRIOS - Identificar experiências sobre a autorrepresentação enquanto estudante gay no desenvolvimento do curso; Desvelar possíveis situações homofóbicas vivenciadas; resistências construídas por estudantes ao longo da graduação em Educação Física; Problematizar quais estratégias de resistência e redes de apoio/proteção que estabelecem para

Endereço: Av. João Naves de Avila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
UF: MG Município: UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.702.250

concluir o curso.

HIPÓTESE - Em ambientes privados ou públicos, ocorrências de gayfobia são cada vez mais comuns e se inserem em uma tríade excludente que se compõe por preconceito, discriminação sexual e intolerância. Nesse sentido, culminam-se entendimentos quando é apontado que pensamentos e ideações suicidas são, por vezes, consequências para sujeitos LGBTQIA+ que envolvem, também, suas experiências durante o processo de formação em nível superior de ensino, após serem vítima de gayfobia?

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS - Os riscos consistem em possível identificação do entrevistado. Para evitar que haja essa identificação utilizaremos nomes fictícios. O constrangimento ao responder pode ser outro risco evidenciado, todavia, caso o participante sinta qualquer desconforto físico ou moral ao longo da resolução, pode desistir da resolução do questionário.

BENEFÍCIOS - Os benefícios serão a produção de conhecimento científico, além de identificar possíveis situações homofóbicas vivenciadas, assim como resistências construídas por estudantes ao longo da graduação em Educação Física, o que podem somar para a criação de estratégias de resistência e redes de apoio/proteção. Análises que podem contribuir para a formulação de novas políticas públicas e também internas na instituição investigada.

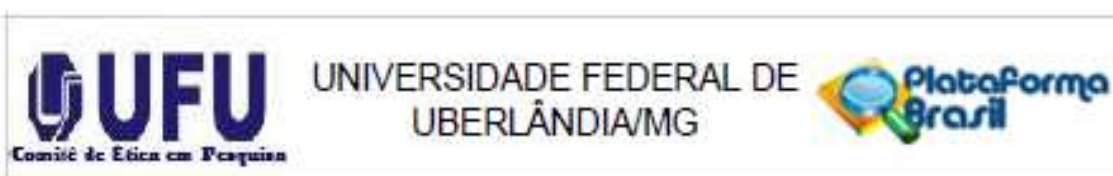
Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

As pendências listadas no Parecer Consubstanciado nº 5.568.974, de 08 de agosto de 2022, seguem abaixo, bem como a resposta da equipe de pesquisa e a análise de atendimento ou não da pendência feita pelo CEP/UFU.

Pendência 1 - O CEP/UFU alerta que o indivíduo tem o tempo que for necessário para decidir participar ou não da pesquisa. Não se deve determinar um prazo para a resposta de aceite. O CEP/UFU solicita que, se necessário for, seja informada a data de início ou término da coleta de dados. Adequar o TCLE.

RESPOSTA - "Ademais, eles terão o tempo que for necessário para decidir ou não por participar da pesquisa."

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.702.250

ANÁLISE DO CEP/UFU - Pendência atendida.

=====

Pendência 2 - Considerando o trâmite de análise e aprovação do comitê, o CEP/UFU solicita atualização no cronograma de pesquisa para que a etapa de coleta de dados tenha início após a aprovação do protocolo pelo CEP/UFU. Adequar no Formulário Plataforma Brasil e no Projeto Detalhado.

RESPOSTA - "Contato com a instituição Coparticipante - 15/10 a 21/10/2022; Contato com os participantes - 23/10 a 30/10/2022."

ANÁLISE DO CEP/UFU - Pendência atendida.

=====

Pendência 3 - Existe um risco psicólogo, por trazer questões psicológicas aos participantes. Adequar o item Riscos, apresentando os cuidados e procedimentos para mitigar o risco. Adequar no Formulário Plataforma Brasil, no Projeto Detalhado e no TCLE.

RESPOSTA - "Os riscos consistem em possível identificação do entrevistado. Para evitar que haja essa identificação utilizaremos nomes fictícios. O constrangimento ao responder pode ser outro risco evidenciado, ele pode se manifestar em origem psicológica por intermédio de acanhamento ao responder o questionário, desconforto, medo, vergonha, estresse, cansaço ao responder às perguntas, para mitigar o risco, será garantindo local reservado e liberdade para não responder questões que o participante considerar constrangedoras, assim será dada atenção aos sinais verbais e não verbais de desconforto. Para mais, caso o participante sinta qualquer desconforto físico ou moral ao longo da resolução, pode desistir da resolução do questionário."

ANÁLISE DO CEP/UFU - Pendência atendida.

=====

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA/MG



Continuação do Parecer: 5.702.250

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados:

- 1) PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1963888.pdf
- 2) LINK_CURRICULOS.docx
- 3) Projeto_Detalhado.doc
- 4) TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.docx 5) UNIDADE_COPARTICIPANTE.pdf
- 6) FOLHA_DE_ROSTO.pdf
- 7) QUESTIONARIO.docx
- 8) Declaracao_de_pesquisadores.jpeg

Recomendações:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências apontadas no Parecer Consubstanciado nº 5.568.974, de 08 de agosto de 2022, foram atendidas. Portanto, nessa versão o CEP/UFU não encontrou nenhum óbice ético.

De acordo com as atribuições definidas nas Resoluções CNS nº 466/12, CNS nº 510/16 e suas complementares, o CEP/UFU manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa.

Prazo para a entrega do Relatório Final ao CEP/UFU: MARÇO/2023*.

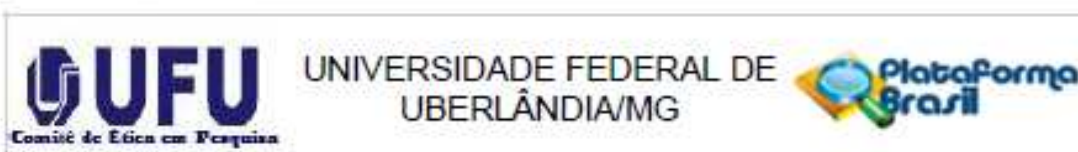
* Tolerância máxima de 01 mês para o atraso na entrega do relatório final.

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DE PESQUISA DEVE SER INFORMADA, IMEDIATAMENTE, AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE ÉTICA.

O CEP/UFU alerta que:

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br



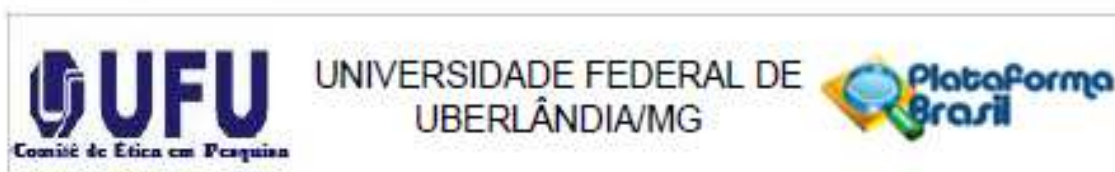
Continuação do Parecer: 5.702.250

- a) Segundo as Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16, o pesquisador deve manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
- b) O CEP/UFU poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto;
- c) A aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento às Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16 e suas complementares, não implicando na qualidade científica da pesquisa.

ORIENTAÇÕES AO PESQUISADOR:

- O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização e sem prejuízo (Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, na íntegra, por ele assinado.
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado pelo CEP/UFU e descontinuar o estudo após a análise, pelo CEP que aprovou o protocolo (Resolução CNS nº 466/12), das razões e dos motivos para a descontinuidade, aguardando a emissão do parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Resolução CNS nº 466/12). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas e adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro); e enviar a notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) apresentando o seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.702.260

e sucinta, destacando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. No caso de projetos do Grupo I ou II, apresentados à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador também deve informá-la, enviando o parecer aprobatório do CEP, para ser anexado ao protocolo inicial (Resolução nº 251/97, item III.2.e).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1963888.pdf	09/08/2022 23:09:38		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.docx	09/08/2022 23:07:39	RAFAEL SILVA DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO.docx	09/08/2022 23:07:14	RAFAEL SILVA DOS SANTOS	Aceito
Outros	Resolucao.docx	09/08/2022 23:03:01	RAFAEL SILVA DOS SANTOS	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_5588974.pdf	09/08/2022 22:53:47	RAFAEL SILVA DOS SANTOS	Aceito
Outros	LINK_CURRICULOS.docx	13/06/2022 21:44:27	RAFAEL SILVA DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado.docx	13/06/2022 21:34:59	RAFAEL SILVA DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.docx	12/06/2022 23:14:24	RAFAEL SILVA DOS SANTOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	UNIDADE_COPARTICIPANTE.pdf	12/06/2022 23:13:49	RAFAEL SILVA DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	12/06/2022 23:13:09	RAFAEL SILVA DOS SANTOS	Aceito
Outros	QUESTIONARIO.docx	12/06/2022 21:28:11	RAFAEL SILVA DOS SANTOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_pesquisadores.jpeg	10/06/2022 17:17:34	RAFAEL SILVA DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA/MG



Continuação do Parecer: 5.702.250

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERLÂNDIA, 15 de Outubro de 2022

Assinado por:
ALEANDRA DA SILVA FIGUEIRA SAMPAIO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
UF: MG Município: UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br

APÊNDICE A

Questionário

Questionário Perfil Socioeconômico

Para seguir os protocolos sanitários referente ao retorno de atividades presenciais na Educação e Pesquisa devido a COVID-19, a aplicação do questionário seguirá as diretrizes sobre o distanciamento social e utilização de máscaras, inclusive a serem fornecidas aos participantes.

1 - Qual é a sua idade em anos? _____

2- Você se define?

() Branco

() Indígena

() Pardo

() Preto

() Outro: _____

3 – Em que momento você se reconheceu na expressão de sexualidade gay?

4 – Fale-me um pouco mais desse processo:

5 - Qual é o seu estado civil?

() Casado

() Divorciado

() Solteiro

() União estável

() Outro: _____

6 - Em que tipo de escola cursou o Ensino Médio?

() Parcialmente em escola particular e pública

() Totalmente em escola particular

() Totalmente em escola pública

7 – Durante o curso de Bacharelado em Educação Física você passou por experiências em relação a sua sexualidade? Em caso afirmativo, quais?

8 - Como você se sente durante aulas práticas do curso?

a) Sinto-me confortável

b) Sinto-me pouco confortável

c) Sinto-me desconfortável

d) Sinto-me discriminado/invisibilizado

e) Neutro

Se já vivenciou algum constrangimento relacionado à sua sexualidade, exponha-o:

9- Em seu percurso de estudo até aqui, houve algum momento em que você se sentiu constrangido por ser gay?

- a) Houve um momento
- b) Houve poucos momentos
- c) Houve muitos momentos
- d) Quase sempre me sinto assim
- e) Nunca houve

10) E por professores e funcionários da instituição?

11) Em sua percepção, como a gayfobia ocorre no espaço do Ensino Superior?

12) Como você enfrenta, caso haja, os constrangimentos relacionados a sua sexualidade durante o curso de Educação Física?

13) Na faculdade em que estuda, há redes de apoio a vítimas de gayfobia?

a) () Sim

b) () Não

c) () Sim, poucas

Cite alguma(as) em caso de sim.

14) Durante o curso você já presenciou algum debate/discussão sobre o tema da homossexualidade ou “diversidade” sexual?

15) Quais as medidas de apoio e proteção você já ouviu falar no âmbito do curso? Já participou de eventos, simpósios e palestras com essa abordagem?

16) E por colegas de curso? Já houve situações de gayfobia? Caso sim, detalhe um pouco.

17) Que atitudes, você como sujeito histórico e partícipe social, pode fazer em seu ambiente acadêmico para fortalecer o respeito e igualdade entre os estudantes gays a comunidade acadêmica?

Agradeço sua participação! Os dados gerados contribuirão para o desenvolvimento e finalização da pesquisa minha pesquisa de mestrado.

APÊNCIE B

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Para início desta etapa, convidamos o sujeito para participar da entrevista, aceito o convite, retomamos às colocações expostas no questionário, preenchido anteriormente e que serviu de norte inicial para as perguntas. Após a contextualização e retomada ao contexto. Reforçamos ao entrevistado que ele poderia desistir a qualquer momento da participação da entrevista. Assim como todas as informações cedidas foram mantidas em sigilo.

Contexto: Gayfobia x vivências e Educação Física

1. Escolha um nome fictício que te represente nessa entrevista.
2. Você se reconheceu na expressão de sexualidade gay aos 16 anos. Pode contar um pouco mais sobre esse momento?
3. Você escreveu que passou por outros momentos de gayfobia na faculdade, pode nos contar um pouco mais dessas situações?
4. Por que você afirma que os acadêmicos têm preconceito?
5. Durante as aulas você se sente constrangido?
6. Você já sofreu alguma violência física?
7. Educação Física foi a escolha certa?
8. O que você espera após sua formação no ensino superior?
9. Apesar de cursar um bacharelado, tem como meta seguir com aulas de dança. Então, em resumo a tudo o que experiencia, o que poderá fazer de diferente, para que outros jovens gays encontrem outro cenário no espaço da aprendizagem?
10. Você considera que redes de proteção e apoio a vítimas de gayfobia deveriam ser instauradas em instituições de ensino Superior? Pode comentar sobre?
11. Você acredita que a gayfobia se manifeste de uma maneira diferente em cidades mais interioranas como a nossa?

Obrigado pela participação e informações fornecidas. Elas somarão muito com minha pesquisa. Gratidão!