



NARRATIVAS DE SUBJETIVAÇÃO E ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA DE PROFESSORAS/ES LGBTQIA+ NO ENSINO DE ARTE: UMA ABORDAGEM QUEER-SITUADA

SUBJECTIVATION NARRATIVES AND RESISTANCE STRATEGIES OF LGBTQIA+ TEACHERS IN ART EDUCATION: A QUEER-SITUATED APPROACH

Edgar de Barros Santos¹

Marco Antônio Torres²

Resumo: O artigo explora os modos de subjetivação de professoras/es LGBTQIA+ no ensino público, partindo da experiência pessoal do autor e de outras/os cinco professoras/es formadas/os em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Ouro Preto. Utilizando metodologias como escrevivência, autobiografia escrevivente e entrevistas narrativas, a pesquisa investiga como esses professores lidam com a categorização e a abjeção dentro do trinômio família-escola-sociedade. A análise teórico-metodológica, denominada perspectiva *queer*-situada, combina teoria *queer* e estudos decoloniais para entender os processos de subjetivação e as estratégias de resistência desenvolvidas nesse contexto. Ao final, considerou-se que as experiências de professores LGBTQIA+ no ensino de arte são moldadas por sistemas de poder, e suas estratégias de resistência, baseadas na coragem da verdade e no amor como ação. A pesquisa diferencia a docência LGBTQIA+, como docência situada, da simples presença de um/a professor/a LGBTQIA+. Enfatiza-se a necessidade da descolonização dos nossos processos de subjetivação enquanto docentes, bem como das nossas práticas pedagógicas, promovendo uma comunidade educacional aberta às diferenças e pautada na resistência às violências como as LGBTQIA+fobias.

Palavras-chave: Narrativas docentes; LGBTQIA+; Subjetivação; Escrevivência; Queer-situado.

Abstract: This paper explores the modes of subjectivation of LGBTQIA+ teachers in public education stemming from the personal experience of the author and five other teachers who graduated in Performing Arts from the Federal University of Ouro Preto. Resorting to methodologies such as *escrevivência*, *autobiografia escrevivente* and narrative interviews, this research investigates how these teachers deal with categorization and abjection within the scope of the family-school-society trinomial. The theoretical-methodological analysis, named queer-situated perspective, combines queer theory and decolonial studies to understand the subjectivation processes and the resistance strategies developed in this context. Lastly, the experiences of LGBTQIA+ teachers in art education were considered to be shaped by systems of power and their resistance strategies based on the courage of truth and love as action. The research contrasts LGBTQIA+ teaching, as teaching-situated, from the simple presence of an LGBTQIA+ teacher. It emphasizes the necessity to decolonize our subjectivation processes as teachers, as well as our pedagogical practices, thus promoting an educational community that is open to differences and based upon resistance to violence such as the LGBTQIA+phobias.

Keywords: Teacher narratives; LGBTQIA+; Subjectivation; "Escrevivência"; Queer-situated.

¹ Mestre em Educação, Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Doutorando em Educação na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) Mariana, Minas Gerais, Brasil. E-mail: edgar.barros@aluno.ufop.edu.br

² Doutor em Psicologia, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Mariana, Minas Gerais, Brasil. E-mail: marcoatorres@ufop.edu.br



1 Introdução³

Considerando minhas experiências como professor atuante há mais de dez anos no ensino público, minha pesquisa de mestrado, as análises construídas dentro de meu grupo de pesquisa, no processo de orientação antes e depois da defesa de minha dissertação, essa pesquisa partiu da hipótese de que existiria uma ressonância entre meus processos de subjetivação e os de outros/as professores/as LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queers, Intersexos, Assexuais e Outras identidades e expressões de gênero)⁴ que, assim como eu, atuam no ensino básico. Nessa perspectiva, buscando ressonância, foquei meu trabalho e meus afetos de bicha afetada para uma análise escreviente de cinco narrativas de jovens professores/as LGBTQIA+ que se formaram, assim como eu, no curso de Artes Cênicas da Universidade Federal de Ouro Preto (Minas Gerais) e que lecionam conteúdo de artes no ensino de base. Tentei entender quais técnicas, estratégias, relações de poder, sistemas implícitos e/ou métodos nos revelariam essas narrativas. Desse modo, produzi uma dissertação de mestrado a partir de determinadas questões. Quais saberes estaríamos produzindo, na lida do dia, que poderiam nos ser úteis coletivamente? O que uma arte de sobreviver imersos na lama LGBTQIA+fóbica poderia nos ajudar a construir de artefato com esse barro? E que bafo, que babado seria esse para a educação? Mais do que respostas, apresentaremos posições escrevientes dos deslocamentos epistemológicos e políticos que encontramos no fazer-se docente dessas/es profissionais. Elementos que caracterizarão o que entendemos como docência situada.

2 Referencial político metodológico

Além dos elementos que considero constituintes de meu processo de subjetivação, desenvolvi outros a partir de cinco professores/as que se autoidentificam com uma das siglas da comunidade LGBTQIA+. Este grupo faz parte da minha rede de contatos estabelecida durante o curso de graduação em Artes Cênicas na Universidade Federal de

³ Esse trabalho é fruto da nossa pesquisa de mestrado realizada entre os anos de 2021 e 2023, com dissertação intitulada “Narrativas de professores/as LGBTQIA+ em aliança: escrevendo possibilidades” (2023), disponível no Repositório Institucional da Universidade Federal de Ouro Preto (RIUFOP).

⁴ Esta sigla e suas variações têm indicado um regime de visibilidade dentro das lutas de direitos humanos desse grupo, principalmente quando, em 2008, na 1ª Conferência Nacional GLBT, foi decidido o deslocamento da letra “L” para o início, reconhecendo formas de machismo e invisibilidade das lesbianidades intramuros do movimento social. O uso do formato atual não é um consenso, mas tornou-se oficial em 2023 no âmbito das políticas públicas, devido ao seu uso pelo Decreto nº 11.471 (BRASIL, 2023) que recriou o Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas LGBTQIA+.



Ouro Preto. Busquei pessoas que se reconhecessem nos diferentes marcadores do termo LGBTQIA+ para que a pesquisa abrangesse a diversidade de expressões de gênero e sexualidade. No entanto, na busca por esses colaboradores, dado o limite de alcance dos meus contatos e do próprio recorte “professores/as de arte que atuam no ensino de base”, meus colaboradores são: uma mulher cis e lésbica, três homens cis e gays (ora se definindo como veados, bichas ou homossexuais) e um homem cis que se define a priori como gay, mas que estava em fase de questionamentos sobre uma possível bissexualidade. Assim, este último colaborador acaba por se definir como alguém que está “passeando pelo vale”. Portanto, ao utilizar a sigla LGBTQIA+, considero um deslocamento desta, a partir das posições dos próprios sujeitos, para uma nuança menos identitária, ou ainda, menos identificadora de uma fixidez das sexualidades e/ou identidades de gênero. Todavia, sem desconsiderar a importância das identidades na afirmação e reivindicação de direitos.

Observando essa característica de não fixidez e a própria objetivação de diálogos possíveis, também optei pelo uso da categoria bixeslesbotrans, usada por Paco Vidarte (2019) para designar as experiências identitárias de pessoas LGBTQIA+ que se identificam, ou são identificadas, para além das normativas impostas pela higienização dos comportamentos heteronormativos, brancos e classistas. Dessa forma, ao usar a categoria bixeslesbotrans estou me referindo de forma coletiva às nossas experiências, ou às experiências dos demais dissidentes da matriz sexo/gênero/raça/classe, de forma coletivizada. Quando, não, em uma nuance mais identitária e política, ainda me referindo coletivamente, uso a sigla LGBTQIA+. De forma individual, em movimento de recorte específico sobre algumas dessas tantas identidades, uso termos mais individualizados (porém ainda coletivos) como viado/bixa (xingamento), bicha/veado (refuncionalização do xingamento) e gay/bicha/veado/bicha/lésbica e demais modos como os entrevistados se definem em diferentes momentos de suas narrativas. Em nenhum momento tomo essas investidas como características, adjetivos ou substância desses corpos/sujeitos. Dito isso, o leitor poderá observar uma flutuação na utilização desses termos, vista a própria flutuação das diferentes formas de leituras, categorizações e posições que esses corpos/sujeitos assumem, ou pelas quais são recepcionados socialmente em diferentes contextos.

Tendo como parte do objeto de pesquisa minhas experiências, o meu próprio relato de professor bicha, agenciei minha narrativa como uma das que atravessam e interseccionam a escrita dessa pesquisa através de reflexões autobiográficas e



escrevientes. A escrevivência, segundo Evaristo (2020), é entendida como prática onde o agente, o sujeito da ação, assume o seu fazer, o seu pensamento, a sua reflexão, não somente como um exercício isolado, mas atravessado por grupos, por uma coletividade. Sendo assim, qual a relevância que a minha experiência como garoto afeminado, como veadinho ou como professor bicha/veado assume nesse trabalho? Tendo os objetos anteriores em mente, precisei entrar em contato com essas narrativas e ouvir os meus pares para estabelecer nossos diálogos. Desse modo, para ampliar o gesto sem sair de mim e conseguir acolher outras histórias e narrativas ao entorno (Evaristo, 2020), escolhi a metodologia de Entrevista Narrativa descrita por Schutze (Bauer; Gaskell, 2002) como instrumento da construção desses dados. A Entrevista Narrativa, como método de pesquisa científica social que reconstrói ações e contexto da maneira mais adequada, mostrando o lugar, o tempo, a motivação e as orientações do sistema simbólico (Bauer; Gaskell, 2002), surge como método de acesso às narrativas desses/as professores e professoras LGBTQIA+.

Desse modo, existem quatro gestos metodológicos na minha pesquisa: a escrevivência, como modo de produção textual que evidencia a opacidade das narrativas, dialogando-as; a Autobiografia Escreviente, como modo de agenciar a minha própria narrativa; a Entrevista Narrativa, como modo de agenciar a narrativa dos colaboradores; e a análise desses dados a partir de uma perspectiva teórico/metodológica que acabamos por chamar de “perspectiva queer-situada”. Essa perspectiva, que aproxima e tensiona duas outras perspectivas (as que nos convencionamos a tratar como teoria *queer* e os estudos decoloniais), foi a que aos poucos fomos construindo e adotando (nas dinâmicas da própria pesquisa) para construirmos a analítica dos modos de subjetivação e dos sistemas de poder implícitos que encontramos presentes nas narrativas que acessamos. Por fim, não menos importante, encontrando o que brota de ensinamento para a, como bem caracterizou Miskolci (2012), tarefa angustiante de educar na contemporaneidade.

Na produção dessa pesquisa, nosso foco de discussão acabou sendo o próprio processo de subjetivação a partir dos modos/dimensões estabelecidas nas pesquisas de Foucault: subjetivação através de um processo de assujeitamento e o gesto de autonomia frente a esses poderes (Neto, 2017). Na mesma medida de importância, analisamos como certos dispositivos fabricam discursivamente categorizações (Foucault, 2020a) produzindo e alocando assimetricamente determinados sujeitos como abjetos (Butler, 2020a), o que se tornou basilar para entender como vem acontecendo o processo de subjetivação desses/as professores/as bixeslesbotrans em territórios ao Sul do Mundo.



Durante o estudo, identificamos certos sistemas e dispositivos operando na fabricação das violências, expropriações e abusos relatados. Em busca de pistas para a análise das dinâmicas do processo de subjetivação dos colaboradores, investigamos a origem desses sistemas e violências, mergulhando nos estudos decoloniais e *queer*. Através dessas investigações, pudemos constatar a atuante agência do que podemos identificar a partir de autores como Quijano (2009), Lugones (2019), Foucault (2021), Carneiro (2023) e outros, como sistema colonial/moderno do sexo/gênero/raça/classe. Através desses estudos, percebe-se um processo de apagamento da diferença e de padronização das formas de ser e existir no mundo, através da imposição essencialista e universalizante do padrão branco europeu: sua cosmogonia e concepções político/estéticas/filosóficas sobre família, corpo, religião, sexo etc. Nesse contexto, o sistema colonial/moderno do sexo/gênero/raça/classe pode ser visto como um exemplo desses modelos que foram incorporados a sistemas mais amplos de poder (Foucault, 2021; Butler, 2020b; Lugones, 2019) para assim serem operados em nível global, massificando o dimorfismo sexual, o tabu da homossexualidade, o binarismo de gênero, a racialização (Carneiro, 2023) e as assimétricas classificações sociais com base nesses dispositivos. Isto garantirá toda sorte de expropriações, apropriações e explorações brutais e/ou insidiosas.

Nesse cenário, a escola atuou como uma instituição de controle, operando com tecnologias disciplinares (como o sistema colonial/moderno do sexo/gênero/raça/classe) para a fabricação de um determinado modelo de governo da subjetivação: a colonialidade do ser (Mignolo, 2017). Tudo isso está, é claro, ao serviço do que Foucault chamaria de "obviedade econômica" (2014, p. 224). Nessa construção de um corpo/sujeito expulso de si e preenchido por outro, encontramos um ponto de interseção entre as noções de colonização e abjeção. É nesse contexto que o *queer* desempenha um papel significativo, uma vez que se concentra na crítica ao processo de abjeção, estabelecendo um diálogo ativo com o pensamento decolonial. Para Fernandes (2019) esse encontro entre as ideias de colonização e abjeção tem o potencial de proporcionar uma poderosa crítica epistemo/política ao racismo e à heteronormalização compulsória como políticas estatais.



3 Sujeito/as e sujeição: os entendidos.

Além de mim, ao todo foram cinco pessoas que cederam suas narrativas. Adianto que, apesar de nossas trajetórias serem singulares, constatei que temos trilhas que se assemelham, códigos que compartilhamos e práticas que nos aproximam. No quadro a seguir, organizados por ordem alfabética, trago algumas informações sobre os colaboradores desse trabalho. Quatro deles escolheram um pseudônimo pelo qual estão identificadas no texto. Uma dessas pessoas não sugeriu um pseudônimo, sendo esta renomeada por mim no texto como “Clóvis”.

Quadro1: Dados dos colaboradores

Pseudônimo	Clóvis	Edgar (autor)	Grasi	João Carlos	Júlio	Sabrina Gonzales
idade	35	30	35	29	35	25
Identidade de gênero	Homem cisgênero Bicha/Veado	Homem cisgênero Queer Bicha/Veado	Mulher cisgênero	Homem cisgênero Bicha/Veado	Homem cisgênero	Homem cisgênero.
Orientação sexual	Homossexual Gay	Gay	Lésbica	Gay	Gay	Gay/bissexual/passeando pelo vale
Cor, raça ou etnia	Branco	Branco	Branca	Negro	Negro	Branco
Trabalho	Artista Professor	Arte-educador	Professora e multiartista	Artista de Teatro e professor	Professor e artista	Professor
Religião	Agnóstico	Holística	Espiritismo	Candomblé	Ateu	Ateu
Naturalidade	Alfenas (MG)	Águas Belas (PE)	Mariana (MG)	Ferros (MG)	Ouro Preto (MG)	Itaguara (MG)
Residência	Alfenas (MG)	Mariana/Conselheiro Lafaiete (MG)	São Paulo (SP)	Ouro Preto (MG)	Conselheiro Lafaiete (MG)	Mariana (MG)
Local de atuação.	Alfenas (MG)	Mariana/Conselheiro Lafaiete (MG)	São Paulo (SP)	Ouro Preto (MG)	Conselheiro Lafaiete (MG)	Mariana (MG)

Fonte: própria (2023).

Em todos os relatos cedidos pelos colaboradores, vemos essas narrativas trazerem sujeitos que se descobrem e se entendem sendo algo: negro, lésbica, gay, veado, bicha, não gay e sim bissexual, dentro do vale, fora do vale, fora da norma etc. Relatam um processo de descobrir-se dentro de categorizações, a princípio, impostas. O processo de entendimento de si, iniciado por um descobrir-se, entender-se, aparece em todas as narrativas dos professores/as entrevistados para esse trabalho.

O professor Júlio (homem negro, gay, cisgênero, 35 anos, nascido em Ouro Preto/MG e atuante na cidade de Conselheiro Lafaiete/MG), contou-me que aconteceu



algo semelhante com ele na escola. Júlio, ainda adolescente, estava produzindo em grupo um cartaz que era parte de uma tarefa. Enquanto fazia sua atividade, um menino se aproximou e sussurrou em seu ouvido a seguinte palavra: - Viado!

Júlio - Um menino da turma que passou atrás e meio que sussurrou no ouvido assim, tipo, "viado", sabe? Eu lembro que pensei, "por que que ele está falando isso?" Sabe? Mas como eu não tinha entendimento que eu era, sabe? É... Obviamente que aquilo incomodou, sabe? Aquilo causa um... Um constrangimento, mas eu não tinha o entendimento de eu ser aquele viado que ele disse, sabe? Eu não me entendia como gay, sabe? Eu nem conseguia... Eh... Processar o que era na verdade, naquela época, ser gay.

Outro elemento importante contido nos fragmentos do relato a seguir, são as instâncias de produção de um saber que atravessa e regula esse processo de subjetivação. Um saber sobre categorias, seja de gênero, raça ou sexualidade, que se revela nas narrativas por um processo de mobilização de informações, interpelações, referências e reconhecimento que atravessam e constroem esse entendimento de si como efeito dos dispositivos discursivos da raça, da classe, do gênero e da sexualidade.

O professor Clovis (homem cis gay, branco, cisgênero, 35 anos, nascido e atuante em Alfenas/MG) nos relatou que por conta de ter crescido em um ambiente religioso, católico e limitador/repressor, seu processo de construção, de identificação, de entendimento de si enquanto homem gay/veado aconteceu, segundo classifica o próprio, de forma tardia.

Clóvis - Minha construção enquanto, enquanto pessoa, a minha identificação enquanto um homem gay, ela só veio ter... Eu só tive... Eu só fui ter consciência quando eu comecei a... A estudar. Eh... A fazer universidade e foi quando eu comecei a ter conhecimento adverso daquele que... Daquele único conhecimento que me era imposto, que era a questão religiosa. [...] quando eu comecei a ter conhecimento, a questionar, a me questionar, a questionar a sociedade, a questionar o sistema. Quando eu entendi que eu poderia fazer isso, eh... As coisas começaram a modificar em mim e consequentemente modificar também na minha vida. Eh... Mesmo de forma homeopática, difícil, dolorosa [...] Eh... Diante então da minha, do meu entendimento de homem gay [...] desde quando eu comecei a entender sobre isso, eh... Eu comecei a... A desmistificar muita coisa e a tentar fazer um trabalho consciente comigo das minhas ações. E é um trabalho consciente que é um... E esse trabalho consciente, e é um trabalho muito difícil... Porque nós [somos] veados, né?

Apesar de não ter vivido em um ambiente familiar religioso e repressor como o descrito pelo professor Clovis, do mesmo modo, o professor Júlio também descreve o seu processo de entendimento de si, como homem gay/homossexual, como tardio e processual. Nas falas de Clóvis e Júlio, ser "viado" ou "gay" remete a constrangimento e à árdua e dolorosa tarefa de desmistificação. Isso se liga à "questão religiosa" mencionada por Júlio, pois falta uma moral laica em nossa sociedade que permita uma outra reflexividade do sujeito em determinados contextos. Vemos como a universidade pode



ser um momento de reflexividade por deslocar certas perspectivas morais. Embora a sexualidade tenha se desvinculado do discurso religioso no século XVII, com a "*scientia sexualis*" (Foucault, 2020a), é inegável que a moral cristã ainda molda fortemente o discurso sobre a sexualidade no contexto sócio-histórico relatado.

Júlio - [...] eu me entendi né? Como um homem gay, como um... Eh... Tarde, né? Assim, eu já... já percebia as questões da adolescência, só que na época, né? No começo dos anos dois mil, a gente não falava tanto sobre, eh... GLBTQIA+. Na verdade, naquela época se falava no termo GLS ainda, né? [...] Não tinha toda essa abrangência que tem. Aí eu custei a me entender como um homem gay, né? Como homem... Homem homossexual. [...] Só depois que eu fui... Isso já... Já tinha passado essa... Dezoito, dezenove [anos] que eu fui entender bem o que era aquilo e... E começar em um processo de aceitação, né? [...] Aí a partir desse momento que eu comecei a me entender né? [...] porque eu não entendia esse processo então eu ficava sem entender por que aquilo estava acontecendo. Mas depois as coisas foram mudando [...].

Em outro momento da entrevista, em que respondia a questões imanentes formuladas por mim a partir de sua narrativa inicial, o professor Júlio menciona e nos traz de forma interseccional como o dispositivo de raça também faz parte de seu processo de entendimento de si como homem negro e gay. Dadas as devidas proporções e distinções, podemos notar como existe um processo semelhante de entendimento de si tanto como gay quanto como negro. Nas palavras do professor Júlio:

Júlio - Assumir a sua negritude é um processo de desconstrução muito grande, né? A pessoa se entender como negra, entender qual que é o papel dela como negra dentro de um ambiente social. Falo por mim mesmo. Assim, eh... Eu, eu sempre soube que eu era negro e minha família toda, eh... É negra mas há um entendimento sobre a negritude, sobre o meu papel e ele veio já na universidade quando a gente começa a ler mais coisas sobre, a ter contato com pessoas que estudam e pesquisam essas questões sociais, aí que a gente entende de fato qual que é o papel, eh... Desse ser negro dentro da sociedade"

No relato da professora, multiartista e escritora Grasi (mulher cis, branca, lésbica, nascida e criada em Mariana/MG, atualmente atuante em São Paulo, 35 anos), também encontramos esse processo de entendimento de si. Em seu relato, vemos o corpo, o desejo, os saberes, as informações, as experiências, as experimentações como parte desse processo de identificação com algum dos elementos que poderiam construir, ao serem mobilizados por ela, determinada inteligibilidade ao entender-se, reconhecer-se, com a categoria lésbica.

Grasi - Eu sou lésbica... A partir de um certo momento da minha vida me entendi como lésbica. Então não foi desde o início, né? Foi um processo de construção de entendimento disso, né? Eh... pós-adolescência que... Que eu fui ter esse entendimento, né? Eh... E não foi uma coisa que eu sempre soube. Eu sempre tive desconfiança, né? De gostar do... De pessoas do mesmo sexo e a partir do momento que eu tive experiências é que eu fui realmente construir isso na minha cabeça. E entender do meu corpo, né? O que... Que eu gosto, o que... Que eu não gosto, né? Mas se não houvesse as experiências possivelmente eu... Eu ainda talvez me entenderia como pessoa hétero, mas



que tem... Que teria... Curiosidade por se... Por coisas, outras experiências, né? Então eu acredito que isso é uma... Uma... Uma construção mesmo, as vivências... A partir das vivências que eu construí esse entendimento [...] a partir da adolescência eu comecei a... A entender os meus gostos, comecei a entender, separar os gostos por... Por pessoas, né? [...] daí em diante... Eu fui ficando cada vez mais entendida com... Com as siglas, né? Que agora é gigantesca, né? [...] tentando entender o universo da... Da cultura LGBTQIA+, eu... Eu acabei me identificando mais como lésbica mesmo. Tentei ficar com outra pessoa, homens, e não sentia afinidade... Sexual, tesão, nada. E isso só foi ficando cada vez mais claro para mim e eu peguei o L pra mim.

De modo ambivalente, também noto nas narrativas desses colegas, assim como nas minhas, um redescobrir-se nessas categorias a partir de um segundo momento. Onde outros sistemas de valores, de outra cadeia de signos e seus significados, de outra gramática (Pereira, 2020) de outro sistema de veridicção para além das normas hegemônicas, ganham pouco a pouco mais centralidade nesse processo de entendimento de si. Um processo de ressignificação dessas categorias, termos, vivências, referências e memórias. Foi observando a existência desses estágios nas narrativas dessas/es colaboradores, bem como as condições nas quais eles acontecem, que os eixos da análise de dados desse trabalho foram construídos e divididos em dois blocos: 1) a constituição do sujeito pela via dessa constituição atrelada ao assujeitamento às normas que o antecedem, atravessam e o fabricam em processo de abjeção; 2) a constituição identitária a partir do momento de um entendimento de si, de uma existência política e a agência dos próprios sujeitos nesse processo de subjetivação. Em um terceiro momento, analisei como as duas fases anteriores se articulam no campo do trabalho escolar. Ou seja, como esse processo de subjetivação assujeitada e subjetivação mais autônoma acontece no processo de fazer-se professor/a. E esse será o foco desse artigo.

3 Abjeção e aqueerlombamentos na fronteira

Como podemos entender a partir de Butler (2020a), a abjeção de nossos corpos/sujeitos como forma de subjetivação nos lançará para fora como produto excretado. Situando esse processo no Sul do Mundo, através de Anzaldúa (2019), podemos entender esse movimento de abjeção como a ferida colonial que nos lança para o estado de fronteira no qual, porventura, encontraremos as próprias condições de insurgência enquanto bixeslesbotrans. Nos contextos do processo de entendimento de si desses/as professores/as bixeslesbotrans vemos um movimento de trânsito diaspórico e migrante. A primeiro momento, um movimento retirante/retirado de saída de grupos,



espaços, cidades, para que haja a reinvenção/invenção de novos espaços. O professor Sabrina relata como o trânsito era algo frequente em sua vida.

Sabrina Gonzales – Na minha vivência eu estava sempre transitando. Assim, participando das coisas que apareciam. E como eu falei antes, buscando um lugar de pertencimento, sabe? Assim, tentando ser aceito porque eu não tinha aceitação da minha mãe. Teve essa questão do julgamento. Isso modulou, moldou as minhas relações sociais, porque eu estava sempre tentando ser aceito de alguma forma, né? Entrosar, fazer parte de um grupo mesmo que sumariamente esse grupo me excluía, né? Fazia com que eu entendesse que eu não fazia parte daquilo. Porque eu era diferente, né? Mas eu estava sempre ali, correndo, participando disso e daquilo. Mas falar que eu era aceito, não era. Eu sempre estava tentando, de alguma forma me pertencer, sabe? Pertencer a algum grupo.

Lembro-me bem da sensação de estar sem terreno à medida que a minha sexualidade se tornava limitadora da interação com os grupos dos quais, até então, fazia parte. Era como se eu fosse um pedaço amputado, extirpado, que não poderia ser ou fazer parte de mais nada. Algumas vezes, sentava-me no banco de alguma praça e, de mãos no rosto, controlava minha respiração. A vigilância panóptica internalizada pelo discurso da sexualidade (Foucault, 2014) significa que não há lugar seguro, nem mesmo dentro de si. Era eu sendo expelido, na fronteira da praça pública, diaspórico, refugiado, retirante retirado, sendo expulso e frente a frente com a incerteza do caminho. Existia um caminho? Eu estava em mim, a sociedade na sociedade e era como se uma coisa não pudesse fazer parte de outra. Existia para onde fugir?

João Carlos - A gente estava rompendo e ao mesmo tempo eu estava com... Criando novas amizades assim, para fora da minha turma... lá em Ferros é muito comum que a gente estude desde a pré-escola até o ensino médio, quase com as mesmas pessoas. Acho que isso é uma característica incrível. Ano a ano você vai estudando com essas mesmas pessoas até formar... A minha turma do ensino médio é... Tem muito poucas diferenças, por exemplo. Sabe, assim do pré-escola, acho isso engracadíssimo... E aí era uma fase que eu estava criando novas amizades fora da minha turma. Acho que muito em partes, pela banda de música. Eu estava, né? Frequentando um outro espaço diferente da escola, né? Que era a banda de música e na banda de música eu tive outros amigos gays também, né? E lésbicas... Que eu encontrava na banda de música, né? A porta de encontro foi a banda de música, mas depois a gente passou a se encontrar. É... na escola também. Então me encontrar com essas, com essas outras pessoas, me fez pensar também.... Pensar coisas, eu acho. Essa perda da relação com os meninos da minha turma foi.... Foi triste nesse sentido mas, ao mesmo tempo, eu encontrei as gays tudo da minha geração. Assim, elas estavam... Estavam, era lá e né? E fui aprendendo música com elas. E aí eu acho que foi isso, né? Encontrar essa turma, né? E ao mesmo tempo, esse afastamento dos meninos da, da minha turma. Quando eles reconhecem essa identidade em mim, assim, né? E até o trato, né, que eles tinham comigo e que muda, né? E... E que eu estranhei muito, porque a gente tinha tido uma relação de amigos assim, a vida todinha, né? E... Então essa transição... Ela, ela foi custosa nesse sentido.... É por um lado, eu perdi pessoas importantíssimas, né? Mas por outro também ganhei gente muito importante nesse processo. E eu passei a andar com as bichas mesmo, né? As bichas da banda. E a gente passou a se encontrar no recreio, na escola e tal... Acho que os meninos da minha turma passaram a me lê como uma presença,



não... Não... Não grata. Fiquei, fiquei chateado. Eu acho que essa, essa transição, uma marca dessa transição, era coisa do.... É a coisa do abandono mesmo, né? De sermos parceiros muito próximos, a gente matava aulas juntos, a gente fazia trabalhos em grupo juntos, a gente tinha, né? Aquele grupo do, do futsal e do... Do vôlei da queimada juntos, sempre o mesmo time e tal. É... Inclusive, eu dei xe de praticar esportes depois disso... Eu acho que foi uma perda para minha saúde. Então não consegui resolver até hoje, assim, não, não voltei a praticar esportes. Porque eu acho que é, né? Sei lá, eu acho que foi esse momento, assim... É que eu fui um jovem, que que jogo bola, né? E que quebrava braço, destroncava perna... Sim, sempre joguei bola, mas depois desse momento eu me vi alijado dessas relações. Os meninos passaram a me preterir. E ao mesmo tempo, eu estava tendo muita escuta com outras pessoas, né? Principalmente essas pessoas da banda de música. E na banda de música tinha uma outra coisa que era a cooperação, não a exploração. A gente se ajudava muito, principalmente, a ler a partitura, aprender os acidentes de clave onde é bemol, sustenido, nessas particularidades da partitura. A gente trocava bastante, né?

À medida que essa abjeção acontece, existe um processo de identificação, de entendimento de si que se inicia, na esteira agora dos espaços de exclusão e dos encontros e aqueerlombamentos gerados a partir da categorização hiperbólica e da abjeção. Apesar da dor da perda de terrenos afetivos originários, é através desses novos encontros com outras bixeslesbotrans, que esses professores/as ganharão novas gramáticas de entendimento de si. Um gesto de preenchimento de si depois de um esvaziamento provocado pelo processo disciplinador. Essa identificação identitária, essa busca pela construção/desconstrução de saberes/verdades do entendimento de si, agora será através da posição crítica, do lugar estrategicamente distanciado, mas suficientemente próximo: a fronteira. Eu, por exemplo, de alguma forma pude me reterritorializar e achar certo conforto a partir da comunhão com Anzaldúa (2019) e com as demais narrativas dos colaboradores desse trabalho. Esse conforto surgiu ao perceber que a fronteira (entendida como a abjeção em seus diversos aspectos, situada no Sul do Mundo) é a posição de mundo que ressoa no encontro entre essas narrativas. Sendo ela, também, um elemento central em nossos modos de subjetivação e, principalmente, de resistência.

Para Butler (2020b, p. 107), Foucault entende que “o aparelho disciplinar produz sujeitos, mas, como consequência dessa produção, traz ao discurso as condições para subverter o próprio aparelho”. Butler (Ibid.) nos diz que a pergunta estratégica em Foucault seria “como administramos as relações de poder pelas quais somos administrados, e em qual direção?”. Sendo assim, pergunto: como esses/as professores/as administraram essas relações de poder, pelas quais outrora foram administrados em sala de aula?



4 Professores/as pedaço, um escudo inicial

Em primeiro estágio de entendimento de si enquanto profissionais da educação, nós, professores/as bixeslesbotrans retornamos para a escola já escaldados pelas feridas e cicatrizes do disciplinamento colonial do sexo/gênero/raça/classe na qual fomos submetidos em nossas vivências na família, na escola e na sociedade. Em nossas trajetórias escolares enquanto alunos, tivemos uma ausência de representação ou representações estereotipadas (geralmente negativas ou lidas como negativas) de professores/as bixeslesbotrans. No relato da professora Grasi, ela nos conta de todo o burburinho e estigmatização que existiu em torno de um professor que diziam ser gay e que perdeu a vida para o HIV/aids. Eu, por exemplo, me lembro do único professor abertamente gay que tive e que em muitos momentos o vi sendo desrespeitado e agredido com objetos arremessados contra seu corpo, chutado por alunos na hora que batia o sinal. Fora essas imagens negativas, em nossas narrativas resta a ausência e o medo.

Clóvis – Eh, na escola algumas vezes já me foi me perguntado qual era a minha... “Professor, você é gay?”, na escola por alguns alunos. Eh, nesse momento existe uma trava... Existe uma trava, você trava... Você não sabe o que você fala, o que que você faz, de que forma que você age... Porque muitas vezes esse “Você é gay?” vem com um ar de deboche, um ar de uma curiosidade, mas uma curiosidade não boa, não bonita. E a gente sabe disso porque a gente percebe isso no olhar, né? Eh, muitas vezes eu ficava em choque, em cheque comigo mesmo, em cheque comigo mesmo, em conflito comigo mesmo, porque eu me achava covarde. Eu achava que eu era covarde porque eu falava que... Eu não falava nada, eu não respondia (...) eh... Estar dentro da sala de aula, me entendendo enquanto um homem gay lutando pelas causas, sendo resistência. Porém não, eh... Não deixando muito claro que eu sou gay, né? Eh... Na verdade a gente não tem que deixar claro pra ninguém que a gente é gay, né? Mas existe um receio, um medo de como lidar com essa situação diante de uma sociedade preconceituosa. Eu entendo que os meus alunos não são preconceituosos de nascença, eles são oriundos de um sistema preconceituoso e a partir disso, eh... A partir disso, nesse início de carreira eu tive que tomar muito cuidado da forma, eh... De como eu poderia me defender se caso algo viesse à tona, de que de que forma que eu poderia, eh... Falar sobre o assunto. Sempre pisando em ovos, sempre pisando em ovos... Uma coisa que não é boa, nada boa pra gente que é educador, né? Pra gente que está dentro da sala de aula (...) A gente vê! A gente vê ações preconceituosas, né? Falas preconceituosas. Então desde sempre existe essa dificuldade, né? Assim... Quando eu comecei, né? “Que os alunos vão pensar de mim, será que eles vão parar de gostar de mim?”, “Será que eles ainda vão continuar me ouvindo?”, “O que será que um aluno vai... O que será que o pai de um aluno vai falar, se descobre que o professor dele é veado?”, “O que que esse pai vai querer vir fazer?”. E aí o meu receio talvez, eh... O meu medo talvez não seja nem nas crianças, os adolescentes... O meu medo é de ter que lidar com essa corja, com essas pessoas e de me sentir, eh... Vulnerável. Eu faço parte de um sistema vulnerável... eu estou, eu estou eu vivo vulneravelmente... todos os dias. Porque eu nunca sei se dentro da escola vai ter alguém que vai tentar me assassinar por eu ser gay, se o pai de um aluno vai querer fazer alguma coisa comigo por eu ser gay. Por eu ter, por eu talvez... Aluno é gay, esse aluno é gay, vim falar comigo e eu trazer força, eu trazer palavras, eu trazer resistência pra esse aluno, a que ponto eu não coloco a minha vida em risco? Então todos



os dias eu vivo vulnerável... Ninguém para pra pensar nisso... Ninguém para pra pensar que a gente tá vulnerável todos os dias, que todos os dias é uma luta, que todos os dias é resistência, que todos os dias a gente tem que ouvir piadinha seja indo pra escola, pegando Uber... E aí você decide se você fala ou se você não fala, se você posiciona, ou, se você não posiciona, a que ponto você não pode levar um tiro ali na mesma hora.

Ao voltar para a escola como professor, o medo constante que marcara a trajetória da infância e adolescência do professor Clóvis, agora se inscrevia como o sentimento gerenciador de suas relações na escola, enquanto professor de Arte do ensino básico. O medo, a angústia e a insegurança dão o tom do modo pelo qual Clóvis se portava em sala de aula, mas não somente nela. Existia o medo latente de acabar dando alguma pista, algum indício de que ele não era heterossexual. Não somente por receio de receber os xingamentos LGBTQIA+fóbicos os quais, nós, dissidentes da normativa do sexo/gênero/raça/classe, estamos submetidos desde a primeira infância. O medo era também o de acabar falhando em sua prática professoral. E se os alunos o recusassem? E se sua identidade acabasse se tornando o limite fundante de uma distância entre professor e alunos que aniquilasse seus objetivos pedagógicos? Existia, no início de sua carreira, no primeiro momento que voltou à sala de aula, essa “dor de dente” profunda que limitava sua prática inclusiva e engajada aos contornos da citação exterior de casos e uma ou outra tomada de partida em relação aos marcadores da diferença, sempre de forma distante. Como se, ao falar sobre, ao tomar partido sobre, ao intervir em cenas de violências preconceituosas, ele pudesse assumir uma distância que negava sua própria identidade enquanto alvo direto prejudicado por essas práticas excludentes. Se colocava, se posicionava, mas sempre distanciado e fraturado. Afinal, uma das partes Clóvis tentava deixar, por medo, para fora dos limites dos muros da escola era sua própria sexualidade, seu entendimento de si. Como se fosse possível descolar essa parte de si e deixá-la em cima da escrivaninha antes de sair para um dia de trabalho. Como poderia, então, um professor fraturado não sentir dor? Como poderia uma professora, com um pedaço faltando, não sofrer?

Lembro-me de que a primeira vez que fui perguntado por um aluno se eu era gay. A primeiro momento congelei, na sequência fingi não ter ouvido. Essa foi a técnica usada por mim por algum tempo, quando ainda lecionava para crianças do fundamental I. Essa era uma questão que aparecia logo depois de perguntarem se eu era casado e/ou se eu tinha namorada, filhos etc. O medo tomava conta de mim nesses momentos e eu me acovardava diante da curiosidade dessas crianças. Algumas vezes parecia conter na pergunta extrema inocência e curiosidade, em outras o julgamento e ódio eram evidentes.



Não raro escutava: “Professor, você é viado?”. Os burburinhos que vez ou outra conseguia captar entre uma dinâmica e outra, eu insistia em ignorar. A professora Grasi me contou que, quando iniciou suas aulas, já chegou com um escudo protetor e uma certa reatividade que, quando questionada sobre sua sexualidade, a fazia escapar da situação com um constrangido “não estamos aqui para falar da minha vida pessoal”.

A primeiro momento, toda essa dor de nossa ferida colonial, dessa colonização psíquica do poder, acaba por fabricar em nós uma série de medos, receios, angústias e limitações que inter(ferirão) em nossos modos de ser professor. Vemos um distanciamento, isolamento e/ou tentativa de deslocamento entre a produção de uma prática professoral e o sujeito professor. Um disjuntivo binário de objeto versus sujeito, onde tendemos a tentar manter, ou preferiremos enxergar, nossa prática como neutra. Ou seja, sem um sujeito (ou relação de poder do entendimento de si) situado no Sul do Mundo. O que eu chamo de “produção do corpo/sujeito Professor Pedaço”. Um tipo de sujeito que supostamente, desinteressado, sem desejos e sem objetivos que não sejam os do conteúdo da matéria, que fabrica um ser alijado de parte de si mesmo como técnica de proteger suas cicatrizes da atmosfera LGBTQIA+fóbica que ainda encontramos na escola. Um ser que tenta manter uma consciência que já é ética e radicalmente crítica (uma consciência mestiça e de fronteira) mas dentro de uma postura amputada de si mesma. Que tenta práticas de liberdade em sala de aula, negando a situação do seu corpo/sujeito (generificado, sexuado, racializado, classificado) naquele espaço/tempo. Digo supostamente pois a própria história do processo e modos de subjetivação, as contingências de suas vidas e as estratégias de sobrevivência, o sujeito que são e o corpo que habitam por si só já tensionam, desestabilizam e impossibilitam a efetivação da ficção dessa suposta conduta neutra de um suposto Professor Pedaço. Obviamente, como pedaço supostamente solto no espaço/tempo, interferindo eticamente/politicamente nas relações de poder através de pautas mínimas que garantiriam não ferir de morte sua consciência ética, angustiam-se.

5 A coragem da verdade

“Professor, você é viado?”

Em pesquisas como a realizada por Oliveira (2020), bem como na revisão sistemática feita por Santos e Silva (2021), ou ainda em estudos como o publicado por Marciel e Garcia (2014), e o realizado por Amaro, Ganem e Pereira (2022) encontramos



nas docências das diferentes pessoas LGBTQIA+ bixeslesbotrans, o elemento da necessidade de buscar estratégias que retorcem os discursos, sentidos e refuncionalizam as formas violentas pelas quais essas pessoas foram, a priori, recepcionadas de forma hostil e assujeitadora nos contextos escolares. Seja como parte do corpo discente, seja no retorno a escola como parte do corpo docente, as marcas da invisibilidade e/ou da interpelação violenta fazem-se presentes. Em semelhante proporção, os modos de se afirmarem, construírem e atribuírem significados outros para essas vivências e espaços, deslocando dores, afetos e saberes, também são evidenciados nos estudos anteriormente mencionados. Vale perguntar: por qual atitude ou, por meio de qual técnica essas e esses docentes refazem as lógicas desse processo de assujeitamento, transformando-o em oportunidade para a emergência de uma docência outra?

Quanto a mim, certa vez, dando aula para crianças do fundamental II, exausto de ter que ficar me escondendo, me silenciado ou ignorando meus alunos, não me contive e respondi: sou veado sim, algum problema? O burburinho após essas respostas, ou falta de resposta, sempre me davam o tom de como aquela era uma conversa que seria uma constante em minha vida. Não teria muito para onde fugir, se eu quisesse de fato desempenhar meu papel enquanto professor: estabelecer uma relação de proximidade com a afetividade necessária para conduzir processos de conhecimento com as/os estudantes. Para estabelecer essas potentes conexões, foi necessário romper com o silêncio e exercer o que passo a chamar de coragem da verdade (Foucault, 2011).

Frédéric Gros, professor de filosofia política da universidade Paris-XII, faz uma contextualização, do curso na parte final do volume “A Coragem da verdade: o governo de si e dos outros” (Foucault, 2011). Nesse balanço, o professor faz algumas colocações resumindo alguns pontos da busca obstinada de Foucault por encontrar respostas às questões sobre resistências possíveis, caminhos outros, em seu trabalho intelectual ativista nos anos de 1980. Segundo Gros (2011), Foucault desenvolverá um conceito de verdade, baseando-se no que encontrará sobre o tema na filosofia antiga. Para o autor, a coragem da verdade em Michel Foucault é a atitude ética e política de dizer a verdade, mesmo diante de riscos e consequências. Esse dizer-a-verdade (*parresía*) não se limita a um simples ato de comunicação, mas implica uma transformação tanto do sujeito que fala quanto do interlocutor, exigindo uma postura de compromisso com a verdade que desafia convenções e estruturas de poder. A coragem da verdade não se reduziria a uma busca por um regime político ideal, mas diz respeito a uma diferença ética fundamental que sustenta a democracia e a prática filosófica. Dentro dessa perspectiva, a *parresía* cínica



representa a forma mais radical da coragem da verdade, exemplificada por Foucault (2011) na vida de filósofos como Sócrates e os cínicos da antiguidade. Nessa abordagem, o dizer-a-verdade se materializa não apenas no discurso, mas no próprio modo de vida, que se distancia das normas sociais, dos bens materiais e das convenções culturais. O cínico, ao reduzir sua existência ao essencial, questiona as futilidades e hipocrisias da sociedade, tornando sua própria vida um testemunho da verdade. Assim, a coragem da verdade para Foucault (2011) aparece como um princípio ético e político de resistência, capaz de provocar rupturas e mudanças nos indivíduos e na coletividade.

Compreendendo a injunção cínica como uma “reversão dos valores de verdade” (Gros, 2011, p. 312), concluo que o legado que Foucault (2011) nos deixa sobre possíveis resistências em nossas práticas engajadas é justamente a questão de que, para que novos caminhos sejam traçados, para que resistamos aos poderes, primeiramente necessitamos de estar comprometidos em praticar uma nova vida. Que a distância entre o que se discursa e o que se vive, seja borrada por um trabalho laborioso de perceber e recusar-se a viver certo tipo de vida para que uma vida outra seja possível. Um labor cínico radicalmente atrelado ao batimento cardíaco da vida. Um método vivo. Para exemplificar, trago abaixo o relato da professora Grasi.

Grasi - Agora que eu tô vivendo, agora não, faz alguns anos já que eu tô vivendo esse movimento de libertação e de usufruir da beleza, da gostosura que é me colocar como lésbica dentro da sala de aula, né? E tomando isso com o tema, né? Acho que tem um impacto, né? Acho impactante sim. Eu acho que causa pra mim um impacto, né? Que é uma chavinha que eu rodei. Eu acho que é impactante também pro universo dentro da escola, dentro da sala de aula, dentro da escola toda, né? Acho que quanto mais pessoas se colocarem mais impactante vai ser. E eu acho que o impacto serve para as pessoas abrirem os olhos, né? Ah, isso exige, né? Então, mexe, né? Um terremotinho assim pra mexer com as pessoas.

Fica evidente a mudança na percepção tanto no meu relato e da professora Grasi, quanto nos dos demais professores/as. O que fez com que mudássemos nossas posturas e passássemos a encarar, como nas palavras da professora Grasi, “a gostosura” que é se colocar enquanto lésbica (bixelesbotrans) na sala de aula? Eu diria que é a possibilidade de acertarmos as contas com um passado ainda latente. Ao que parece, a coragem da verdade acaba por nos possibilitar o encontro, a amizade, a aliança e a formação de uma rede que bell hooks (2017), por exemplo, julga fundamental para o processo de ensino-aprendizado: a formação de uma comunidade pedagógica. Rede que, como vemos em boa parte dos relatos aqui escrevidos, não tivemos em nossas trajetórias estudantis. Entendemos como esta coragem pode estar relacionada ao amor na compreensão desta autora. Para bell hooks (2017), o amor é uma ação deliberada e contínua, um



compromisso ativo que exige escolha, responsabilidade, respeito e um esforço constante para nutrir o crescimento, tanto o nosso quanto o do outro. Ou seja, como no relato da professora Grasi, voltar para a sala de aula e conseguir desenvolver essa postura de coragem acaba por se inscrever, em certa medida, como um resgate de nós mesmos.

Grasi - Até eu receber depoimentos de alunas, principalmente alunas, mulheres, de que também eram e me pedindo conselho. Eu, “nossa, eu acho que eu consigo abordar esse tema sem me machucar”, sabe? E sem machucar o outro, lógico. E pelo contrário, além de não machucar, ajudar, né? As pessoas. Quando eu percebi isso foi uma chave assim, sabe? Foi uma chave pra mim, porque me ajudou muito. Tanto a me entender nesse lugar dentro da escola, né? Quanto entender as pessoas, a entender esse núcleo, né? Esse lugar da adolescência e tal. E teve uma coisa que uma professora falou recentemente pra mim e que eu achei muito interessante que eu nunca tinha pensado sobre isso. E ela falou assim “Faz oito anos que eu dou aula, sofri muito na escola e eu acho que eu voltei para a escola...”. Para ela foi um resgate dela mesmo, sabe? Tipo, eu “Agora tenho um papel de ser um exemplo do que eu não tive, né?””. Então eu acho que eu também pego isso pra mim inconscientemente, depois que ela falou isso... Acho que eu também faço isso. Depois que eu fui meio que sacar, sabe? De ser esse exemplo, de ser esse... Ter esse papel de referência... De referência mesmo, né? Então agora eu tomo e faço questão de tomar esse papel depois que eu virei essa chavinha, né? De começar a dar conselhos e conversar com as pessoas sobre isso.

Enxergo nesse trabalho a coragem da verdade (como um elemento de um trabalho de si, que cuida de si para cuidar do entorno e que está comprometido com um dizer-viver-verdadeiro) tornar-se o elemento de ruptura com a cadeia de signos e valores de verdade assujeitadores ainda presentes e herdados por nós na cultura escolar. Do mesmo modo, a atitude pela qual demos início a uma virada libertadora em seus processos de subjetivação e, consequentemente, em nossas didáticas. Especificamente, nas preocupações dessa pesquisa, observo a coragem do dizer-viver-verdadeiro tornar-se o elemento de ruptura com a cadeia de signos e valores do sistema colonial/moderno do sexo/gênero/raça/classe. Para exemplificar, a seguir, trago resumidamente algumas dessas vivências pedagógicas.

6 As *bixeslesbotrans* na sala de aula: alguns exemplos de práticas pedagógicas

Em sua experiência no colégio de freiras, o professor Clóvis tinha que começar seu dia de trabalho lendo uma passagem do evangelho para sua primeira turma daquele turno. Para Clóvis, aquele era um momento de extrema angústia, pois já sabia do papel daquela religião em tantas de suas cicatrizes. Apesar de saber sobre as mentiras, acusações e condenações aplicadas por aquela cosmogonia à sua pele veada, engolia a dor e cumpria com sua obrigação. Entretanto, como artista, Clóvis acabou por inventar uma estratégia de “virada” para aquele momento angustiante. Para ressignificar a sua dor, Clóvis decidiu



que leria na sequência de cada passagem do evangelho algum poema que trouxessem outras dimensões para aquilo que tinha sido lido anteriormente. Nesses momentos, sua leitura se transforma em uma declamação teatral e Clóvis passava a sentir-se vivo em sala de aula. Algo que, segundo ele, encadeava uma série de entusiasmos nos alunos e abria espaço para debates e abordagens daquele dia. Não demorou para que muitos alunos fossem cativados por essa postura viva do professor Clóvis.

Clóvis - Eu trazia nesses poemas discussões sobre todas as questões que nós estamos vivendo, sobre as questões sociais, políticas, econômicas e preconceituosas... E aí eu me sentia vivo dentro da sala. Porque, através do poema, eu falava o que de verdade eu gostaria de falar.

Certa vez, o professor João Carlos, ao trabalhar sobre as representações do amor na arte com sua turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA), levou uma música da Tetê Espíndola para fazer uma análise da obra. De improviso, começou a fazer a dublagem da música, entregando toda uma performance *drag* para seus alunos. O entusiasmo foi geral com aquela linguagem artística que, em sua maioria, os/as estudantes nunca tinham vivenciado. Apesar de um ou outro comentário homotransfóbico, o sucesso da atividade com os alunos acabou rendendo futuras apresentações para as demais turmas e para a comunidade escolar durante a festa da família.

João Carlos - ... E aí eles pediram para me apresentar, apresentar essa dublagem na semana da família com a escola (gargalhada). Eu falei: “Demorou! Me apresento!”. Preparei um número de dublagem. É... melhor, assim, fiz uma make também, e aí era um número que eu trocava de roupa, eu puxava um vestido... E embaixo estava com uma outra roupa também, que caía, fiz uma coisa bem por aí... Aí eu doublei a primeira música com, de um jeito e fiz a segunda música depois da transição (gargalhadas) do meu figurino... E quando eu apresentei... Teve risadinha, teve comentário, teve de tudo... Um cara falando para outro assim: “Ah, lá ó! Interessante para você, bom para você” não sei o quê, tarara... Eu entendo que esse tipo de... De conversa, vá acontecer assim. Na verdade, na escola eu morro de rir, eu ficaria puto fora da escola, assim eu... Eu ficaria, talvez eu revidaria... Falaria alguma coisa... Mas como eu mesmo levei isso para o espaço, botei ali, então é isso... Eu botei também para jogo. E... Acho que foi importante, assim.... Eu acho que eles nunca tinham visto uma *Drag Queen* antes, e... E dublando, né? E ainda mais nesse evento, né? No “Dia da Família com a escola”. Que tem apresentações em todos os turnos e no turno da noite eu fiz isso. E... E aí é isso. Assim, eu vou colocando essas coisas.

Uma de minhas experiências nas escolas públicas me parece de valor ser pontuada aqui. Eu estava trabalhando com meus estudantes da época alguns elementos formais da linguagem teatral através da formação do teatro político no Brasil e o Teatro Experimental do Negro. Nesse contexto, fizemos algumas oficinas de Teatro Imagem: um recurso do Teatro do Oprimido desenvolvido por Augusto Boal (1991) no qual os alunos deveriam discutir, através dos jogos teatrais, alguns problemas sociais que viam presentes no seu



cotidiano. Questões de gênero, sexualidade, raça, classe e meio ambiente foram predominantes. Logo depois, todo esse material gerado a partir dos jogos foi agrupado por mim em uma cena que apresentaríamos em um sábado letivo. Uma das músicas escolhidas para a trilha sonora de um dos momentos foi a canção “Indestrutível” (2017) da cantora *drag* Pabllo Vittar. Um grupo de alunas, ao saberem sobre quem cantava a canção, se reuniram e me disseram que não poderiam participar da atividade caso a música fosse utilizada. O motivo seria o fato de a cantora ser uma pessoa da comunidade LGBTQIA+ e elas serem evangélicas. Essas alunas, ao receberem a cópia da música para ensaiar em casa, teriam sido orientadas pelo pastor da igreja a não participarem da atividade. Suas mães também tinham sido acionadas pela liderança religiosa e foram orientadas a impedirem a participação de suas filhas.

Ao saber sobre a situação, comuniquei à coordenação da escola, que me orientou a seguir com a atividade. Foi orientado a descontar os devidos pontos das alunas que se recusaram a participar. Achei que essa não seria a estratégia mais adequada. Então, entrei em contato com os responsáveis pedindo uma reunião. Nessa reunião, entreguei uma cópia da canção para cada uma das mães que apareceram, expliquei a atividade e conversamos sobre a letra da música ser, inclusive, uma oração. Sobre terem proibido suas filhas de participarem da minha atividade, as mães presentes se justificaram dizendo terem sido induzidas pelo pastor e pelo pânico moral da falaciosa “ideologia de gênero” tão presente naquele ano eleitoral. Entretanto, após acolhimento feito por mim, elas de fato entenderam qual seria a atividade e resolveram permitir a participação das filhas. Apesar de toda essa tensão gerada pelo pânico moral, a construção e apresentação final da atividade foram acompanhadas, com enorme entusiasmo e participação, da comunidade escolar. Todavia, apenas uma aluna, sobrinha do pastor, não foi autorizada a participar. Caso que vale pontuar pois, a seguir, retomaremos a ele.

7 Corpos em aliança: afetos nascidos da coragem da verdade

Em muitos momentos de suas narrativas, as pessoas que me cederam seus depoimentos disseram do quanto o encarar a coragem da verdade, e a delícia de um viver verdadeiro em sala de aula, acaba por proporcionar ondas de amor e entusiasmo que aquecem e alimentam a atitude aguerrida.

Clóvis, mais próximo do final de seu relato sobre como foi difícil encarar a experiência de ser um professor de arte assumidamente gay em uma escola particular



católica, ao mesmo tempo que enfrentava conflitos nada menos opressores na escola pública, me diz que o um resultado surpreendente de todo esse choque com os poderes assujeitadores do sistema/colonial do sexo/gênero/raça/classe, provocado por sua coragem da verdade, foi uma gigantesca onda de afeto amorosa recebida por ele. Uma onda de amor vinda dos e das estudantes com quem trabalhou/trabalha. Manifestada em bilhetes, cartas, mensagens, abraços, declarações de apoio etc.

Sabrina Gonzales, depois de se indispor com um aluno que praticava *bullying* homofóbico e retirar-se da sala consternado, depois de ser confrontado por esse aluno, foi recebido na semana seguinte com uma cerimônia de acolhimento como pedido de desculpa organizado pelos demais alunos daquela turma.

Mais acima, nesse trabalho, relatei sobre uma prática em sala de aula a partir de um exercício do Teatro do Oprimido onde usei uma música da cantora Pabllo Vittar e, por isso, alguns alunos foram impedidos e/ou se recusaram a fazer. Cinco anos depois, um desses alunos, que na época do ocorrido ainda se apresentava como menina, me mandou a mensagem anterior após ver uma publicação que fiz nas redes sociais. Na publicação, eu falava sobre como tem sido difícil lidar com as feridas coloniais nesse exercício intelectual e político de trabalhar a partir dessa dor. Relatei a necessidade de ainda precisar dar colo e acolhimento para as dores do menino veado que fui e que, vez ou outra, surge nas gretas dessas feridas. Em resposta à minha publicação, o meu ex-aluno (que agora se reconhece como menino trans) me enviou uma mensagem relatando seu ponto de vista e refletindo sobre a representatividade positiva que a minha prática docente teve em sua vida e em seu processo de entendimento enquanto um homem transgênero.

Eu trouxe esse relato anterior justamente como prova do poder dos discursos. De como ele pode e deveria ser encarado como um elemento capaz de criar as mais terríveis condições nas quais nos encontramos, mas, de modo ambivalente, também nos dar as condições de nos reavermos com toda essa dor. Esses embates em sala de aula podem ser um momento (muitas vezes único) de revolução na trajetória desses e dessas estudantes. O que nos demonstra, como bem pontuou o professor Clóvis, que também existe muito poder em nossas mãos.

Clóvis - Apesar de me sentir vulnerável, me sinto muito poderoso... Sinto que eu tenho poder de poder ajudar a transformar a sociedade. Não quero que ninguém vire veado, lésbica, travesti, transexual, nada disso. Só quero que nos respeitem, nos entendam, que nós somos iguais aos outros e que nós podemos ter as nossas vidas, que nós podemos amar, que nós podemos dar as mãos, que nós podemos chegar a qualquer lugar, fazer qualquer coisa. (...)É isso que a gente precisa, a gente precisa das bicha ajudando as bicha, das bicha falando das bicha. Bicha ajudando bicha e é isso. A gente precisa se ajudar. Não é que



a gente vai excluir os hétero. Não, não é isso. Mas a gente precisa se se aquilombar! Ouvi esse termo esses dias, né? No sentido de se aquilombar, a gente precisa se ajudar para a gente construir um lugar melhor para os outros que virão depois da gente. Para que outros possam ter, pegar a tua pesquisa, para que outros possam ler, para que outros possam olhar e ver isso... Ver como alguns professores já passaram por essa experiência, de que forma que poderão vir a mudar isso, de que forma pode ser, né? Quantos outros já sofreram, Edgar? Quantos outros? Quanto professor viado que a gente nem soube que sofreram, que passaram...

Ao pontuar as experiências anteriores, pretendi trazer algumas cenas que nos exemplificassem toda a criatividade, potência e coragem desses professores/as. Bem como os desafios dessa postura engajada em sala de aula. Nas narrativas desses professores/as não constam muitas das atividades citadas como planejadas, elaboradas e direcionadas para tratar sobre os temas sexo/gênero/raça/classe. Entretanto, não deixam de existir diversos exemplos de como essas resistências e insurgências guiarão a condução de toda a didática estabelecida por esses professores/as nas dinâmicas da sala de aula. Nesse quesito, são tantos os relatos que versam sobre as mesmas questões, intervenções e práticas cotidianas que não teria espaço para relatar. Dessa forma, escolho seguir pontuando e resumindo em tópicos algumas das características dessa postura ética e didática que, em menor ou maior grau, estão majoritariamente presentes em nossas narrativas. Sendo assim, trago primeiramente algumas características e elementos da postura ética adotada por esses professores/as frente a esses assuntos no cotidiano escolar:

- 1) Estabelecerão a postura de não aceitarem nenhuma prática excludente durante suas aulas. Sendo assim, interferirão ou pararão as atividades toda vez que algo do tipo ocorra, mesmo que no início isso seja um tanto exaustivo. A prática excludente (discursiva ou não) se tornará o assunto a ser sanado para que dali sigam avançando no conteúdo. Como podemos ver no exemplo trazido pelo professor João Carlos.

João Carlos - E é o tempo todo. Eles já sabem que eu vou problematizar isso a todo o tempo. Por exemplo, se tiver alguma piada que eu considere racista, homofóbica, misógina, a gente vai parar a aula. Seja lá o que a gente estiver fazendo e vai falar daquilo. (...) Teve uma aula, por exemplo. Que a gente estava analisando umas esculturas de Pedra Sabão pelo distrito. E aí, 2 meninos... As moças fazendo caminhada com roupa de ginástica e eles falaram uma coisa super indelicada para elas, que não... Não convinha. Eu falei “A gente vai voltar para a escola! Eu vou discutir sobre isso!”. Então “Nossa, mas só os meninos que fizeram isso, por que que vai?”, “Não! Isso é um problema de todos nós” assim, né? “A gente falhou com a formação desses 3 meninos e agora a gente vai trabalhar todo mundo pela formação dos 3, a gente vai mostrar para eles porque que tratar as mulheres assim é errado, né? Vamos conversar sobre isso”. E aí? Isso rendeu assunto para umas 3 aulas, assim.... É... A gente foi conversar sobre isso. Eles não tinham idade para falar. Mesmo que tivessem idade não é legal falar o que eles falaram. E... E enfim, mulher nenhuma vai ceder a uma palavra tão... Essa mulher não existe, ninguém,



ninguém quer ser tratado mal. A gente foi conversando sobre essas coisas... E eles sabem que toda vez que isso acontecer a gente vai abandonar o nosso rolê. Seja uma atividade no pátio, nas ruas do distrito, na Quadra é... Onde a gente estiver, aconteceu, a gente vai voltar para a sala de aula... E não que a sala de aula funciona como um espaço de punição. Mas eu gosto de voltar para a sala de aula para que ela funcione sempre como esse marco de diálogo, né? E de espaço para conversa, né? Eu acho importante que ela seja lembrada sempre como esse espaço. Então por isso eu faço questão de voltar sempre para a sala de aula e ter essa conversa lá. Então é.... É um pouco exaustivo.

- 2) Quando for o caso, abordarão e discutirão os objetos artísticos, bem como os contextos histórico e políticos que permeiam essas produções e linguagens, a partir de uma perspectiva da diferença. Na maioria dos casos, se aproveitarão desses estudos para introduzir debates necessários sobre os temas atuais que permeiam nossas relações de poder a partir dessas questões.

Grasi - Que eu vou abordar, quais os exemplos que eu vou pautar. Então se eu vou falar, sei lá, vou dar um exemplo: se eu vou falar de Tropicália. É lógico que eu vou falar sobre ditadura militar, lógico que vou falar sobre o movimento LGBT que tinha dentro desse movimento da Tropicália, quem eram os artistas, quais eram as referências desses artistas, desse movimento e vou me colocar, né? Eu coloco minha opinião, eu coloco as minhas questões, né? Eu vejo o quanto que isso é importante, né?

- 3) Se valerão de exemplos e das representações, por meio da arte e de forma interseccional, de diferentes grupos, corpos e sujeitos que carregam a marca da diferença frente a relações sociais exclucentes. Desse modo, representações da cultura negra, LGBTQIA+, mulheres e demais corpos/sujeitos dissidentes da norma serão trazidos por meio do ensino de arte.

Clóvis - Vou falar sobre a arte LGBTQIA+, principalmente. Então se eu tiver que trazer uma referência... Edgar, na escola que eu estava, na escola católica cristã eu tinha que ensinar pra eles sobre charge. Aí veio lá na apostila pra falar sobre. O que que eu fui fazer? Vamos estudar Laerte. Vamos conhecer a Laerte? Vocês conhecem a Laerte? Quem que é a Laerte? O que é Laerte? Então eu também dou foco, eu trago foco bastante pra representatividade da comunidade LGBTQIA+. Igual ontem eu ouvi o Rita von Hunty falando, né? Que a MPB do Brasil agora é a MPB preta, MPB bicha, MPB feminista, porque são esses os cantores, os músicos que estão fazendo MPB hoje.

Grasi - Eu, Grasi, lá dentro de sala, não só sou uma professora, mas também sou uma figura, entre aspas, pública, sou uma referência, né? Então eu já me vejo como uma personagem, então as minhas vestimentas imprimem uma leitura pra eles, né? A minha, os meus trejeitos de falar, o que eu vou abordar, quais os exemplos que eu vou pautar. (...) Então vamos supor que um aluno gosta de hip hop. Ele só gosta de hip hop "Ah, você sabe que o Mano Brown do Racionais ele começou a fazer um outro estilo de música que tem a ver com blues, sabe de onde blues veio?" Aí eu vou puxando blues, eh... E posso puxar da questão da racialidade. Eh... Da luta separatista, da segregação Estadunidense. Blues, jazz... Enfim, e abrir o núcleo "Onde que está o Brasil nisso?" As referências da cultura negra aqui...

João Carlos - Se a gente está discutindo, sei lá... Música. Vamos pensar uma cantora travesti contemporânea, vamos analisar um clipe da Liniker... Ah, se a gente está falando de Artes visuais? Vamos falar, né? Da Yara Tupynambá, do



Jaider Esbell, vamos pensar, vamos falar sobre, sobre teatro, pensar uma cia negra a Cia dos 10, sempre busco referências.... De cara preta, sim. Para que os estudantes vejam muitos artistas negros. Assim... A gente vai falar de cinema sempre busque fotos do Lázaro Ramos, da Taís Araújo, do Jorge Laffont, porque eu acho é importante que se crie esse imaginário positivado sobre essas pessoas. Assim, né? E aí eu... Eu acho que esse exercício político, ele vai acontecendo aos pouquinhos dessa maneira, a cada aula, a cada programação da escola, cada sábado letivo...

- 4) Se colocarão em abertura para troca de informações e diálogos sobre os temas que afligem essa juventude:

Clóvis - Quando eu percebo que é um aluno gay, que tá com algum problema, que tem algum questionamento, que eu já identifico, eu tento me aproximar desse aluno, de forma a trazer um alento. Como professor, de trazer um alento na minha fala, na minha... Aqui na minha luta.

Sabrina Gonzales - Eu me reconheço enquanto esse professor que além de ser professor, de ter autoridade mas não ser autoritário, também será amigo. Eu falo para os meus alunos “Ó gente, além de professor eu sou amigo de vocês sim”, “Vocês podem me procurar”. Porque às vezes é o que eles precisam, sabe? É a referência de amizade. Tem amizades e amizades. Eu tenho meus amigos aqui que que vão no jardim comigo, que a gente toma uma cerveja, eu tenho meus amigos das montanhas, tenho meus amigos alunos também na escola, entendeu? Que tem essa relação de amizade assim de companheirismo, de confiança. Porque se eu chegar lá com essa, com essa raiz autoritária que o nosso país já tem há muito tempo, desde a invasão dos portugueses, nada vai mudar gente!? É só a educação que muda. E hoje eu posso falar que a minha relação com os com os alunos é muito boa, sabe?

- 5) Acolherão seus alunos dando apoio, elogios, conselhos, indicações de cuidados; dicas de gestão das relações, dos objetivos e de sucesso social; demais informações e alertas que julgarem ter faltado em seu passado como estudantes.

João Carlos - Esse percurso, um tanto de silenciamento que eu que eu vivenciei lá e... Tudo isso me faz um pouco o professor que eu sou agora, sim, no sentido de tentar amenizar isso e problematizar isso com os com os meus estudantes.

- 6) Se entenderão como corpos/sujeitos situados que discursam e interferem em outros processos de subjetivação. Como professores/as que representam, fabricam e interferem em relações de poder. Desse modo, encararão sua figura como elemento central de uma didática guiada por uma ética inclusiva.

Grasi - Eu faço questão de levantar a bandeira mesmo, sabe? Eu levanto a bandeira, não só em relação a minha sexualidade, mas também as minhas opiniões políticas. Em relação a outros grupos sociais que são excluídos, né? Levantar o debate de gordofobia, de racismo, enfim. E principalmente debates em relação aos homossexuais. E homofobias, né? E eu vejo a quanto que é importante a minha figura dentro de sala para os meus alunos.

João Carlos - Por exemplo, eles falam muito “o viado” como uma intervenção, uma interjeição, né “oh, veado” pra lá “oh, veado” pra cá. Eu falo não, veado não é bagunça, veado não é! Veado tem identidade. Eu sou veado. É, e não é “ah, mas eu estou brincando”. Não, não é brincadeira, né? Eu sou só uma pessoa viva, né? E não é xingamento, como é usado muitas vezes. Né? Eu tenho muito orgulho de ser veado e eu não vou permitir que vocês brinquem



com a minha identidade na minha frente. Eu estou aqui dando uma aula, eu sou tão veado que eu sou capaz de me formar e dar uma aula aqui, né? É, na verdade, é uma coisa muito boa... É muito positiva, então eles já sabem, eles nem usam isso mais. Porque eles sabem que se eles se chamarem assim durante a minha aula, eu vou parar. Vou pontuar.

Júlio - Eu lembro de quase nada, sabe? De na minha vivência escolar ter algum referencial de professor que fosse negro. Professor ou professora, né? Eu lembro de alguns pontuais, mas aquele que fosse uma referência e que falasse de questão de raça, que falasse de negritude, nunca houve, né? Não teve nenhum professor durante a minha trajetória escolar, tanto no fundamental quanto no ensino médio, que tratasse essas questões da forma que deveria ser tratada, né? (...) Então eu tento trazer pros meninos para que para eles esse processo não seja tardio, né? Pra que eles não tenham que chegar, sei lá, lá na universidade pra poder se entenderem como negros. Para que isso venha desde a da base, né?

Nos relatos trazidos, podemos observar como esses professores/as buscam manter um olhar sensível para a observação e expressão dos aspectos humanos que permeiam seus conteúdos e dia a dia. Vemos que a indicação de como a conexão com o outro, o diferente, no trabalho em grupo é essencial. Também podemos notar a abertura para o processual, para o improviso, para assimilação e transformação do que surge meio a aula em oportunidade para manter um trabalho sempre vivo, entusiasmante e situado.

Clóvis – Eu fico muito feliz comigo mesmo, Edgar! Quando eu transformo as minhas aulas, quando eu transformo os conteúdos... A ponto de trazer para essas discussões que nós precisamos trazer. Então, todas as vezes a minha aula nunca é a mesma. Nunca. Porque eu preciso, ou porque eu tenho que, estar acompanhando o que está acontecendo. O que que a gente tem que trazer de referência? O que que é? Qual que é o rolê? Porque eu tenho que comentar o que a gente vive, fazendo uma ponte com o que aconteceu lá atrás... Buscando essa estética do que era lá de trás, do que que é a estética de agora. Ainda mais dentro da arte. Então vai ter bicha cantando música de bicha sim. E nós vamos ouvir música de bicha dentro da escola sim.

Ao nos depararmos com a reencenação de nossas dores através das dores dos e das estudantes, encontramos a oportunidade de acerto de contas com o passado: os *aqueerlombamentos*, as possibilidades de aliança, o afeto e as identificações com uma nova geração de bixeslesbotrans. Nesse contexto, a coragem da verdade será nossa possibilidade de interferência, de agência. A visualização, a negação, a poda, o corte, a quebra com o padrão de exclusão sistemático que fabricou nossas cicatrizes. Ou seja, as possibilidades de ser referência, de representar e se aliar aos estudantes bixeslesbotrans, aos demais estudantes, a outras professoras, professores e demais LGBTQIA+ com quem trabalhamos. A possibilidade de fazer alianças na fronteira (*aqueerlombamentos*) nos dá as condições de romper com os efeitos expropriadores do sistema colonial/moderno do sexo/gênero/raça/classe. Vemos brotar uma política de aliança surgida de uma coragem



da verdade que, no calor dos confrontos, cria contendas com o presente para acertar as contas com o passado, almejando fabricar um novo rumo para o futuro.

8 Conclusões

Ao concluir este estudo sobre as narrativas de subjetivação e estratégias de resistência de professores LGBTQIA+ no ensino de arte, destacamos a importância de compreender as dinâmicas de subjetivação e as técnicas que criamos para enfrentar o contexto escolar. Nossa pesquisa analisou como os processos de subjetivação que vivenciamos são profundamente influenciados por sistemas de poder e categorizações sociais, como raça, classe, gênero e sexualidade. Além disso, as estratégias de resistência que desenvolvemos nesse contexto, aparecem como elementos que compreendemos como fundamentais para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor. Neste sentido, em minha experiência e na daquelas pessoas que narraram as suas, essa resistência pode se sustentar da coragem em dizer a verdade (Foucault, 2011) e do amor como ação que nutre (hooks, 2017) certa reflexividade do sujeito. Desse modo, é diferente compreender uma pessoa LGBTQIA+ na docência de uma docência LGBTQIA+, pois nesta segunda emerge um sujeito não assujeitado pela LGBTQIA+fobia. Todavia, esta compreensão não pode ser utilizada para desqualificação daquelas que ainda não se assumiram na escola e/ou fora dela. Sem alianças e afetos necessários, a revelação da sexualidade pode trazer dores insuportáveis às pessoas. A análise teórico-metodológica, baseada na perspectiva queer-situada, proporcionou uma compreensão mais ampla e crítica das nossas experiências, evidenciando a necessidade de políticas educacionais que reconheçam e valorizem a diversidade. Devemos ter em mente nossa compreensão de política também da produção de uma comunidade pedagógica no sentido proposto por hooks (2013), na árdua construção de relações orientadas pelo amor como ação (hooks, 2011), sustentadas na coragem da verdade no exercício de uma docência LGBTQIA+, não apenas de uma pessoa LGBTQIA+ na docência. Em suma, creio que este estudo contribui para o campo da educação ao oferecer *insights* valiosos sobre como podemos transformar nossas experiências de marginalização em práticas pedagógicas que sejam capazes de resistência à LGBTQIA+fobia, referenciada no contexto em diálogo com o entendimento de si de cada docente. Nesse contexto, enquanto pessoas LGBTQIA+, bixeslesbotrans, a docência nos convida (quase que compulsoriamente) a repensar as normas impostas, a abrir espaço e a promover a descolonização dos nossos modos de



subjetivação, do nosso processo de entendimento de si enquanto sujeitos e docentes. Nas trajetórias aqui escrevidas, essa refuncionalização do entendimento de si, através da coragem da verdade, em uma crítica/teoria/política/atitude queer-situada, apareceu como elemento de grande importância para desafiar os sistemas de poder que ainda fabricam violências em nível pessoal e estrutural. Ou seja, para além dos contextos subjetivos das narrativas aqui escrevidas, a docência situada nos parece ser uma posição que também vemos como ideal para que ocorra os deslocamentos do saber necessários para as demais práticas docentes que, por sua vez, pretendam ser engajadas com a constante necessidade de renovação democrática da escola contemporânea, em sua diversidade cada vez maior de sujeitos, contextos e demandas.

Referências

- AMARO, I.; GANEM, B. R.; PEREIRA, E. A. Modos outros de discância e docência: atravessamentos entre experiências (trans)discentes e a produção acadêmica sobre (trans)docências. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, [S. l.], v. 8, p. 62–84, nov. 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/70974>. Acesso em: 23 jun. 2025.
- ANZALDÚA, G. *La conciencia de la mestiza/ Rumo a uma nova consciência*. In: HOLLANDA, Heloisa B. (org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 323-339
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BOAL, A. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- BRASIL. Decreto nº 11.471, de 6 de abril de 2023. Recria o Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queers, Intersexos, Assexuais e Outras (CNLGBTQIA+). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, ed. 68, p. 2, 7 abr. 2023.
- BUTLER, J. **Problemas de Gênero**: feminismo e subversão da identidade. 20. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020a.
- BUTLER, J. **A vida psíquica do poder: teorias de sujeição**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020b.
- CARNEIRO, S. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.
- EVARISTO, C. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, C. L.; NUNES, I. R. **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26- 46.
- FERNANDES, E. R. “**Existe índio gay?**”: a colonização das sexualidades indígenas no Brasil. Curitiba: Brazil Publishing, 2019.



FOUCAULT, M. **A história da sexualidade I: a vontade de saber.** 10. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020a.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder.** 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir:** nascimento da prisão. 42. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

FOUCAULT, M. **A coragem da verdade:** o governo de si e dos outros II: curso no Collège de France (1984-1984). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, B. **Tudo sobre o amor:** novas perspectivas. São Paulo: Elefante, 2017.

LUGONES, M. Colonialidade e gênero. In: HOLLANDA, H. B. (org.). **Pensamento feminista hoje:** perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 52 - 83.

MACIEL, P. D.; GARCIA, M. M. A. Os femininos no magistério: professoras lésbicas nas escolas. **Curriculum sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 14, n. 3, p. 160–180, set./dez. 2014. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 23 jun. 2025.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 94, p. 1–18, jun. 2017.

MISKOLCI, R. **Teoria Queer:** um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto, 2012.

FERREIRA NETO, João Leite J L. A Analítica da Subjetivação em Michel Foucault. **Revista Polis e Psique**, /S. I.J, v. 7, n. 3, p. 7–25, 2018. DOI: 10.22456/2238-152X.76339. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/PolisePsique/article/view/76339> . Acesso em: 6 set. 2025.

OLIVEIRA, M. R. G. de. **O diabo em forma de gente:** (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação. Curitiba: Devires, 2020.

PEREIRA, P. P. G. Queer nos Trópicos. In: HOLLANDA, H. B. (org.). **Pensamento feminista hoje:** sexualidade no sul global. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 89-110.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. de S.; MENESSES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**. 2. ed. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 73-117.

SANTOS, Gersier Ribeiro dos; SILVA, Zuleide Paiva da. Lesbianidade e docência: uma revisão sistemática de literatura. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE, 8., 2021, Florianópolis. **Anais...** DYPE, 2021. Disponível em:

VIDARTE, P. **Ética bixa:** proclamações libertárias para uma militância lgbtq. São Paulo: n-1 edições, 2019.

VITTAR, P. **Indestrutível.** Intérprete: Pabllo Vittar. Brasil: Sony Music, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3eytpBOKQFA>. Acesso em: 23 jun. 2025.

Recebido em: 01 de abril de 2025.

Aceito em: 25 de junho de 2025.