



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**RENATA ELOISA FLOR CIESLAK**

**CORPOS DISSIDENTES NO COTIDIANO ESCOLAR:  
Experiências docentes de indivíduos LGBTQI+**

Porto Alegre

2024

RENATA ELOISA FLOR CIESLAK

**CORPOS DISSIDENTES NO COTIDIANO ESCOLAR:**

**Experiências docentes de indivíduos LGBTQI+**

Tese apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Sexualidade e Relações de Gênero. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Prof. Dr. Fernando Seffner – Orientador

Porto Alegre

2024

#### CIP - Catalogação na Publicação

Cieslak, Renata  
Corpos Dissidentes no Cotidiano Escolar:  
experiências docentes de indivíduos LGBT+ / Renata  
Cieslak. -- 2024.  
204 f.  
Orientador: Fernando Seffner.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2024.

1. Docentes LGBT+. 2. Relações de gênero. 3.  
Sexualidade. 4. Raça/etnia. 5. Cotidiano escolar. I.  
Seffner, Fernando, orient. II. Título.

RENATA ELOISA FLOR CIESLAK

**CORPOS DISSIDENTES NO COTIDIANO ESCOLAR:**

**Experiências docentes de indivíduos LGBTQ+**

Tese apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Sexualidade e Relações de Gênero. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Tese defendida em 30 de janeiro de 2024.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Fernando Seffner – Orientador

---

Prof. Dr. Angelo Brandelli Costa – PUC/RS

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gládis Kaercher – PPGEduc/UFRGS

---

Prof. Dr. Márcio Caetano – UFPEL e PPGEduc/UFRGS

---

Prof. Dr. Samilo Takara – UNIR

Porto Alegre

2024

*Dedico esta tese a Vercy Therezinha Prietto Dias. Sua partida foi um dos momentos mais difíceis que enfrentei ao longo da escrita. Porém, sem seu incentivo e seu exemplo de coragem e força, este trabalho não existiria; há muito dela neste texto.*

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho só se tornou possível devido à contribuição de uma rede de apoio generosa e amorosa que esteve presente, mesmo que não presencialmente, durante estes quatro anos do processo de escrita. Muitos são os agradecimentos a estas pessoas que ajudaram, direta ou indiretamente, para que este trabalho se concretizasse. Sem suas contribuições, o processo de desenvolvimento desta tese, que envolveu dor, frustração, solidão, erros, mas também acertos, não teria se tornado realidade, especialmente durante os tempos pandêmicos pelos quais atravessamos.

Gostaria de, primeiramente, agradecer à minha família – Sandra Flor, Pedro Cieslak, Fernanda Cieslak e Vercy Prietto – pelo suporte e incentivo ao longo da minha formação escolar e acadêmica e como ser humano.

Agradeço aos meus amigos, que são a família que escolhi – Jeferson Cabral, Juliana Wolkmer, Ketti Maria, Magda Schiavon, Amanda Simões e Liana Alice – pela amizade, conversa, apoio e paciência em momentos de crise. Agradeço a Joyce Quevedo por ter incentivado este trabalho e por ter sido uma apoiadora fundamental neste processo. Um agradecimento especial a Fernanda Schmidt, que esteve ao meu lado nos últimos anos com tanto companheirismo, sensibilidade e amor.

Sou grata às professoras e aos professores que, desde o Ensino Básico até a Pós-Graduação, foram grandes inspirações e de fundamental importância para que eu me tornasse professora e pesquisadora na área da Educação. Em especial, ao meu orientador, Prof. Dr. Fernando Seffner, pelo olhar atento e cuidadoso, ao longo destes quatro anos. Também à banca examinadora deste trabalho, por suas incontáveis contribuições para o aprimoramento da tese – Prof.<sup>a</sup> Dra. Gládis Kaercher, Prof. Dr. Samilo Takara, Prof. Dr. Angelo Brandelli Costa e Prof. Dr. Márcio Caetano.

Agradeço aos colegas dos cursos de Graduação em Teatro, do Mestrado em Artes Cênicas e do Doutorado em Educação pelas valiosas trocas, debates e aprendizados que compartilhamos. Em particular, ao grupo de orientação da Linha de Pesquisa Educação, Sexualidade e Relações de Gênero do PPGEdU-UFRGS, com o qual tanto aprendi em cada uma de nossas discussões e encontros. Agradeço a Schariza Barberena pela revisão cuidadosa deste estudo. Também não posso deixar de agradecer à CAPES – Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – que financiou esta pesquisa entre fevereiro de 2022 e julho de 2023.

A cada professora e professor que participaram das entrevistas que constituem esta investigação: muito obrigada. Sou grata pela disponibilidade, inspiradora coragem e ousadia com que ocupam os espaços escolares, sendo exemplos de resistência na Educação Brasileira. Suas contribuições carregam parte da autoria desta tese.

Por último, mas não menos importante, um sincero agradecimento a cada mulher autora e pesquisadora, assim como autoras e autores LGBTQ+, das áreas da Educação e dos Estudos de Gênero e Sexualidade, que vieram antes de mim e abriram os caminhos para que hoje eu possa desenvolver este estudo.

*Significativamente, aqueles entre nós que estão tentando criticar os preconceitos na sala de aula foram obrigados a voltar ao corpo para falar sobre si mesmos como sujeitos da história.*

*bell hooks*



## RESUMO

Este trabalho parte das áreas do conhecimento da Educação e dos Estudos Culturais, mais especificamente dos Estudos de Gênero e Sexualidade e dos Estudos Étnico-Raciais. Apresenta, como ponto de partida, as experiências de um grupo formado por professoras e professores que atuam no Ensino Básico na cidade de Porto Alegre e Região Metropolitana e que se identificam como LGBTQ+, ou seja, lésbicas, gays, bissexuais e transexuais. Este grupo, portanto, possui orientações sexuais e identidades de gênero consideradas dissidentes da norma de gênero e sexualidade. Para a realização desta pesquisa, foi desenvolvido um roteiro de entrevista, com sua aplicação prática, através de diálogo com dez docentes no período de 23 de julho de 2020 a 08 de setembro de 2022. A tese aborda questões como as diferentes identidades de gênero e orientações sexuais que compõem a sigla LGBTQ+, partindo de autoras e autores como Regina Facchini (2008; 2009) e Renan Quinalha (2022), além de conceitos de cotidiano escolar e cultura escolar, a partir de Rafael Gonçalves (2021) e Fabiany Silva (2006), assim como a regulação dos corpos e a cisão de corpo e mente na escola contemporânea, partindo de autoras como Paula Sibilia (2005; 2012), bell hooks (2019) e Guacira Louro (2010). É discutido o dispositivo de “armário”, tendo como base os estudos de Eve Sedwick (2007) e os conceitos de discriminação, estigma e preconceito em torno de gênero e sexualidade, através dos autores Angelo Costa e Henrique Nardi (2015). É analisada a patologização da população LGBTQ+ a partir das autoras Berenice Bento e Larissa Pelúcio (2012). Também são abordadas questões relacionadas às identidades étnico-raciais através do conceito de interseccionalidade, partindo de Kimberlé Crenshaw (1989) e Carla Akotirene (2019). Discute-se sobre a branquitude, a partir de autoras e autores como Vron Ware (2004), Lourenço Cardoso (2020), Maria Aparecida Bento (2014) e Lia Schucman (2020), e sobre a possibilidade de a docência ser vista como resistência, partindo de bell hooks (2017; 2020) e de Bruno de Santana (2017). A partir do material teórico reunido e através da análise dos relatos das entrevistas realizadas, buscou-se identificar de que modo os marcadores sociais da diferença – em particular gênero, sexualidade e raça – constituem as experiências docentes no cotidiano escolar.

**Palavras-chave:** Docentes LGBTQ+; Relações de gênero; Sexualidade; Raça/etnia; Cotidiano escolar.

## **ABSTRACT**

This study is centered the areas of Education and Cultural Studies, specifically Gender and Sexuality Studies and Race Studies. Its starting point is the experiences of a group of Teachers, who work in the School Sistem of the city of Porto Alegre and its Metropolitan Region, who identify as LGBT+, meaning, lesbians, gays, bissexuals and transexuals and, therefore, have sexual orientations and gender identities considered dissidents of the gender and sexuality norm. To carry out this research, a interview script was developed and used in dialogue with ten Teachers, from July 23, 2020 to September 8, 2022. This thesis addresses matters such as the different gender identities and sexual orientations that take part in the “LGBT+” term, starting from studies by authors such as Regina Facchini (2008; 2009) and Renan Quinalha (2022), the concepts of School daily life and School culture, with studies by Rafael Gonçalves (2021) and Fabiany Silva (2006), the regulation of bodies and the split of body and mind in contemporary Schools, with studies by authors such as Paula Sibilía (2005; 2012), bell hooks (2019) and Guacira Louro (2010). The “closet” device is discussed, based on studies by Eve Sedwick (2007) and the concepts of discrimination, stigma and prejudice around gender and sexuality, through the authors Angelo Costa and Henrique Nardi (2015). It is analyzed the pathologization of the LGBT+ population, based on the authors Berenice Bento and Larissa Pelúcio (2012). Issues concerning ethnic and racial identities are also addressed, through the concept of intersectionality, based on Kimberlé Crenshaw (1989) and Carla Akotirene (2019) and there is a discussion on whiteness, based on authors such as Vron Ware (2004). ), Lourenço Cardoso (2020), Maria Aparecida Bento (2014) and Lia Schucman (2020). The possibility of teaching being seen as an act of resistance is also discussed, based on bell hooks (2017; 2020) and Bruno de Santana (2017). Based on the theoretical material gathered and through an analysis of the interviews that were carried out, we sought to identify how the social marks of difference, in particular, gender, sexuality and race can build the teaching experiences in the Schools daily life.

**Keywords:** LGBT+ Teachers; Gender relations; Sexuality; Race/ethnicity; School daily life.

## RESUMEN

Este trabajo proviene de las áreas de conocimiento de la Educación y de los Estudios Culturales específicamente de los Estudios de Género y Sexualidad y de los Estudios Raciales. Su punto de partida son las experiencias de un grupo de docentes, que actúan en la Educación Básica en la ciudad de Porto Alegre y la Región Metropolitana y que se identifican como LGBT+, es decir, lesbianas, gays, bisexuales y transexuales, teniendo por tanto orientaciones sexuales e identidades de género que se desvían de la norma de género y sexualidad. Para realizar esta investigación se elaboró y se aplicó un guion de entrevista, en diálogo con diez docentes, del 23 de julio de 2020 al 8 de septiembre de 2022. La tesis aborda temas como las diferentes identidades de género y orientaciones sexuales que conforman la sigla LGBT+, a partir de autores como Regina Facchini (2008; 2009) y Renan Quinalha (2022), los conceptos de cotidianidad escolar y cultura escolar, a partir de Rafael Gonçalves (2021) y Fabiany Silva (2006), así como la regulación de los cuerpos y la escisión entre cuerpo y mente en las escuelas contemporáneas, a partir de autoras como Paula Sibilia (2005; 2012), bell hooks (2019) y Guacira Louro (2010). Se discute el dispositivo “closet”, a partir de los estudios de Eve Sedwick (2007) y los conceptos de discriminación, estigma y prejuicio en torno al género y la sexualidad, a través de los autores Angelo Costa y Henrique Nardi (2015). Se analiza la patologización de la población LGBT+, con base en las autoras Berenice Bento y Larissa Pelúcio (2012). También se abordan cuestiones relacionadas con las identidades étnico-raciales, a través del concepto de interseccionalidad, con base en Kimberlé Crenshaw (1989) y Carla Akotirene (2019) y se hace una discusión sobre la blancura, con base en autores como Vron Ware (2004), Lourenço Cardoso (2020), María Aparecida Bento (2014) y Lia Schucman (2020). Se discute la posibilidad de que la actividad docente sea vista como resistencia, a partir de bell hooks (2017; 2020) y Bruno de Santana (2017). A partir del material teórico recopilado y a través del análisis de los relatos de las entrevistas realizadas, buscamos identificar cómo los marcadores sociales de diferencia, en particular género, sexualidad y raza, constituyen experiencias de enseñanza en la vida escolar cotidiana.

**Palabras clave:** Docentes LGBT+; Relaciones de género; Sexualidad; Raza/etnicidad; Cotidiano escolar.

## SUMÁRIO

<b>1. UM PRIMEIRO OLHAR SOBRE A PESQUISA</b> .....	13
<b>1.1 Quando pesquisa e vida se atravessam: caminhos trilhados até aqui</b> .....	13
<b>1.2 Hoje o campo de disputa é a escola</b> .....	21
<b>1.3 Nós, pessoas LGBT, estamos em todos os espaços</b> .....	26
<b>1.4 A pandemia veio para mostrar que a gente vive num abismo social</b> .....	30
<b>1.5 Não é porque a sociedade me lê dessa forma, que eu me identifico dessa forma</b> ....	34
1.5.1 Luciana .....	34
1.5.2 Elisa .....	35
1.5.3 Rita .....	36
1.5.4 Luís .....	37
1.5.5 Marcelo .....	38
1.5.6 Henrique .....	39
1.5.7 Dani .....	40
1.5.8 Karina .....	41
1.5.9 Eduardo.....	42
1.6.0 Cecília.....	43
<b>1.6 LGBTQIAPN+: é importante falar pelo menos uma vez a sigla inteira</b> .....	44
<b>2. REGULAÇÃO DOS CORPOS E CISÃO DO CORPO E MENTE NA ESCOLA</b> ...	60
<b>2.1 Qual é a hora de poder ser quem a gente é</b> .....	60
<b>2.2 As pessoas se viram como dá nas escolas</b> .....	64
<b>2.3 Existe uma objetificação da mulher professora</b> .....	68
<b>2.4 Sempre falavam: cabelo de menino e cabelo de menina</b> .....	75
<b>2.5 A tua professora que parece um homem está aqui</b> .....	80
<b>3. DOCENTES LGBT+ DENTRO E FORA DO ARMÁRIO</b> .....	83
<b>3.1 Não vamos viver como um casal homossexual fingindo ser um casal hétero</b> .....	83
<b>3.2 Pessoas trans estão sempre saindo do armário</b> .....	88
<b>3.3 Eu quero ter a liberdade de ser bem gay nas minhas redes sociais</b> .....	96

<b>4. LGBTFOBIA E A PRODUÇÃO DO PRECONCEITO, DO ESTIGMA E DA DISCRIMINAÇÃO</b> .....	106
<b>4.1 O meu medo é qualquer dia ser exonerada</b> .....	106
<b>4.2 Muda alguma coisa na tua vida se ele é uma <i>bixona</i>?</b> .....	119
<b>5. REFLEXÕES SOBRE RAÇA NO COTIDIANO ESCOLAR</b> .....	125
<b>5.1 Bom, em primeiro lugar, eu nunca disse que não sou negra</b> .....	125
<b>5.2 Eu faço parte de um recorte que ainda tem privilégios</b> .....	131
<b>5.3 Fica sempre mais pesado para pessoas negras nessa profissão</b> .....	134
<b>6. AFETAR E SER AFETADA OU AFETADO: DOCÊNCIA ENQUANTO RESISTÊNCIA</b> .....	146
<b>6.1 Minha perspectiva é buscar fissuras de liberdade dentro da estrutura</b> .....	146
<b>6.2 É bem estratégica a minha posição dentro da Educação</b> .....	152
<b>7. CONCLUSÕES PROVISÓRIAS E CAMINHOS PERCORRIDOS</b> .....	165
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	176
<b>APÊNDICE A - ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO DAS ENTREVISTAS</b> .....	198
<b>APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	201
<b>APÊNDICE C - QUADRO DE ENTREVISTADAS E ENTREVISTADOS</b> .....	203

## 1. UM PRIMEIRO OLHAR SOBRE A PESQUISA

Por isso que eu digo: às vezes é até mais fácil você ser uma pessoa LGBTQ+ e trabalhar em um escritorzinho, quietinho ali, sabe? Em uma área que não se envolva tanto com pessoas e, principalmente, quando se trata de envolver pessoas crianças, né? [...] A ideia que eu tenho é de daqui para frente a gente vai ter mais profes de outra forma em sala de aula. Profes LGBTQ+. Vai ser gay, vai ser sapatão, vai ser trans, vai ser tudo. Não ter que nos aturar.<sup>1</sup>

### 1.1 Quando pesquisa e vida se atravessam: caminhos trilhados até aqui

Para possibilitar uma melhor compreensão desta tese de Doutorado, retomo algumas trajetórias de vida e de pesquisa que percorri até o momento. Esta primeira sessão do primeiro capítulo não tem uma abordagem teórica, mas, sim, um relato pessoal sobre o conjunto de experiências vividas que culminou na escrita da tese. A abordagem teórica tem início na próxima sessão deste capítulo.

A autora bell hooks<sup>2</sup> (2020) nos mostra que as histórias conferem à escrita uma intimidade que, com frequência, está ausente na teoria pura. A autora acredita que quando escrevemos, especialmente com uma abordagem feminista, com o intuito de sermos lidas para além de fronteiras de raça, gênero, classe e nível educacional, é preciso oferecermos um ponto de entrada em comum. As histórias possibilitam este ponto de entrada.

Escrever sobre Educação e sobre Estudos de Gênero e Sexualidade implica em me deparar com a constituição da minha própria identidade e com minhas vivências, subjetividades e memórias. Estas áreas do conhecimento, juntamente com as Artes Cênicas, atravessaram minhas experiências acadêmicas, profissionais e pessoais. E agora, com ajuda de um aparato conceitual e de dados reunidos sistematicamente em fontes definidas, busco realizar uma reflexão de caráter acadêmico. Não pesquiso a respeito do que vivi, mas sei que tudo aquilo que escrevo parte das minhas experiências, da minha vida e da minha constituição enquanto professora e pesquisadora.

A autora Megg Rayara de Oliveira (2020) nos mostra que o olhar das pesquisadoras e dos pesquisadores é dirigido por suas subjetividades e, portanto, a escolha de determinados

<sup>1</sup> Trecho da entrevista da professora Dani, vinte e seis anos, que se identifica como *mestiça* e como trans não-binária transfeminina. Para a escrita da tese, durante sua fase inicial de projeto de pesquisa, foram realizadas entrevistas que ajudaram a refletir sobre as questões abordadas. As entrevistas respeitaram as regras éticas e a garantia de anonimato das colaboradoras e dos colaboradores. Trechos das entrevistas são inseridos no início de cada capítulo como uma forma de introduzir as temáticas discutidas, pois foram os achados das entrevistas que moveram esta pesquisa. Ao lado das citações de entrevistadas e entrevistados, são indicados marcadores da identidade como idade, identidade étnico-racial, sexualidade e identidade de gênero, para destacar que estas intersecções podem constituir suas experiências docentes.

<sup>2</sup> Em hooks (2019), a autora enfatiza que prefere que a grafia de seu nome e sobrenome seja feita com iniciais em letras minúsculas.

temas de pesquisa pode ser influenciada por questões identitárias como gênero, orientação sexual e pertencimento racial. A pesquisa que desenvolvi foi um reflexo de inquietações e questionamentos que me mobilizam enquanto mulher lésbica, cisgênero, branca, feminista, pesquisadora e professora.

Em meio às minhas memórias, identifico alguns acontecimentos decisivos que refletem nas minhas escolhas de temáticas de pesquisa. O primeiro deles foi entender que questões de gênero, raça, sexualidade e classe interferem diretamente na experiência dos indivíduos. Ao mesmo tempo, esta trajetória também é marcada por aquilo que o autor José Camilo de Souza (2013) descreve como “lugar de vida”, o que implica dizer que o espaço que ocupamos é constituído cotidianamente por relações sociais, culturais e históricas que nos constituem e nos ressignificam enquanto indivíduos. Viver em um país como o Brasil significa conviver diariamente com desigualdades sociais e com discriminações como o sexismo, o racismo e a LGBTfobia, que são estruturantes na sociedade brasileira.

Enquanto mulher, já na infância, percebi a existência de relações de gênero e de poder desiguais, tanto no cotidiano escolar quanto familiar. Quando criança, compreendi que mesmo em ambientes onde nós, mulheres, somos maioria, somos menos ouvidas, respeitadas, valorizadas e que nossas opiniões são menos levadas em consideração em comparação aos homens. Observei, desde cedo, que ser mulher em nossa sociedade implica estar em uma posição de maior vulnerabilidade a diferentes tipos de violências.

A Educação e as Artes já faziam parte do meu imaginário desde a infância, através de jogos lúdicos como brincar de ser professora ou brincar de fazer teatro. Durante minha formação escolar, a figura das professoras me despertava curiosidade, admiração e, ao mesmo tempo, muitas vezes as considerava intimidadoras. Durante minha trajetória na escola, tive o costume de me imaginar ocupando o lugar das professoras, criando hipóteses sobre como agiria em seus lugares e diante dos conflitos que surgiam em sala de aula.

A autora bell hooks (2017) discute sobre a importância de pessoas brancas se racializarem, uma vez que a identidade racial branca é vista como neutra ou universal. De modo geral, pessoas brancas não precisam se definir ou falar de sua raça/etnia, o que é uma forma de invisibilizar hierarquias e relações de poder étnico-raciais. Minha primeira recordação sobre o que significa ser uma criança branca remete aos tempos de escola, em uma instituição da rede privada de ensino, onde a maior parte de alunas e alunos era composta por crianças brancas; enquanto a escola vizinha, da rede pública de ensino, tinha uma maioria de estudantes negras e negros. Minha identidade étnico-racial e condição socioeconômica me

trouxeram benefícios e privilégios, como a possibilidade de acesso ao espaço de ensino que frequentei.

O fato de ter sido uma criança branca em um núcleo familiar de classe média, fez com que, desde a infância, algumas estruturas me protegessem e me privilegiassem e que minha experiência tenha sido bastante contrastante com a realidade de muitas crianças brasileiras. Ao longo do tempo, percebi que os privilégios de classe, branquitude e cisgeneridade criaram uma diferença abissal entre a minha vivência e a vivência de outras mulheres, como é o caso de muitas mulheres trans, negras, indígenas, de zonas periféricas ou de zonas rurais do país.

Durante a infância e a adolescência, me deparei com os primeiros dilemas relacionados à sexualidade. Embora desconhecesse os conceitos de heteronormatividade e de heterossexualidade compulsória, conceitos que serão abordados mais à frente nesta tese, pude vivenciar ambos em meu cotidiano, já que interferiram diretamente em meu entendimento sobre minha orientação sexual.

Naquele período, desconhecia a ideia de que escolas são ambientes generificados, como indica Guacira Louro (2010), ou de que pedagogias culturais buscam padronizar corpos e desejos. No entanto, a ausência de representatividade e de referências de mulheres não heterossexuais em filmes, novelas, publicidades, livros, histórias, revistas, jogos e brincadeiras fez com que, durante muitos anos, não cogitasse a possibilidade de existirem outras formas de se vivenciar a sexualidade fora da norma heterossexual. Estes dois conceitos mencionados, de escola enquanto um ambiente generificado e de pedagogias culturais, também serão abordados posteriormente. Também serão estudados os conceitos de cotidiano escolar e de cultura escolar, tendo em vista que além de lançar um olhar sobre a escola, estamos olhando para os corpos dissidentes que nela circulam.

Nos últimos anos da adolescência, percebi que minha sexualidade não fazia parte do que era socialmente considerado como normal ou natural por não estar inserida no padrão da heterossexualidade. A partir de então, compreendi os desafios que enfrentaria, tendo em vista que ser dissidente das normas de sexualidade ou de gênero em um país que rejeita e pune violentamente indivíduos LGBTQ+ representa uma ameaça e um risco constantes.

Ao mesmo tempo, refletir sobre as questões que atravessaram minha identidade fez com que eu começasse a me interessar por questões relacionadas aos Estudos Feministas e aos Estudos de Gênero e Sexualidade. Embora tenha considerado a possibilidade de buscar uma formação acadêmica na área da Educação, fiz a escolha de fazer o curso de Bacharelado em Teatro na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.



Durante os quatro anos de Graduação, transitando entre espaços da universidade, com trabalhos na área do Teatro e ensaios, também observei questões ligadas às relações de gênero e de poder no meio artístico. Apesar do discurso progressista que geralmente predominava nesses espaços, havia uma disparidade entre as e os representantes da cultura que atuavam na área das Artes Cênicas no Estado e no país como um todo. Geralmente aqueles que ocupavam cargos de poder, que eram responsáveis por tomadas de decisões e que recebiam maior valorização e reconhecimento, costumavam ser, em sua grande maioria, homens cisgênero e brancos. Isto podia ser observado entre diretores teatrais renomados, dramaturgos, produtores, coordenadores de espaços culturais, coordenadores e secretários da Cultura, entre outros agentes que ocupavam cargos públicos nessa área. Tais paradoxos me faziam refletir e me geravam um interesse em abordar questões de gênero em minhas produções artísticas e acadêmicas.

Foi também durante a Graduação que tive minhas primeiras experiências com o ensino. A primeira delas ocorreu em 2011, através do Projeto de Extensão Universidade sem Fronteiras: Arte, Educação e ação sociocultural, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Camila Bauer, que tinha como proposta levar o ensino de Teatro a espaços que não tinham acesso às Artes, tais como creches, lares de idosos e hospitais. Durante um ano e meio, dei aulas de Teatro, com um grupo de colegas, em uma creche localizada no bairro Sarandi em Porto Alegre. A experiência foi bastante desafiadora devido à situação de vulnerabilidade social das crianças e de seus familiares.

Minha segunda experiência com o ensino ocorreu através de aulas particulares de inglês que comecei a ministrar, conciliando com o curso de Graduação e os trabalhos com Teatro, para gerar uma renda extra. Dar aulas representava, para mim, uma alternativa de sustento embora, neste contexto, a ideia de me tornar professora ainda parecesse distante e difusa, por acreditar que havia um peso e uma grande responsabilidade nesta profissão.

Após concluir a Graduação em Teatro em 2014, morei por sete meses em Madri, na Espanha. Durante os primeiros meses, atravessei um período de questionamentos sobre minhas escolhas profissionais e cogitei mudar de área de atuação. Estes dilemas fizeram com que meus estudos sobre feminismo e gênero se intensificassem. Participei, nesta época, do curso *Teatro Documental: Hacer Teatro con La Vida*, ministrado por Cecília Pradal, que impulsionou meu desejo de utilizar a Arte como ferramenta para abordar questões sociais e políticas, juntamente às minhas próprias inquietações sobre relações de gênero.

No ano de 2015, iniciei o curso de Mestrado em Artes Cênicas na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, em Portugal, onde vi a possibilidade de dar continuidade à minha pesquisa sobre as temáticas de gênero e sexualidade nas Artes. Em um primeiro momento, o projeto inicial de pesquisa tinha a proposta de analisar a invisibilidade das mulheres na Arte, no entanto, o projeto foi sendo modificado e passou por diversas alterações ao longo do curso.

A experiência do curso de Mestrado me proporcionou uma valiosa oportunidade de desenvolvimento enquanto pesquisadora e uma troca cultural significativa. Esta experiência foi, em quase sua totalidade, muito positiva e enriquecedora. Contudo não pude deixar de observar que ainda há uma herança colonial enraizada e presente na cultura portuguesa, associada a estruturas sexistas e racistas. Enquanto uma mulher latino-americana, brasileira e jovem em Portugal, constatei que a imagem de imigrantes brasileiras ainda é, muitas vezes, associada a uma série de estigmas, e que se intensifica no caso de mulheres brasileiras negras ou em situação de vulnerabilidade social.

Com relação ao curso de Mestrado, houve dois momentos que considerei fundamentais para o desenvolvimento da minha pesquisa na época. O primeiro deles foi a disciplina Teoria Feminista e Experiência Literária, ministrada pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Ana Paiva Morais, pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Teresa Almeida e pelo Prof. Dr. Fernando Cascais, onde pude aprofundar meus estudos sobre as Teorias Feministas e as chamadas ondas feministas, contextualizadas através de autoras da Literatura. O segundo momento foi o Colóquio *Musical Trouble, after Butler...*, organizado pelo Núcleo de Estudos de Gênero e Música da Universidade Nova de Lisboa, onde tive contato com pesquisadoras e pesquisadores de diferentes países e com as contribuições da autora Judith Butler nas áreas dos Estudos de Gênero e Sexualidade e da Música.

O contato com as professoras que me orientaram durante a escrita da dissertação também foi importante para o desenvolvimento da pesquisa. Fui orientada pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Cláudia Madeira, que me apresentou novas referências e expandiu meus conhecimentos sobre *Performance Art* e sobre os conceitos de transgressão e de hibridismo na Arte. Nesta época, com a *Performance Art*, comecei a realizar experimentos artísticos que envolviam a temática de gênero e descobri o caráter subversivo que desta linguagem artística, sendo uma ferramenta potente para abordar questões sociais e políticas.

Através da coorientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Salomé Lopes Coelho, tive contato com novas referências de autoras e autores dos Estudos de Gênero e Sexualidade e tive contato com

estudos sobre a Teoria *Queer*. A pesquisa de Mestrado assumiu novos contornos e o projeto de dissertação foi modificado. Passei a investigar o conceito de performatividade de gênero, proposto por Butler (2016), no contexto das Artes do Teatro e da *Performance Art*. Decidi analisar o modo como feminilidades e masculinidades se constituíam e eram performadas em cena através de três estudos de caso: o espetáculo teatral brasileiro *Andróginos* (2012), dirigido por Isandria Fermiano, e as duas performances portuguesas *Misterrmissmissmister* (2006) e *Sexy MF* (2012), criadas pela *performer* Ana Borralho e pelo *performer* João Galante.

Em 2017, defendi a dissertação intitulada “Performatividade de Gênero em Cena: o Feminino e o Masculino em *Andróginos*, *Misterrmissmissmister* e *Sexy MF*”. Após a defesa do Mestrado, retornei a Porto Alegre, onde os debates e as discussões sobre questões de gênero e sexualidade tinham se intensificado. Havia um aumento na quantidade de eventos acadêmicos e culturais sobre as temáticas no país.

Ao mesmo tempo, também era possível observar um crescimento de discursos conservadores, discursos de ódio e moralismos religiosos, que geravam um pânico moral em torno destas temáticas. Havia uma vigilância acentuada em torno da figura de professoras e professores, os quais vinham sendo acusados de “doutrinação” em sala de aula por movimentos conservadores. Ao mesmo tempo, o termo “ideologia de gênero”, criado por frentes conservadoras para distorcer os debates sobre gênero e sexualidade em escolas, estava sendo cada vez mais disseminado, como demonstra o autor Rogério Junqueira (2019).

Diversos movimentos que impactam a Educação Básica foram surgindo, tais como o movimento “Escola sem Partido”, como nos mostram a autora Fabiana Carvalho e o autor Alexandre Polizel (2018), a criação de escolas cívico-militares, a mobilização em defesa do ensino domiciliar, as discussões em torno da linguagem neutra, o movimento “Escola sem Pornografia”, entre outros, que afetaram tanto minha trajetória quanto a de outras professoras e outros professores, incluindo aqueles e aquelas que viriam a participar deste pesquisa de Doutorado. Alguns destes movimentos e os conceitos mencionados serão retomados mais adiante neste trabalho.

Os desdobramentos de minha pesquisa de Mestrado me fizeram participar do *XII Colóquio Internacional de Teatro*, em Montevidéu, no final de 2017, onde apresentei a pesquisa que havia desenvolvido durante a escrita da dissertação. De volta a Porto Alegre, dei continuidade ao trabalho que desenvolvia com o grupo teatral *Santo Qoetivo* e passei a integrar o *Grupo Experimental de Dança de Porto Alegre*. Naquela época, também participei

de ações do coletivo feminista *Coletivo Feminino Plural*, através de intervenções artísticas e conduzi cursos de *Performance Art* e de Introdução aos Feminismos. Ao mesmo tempo, voltei a dar aulas de Teatro em um centro de atividades de turno inverso e segui dando aulas de inglês em um curso de idiomas.

Em meio a eventos e debates sobre gênero e sexualidade que ocorriam na cidade, resolvi dar continuidade à pesquisa destes temas, já que havia finalizado o Mestrado com a sensação de que ainda existia uma infinidade de trajetos a serem percorridos nesta área. Decidi participar, em 2017, como aluna ouvinte do *Seminário Especial Transdiversidades e Regimes Escolares: impasses, possibilidades, composições*, ministrado pelo Prof. Dr. Fernando Seffner e pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Joanalira Magalhães, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Os debates e as leituras realizadas durante o Seminário forneceram suporte teórico e me motivaram a participar, em 2018, do Processo Seletivo de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Educação, Sexualidade e Relações de Gênero. O anteprojeto de pesquisa consistia em um estudo interdisciplinar, que relacionava as áreas da Educação, os Estudos de Gênero e Sexualidade e as Artes Cênicas. Infelizmente, não ingressei no Programa naquele ano, porém a experiência me fez repensar e modificar meu anteprojeto de pesquisa para participar novamente do processo seletivo no ano seguinte.

Em 2019, tive minha primeira experiência com docência em uma escola do Ensino Básico na Rede Privada de Ensino de Porto Alegre, como professora de Arte dos Anos Iniciais e dos Anos Finais do Ensino Fundamental, em turmas do terceiro ao nono ano. No mesmo ano, ingressei no Programa de Doutorado em Educação na UFRGS e fui orientada pelo Prof. Dr. Fernando Seffner. O projeto de pesquisa passou por diversas alterações até chegar a sua versão final.

A experiência profissional no Ensino Básico influenciou significativamente as modificações feitas em meu projeto de pesquisa. Primeiramente, porque vivenciar o cotidiano escolar me fez decidir que a pesquisa seria centrada em torno das áreas da Educação e dos Estudos de Gênero e Sexualidade. Além disso, a observação do espaço escolar, enquanto professora e enquanto uma mulher lésbica e branca, me fez definir como tema central do projeto os atravessamentos de gênero, sexualidade e raça nas experiências docentes de indivíduos LGBTQ+ que atuam em escolas do Ensino Básico.

Estando inserida em um ambiente escolar da Rede Privada de Ensino, que seguia preceitos da religião católica, observei estruturas e mecanismos que fazem com que a escola

seja um ambiente generificado, mencionado por Louro (2010). Iniciei, então, minha investigação sobre feminilidades e masculinidades no cotidiano escolar e sobre o modo como este espaço pode moldar corpos, identidades, comportamentos, vestuários, gestos, posturas e ações de indivíduos que fazem parte da comunidade escolar.

Pesquisar sobre indivíduos LGBT+ e suas experiências docentes em escolas de Porto Alegre e Região Metropolitana me interessa, em especial, pela diversidade de gênero, raça, sexualidade e classe encontrada nas escolas. Há um vasto território a ser explorado na área da Educação, acerca das relações de gênero e de poder que se estabelecem nestes espaços e das experiências docentes de indivíduos que não estão em conformidade com a norma de gênero e sexualidade.

Evanilson Gurgel e Marlécio Maknamara (2020) propõem que não é possível desvincular os estudos sobre corpo, gênero e sexualidades da análise sobre raça, etnia e classe. Abordar os atravessamentos de raça na experiência de docentes entrevistadas e entrevistados é uma forma de refletir sobre as desigualdades raciais e o racismo estrutural que constituem nossa sociedade. Megg Rayara de Oliveira (2020) nos mostra que a maioria das pesquisas sobre as relações étnico-raciais são desenvolvidas por pessoas negras e que o mesmo ocorre com pesquisas sobre mulheres cisgênero brancas, que também costumam ser conduzidas sobre este grupo específico de pessoas. No entanto, Oliveira (2020) indica que a relação entre a pesquisa e a identidade de pesquisadoras e pesquisadores não é um requisito obrigatório. Enquanto uma mulher branca discutir questões de raça/etnia representa a possibilidade de refletir sobre a identidade racial branca, sobre os espaços de privilégio que ocupo e opressões estruturais produzidas pela branquitude. O intuito, aqui, é seguir a proposta da autora Vron Ware (2004) de realizar um trabalho que se rebele contra a branquitude, enquanto identidade racial dominante, e contra a supremacia branca.

Refletir sobre a temática da branquitude, enquanto uma estudante branca de Pós-Graduação, é um modo de repensar sobre o espaço de privilégio que ocupo na universidade e na sociedade. Também representa uma oportunidade de aprofundar os estudos sobre questões étnico-raciais e de compreender a dimensão do que significa ser branca, para assim buscar enfrentar o racismo dentro e fora da universidade.

O conceito de branquitude, presente neste projeto, manifesta um exercício de reflexão necessário em torno das estruturas que me beneficiam e privilegiam enquanto pesquisadora branca. Também manifesta a necessidade de refletir sobre meu olhar enquanto pesquisadora

sobre os estudos de caso que serão utilizados na pesquisa, tendo em vista que consistem em experiências docentes de indivíduos LGBTQ+ de diferentes identidades étnico-raciais.

Tiago Duque (2012) questiona a neutralidade da figura de pesquisadoras e pesquisadores e afirma que seu desejo, corpo e subjetividade, assim como dos demais indivíduos envolvidos na pesquisa, devem ser levados em consideração pois fazem parte da criação do fenômeno estudado. A possibilidade de entrevistar tais professoras e professores, de conhecer suas vivências através de seus relatos e de analisar suas trajetórias profissionais e de vida, representa para mim uma oportunidade de responder a algumas de minhas próprias inquietações enquanto professora e pesquisadora no Brasil.

Refletindo sobre o termo “esperança”, proposto pela autora bell hooks (2020), observo que, quanto mais avanço em minha pesquisa e na leitura de autoras como hooks, mais me deparo com a ideia de que as experiências que vivenciamos enquanto estudantes influenciam em nossas experiências como docentes. Por isso, pensar na figura de docentes LGBTQ+ me remete à ideia de esperança. Talvez nossas práticas antissexistas e antiLGBTfóbicas contra o racismo e o supremacismo branco possam gerar em nossas e nossos estudantes reflexões e práticas que também promovam a esperança para jovens e futuras, ainda que docentes com ideias progressistas possam ser exceções em suas instituições de ensino ou em outros espaços que ocupam na sociedade.

A partir de meu lugar de vida, de minhas relações sociais, históricas e culturais que constituem minha trajetória e diante dos desafios enfrentados por uma professora e pesquisadora lésbica no Ensino Básico brasileiro, começo este novo percurso de pesquisa buscando analisar o fazer docente na escola. Procuro entender como os marcadores sociais da diferença, em especial, gênero, sexualidade e raça, constituem as experiências de professoras e de professores LGBTQ+ no cotidiano escolar.

### **1.2 Hoje o campo de disputa é a escola<sup>3</sup>**

A presente tese, intitulada *Corpos Dissidentes no Cotidiano Escolar: Experiências Docentes de Indivíduos LGBTQ+*, vem sendo desenvolvida como parte do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na Linha de Pesquisa Educação, Sexualidade e Relações de Gênero e é orientada pelo Prof. Dr. Fernando Seffner.

<sup>3</sup> Os títulos dos subcapítulos da tese, adotados a partir desta seção em diante, foram retirados de trechos dos relatos das entrevistas realizadas.

A pesquisa envolve as áreas do conhecimento da Educação e dos Estudos Culturais, especificamente dos Estudos de Gênero e Sexualidade e dos Estudos Étnico-Raciais e tem como ponto de partida as experiências de um grupo de professoras e de professores que atua no Ensino Básico na cidade de Porto Alegre e Região Metropolitana. São docentes que se identificam como LGBTQ+, ou seja, lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e transgênero, sendo estas orientações sexuais e identidades de gênero consideradas dissidentes. O teor da dissidência destes corpos consiste em não estarem de acordo com a norma de gênero e de sexualidade que estrutura nossa sociedade atual.

A escolha do uso da versão abreviada da sigla “LGBT+” se deve à identidade dos participantes das entrevistas. As identidades das entrevistadas e dos entrevistados estão representadas pelas quatro primeiras letras da sigla. Por este motivo, não se optou por utilizar versões mais extensas da sigla, como LGBTQI+, utilizada por movimentos sociais, como indica o autor Renan Quinalha (2022), ou a sigla LGBTQIAPN+, usada com frequência entre membros desta população, sobretudo em redes sociais. Estas outras versões contemplam outras identidades de gênero e orientações sexuais dissidentes da norma de gênero e sexualidade, como travestis, *queer*, pessoas intersexo, pansexuais e pessoas não-binárias, porém não estão no foco central deste estudo.

Na escrita da tese, optou-se pelo uso da linguagem não-sexista para indicar o problema de gênero presente na Língua Portuguesa, como indicam a autora Grada Kilomba (2019) e os autores Antônio Moreira e Paulo da Silva Junior (2020). Kilomba propõe a adoção dos termos com uma variação de feminino e masculino, como no exemplo: “professor/a”. A autora aponta que a Língua Portuguesa possui uma dimensão política já que perpetua relações de poder e de violência.

Neste trabalho, são utilizadas as versões masculina e feminina de termos por extenso, como em “professora e professor”, tendo ciência de que a variação não é ideal e possui limitações por ser pautada em um binarismo de gênero. Seguiremos, também, a proposição de Megg Rayara de Oliveira (2020) e fazer uso do nome completo das autoras citadas pela primeira vez no texto, com a intenção de dar uma maior visibilidade a estas pesquisadoras e estudiosas.

O estudo pretende investigar a trajetória destes indivíduos na docência, buscando referências do pós-estruturalismo e aproximação da perspectiva da interseccionalidade. O conceito de interseccionalidade foi concebido pela autora norte-americana Kimberlé Crenshaw (1989) e desenvolvido por outras autoras do feminismo negro como Patricia Hill

Collins (2019) e Carla Akotirene (2019). A autora Carla Akotirene conceitua o termo da seguinte forma:

Surge da crítica feminista negra às leis antidiscriminação subscrita às vítimas do racismo patriarcal. Como conceito da teoria crítica de raça, foi cunhado pela intelectual afro-estadunidense Kimberlé Crenshaw, mas, após a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Conexas de Intolerância, em Durban, na África do Sul, em 2001, conquistou popularidade acadêmica, passando do significado originalmente proposto aos perigos do esvaziamento. A interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado – produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais (AKOTIRENE, 2019, p. 14).

A teórica explica que este conceito nos leva a reconhecer que podemos ser alvo de opressões, mas, ao mesmo tempo, a contribuir com violências: “Nem toda mulher é branca, nem todo negro é homem, nem todas as mulheres são adultos heterossexuais, nem todo adulto heterossexual tem locomoção política” (2019, p. 14). A interseccionalidade não representa, para a autora, uma teoria dos excluídos, mas uma possibilidade de coalizão entre pessoas que estão à margem. Considera que a raça, por exemplo, poderia ser uma coalizão entre pessoas homossexuais e heterossexuais como uma forma de enfrentar instituições que reproduzem o heterossexismo. O conceito de interseccionalidade será retomado e aprofundado no Capítulo 5.

O presente estudo parte da ideia trazida pelos autores Evanilson Gurgel e Marlécio Maknamara (2020) de que, embora seja difícil englobar tantos aspectos dentro de uma mesma pesquisa, de uma forma ou de outra, as noções de corpos, gêneros e sexualidades tendem a aparecer juntas e a produzir diálogos entre si. Portanto, não é possível analisar o contexto escolar sem articular estes três conceitos.

O mesmo ocorre, segundo estes teóricos, com as categorias de raça e etnia. Não podemos realizar uma análise sobre gênero, sexualidade e corpo na escola sem abordar questões étnico-raciais e de classe. Apesar de estar centrado, principalmente, nos marcadores de gênero e sexualidade, esta pesquisa leva em consideração outros marcadores que constituem as identidades tais como raça, classe, religião e geração, já que tais marcadores também interferem na experiência de indivíduos no cotidiano escolar e na sociedade como um todo.

Para a escrita da tese, durante sua fase inicial de projeto de pesquisa, foi feita uma experiência-piloto, com a construção de um roteiro de entrevista e sua aplicação, em diálogo



com sete docentes, no período de 23 de julho de 2020 a 23 de agosto de 2021. Após a defesa do projeto de tese junto à banca examinadora, foram realizadas mais três entrevistas, entre 24 de junho e 08 de setembro de 2022, totalizando dez entrevistas. As entrevistas tiveram duração de cerca de uma hora e foram realizadas de modo virtual, através da ferramenta de chamada de vídeo, devido ao distanciamento social decorrente da pandemia do Covid-19. Os dados reunidos ajudaram a refletir sobre os rumos desta tese.

Foram utilizados, como estudos de caso, relatos de professoras e professores LGBTQ+ que atuam ou já atuaram em escolas da rede pública e também privada de ensino de Porto Alegre e Região Metropolitana. Entende-se por estudo de caso a definição feita pela autora Lori Alice Gressler (2003): “uma pesquisa aprofundada sobre determinado grupo, que possui características em comum, tendo sido selecionado por sua especificidade”.

A pesquisa em forma de estudo de caso dedica-se a estudos intensivos do passado, presente e de interações ambientais (socioeconômicas, política e cultural) de uma unidade: indivíduo, grupo, instituição ou comunidade, selecionada por sua especificidade. É uma pesquisa profunda (vertical) que abarca a totalidade dos ciclos da vida da unidade (visão holística). Nesta modalidade de investigação, o caso não é fragmentado, isolado em partes, pois, na unidade, todos os elementos estão interrelacionados. Baseia-se em uma variedade de fontes de informação e procura englobar os diferentes pontos de vista presentes numa situação (GRESSLER, 2003, p. 55).

Neste caso, o grupo selecionado foi de docentes do Ensino Básico, de uma mesma localização geográfica, que apresentam a característica em comum de serem dissidentes da norma de gênero e de sexualidade. O intuito foi reunir diferentes perspectivas sobre o exercício da docência nestes espaços de ensino e suas experiências vividas dentro e fora da comunidade escolar.

Os relatos das entrevistas foram reunidos de forma semiestruturada e seguidos de uma análise posterior que buscou identificar a presença de atravessamentos de gênero, sexualidade e raça no cotidiano escolar, sendo este inserido na tese por meio de memórias vividas nestas instituições. O caráter semiestruturado das entrevistas possibilitou que as perguntas fossem adaptadas ou alteradas conforme as respostas das e dos participantes, o que de fato ocorreu em diferentes momentos.

Os relatos das e dos informantes foram gravados e, em seguida, transcritos. Foram atribuídos nomes fictícios às professoras e aos professores participantes com o intuito de garantir seu anonimato. As perguntas foram agrupadas por temas e divididas em quatro momentos. O primeiro momento continha perguntas introdutórias de apresentação das e dos

participantes; o segundo, perguntas sobre gênero e sexualidade; o terceiro reunia perguntas sobre docência e o quarto momento apresentou perguntas sobre LGBTQ+ na área da Educação. O roteiro da entrevista na íntegra consta no Apêndice A desta tese.

Com o intuito de dar visibilidade aos relatos e às trajetórias das e dos participantes, a pesquisa tem caráter qualitativo, que consiste na compreensão, descrição e interpretação de fenômenos sociais, conforme propõem os autores Gilberto Martins e Carlos Theóphilo (2009). Pesquisas com este viés representam, para a autora Arilda Godoy, uma possibilidade “de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes” (1995, p. 21). Como demonstrado pela autora:

A pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. [...] Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995, p. 58).

Portanto, este viés de pesquisa condiz com a busca por uma abordagem que apresente os relatos, reunidos nas entrevistas, com toda sua profundidade e complexidade. A indicação de participantes foi feita através da metodologia “bola de neve” (Irigaray & Freitas, 2011), em que entrevistadas e entrevistados indicam outros indivíduos LGBTQ+ para participarem da pesquisa. O uso desta metodologia é recorrente em pesquisas sobre esta população, como observamos nos estudos de autoras e autores como Hélio Irigaray e Maria Ester Freitas (2011), Kelli Watanabe e Márcio Rodrigues (2016), Dávila dos Santos e Márcio Cassandre (2016) e Fernando Seffner e Marina Reidel (2015).

O contato com a primeira docente entrevistada foi feito através da indicação de profissionais da área do Ensino. Ao final de cada entrevista, foi solicitada a indicação de novos nomes de docentes LGBTQ+ que atuassem no Ensino Básico. Dentro das indicações, foram selecionadas pessoas que contemplassem a maior diversidade possível em termos de sexualidade, identidade de gênero, raça e faixa etária. O intuito foi obter uma perspectiva mais ampla sobre a experiência docente de indivíduos LGBTQ+, que atuam ou atuaram em escolas.

Neste sentido, foram entrevistadas duas professoras cisgênero que se identificam como lésbicas, duas professoras cisgênero e bissexuais, três professores cisgênero e gays, uma professora transexual, um professor transexual e bissexual e uma professora transexual não-binária transfeminina. Mais à frente, neste capítulo, será feita uma apresentação destas e destes participantes, com a atribuição de nomes fictícios. No Apêndice C há um quadro

que sintetiza a descrição das participantes e dos participantes a fim de facilitar eventuais consultas futuras.

### **1.3 Nós, pessoas LGBT, estamos em todos os espaços**

Atuar na área da Educação brasileira na atualidade acarreta inúmeros desafios. Muitas instituições apresentam um cenário de desvalorização profissional, de estruturas físicas precárias e de cortes significativos de verba por parte do governo anterior do país. Nos últimos anos, docentes também vêm sofrendo retaliações e acusações de “doutrinação” por frentes políticas conservadoras, o que ameaça tanto sua autonomia quanto sua liberdade de expressão em sala de aula.

O debate sobre gênero e sexualidade nas escolas tem sido especialmente ameaçado diante de ações como o Projeto de Lei 867/2015, conhecido como o “Programa Escola Sem Partido”, que visava a retirada destas temáticas dos Parâmetros Curriculares Nacionais e acabou se tornando um movimento nacional. A respeito deste movimento, as autoras Maria Luiza Sússekind, Sara Gonçalves Junior e Luiza de Oliveira afirmam:

Essas políticas, baseadas em assumido anti-intelectualismo (PINAR, 2012), assaltam a autonomia docente e, no caso do movimento conservador Escola sem Partido, por exemplo, institucionalizam os controles, perseguições e a demonização de professoras. [...] esse controle sobre os conhecimentos escolares é político, mas pode e deve ser visto, também, como um controle de gênero (SÚSSEKIND; GONÇALVES JUNIOR & OLIVEIRA, 2020, p. 120).

O mesmo ocorre com ações de caráter conservador como a criação do termo “ideologia de gênero” (Oliveira & Ferrari, 2020), que articula uma falsa concepção acerca dos debates sobre gênero e sexualidade em escolas, produzindo desinformação e um pânico moral em torno dos temas. Os autores Danilo de Oliveira e Anderson Ferrari (2020) explicam que este movimento foi ampliado entre os anos de 2014 e 2015, principalmente em Estados e municípios brasileiros, quando se debatia a eliminação da palavra “gênero” de documentos oficiais em discussões sobre os Planos de Educação. Para os autores, o termo é utilizado com *slogan* por estes movimentos conservadores:

Esse *slogan* divulga que os temas de gênero e sexualidade não devem ser discutidos ou sequer mencionados nos currículos escolares, defendendo, assim, o modelo de família heteronormativo e o silenciamento das informações sobre saúde sexual. O termo “ideologia de gênero” é parte de uma campanha de pânico moral implementada por grupos conservadores de diferentes igrejas e não reconhecida pelos estudiosos e pesquisadores da área de conhecimento de Gênero, Sexualidade e Educação. Esses grupos religiosos conservadores organizaram uma luta contra

quaisquer abordagens de gênero e sexualidade, entendidas, todas elas como “ideologia de gênero” (OLIVEIRA & FERRARI, 2020, p. 152).

Contudo, refletir sobre as relações de gênero no contexto escolar é necessário e inevitável, uma vez que estão intrinsecamente presentes no cotidiano de estudantes, professoras e professores, equipes diretivas, funcionárias e funcionários e da comunidade escolar como um todo.

Conforme a autora Cláudia Vianna e o autor Alexandre Bortolini (2020), nas últimas décadas vem ocorrendo um fenômeno transnacional o qual denominam “uma cruzada, campanha ou ofensiva antigênero” (Vianna & Bortolini, 2020, p. 7). Esta ofensiva resultou na retirada do termo *gênero* do Plano Nacional de Educação (PNE) e de parte dos planos estaduais de Educação. A versão final do PNE (2014-2024) estabeleceu como meta o combate às desigualdades educacionais, abordando de modo genérico as diferentes formas de discriminação.

Para os autores Evanilson Gurgel e Marlécio Maknamara (2020), o termo *gênero* tem gerado polêmica e caos na atualidade. Os autores defendem que, quando entendemos o que é gênero e como ele é construído, torna-se fácil compreender o porquê dos investimentos políticos em extinguir os debates sobre este tema em espaços escolares, em tempos de recrudescimento do conservadorismo.

Gurgel e Maknamara argumentam que empreendimentos políticos como “ideologia de gênero” e o Projeto de Lei “Escola Sem Partido” buscam distorcer o sentido do termo *gênero* e, assim, “calcificar o seu significado com ameaça e temor” (Gurgel & Maknamara, 2020, p. 376). Segundo a autora Guacira Louro (2014), a escola é um ambiente generificado, que padroniza os corpos que circulam neste espaço, negando as diferentes identidades de gênero e orientações sexuais.

Neste espaço, segundo a autora, indivíduos são ensinadas e ensinados a enquadrarem-se em uma norma binária, que prevê apenas duas possibilidades de gênero opostas entre si: feminino e masculino. Professoras e professores que atuam nestes ambientes também estão suscetíveis a esta padronização e regulação de corpos, o que se torna ainda mais perceptível quando se trata de corpos dissidentes da norma da heterossexualidade e da cisgeneridade.

A escola exerce um papel normatizador de corpos e identidades e estabelece parâmetros bastante distintos do que se espera dos gêneros feminino e masculino, sempre restringindo os gêneros ao binarismo e excluindo identidades possíveis que não estejam enquadradas nele. Neste contexto, torna-se relevante analisar a trajetória de entrevistadas e

entrevistados no ensino e investigar de que modo o contexto escolar interfere, molda e produz feminilidades e masculinidades.

Alguns dos questionamentos que motivaram a elaboração desta tese foram as seguintes: como se estabelecem as relações de gênero e de poder no cotidiano escolar? Como professoras e professores percebem as noções de identidades, corpos, gêneros e sexualidades? O que há em comum e no que se diferem as trajetórias destas e destes profissionais? Que conflitos e potencialidades surgem quando lidamos com as diferenças e com indivíduos que não estão em conformidade com a norma da heterossexualidade e da cisgeneridade?

Tais inquietações culminaram na elaboração da questão central deste projeto de pesquisa:

***De que modo se produz a experiência de professoras e professores LGBTQ+ a cada novo período letivo, a partir de marcadores da diferença, em particular gênero, sexualidade e raça, no cotidiano escolar?***

A cada período letivo, alunas e alunos ocupam o espaço escolar e novas relações se estabelecem entre estudantes e docentes. As experiências docentes são produzidas a partir das relações sociais que se dão através do convívio diário. Além disto, é possível que marcadores sociais da diferença como gênero, sexualidade e raça também possam produzir as experiências dos indivíduos na sociedade. Deste modo, é questionado de que modo as experiências docentes são constituídas por estes marcadores da diferença no cotidiano escolar.

Os objetivos específicos que nortearam a pesquisa em desenvolvimento foram:

- a) Aprofundar a pesquisa nas áreas da Educação, dos Estudos Culturais, dos Estudos de Gênero e Sexualidade e dos Estudos Étnico-Raciais, reunindo autoras e autores que abordem os temas pesquisados;
- b) Compreender de que modos questões de gênero, sexualidade e raça estruturam as experiências docentes de professoras e professores do Ensino Básico;
- c) Reconhecer as potencialidades e os desafios enfrentados por corpos e identidades dissidentes em espaços escolares;

- d) Observar como as entrevistadas e os entrevistados de diferentes identidades étnico-raciais se relacionam com as temáticas de corpo, gênero, sexualidade e raça, quando estas surgem no cotidiano escolar;
- e) Investigar como se estabelece a relação entre docentes LGBTQ+ e a comunidade escolar e de que modo afetam e são afetadas e afetados por estes espaços.

A investigação teve viés qualitativo, levando em conta a definição das autoras Tatiana Gerhardt e Denise Silveira (2009), uma vez que “não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (Gerhardt & Silveira, 2009, p. 31). De acordo com a autora Maria Cecília Minayo (2007), as pesquisas qualitativas se ocupam das relações, da história, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, que descreve como “produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam” (Minayo, 2007, p. 57).

Ao mesmo tempo, a metodologia pós-estruturalista foi utilizada como referência, partindo dos estudos organizados por Dagmar Meyer e Marlucy Paraíso (2012) e, portanto, não se detém a um modelo único de pesquisa, podendo modificar-se ao longo do processo. Além disto, estão sendo levadas em consideração as diferentes interseccionalidades na análise dos estudos de caso.

Este estudo também se aproximou do conceito de reflexividade proposto por Enzo Colombo (2021). Através deste conceito, o autor propõe que as pesquisadoras e os pesquisadores reflitam sobre si mesmas e si mesmos e sobre suas práticas ao longo do desenvolvimento das pesquisas. Para tanto, propõe que sejam levadas em consideração características que fazem parte de suas identidades como gênero, idade, localização institucional, pertencimento a grupos étnicos, religiosos, políticos e culturais. O autor indica que estas características “influenciam o que podemos observar e o tipo de conhecimento social que somos capazes de produzir” (Colombo, 2021, p. 7). Conforme Colombo:

[...] certo grau de reflexão sobre si próprio, do sujeito que faz a pesquisa contribui para dispor o pesquisador – com suas características, seu corpo, suas emoções, seus preconceitos, seus gostos e antipatias, seus interesses – no processo de pesquisa, produzindo uma reflexão constante sobre o que se faz e sobre a relação que essas características têm com a pesquisa que é produzida (COLOMBO, 2021, p. 7).

Além de características da identidade da pesquisadora e do pesquisador, o teórico sugere que o tipo de conhecimento que produzimos também é influenciado pelo tipo de perguntas que impulsionam nossas pesquisas e pelas categorias de análise que elencamos

em nossa interpretação. Através do conceito de reflexividade, Colombo (2021) propõe que se desacredite da ideia de que é possível observar processos sociais de modo racional, imparcial e distanciado, em busca de se compreender um significado que se pretende “verdadeiro”.

O pensamento feminista é mencionado pelo autor como um exemplo do uso da reflexividade, já que a teoria feminista é pautada no caráter situado da produção de conhecimento. As pensadoras feministas consideram que todo conhecimento é produzido por alguém, em momentos e situações específicos, com interesses particulares, a partir das relações de poder em que estamos inseridas e inseridos. A autora bell hooks (2020) faz o seguinte comentário sobre o pensamento feminista:

Nestes tempos de reações antifeministas extremas, de crescente fascismo e seu concomitante apoio à guerra e a todas as coisas que são como guerras, é vital reconhecermos a força de um movimento feminista consistente, dos estudos sobre mulheres. Sua própria existência, sua sobrevivência, seu contínuo crescimento e desenvolvimento são testemunho do poder da solidariedade entre mulheres e homens progressistas, em particular da solidariedade de mulheres negras visionárias, que tiveram que trabalhar contra a história conservadora, enraizada nos preconceitos machistas que foram base para a educação feminista (HOOKS, 2020, p. 250).

Colombo (2021) considera que não existe produção de conhecimento neutra e universal, e, sim, sempre situada. Os conhecimentos que se pretendem neutros estariam ocultando relações de poder que os articulam e, desta forma, estariam consolidando estas relações. O autor entende que este processo não consiste em simplesmente listar características da identidade da pesquisadora e do pesquisador. Mais do que isso, consistiria em levar em consideração que há formas alternativas de pensamento e de ação, bem como posições diferentes de onde o campo de pesquisa é observado. Posições estas que não estão enquadradas no papel institucionalizado e privilegiado de “O pesquisador”.

Também são utilizados como aporte teórico para a pesquisa os Estudos Culturais, em especial, os estudos sobre cotidiano escolar. A autora Nilda Alves (2003) demonstra que, com a chegada dos Estudos Culturais ao Brasil, a temática dos cotidianos passa a ser estudada e, entre eles, o cotidiano escolar. Estes estudos levam em consideração as relações que estabelecemos com os múltiplos cotidianos que frequentamos, bem como os artefatos culturais que fazem parte deles.

#### **1.4 A pandemia veio para mostrar que a gente vive num abismo social**

Realizar a pesquisa em meio a uma pandemia global implicou em uma série de desafios, limitações e dilemas a serem enfrentados, além de ter gerado a necessidade de redefinir diferentes aspectos da pesquisa. O uso da tecnologia ganhou uma nova dimensão, tornando-se obrigatório como ferramenta de pesquisa, trabalho e estudos ao longo dos anos de 2020 e 2021. O cenário da pandemia trouxe graves consequências a nível mundial, não apenas de ordem sanitária, mas também de ordem social, política, educacional, psicológica e econômica, que afetaram a população de diferentes continentes, mas que se tornaram ainda mais evidentes em países em desenvolvimento como o Brasil.

As desigualdades estruturais que constituem a sociedade brasileira foram agravadas neste cenário. Além do aumento em índices de pobreza, vulnerabilidade e precariedade das condições de vida da população, também foi registrado um aumento de violências de gênero e de violências contra a população LGBT+.

É importante destacar também que, no Brasil, registrou-se um significativo aumento de violência doméstica esse ano, ressaltando-se os índices de violência contra mulheres e pessoas LGBTQIA+ [...] Há de se considerar que a rua e os espaços públicos são historicamente lugares potenciais para sociabilidade, encontros, trocas afetivas e consolidação de identidades na população LGBTQIA+. Com frequência, não é no espaço doméstico ou familiar que gays, lésbicas, pessoas trans, queers e não binárias encontram acolhimento (MARQUES et. al., 2021, p. 9).

Os autores Alef Santana e Lucas Melo (2021) também demonstram que a pandemia representou para a população LGBT+ um aumento da invisibilidade de suas demandas e um adensamento nos processos de discriminação e preconceito:

A partir da contextualização dos processos históricos que a população LGBTI+ enfrenta, foi possível observar como a emergência da pandemia de covid-19 impactou sobremaneira esse grupo social. Suas consequências são incomensuráveis e adensam as iniquidades e os processos sociais imbricados à LGBTIfobia. Além disso, há em múltiplos níveis a reprodução de um processo de invisibilidade das demandas das pessoas LGBTI+ que converge para o atual cenário político do Brasil, tornando-se de extrema importância a compreensão desse contexto e a produção de estratégias de enfrentamento (SANTANA & MELO, 2021, p. 19).

A área da Educação também foi diretamente afetada pela pandemia, em especial a Rede Pública de Ensino brasileira. Com o fechamento de escolas do Ensino Básico e a adoção do ensino remoto emergencial, as dinâmicas de ensino e de aprendizagem e o funcionamento das escolas foram afetados, gerando um grande impacto para estudantes, docentes e comunidades escolares. Fernando Seffner apresenta alguns dos dilemas enfrentados por estas comunidades, através da seguinte reflexão:



Em tempos ditos normais, com a escola funcionando de modo presencial, há conexões importantes entre cultura escolar, vulnerabilidade social e vida. Interrompidas as aulas por conta de uma pandemia, há novas possibilidades de pensar as articulações entre esses termos. O normal escolar na emergência ainda é normal? Na hora da emergência lutamos para manter as coisas como estavam ou para mudar tudo de uma vez? O mais adequado é aguardar que passe a situação de emergência, ou podemos ir levando as coisas do modo que der durante a emergência? (SEFFNER, 2021, p. 65)

Os inúmeros efeitos e consequências da pandemia foram relatados pelas professoras e pelos professores que participaram das entrevistas deste estudo. Para grande parte das e dos informantes, entrevistadas e entrevistados, este período desencadeou incertezas, dúvidas e desgaste emocional e físico. O professor entrevistado Luís deu o seguinte relato:

Mesmo sabendo que tu *está* fazendo o teu melhor tu te *sente* meio falho, *né*? Porque tu não *está* conseguindo atingir, por exemplo, os teus vinte, vinte e cinco alunos que tu *tem* naquela tua turma ali, *né*? [...] A gente conversa, a gente dialoga muito sobre essa questão. Essa apreensão, *né*? De não atingir a todos. E, óbvio, eu acho que a gente fica até chateado. Também porque nós somos uma classe desvalorizada, *né*? Tanto por poder público como, muitas vezes, pela própria comunidade, *né*? Nos falta muitas vezes esse tipo de apoio. [...] E também pela questão de que em casa, nesta forma digital, a gente trabalha muito mais do que se a gente estivesse em sala de aula.<sup>4</sup>

Na fala do professor Luís, observamos uma culpabilização e uma responsabilização de si mesmo pelos efeitos causados pelo distanciamento social em seu trabalho. As consequências psicológicas enfrentadas por docentes, como a apreensão e a frustração, também são mencionadas pelo entrevistado. Além disso, aparece, em seu comentário, a ausência de amparo e de suporte por parte do governo e da comunidade escolar durante o período. A sobrecarga de trabalho também é mencionada.

Para muitas e muitos profissionais do ensino, além das dificuldades já mencionadas que foram enfrentadas a nível nacional, somavam-se desafios como o aumento de demandas de trabalho, o uso obrigatório de tecnologias sem terem acesso à formação prévia necessária, a ausência de suporte governamental e das instituições de ensino, a comunicação precária com estudantes e a falta de retorno nas aulas ou nas atividades propostas. Além disso, somam-se também a necessidade de alterar suas rotinas, metodologias e dinâmicas de trabalho e o aumento da precarização e da desvalorização de sua profissão. A entrevistada Luciana aponta alguns dos desafios enfrentados:

<sup>4</sup> Trecho da entrevista do professor Luís, quarenta anos, negro, cis, gay.

Eu sei um pouquinho mais do que ligar e desligar um computador. Eu sei fazer um documento no Word eu me viro em uma tabela do Excel. É bem diferente dos adolescentes, eles estão nas redes sociais, eles estão ali nos *app*. Não sei o que eles dominam... Essa tecnologia de vídeo, essa tecnologia de fotos, *né?* E eu domino a outra parte. A de fazer, a de organizar um documento, que eles não têm. [...] Na cabeça, eu sei o que fazer de atividade. Mas nessa outra parte tecnológica, agora, fica difícil porque tu não *tem* o contato com eles, tu não *sabe* o que realmente ele realizou. Tu não *sabe* até aonde ele que executou ou ele recebeu ajuda do outro.<sup>5</sup>

O que a professora Luciana destaca entre os desafios enfrentados é o uso da tecnologia como ferramenta de trabalho, sem que houvesse uma formação prévia para tal. A informante também cita as diferenças geracionais entre sua experiência e a de suas e seus estudantes. Muitas crianças e adolescentes estão mais familiarizadas e familiarizados com o uso de aparelhos eletrônicos e de ferramentas digitais. Mas, ainda assim, a dificuldade de contato e comunicação fez com que fosse desafiador para Luciana acompanhar o processo de aprendizagem das e dos estudantes. Por sua vez, o entrevistado Marcelo relata:

É um grande desafio porque todos nós, professores e professoras, tivemos que nos reinventar, *né?* Então quem, de repente, não era muito familiarizado com questões tecnológicas teve que na marra aprender o mínimo, pelo menos o básico. [...] Então, como existe o distanciamento, tem que se reinventar. Uma das maneiras que eu trabalho muito é mais uma parte teórica, então, sobre História da Arte. Eu procurei mais esse caminho para poder trabalhar e como eu trabalho com a disciplina de Arte, *né?*<sup>6</sup>

Marcelo menciona a necessidade de se reinventar constantemente no ensino remoto. Especialmente em matérias escolares que envolvem atividades práticas, como é o caso da matéria de Arte, que leciona nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. A escolha do entrevistado foi utilizar abordagens mais teóricas de sua área do conhecimento nas aulas. O professor também cita a dificuldade enfrentada por aquelas e aqueles docentes que estão menos habituadas e habituados com o uso da tecnologia, assim como foi mencionado anteriormente por Luciana.

Com relação ao desenvolvimento da pesquisa e à elaboração da tese, o contexto da pandemia também tornou necessária a realização de diversas adaptações e reformulações. Com o fechamento das universidades, o acesso às salas de aula, eventos acadêmicos e outros espaços essenciais à pesquisa, como bibliotecas e grupos de estudos, se tornou restrito, e muitos deles passaram a ocorrer em ambientes virtuais. O uso da tecnologia tornou-se obrigatório como ferramenta de estudos e de pesquisa, não apenas para o acesso às aulas,

<sup>5</sup> Trecho da entrevista da professora Luciana, cinquenta e seis anos, negra, cis, lésbica.

<sup>6</sup> Trecho da entrevista do professor Marcelo, trinta e cinco anos, negro, cis, gay.

reuniões de orientação e demais atividades, mas também para a realização das entrevistas e para o contato com as e os participantes.

No projeto inicial da tese, havia a intenção de que as entrevistas fossem realizadas de modo presencial. Também estavam previstas visitas de campo às escolas, onde as entrevistadas e os entrevistados lecionam, para desenvolver registros etnográficos destes espaços. Entretanto, devido à pandemia, foi necessário renunciar ao planejamento de visitar as instituições de ensino e as entrevistas foram realizadas virtualmente.

### **1.5 Não é porque a sociedade me lê dessa forma, que eu me identifico dessa forma**

Entre as e os informantes, buscou-se uma diversidade de identidades de gênero, orientações sexuais, raças/etnias, classes sociais, idades e pertencas religiosas, devido ao objetivo deste estudo de se aproximar de uma análise interseccional sobre as diferentes experiências docentes da população LGBTQ+. A seguir, será feita uma apresentação mais detalhada das professoras e dos professores que participaram das entrevistas. As informações referentes a idades, datas e períodos de duração de eventos mencionados se referem ao ano em que cada entrevista foi realizada.

#### 1.5.1 Luciana

A entrevistada Luciana é uma mulher cisgênero negra. Com relação à sua orientação sexual, identifica-se como lésbica. Tem cinquenta e seis anos e é casada. Com relação à religião, é umbandista. Atua como professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da Rede Pública na Região Metropolitana de Porto Alegre. É natural de Porto Alegre, onde também reside. Mora com sua esposa, com quem se relaciona há trinta e dois anos. Juntas, têm dois filhos, uma filha e uma neta. Atualmente, ambas trabalham na mesma instituição de ensino.

Luciana é formada no Magistério e cursou a faculdade de História, porém não chegou a concluir. Trabalha como professora desde 1986, quando começou a lecionar em uma escola da Região Metropolitana. Na época em que ingressou naquela instituição, ainda não havia concursos públicos no município. A contratação foi feita por meio de contrato e através da indicação de uma conhecida de Luciana. Ao longo dos anos, já atuou em diferentes níveis de ensino dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo também atuado nos Anos Finais como professora de História e de Geografia.

A entrevistada já trabalhou em diferentes instituições de ensino, tendo ocupado diferentes cargos. Além da docência, já teve cargos na secretaria, na Coordenação Pedagógica e na Direção das escolas por onde passou. Também já participou de sindicatos da área da Educação, enquanto fundadora e enquanto presidente. O que a levou a escolher a docência como profissão foi seu interesse pela área das Ciências Humanas desde a infância. Embora não saiba precisamente o motivo desta escolha, sabia que não se interessava pelas áreas das Ciências Exatas e nem da Saúde e, por isso, optou pelo Magistério. Acredita que ter estudado durante muitos anos em uma mesma escola e ter morado em frente ao local onde estudava possa ter influenciado sua decisão.

Antes de se identificar enquanto uma mulher lésbica, a informante relata que viveu relacionamentos heterossexuais durante um certo tempo. Comenta que não romantiza o processo de entender sua sexualidade, mas também não considera que tenha envolvido dor, violência ou agressividade. Luciana não chegou a fazer um comunicado oficial sobre sua orientação sexual para sua família e não passou por situações de discriminação e de preconceitos entre familiares. Relata que sua família foi aceitando sua orientação sexual aos poucos e que não viveu momentos tristes, como acontece na experiência de muitas pessoas.

### 1.5.2 Elisa

Elisa<sup>7</sup> tem vinte e seis anos, é uma mulher cisgênero branca, bissexual, casada e agnóstica. É professora concursada na Rede Pública em um município da Região Metropolitana de Porto Alegre. Nasceu em uma cidade da Região Metropolitana, onde considera que os direitos de indivíduos LGBTQ+ sejam invisibilizados. Reside com sua esposa no mesmo bairro onde trabalha, que descreve como um bairro periférico e de religião predominantemente evangélica. Considera que o caráter religioso esteja presente tanto na comunidade quanto na escola onde leciona.

A informante é professora de Língua Portuguesa em turmas de sextos e sétimos anos dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Atua há cinco anos como professora e em uma mesma instituição de ensino. Relata que residir no mesmo bairro onde leciona gera alguns constrangimentos, particularmente quanto à dificuldade em separar situações de sua vida pessoal do exercício docente. A decisão de se tornar professora partiu de um desejo de infância, quando costumava brincar de ser professora. Também ajudava familiares nos estudos e dava aulas particulares para colegas de escola quando era mais nova. Acredita que o

<sup>7</sup> Uma análise da entrevista com a professora Elisa já foi realizada em um outro estudo de autoria de Cieslak & Seffner (2022), disponível em: <https://doi.org/10.14295/de.v9i2.13574>

desejo de seguir esta profissão também estava relacionado com o fato de gostar de crianças, de gostar de interagir e de ter contato com pessoas novas.

Quando questionada sobre como se identifica dentro da sigla LGBTQ+, a entrevistada afirmou ser bissexual, embora relate que, em algumas situações, alunas e alunos supõem que seja uma mulher lésbica. O processo de se entender como bissexual ocorreu aos poucos e foi recente, quando já trabalhava na atual instituição de ensino. Durante a infância e a adolescência, entendia a si mesma como heterossexual. Ao longo da adolescência e início da vida adulta, seguia a religião católica e era muito atuante na comunidade religiosa.

A informante chegou a ficar noiva de seu último namorado, com quem se relacionou por quatro anos. Após o término do noivado, começou a fazer novas amizades e a frequentar novos espaços. Passou também a participar de um coletivo do movimento feminista e a frequentar festas destinadas ao público LGBTQ+. Quando começou a se relacionar com mulheres, seguiu questionando sua orientação sexual. Considera que precisou de um certo tempo para compreender sua sexualidade.

### 1.5.3 Rita

Rita é uma mulher cisgênero negra, de trinta e quatro anos. Identifica-se como bissexual, está solteira e é atea. É professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da Rede Pública de Porto Alegre. Vive em Porto Alegre, cidade onde também nasceu. Formou-se em Pedagogia, com especialização em Orientação Educacional. Atualmente, está cursando uma Pós-Graduação em Psicopedagogia.

A entrevistada trabalha há quase um ano em uma instituição de ensino da Rede Estadual, onde leciona para uma turma de quarto ano dos Anos Iniciais. Sua decisão de fazer o curso de Pedagogia foi motivada por seu interesse na área da Orientação Educacional. Isto porque, na escola na qual frequentava enquanto aluna, havia uma orientadora que lhe servia como uma referência.

Quando Rita terminou a Graduação, afastou-se da área da Educação por um longo período e fez cursos em outras áreas, como Publicidade e Propaganda e Massoterapia. Atuou nestas áreas durante algum tempo e retornou recentemente para a docência. O que a fez voltar a atuar na área do ensino foi o desejo de estar em sala de aula e de atuar no Ensino Básico. Considerava não ter tido experiências suficientes na área, já que havia lecionado apenas em estágios durante o curso de Pedagogia.

Com relação à sua sexualidade, Rita conta que durante a infância já se percebia como uma criança diferente. Na adolescência, morava em uma cidade da Região Metropolitana de Porto Alegre onde não havia, segundo relata, visibilidade da população LBGT+. Na época, acreditava que nunca seria aceita por familiares, amigas e amigos, caso falasse abertamente sobre sua orientação sexual. Este processo foi dificultado por comentários pejorativos que escutava com frequência sobre pessoas LBGT+.

A informante já havia tido relacionamentos com homens, mas entendia que sua preferência era se relacionar com mulheres. Contar para sua família sobre sua sexualidade foi um processo desafiador, portanto, decidiu fazer isto através da escrita de uma carta. A resposta da família também veio através de uma carta, seguida por um longo período de silêncio sobre esta questão.

Quando Rita levou a primeira namorada na casa da família, a reação não foi positiva. Mas, aos poucos, passaram a aceitar e começaram a falar abertamente sobre o assunto. Desde então, não houve mais problemas relacionados à sua orientação sexual entre familiares. Conta que nunca usou o termo bissexual para se descrever para sua família, apenas disse ser uma pessoa “fluida” e, depois disto, não fizeram mais questionamentos.

#### 1.5.4 Luís

Luís tem quarenta anos e é um homem cisgênero negro. Com relação à orientação sexual, identifica-se como gay e está em um relacionamento afetivo-amoroso há cinco anos. Quando questionado sobre religião, descreve-se como católico apostólico romano. Conta que passou boa parte de sua vida frequentando a igreja católica e trabalhando como professor e como coordenador de grupos de jovens até seus trinta e dois anos de idade. Atualmente, não é mais tão atuante na comunidade religiosa. Foi professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Pública da Região Metropolitana de Porto Alegre.

Reside em Porto Alegre, mas é natural de uma cidade do Litoral Norte do Rio Grande do Sul. Sua formação foi em Pedagogia e está fazendo uma Pós-Graduação em Orientação e Supervisão Educacional. Atualmente, não está atuando diretamente na docência. Trabalha na parte administrativa de uma escola municipal da Região Metropolitana, onde também ocupa o cargo de professor substituto. É concursado em dois municípios diferentes, embora esteja atuando em apenas um deles no momento. Atua há quatorze anos na área da Educação.

Quando trabalhava como professor, lecionou em diferentes turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental embora, na maior parte do tempo, tenha trabalhado com turmas de

quarto ano. Comenta que tem preferência pelos níveis de ensino do quarto e quinto ano, por considerar seus conteúdos curriculares mais interessantes e dinâmicos. Sua decisão de se tornar professor ocorreu aos onze anos de idade. Conta que, na época, era moda entre os meninos de sua idade quererem ser atores de novelas ou jogadores de futebol, porém ele queria ser professor.

Este desejo foi influenciado pelo fato de Luís passar muitas horas na escola onde estudava, já que sua mãe trabalhava como merendeira na instituição. No turno em que não estava estudando, acompanhava sua mãe no trabalho e brincava na cozinha da escola. Relata que as professoras acabaram “o adotando” e muitas vezes auxiliava nas aulas e com as atividades ministradas. No fim do ano letivo, gostava de brincar de professor com os cadernos de chamada inutilizados das professoras.

A respeito de sua orientação sexual, Luís relata que, até os vinte anos de idade, vivia de forma bastante contida, por viver em uma cidade pequena onde toda a população se conhecia. Quando mudou de cidade, passou a viver sua sexualidade com maior abertura. Contar para sua família sobre o assunto gerou bastante tensão, pois era bastante religiosa e atuante na igreja católica. Sua família não se opôs à ideia, no entanto ele considera que levou um longo período para aceitar de fato.

#### 1.5.5 Marcelo

Marcelo é um homem cisgênero negro, de trinta e cinco anos. Identifica-se como gay e é casado há sete anos. É professor de Arte dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da Rede Pública de Porto Alegre. Com relação à religião, é anglicano. É bastante atuante na comunidade religiosa, junto a seu marido que é reverendo de uma paróquia. Participa de um grupo em sua igreja chamado “Anglicanes”, onde são discutidas questões relacionadas à sexualidade e ao acolhimento da diversidade.

O entrevistado nasceu em uma cidade do interior, no Norte do Rio Grande do Sul. Mora em Porto Alegre, com seu marido, sua filha, seu filho, sua mãe e seu sogro. Quando estava no Ensino Médio, fez o curso de Magistério. Desde então, decidiu tornar-se professor. Formou-se em Licenciatura em Teatro e fez Pós-Graduação em Orientação Educacional. Atualmente, está cursando Pós-Graduação em História da África. Considera que sua primeira experiência como professor ocorreu na época em que era católico e dava aulas de catequese.

Marcelo é professor há sete anos e trabalha em uma escola estadual de Porto Alegre, onde sua filha e seu filho também estudam. Conta que é bastante respeitado por seus colegas

de trabalho, que sabem sobre sua orientação sexual. Quando suas alunas e seus alunos perguntam sobre o assunto, fala abertamente sobre ser casado com um homem. Considera que os colegas de escola de sua filha e de seu filho também respeitam o fato de terem dois pais.

Tanto Marcelo quanto seu marido frequentam a escola em momentos como entregas de boletins e reuniões com familiares. Comenta que, se ainda morasse na cidade onde nasceu, no interior o Estado, provavelmente sua trajetória seria mais desafiadora. Porém, a experiência de morar na capital é mais positiva, pois suas e seus estudantes tendem a ter um contato maior com pessoas diferentes. Também acredita que esta geração tem mais abertura para discutir algumas questões, entre elas a sexualidade.

O informante começou a entender a própria orientação sexual durante a adolescência. Convivia muito com os meninos com quem brincava na rua e nenhum deles era declaradamente homossexual, então não tinha com quem conversar sobre o assunto. Passou por um período de negação da própria sexualidade até que, através de aulas de Teatro, começou a ter mais contato com a diversidade. Sentia que naquele espaço poderia ser ele mesmo. Conta que sempre teve uma forte ligação com sua família e que resolveu contar sobre sua sexualidade através de uma carta, que deixou para que lessem enquanto viajava. Imaginou que poderiam o expulsar de casa quando voltasse de viagem. Porém, sua família o recebeu com muito acolhimento, apoio e naturalidade.

#### 1.5.6 Henrique

Henrique tem vinte e quatro anos e é um homem transgênero branco. Entende-se como bissexual e, atualmente, está em um relacionamento afetivo-amoroso. Tem crença em religiões de matriz africana. Foi professor estagiário de uma escola municipal de Porto Alegre, entre os anos de 2019 e 2020. Atuava na Educação Infantil com crianças na faixa etária entre três e cinco anos. Embora não pensasse em lecionar neste nível de ensino anteriormente, comenta que teve uma experiência maravilhosa durante o período de atuação.

Atualmente, o informante mora na cidade de Porto Alegre, onde também nasceu. Está fazendo Graduação em Letras, com ênfase em Língua Portuguesa e Língua Espanhola. Já cursou a Graduação em História, mas não concluiu, além de ter cursado Design. Trabalhou em uma instituição penitenciária da capital, onde ministrava oficinas enquanto bolsista universitário e considera que o ambiente era um espaço de ensino mais informal.

O que motivou Henrique a se tornar professor foi a convivência que teve com docentes quando era estudante. Relata que suas professoras e seus professores desempenharam um



papel muito importante em sua vida. Estas e estes docentes se tornaram referência para o informante, com quem, inclusive, desenvolveu amizades. Por este motivo, começou a considerar a área do ensino. Começou seu estágio na Rede Pública de Porto Alegre antes de iniciar sua transição de gênero. Conta que sempre havia tido uma aparência vista como “masculina”. Em seu primeiro dia de estágio na Educação Infantil, inúmeras crianças vieram lhe perguntar se Henrique era um “menino” ou uma “menina”.

Henrique iniciou o processo de transição quando seu estágio estava terminando. Embora houvesse outros motivos que o fizessem querer sair, o principal foi o desejo de não continuar sua transição naquele espaço. Comenta que havia pessoas bastante preconceituosas entre as e os colegas de trabalho, que faziam comentários discriminatórios sobre estudantes. Henrique não conhecia nenhuma pessoa trans na época e esse não era um assunto discutido entre as pessoas com as quais convivia.

Seu primeiro contato com homens trans foi através de vídeos da internet, indicados por sua namorada. Conta que o processo de se entender como homem trans foi bastante solitário e doloroso, já que não conseguiu tocar no assunto com ninguém durante um longo período. Com o passar do tempo, conseguiu contar para sua namorada e para pessoas próximas, que lhe apoiaram. Quando contou para sua família, também recebeu apoio, ainda que os familiares tenham levado algum tempo para o chamarem pelo nome correto e para entenderem seu processo de transição.

#### 1.5.7 Dani

Dani é uma pessoa não-binária transfeminina de vinte e seis anos e utiliza pronomes no feminino (ela/dela). Atualmente, está em um relacionamento afetivo-amoroso. É atea e atua como professora de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio na Rede Pública da Região Metropolitana de Porto Alegre. Quando questionada sobre sua identidade étnico-racial, comenta que esta questão é mais complexa do que a questão de sua identidade de gênero. Identifica-se como *mestiça*<sup>8</sup> e considera que não tem uma identidade étnico-racial definida. Acredita que na região Norte do país, onde nasceu, há uma maior mistura racial em comparação com a região Sul.

A entrevistada nasceu em Manaus, no Amazonas, entretanto mora em uma cidade no interior do Rio Grande do Sul. Fez Licenciatura Plena em Letras e suas respectivas literaturas,

<sup>8</sup> Ao longo deste trabalho, são utilizadas as identidades étnico-raciais autodeclaradas, conforme foram informadas pelas e pelos informantes. O mesmo é feito com as identidades de gênero com as quais se identificam.

com ênfase em Língua Portuguesa. Conta que o que a levou a trabalhar com a Educação não foi o amor pelo ensino, já que teve experiências bastante negativas enquanto aluna. Sua motivação para cursar Letras nasceu do desejo de atuar na área da aviação. Porém, durante a Graduação, teve como referência uma professora de quem gostou muito, e isso a fez decidir trabalhar com a docência.

Dani começou a lecionar durante a Graduação, em 2013, através de um voluntariado em uma escola da Rede Pública. Depois, ingressou em um estágio em uma escola da Rede Privada. Quando se mudou para o Rio Grande do Sul, atuou como professora de Língua Inglesa em um curso profissionalizante e, mais tarde, em um coletivo de Educação Popular. Atualmente, já foi professora de diferentes disciplinas nas escolas em que trabalha, como Língua Portuguesa, Literatura, Língua Inglesa, Arte e Ensino Religioso.

A informante considera que ainda está vivendo o processo de se entender enquanto uma pessoa não-binária transfeminina, que é bastante complexo e cansativo. Comenta que vem de uma família com pensamentos e comportamentos sexistas. Precisou estudar e conquistar uma independência financeira antes de iniciar sua transição de gênero. Embora já soubesse que era uma pessoa trans, precisou fazer uma extensa pesquisa sobre a não-binariedade. Acredita que seu processo de transição está apenas começando. Ainda há muitos aspectos sobre a expressão de sua identidade de gênero que estão sendo definidos. Dani conta que está vivendo um processo de autoconhecimento, buscando entender e respeitar os próprios desejos.

#### 1.5.8 Karina

Karina é uma mulher cisgênero branca; tem vinte e seis anos. Identifica-se como lésbica, está em um relacionamento afetivo-amoroso e se considera atea. Trabalha em uma escola da Rede Privada de Porto Alegre desde 2020. Leciona as disciplinas de Língua Portuguesa, Redação e Literatura para turmas de primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio e a disciplina de Língua Inglesa para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em turmas de terceiro a quinto ano. Também atua como professora em um coletivo de Educação Popular voltado para a população trans. Reside em Porto Alegre e é natural de uma cidade de interior, do Norte do estado. Fez Licenciatura em Letras, com ênfase em Língua Portuguesa e Língua Inglesa.

Inicialmente, a informante se sentiu bastante indecisa em relação à escolha de sua Formação. Cursou quase dois anos de Veterinária, porém percebeu que tinha uma

identificação maior com as Humanidades, pois desejava atuar em uma área que envolvesse mais reflexão e um maior contato com outras pessoas. Considera que sua visão sobre a docência era idealizada e romantizada. Quando começou a trabalhar com o ensino, em 2015, se deparou com uma realidade desafiadora. Sua primeira experiência docente ocorreu em uma escola de idiomas e, em seguida, deu aulas em um Projeto de Extensão universitário. Quando concluiu a Graduação, seu desejo era atuar no Ensino Básico. Atualmente, seu desejo é deixar de atuar em escolas.

Em termos de sexualidade, a entrevistada conta que se entendeu como lésbica recentemente, quando já atuava no Ensino Básico. Durante um período de sua vida, considerava-se bissexual. Acredita que isto ocorreu devido ao peso que geralmente se atribui à palavra “lésbica”. Sua infância e adolescência foram vividas com uma forte presença da religião católica e era bastante atuante na comunidade religiosa. Para Karina, a questão da religião fez com que levasse mais tempo para entender sua sexualidade. No entanto, identifica experiências associadas à sua orientação sexual desde à infância.

Quando se mudou para Porto Alegre, passou a ter contato com outras pessoas LGBTQ+. Isto fez com que superasse a homofobia internalizada que relata ter experienciado. Antes de conseguir falar para sua família sobre sua sexualidade, precisou se desprender de questões relacionada à religião e de expectativas familiares. Também achou necessário alcançar uma independência financeira. Buscar mais referências de mulheres lésbicas foi algo que a ajudou a entender a própria orientação sexual.

#### 1.5.9 Eduardo

Eduardo é um homem cisgênero branco e tem trinta e três anos. Considera-se gay, é casado e ateu. É professor substituto e coordenador de turno em uma escola da Rede Pública de Porto Alegre. Com relação à sua formação, fez Licenciatura em Matemática. Em seguida, cursou Pós-Graduação em Metodologia do Ensino em Matemática e Física e Pós-Graduação em Docência do Ensino Superior. Concluiu também um Mestrado em Ensino da Matemática.

A escola onde o entrevistado trabalha fica localizada em uma região periférica da cidade, em uma área de grande vulnerabilidade social. Eduardo trabalha há dez anos como servidor público na área da Educação. Durante dois anos, trabalhou exclusivamente na área da Gestão na Secretaria Municipal de Educação. Depois, atuou exclusivamente na área da docência por oito anos. No momento, atua tanto como coordenador quanto como professor substituto. Sua função é substituir docentes ausentes em turmas do primeiro ao sexto ano do

Ensino Fundamental. Porém, atua com mais frequência em turmas de primeiro e segundo ano dos Anos Iniciais.

Eduardo comenta que já lecionou em todos os níveis de ensino, com exceção da Educação Infantil. Também transitou por diferentes instituições da Rede Pública, em diferentes municípios do estado, antes de atuar na instituição atual. O que o levou a escolher sua profissão foram as experiências que teve enquanto aluno no Ensino Fundamental. Passou a infância em uma cidade da Região Metropolitana de Porto Alegre, onde frequentou uma mesma escola da Rede Pública durante quase toda sua formação. Por ter facilidade no processo de aprendizagem, muitas vezes ensinava matérias para colegas da escola. Isto fez com que visse uma potencialidade no fazer docente.

A respeito de sua sexualidade, o entrevistado conta que passou a entender sua homossexualidade durante o Ensino Médio. Porém, só começou a viver abertamente sua sexualidade após concluir a Graduação. Comenta que foi preciso atravessar uma jornada de autoconhecimento para conseguir reconhecer-se enquanto um homem gay diante da sua família e da sociedade.

No exercício da docência, Eduardo observa uma certa resistência de alguns estudantes em relação à sua orientação sexual. Com o tempo, conta que foi conquistando um espaço maior no ambiente escolar. Acredita que as crianças dos Anos Iniciais, com quem tem contato, lidam com estas questões com mais facilidade e naturalidade, apesar da curiosidade da faixa etária. Percebe uma grande diferença entre a experiência de docentes LGBTQ+ na atualidade, em comparação com a década anterior quando começou a atuar na Educação.

#### 1.6.0 Cecília

Cecília é uma mulher transgênero branca. Tem trinta anos, está solteira e é agnóstica. Trabalha como professora de Arte, com a Linguagem da Dança, em uma escola municipal da Região Metropolitana de Porto Alegre. Leciona para turmas de sétimo e oitavo ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental e para turmas do quarto ano dos Anos Iniciais.

A entrevistada nasceu em uma cidade no interior do Estado e passou muitos anos morando no interior do Estado de São Paulo. Retornou para o Rio Grande do Sul para fazer Licenciatura em Dança. Chegou a cursar a Graduação em Geologia por dois anos, antes de iniciar o curso de Dança. Desde então, mora em Porto Alegre, mas passa parte da semana no município onde trabalha. Decidiu tornar-se professora pela paixão que sentia pelas Artes desde a infância. Também teve a influência da familiares que atuavam no ensino. Enquanto

aluna, tinha uma relação de amizade com professoras e professores. Enxergava a docência como uma profissão de pessoas realizadas, porém, com o tempo, esta percepção foi se modificando.

Para Cecília, trabalhar com ensino é uma escolha estratégica, enquanto artista e enquanto mulher trans. Começou a lecionar durante a Graduação, em estágios e no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Depois de se formar, trabalhou como professora convidada em academias de dança e em escolas particulares. Fez o concurso para professora em 2018 e foi nomeada no ano de 2022. Atualmente, faz Mestrado em Educação e é autora de livros de literatura infantil.

A entrevistada trabalha em uma escola não muito grande, que possui uma boa estrutura e muitos equipamentos. Comenta que a instituição fica afastada do centro do município e atende alguns bairros em áreas de vulnerabilidade. Na escola, há diferentes docentes para as linguagens artísticas da Dança, da Música e das Artes Visuais, o que é incomum na maioria das escolas do país. A separação das linguagens artísticas ainda é algo novo na escola de Cecília, portanto, foi preciso explicar para a comunidade escolar que sua atuação seria na área da Dança. Em alguns momentos, ainda precisa fazer algumas negociações na escola e acredita que sua área do conhecimento precisa de mais valorização.

Desde a infância, Cecília gostava de brincar com personagens femininas. Durante as brincadeiras, sempre via a si mesma no gênero feminino. Quando começou a frequentar a escola, isto não foi tão bem aceito por outras crianças. Na adolescência, conta que viveu um período bastante confuso. Quando se mudou para Porto Alegre, começou a conviver com pessoas LGBTQ+ e a entender outros caminhos e possibilidades de existência. Teve como referências as artistas *Drag Queens* da capital e a trajetória de mulheres trans brasileiras, como a cartunista Laerte, a atriz Roberta Close e a modelo Lea T.

### **1.6 LGBTQIAPN+: é importante falar pelo menos uma vez a sigla inteira**

O termo “LGBT” foi adotado oficialmente no Brasil na Conferência Nacional GLBT no ano de 2008, segundo a autora Regina Facchini (2009). Facchini retoma outros termos utilizados anteriormente no país pelos movimentos sociais de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgênero, tais como: MHB (Movimento Homossexual Brasileiro), utilizado até o ano de 1993; MGL (Movimento de Gays e Lésbicas), utilizado a partir de 1993; GLT (gays, lésbicas e travestis), empregado a partir de 1995; movimento GLBT (gays, lésbicas, bissexuais e transgênero), com a variação GLTB, usados de 1999

em diante. Em 2005, o termo GLBT foi aprovado no XII Encontro Brasileiro de Gays, Lésbicas e Transgênero.

A autora indica que estes movimentos sociais possuem diferentes hierarquias e relações de poder internas, que produzem assimetrias e diferentes demandas entre a população que os constituem. O estudo das autoras Regina Facchini e Isadora França propõe a seguinte reflexão:

Não basta acrescentar letras às siglas ou trocar a ordem das letras – transformar o nome do movimento não dirime magicamente as assimetrias de gênero e não alça lésbicas, travestis, transexuais ou bissexuais à condição de “iguais”. Afinal, dentro do universo das letrinhas, residem disputas internas de poder e hierarquizações que, muitas vezes, destoam dos objetivos de promoção da igualdade dentro e fora do movimento. Se a demanda por “transversalidade” sugere uma crítica ao caráter essencial, estanque e homogêneo não raro atribuído às “comunidades”, as próprias políticas estabelecidas e a disputa por recursos sempre mais escassos estimulam a emergência de sujeitos políticos – portanto, “comunidades” – cada vez mais específicos (FACCHINI & FRANÇA, 2009, p. 75).

Em 2008, o termo “LGBT” passou a ser utilizado e segue sendo usado na atualidade. No entanto, segundo o autor Renan Quinalha (2022), os movimentos sociais organizados tendem a usar com mais frequência o termo LGBTI+, que contempla a identidade de gênero intersexo. Em comunidades on-line e redes sociais, também aparecem outras variações do termo, como LGBTQIAPN+, que incluem outras identidades e orientações sexuais como *queer*, intersexo, assexuais, pansexuais e pessoas não-binárias.

Quinalha (2022) indica que há um grande debate sobre qual seria a sigla mais adequada para contemplar a diversidade de gênero e de sexualidade, por vezes chamada de “sopa de letrinhas”. O autor menciona algumas das siglas já empregadas no Brasil como MHB (Movimento Homossexual Brasileiro), GLS (gays, lésbicas e simpatizantes), GLT (gays, lésbicas e travestis), LGBTI+ (que inclui pessoas intersexo) e LGBTQIA+ (que inclui os termos *queer* e assexuais). Para o teórico, não há uma instância oficial que valide as siglas pois elas seriam convenções a depender do uso que é feito, do que se pretende comunicar e a quem. O autor considera que as siglas resultam de disputas e negociações em torno de regimes de visibilidade e de entendimentos sobre as identidades, que variam conforme o contexto histórico e cultural.

No presente estudo, foi empregado o termo LGBT+ para fins de abreviação, tendo ciência de que tais termos estão em constante transformação e que não englobam diversas possibilidades de existência dentro do amplo e complexo espectro de gênero e de

sexualidade, já que estas questões identitárias são vivenciadas de forma ímpar por cada indivíduo.

Ao longo da escrita, também foram utilizadas, em alguns momentos, as abreviações “cis” para referência a indivíduos cisgênero e “trans” para indivíduos transexuais, transgênero e travestis, conforme indica a autora Jaqueline de Jesus (2012). Ambas as abreviações são adotadas pelos movimentos sociais e pela população LGBTQ+ no geral. Em sua obra *Transfeminismo*<sup>9</sup>, a autora Letícia Nascimento define “cisgênero” como o termo atribuído a indivíduos que se identificam com o gênero que lhes foi designado ao nascerem. Já os termos transgênero e transexual, segundo a autora, são atribuídos a indivíduos que não se identificam com o gênero que lhes foi atribuído no nascimento, que podem identificar-se com outro gênero, com dois ou mais gêneros ou com gênero algum.

Segundo Quinalha (2022), escrever sobre a população LGBTQ+ envolve diversos desafios já que, apesar de existirem desde tempos remotos, há dificuldades de registro sobre esta população. Uma das dificuldades seria a questão de que estes termos e categorias identitárias começaram a ser formulados apenas a partir da modernidade. Ao mesmo tempo, impor formulações atuais a outros tempos e territórios “sempre traz o risco de anacronismo e colonialismo nas formas de saber” (Quinalha, 2022, p. 2017).

O autor também explica que não há apenas uma história possível da população LGBTQ+, portanto, é necessário localizar o tempo e o momento que tomamos como ponto de partida. Neste estudo, localizamos nossa análise no cotidiano escolar de Porto Alegre e da Região Metropolitana, na terceira década do século XXI. Quinalha argumenta que os acontecimentos significativos da história da população LGBTQ+ foram apagados ou invisibilizados de narrativas hegemônicas através de processos de estigma e de violência. Isto faz com que a história de pessoas LGBTQ+ seja marcada por lacunas, ausências e silenciamentos e se faz necessário resgatarmos fragmentos que foram marginalizados. Segundo o autor:

É verdade que a resistência LGBTQ+ se materializa em existências individuais antes da emergência de um ativismo organizado e mesmo antes das próprias identidades que hoje compõem essa sigla em permanente mutação. Desde os tempos mais remotos, há diversos registros de pessoas que desafiavam as normas de comportamento nos campos do gênero e da sexualidade. Homens e mulheres que não se conformavam com o binarismo e com a heteronormatividade, transitando entre as fronteiras e, portanto, ostentando atos de transgressão (QUINALHA, 2022, p. 18).

<sup>9</sup> Fonte completa da obra (2021).

O autor sugere que, apesar das violências a que foram submetidas, essas pessoas foram exemplos de resistência no passado e conseguiram criar modos autênticos de viver, realizar seus desejos, criar redes de proteção e afeto, publicar alguns textos curtos e construir territórios de socialização. Desse modo, Quinalha defende que estes indivíduos afrontavam as regras da ordem social e sexual de maneira mais ou menos consciente. Para o autor, “essas rebeldias íntimas, individuais, moleculares sempre afrontaram normas e expectativas” (Quinalha, 2022, p. 18). Isto produziria não apenas uma rebeldia subjetiva, mas também social e política.

Conforme o autor, tais espaços de convivência, embora importantes, não foram suficientes para produzir articulação política e movimento social organizado, o que só teria acontecido mais recentemente.

O que demarcou, de fato, o início de um movimento social organizado, para Quinalha (2022), foi o surgimento da categoria “homossexual”, no século XIX, no meio científico e no discurso médico, a disseminação da ideia de identidade fixada ao indivíduo, a circulação de publicações que abordavam o tema e as campanhas contra a criminalização e a patologização desta população.

Nos parágrafos seguintes, veremos quais são as diferentes identidades de gênero e orientações sexuais que fazem parte da sigla LGBTQ+, a partir dos autores Tiago Duque (2012), Fernando Seffner (2011a) e Renan Quinalha (2022) e das autoras Guacira Louro (2001) e Juliana Rodrigues (2018). Questões relacionadas às identidades de gênero transexual e travesti são abordadas a partir das autoras e dos autores Berenice Bento (2009a; 2009b; 2011; 2012; 2014), Cláudio Alves e Maria Ignez Moreira (2014), Luciene Jimenez e Rubens Adorno (2009), Neil de Almeida e Graça Cicillini (2014; 2015), Tássio Acosta (2016), Marco Torres e Marco Prado (2014).

Nas últimas décadas, novas categorias identitárias de gênero e de sexualidade vem sendo reivindicadas e há uma proliferação de novos termos para definir a população não heterossexual e cisgênero. Termos como *queer*, intersexo e assexual foram incorporados à sigla LGBTQIAPN+, utilizada principalmente por comunidades virtuais e usuários de redes sociais. Outros termos que buscam definir o espectro de gênero e orientação sexual continuam surgindo. Para o autor Tiago Duque (2012), há uma disputa entre as esferas da academia e do ativismo sobre o debate de políticas sexuais, uma vez que muitas e muitos ativistas demonstram certa desconfiança por discursos demasiadamente “academicistas” e pautados exclusivamente na teoria.



A sigla LGBTQIAPN+, que tem um uso expressivo em comunidades virtuais, reúne as orientações sexuais lésbicas, gays e bissexuais, bem como identidades de gênero como travestis, transexuais e transgênero, além de outras identidades consideradas dissidentes da norma sexual e de gênero como *queer*, intersexo, assexuais, pansexuais e pessoas não-binárias. Os corpos de pessoas LGBTQ+ são considerados dissidentes por se afastarem da norma da heterossexualidade e da cisgeneridade.

O símbolo “+” representa a noção de que gênero e sexualidade são espectros e, portanto, são vivenciados de modo distinto por cada indivíduo. Isto faz com que novos termos, definições e categorias de gênero e sexualidade surjam continuamente. Quinalha indica que o sinal de “+” expressa o “caráter indeterminado, aberto e em permanente construção dessa comunidade que desafia as estruturas binárias e heterocisnormativas da nossa sociedade” (Quinalha, 2022, p. 11). Tal explosão de novas posições de identidade tem causado a intensificação do pânico moral em torno do tema, principalmente em camadas da sociedade associadas à extrema direita, ao conservadorismo e ao fundamentalismo religioso. Esse pânico pode ser observado em espaços escolares, onde há uma grande preocupação a respeito deste debate em sala de aula.

Com relação à noção de “orientação sexual”, é preciso afirma-se que está associada ao modo como o indivíduo experiencia o desejo e a atração sexual e/ou afetiva por determinado ou determinados gêneros. O autor Fernando Seffner (2011a) descreve a orientação sexual como o objeto do desejo sexual e a definição feita por Quinalha é a seguinte: “a orientação sexual é o direcionamento da atração física/romântica/sexual a um gênero ou independente de gênero, bem como a ausência de atração” (Quinalha, 2022, p. 35-36).

A autora Guacira Louro (2001) define o conceito de sexualidade como o modo de vivermos socialmente nossos prazeres e nossos desejos. Louro (2007) considera que a sexualidade envolve nossos comportamentos, fantasias, linguagens, valores e rituais. De acordo com Foucault (2012), não é possível existir uma sexualidade subversiva que possa estar livre da lei e das relações de poder.

No caso das mulheres lésbicas, sua atração sexual e/ou afetiva é direcionada a outras mulheres. No Brasil, diferentes termos são utilizados para fazer referência a mulheres lésbicas, e os mais utilizados são, na atualidade, “sapatão” e homossexual. Butler (2016) menciona os termos *butch* e *femme*, comumente usados na língua inglesa no contexto lésbico, sendo *butch* utilizado para nomear mulheres com características socialmente vistas como mais

“masculinas” e *femme* para mulheres com características tidas como mais “femininas”. A autora explica:

A “presença” das assim chamadas convenções heterossexuais nos contextos homossexuais, bem como a proliferação de discursos especificamente gays da diferença sexual, como no caso de *butch* e *femme* como identidades históricas de estilo sexual, não pode ser explicada como a representação quimérica de identidades originalmente heterossexuais. E tampouco elas podem ser compreendidas como a insistência perniciosa de construtos heterossexistas na sexualidade e na identidade gay. [...] A replicação dos construtos heterossexuais em estruturas não heterossexuais salienta o *status* cabalmente construído do assim chamado heterossexual original. Assim o gay é para o hétero não o que uma cópia é para o original, mas, em vez disso, o que uma cópia é para uma cópia (BUTLER, 2016, p. 66-67).

Ou seja, para a autora, identidades *butch* e *femme*, por exemplo, não deveriam ser interpretadas como representações de identidades originalmente heterossexuais. A identidade homossexual não seria uma cópia de um original heterossexual, pois a identidade heterossexual também seria uma cópia. Ambas as identidades seriam socialmente construídas.

A autora Monique Wittig (2019), na obra *O Corpo Lésbico*, propõe que a sexualidade lésbica é uma contraestratégia em relação à economia reprodutiva. Wittig propõe uma distinção entre os sujeitos “mulher” e “lésbica”. As lésbicas representariam um “terceiro sexo” e seriam as únicas a estarem “além da categoria de sexo”. Contudo, Butler (2016) discorda desse pensamento, por considerar que não é possível significar uma pessoa sem a marca do gênero. Butler considera que os estudos de Wittig poderiam ser lidos como uma resposta à obra *Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade*, de Freud.

Para homens gays, a atração sexual e/ou afetiva é direcionada a outros homens. No Brasil, os sinônimos mais comuns para homens gays são “viado”, “bicha” e homossexual. Por sua vez, a bissexualidade é a atração sexual e/ou afetiva direcionada a um ou mais gêneros e a expressão mais utilizada para se referir a esta sexualidade, no Brasil, é a abreviação “bi”. Há um debate em torno do termo pansexual, também conhecido pela abreviação “pan”.

A pansexualidade designa a atração sexual e/ou afetiva por indivíduos, independentemente de seu gênero. Existe a discussão sobre a pansexualidade ser um sinônimo de bissexualidade. Há também o argumento contrário de que a bissexualidade estaria restrita ao binarismo de gênero masculino/feminino, portanto excluiria outras identidades de gênero como as pessoas trans, por exemplo. No entanto, dentro dos movimentos sociais bissexuais há, de modo geral, um consenso de que o termo descreve a atração sexual e/ou afetiva por mais de um gênero, e que não se restringe apenas a pessoas cisgênero.

A autora Juliana Rodrigues (2018) destaca que termos utilizados para demarcar orientações sexuais como lésbica, gay e bissexual são limitados e não esgotam as possibilidades no campo da sexualidade. Rodrigues (2018) também atenta para a questão de que o desejo pode ser considerado algo fluido, podendo ser vivenciado de modos distintos ao longo da vida e que, muitas vezes, escapa das denominações e categorias conhecidas. A autora comenta:

Justamente por reconhecermos que o desejo pode ser fluido, momentâneo e dependente de outras negociações, orientação sexual não caminha necessariamente no mesmo sentido e mesma linearidade que as práticas sexuais. Uma pessoa pode denominar-se heterossexual, mas realizar práticas sexuais com homens, sem que isso implique em assumir-se homossexual ou adquira o sentido de ser gay. Assim, os comportamentos na esfera do erótico e do sexual podem ser mais amplos do que a orientação sexual visibilizada. Da mesma maneira, assumir determinada orientação sexual pode incluir uma diversidade de práticas e excluir outras, que seriam perfeitamente cabíveis para outros sujeitos de mesma orientação (RODRIGUES, 2018, p. 4-5).

Já a expressão “identidade de gênero” está relacionada ao modo como indivíduos experienciam, identificam e entendem o próprio gênero. A identidade de gênero é descrita por Seffner (2011a) como o modo de organização e pertencimento aos gêneros masculino e feminino, no âmbito da cultura. A produção destas identidades estaria atrelada a relações de poder, que continuamente posicionam homens e mulheres na sociedade. Por sua vez, Quinalha (2022) descreve identidade de gênero como a autopercepção de gênero do indivíduo e o modo como expressa seu gênero para a sociedade.

As identidades de gênero travesti, transexual e transgênero também são conhecidas pela abreviação “trans”. Segundo a autora Letícia Nascimento:

De modo particular, as seguintes identidades estão contempladas no termo “trans”: transexuais, mulheres transgêneras, homens transgêneros, transmasculines e pessoas não binárias. Já o termo “mulheres trans” refere-se a mulheres transexuais e mulheres transgêneras. É importante dizer que apesar do termo “travesti” estar contemplado no termo “trans”, no intuito de reforçar essa identidade de gênero bastante marginalizada socialmente, opto por geralmente fazer referência à travesti fora do termo guarda-chuva, assumindo, portanto, uma postura política de afirmação das identidades travestis (NASCIMENTO, 2021, p. 13).

O autor Bruno de Santana define a transgeneridade como “categoria que abarca as identidades de gênero de pessoas trans e travestis (Santana, 2017, p. 2)”. Os termos “transexual” e “transgênero” se referem a indivíduos que não se identificam com o sexo biológico que lhes foi designado ao nascerem, podendo, ou não, optar por fazer uma transição

para o gênero com o qual se identificam ao longo da vida. A experiência de pessoas trans também costuma ser atravessada pela questão da “passabilidade”, definida do seguinte modo por Duque (2020):

A “passabilidade”, isto é, o “passar por” um “sexo”, que não é o que foi asignado quando do momento do nascimento, é comum nas experiências trans. Há um conjunto de tecnologias que a constitui, conforme analisei em outro estudo. Via da “passabilidade” se apresenta a própria construção de uma verdade sobre o “sexo” e o gênero em contextos de classe, idade, cor/raça, sexualidade muito bem definidos (DUQUE, 2020, p. 101).

Mulheres trans e travestis, homens trans e pessoas não-binárias – ou seja, que não se identificam com o binário feminino/masculino – podem decidir, ou não, realizar procedimentos estéticos, hormonais ou cirúrgicos ao longo da vida. Tais escolhas não são feitas por toda esta população e nem são um fator determinante para que se identifiquem enquanto trans, como sustenta Bento (2009b). Uma discussão mais detalhada sobre as identidades trans será feita mais à frente.

Com relação ao termo *queer*, Duque (2012) explica que há uma discussão suscitada sobre o emprego do termo, no Brasil, para descrever a experiência de indivíduos cuja identidade de gênero ou orientação sexual difere da norma hegemônica. Segundo Duque (2012), alguns autores consideram que o termo estaria distante de nossa realidade por não possuir a mesma conotação simbólica e cultural da língua inglesa, sua língua de origem e, portanto, deveríamos buscar termos próprios para nomear tais categorias identitárias. O termo também está associado a uma área de estudos acadêmicos: a Teoria *Queer*.

“Intersexo” é um termo utilizado para se referir a indivíduos que apresentam uma ambiguidade genital, hormonal ou cromossômica ao nascerem, podendo existir uma gama de variações biológicas e que podem se apresentar de diferentes maneiras e com diferentes possibilidades de configurações anatômicas. As variações podem, ou não, ser visíveis externamente no corpo. Pessoas intersexo podem ter diferentes orientações sexuais e diferentes identidades de gênero, independente do sexo que lhes foi designado ao nascerem. A Associação Brasileira Intersexo (ABRAI)<sup>10</sup> divulgou a estatística de que cerca de 1,7% da população é intersexo. Porém, indica que é provável que haja uma subnotificação desta população e que o número real seja maior.

<sup>10</sup> Um aprofundamento sobre questões relacionadas à população intersexo brasileira pode ser encontrado no site da Associação Brasileira Intersexo (ABRAI) – disponível em: <https://abrai.org.br/>

Já o termo “assexual” diz respeito a pessoas que não experienciam ou que experienciam apenas parcialmente o desejo e a atração sexual, podendo escolher, ou não, vivenciar sua sexualidade de diferentes maneiras.

A versão estendida da sigla – LGBTQIAPN+ – encontrada principalmente em redes sociais, também inclui a orientação sexual pansexual, já definida anteriormente, e a identidade de gênero não-binária, termo que se refere a pessoas trans que não se identificam nem como mulheres nem como homens. Ou seja, não se identificam com o binarismo de gênero que se restringe à feminilidade e à masculinidade.

Neste estudo, não haverá um aprofundamento nas identidades *queer*, intersexo, assexual e pansexual, tendo em vista que, entre as entrevistadas e os entrevistados, não houve a incidência destas identidades de gênero e sexualidades. No entanto, é importante mencioná-las e abordar algumas das possibilidades de existências dissidentes da norma de gênero e sexualidade.

O professor Henrique, em sua entrevista, discute seu processo para entender e aceitar sua identidade de gênero enquanto um homem trans:

Eu acho, *tipo*, que para mim foi muito benéfico, *assim*, eu conseguir escolher que masculinidade eu queria para mim. Tipo, eu vivi 22 anos “sendo” uma “mulher cis”. Uma “mulher cis” que tinha consciência de todas as coisas que eu não gostava na masculinidade. Dos homens cis, no caso, *né*? E de até alguns homens trans, *na real*. Porque, enfim, eu conheço vários caras que não tiraram esse benefício, *assim*. [...] Eu olhava e ficava, tipo: “*meu*, como é que eu quero ser homem, *tipo*, se homem é tudo isso de ruim?” Sabe? Mas, daí, *tipo*, eu comecei a perceber que, *na real*, eu não queria ser aquele tipo de masculinidade, *né*? Tipo: eu não queria ter aquilo em mim, mas que existiam vários outros tipos de masculinidade que eu poderia escolher. E várias coisas que eu poderia rejeitar, sabe? Então eu acho que isso. Foi muito bom, *assim*, para mim. Enfim, de conseguir pensar melhor sobre que homem que eu quero ser, sabe? De modo geral.<sup>11</sup>

O processo de transição de gênero de Henrique possibilitou que ele tomasse conhecimento sobre a existência de diferentes expressões de gênero masculinas. Antes de sua transição, o entrevistado associava a masculinidade a diversos aspectos e comportamentos dos quais não gostava. Isso o levou a refletir sobre o modo como desejava expressar a própria masculinidade. De acordo com o entrevistado:

Como eu falei antes, eu só ficava com mulheres, *tipo*, antes da transição. E a partir do momento da minha transição que eu comecei a descobrir outros tipos de masculinidade possíveis, que tinham vários caras por aí que também performavam esse tipo de masculinidade, que não é a masculinidade que a gente odeia, sabe? E eu

<sup>11</sup> Trecho da entrevista do professor Henrique, vinte e quatro anos, branco, trans, bissexual.

comecei a me sentir atraído por outros caras também. E isso acabou refletindo nas pessoas que eu me relaciono e tal.<sup>12</sup>

A reflexão sobre a existência de diferentes masculinidades fez com que o informante também compreendesse a própria orientação sexual sob uma nova perspectiva. Henrique passou a conhecer sobre outros homens que expressavam o gênero masculino de formas diversas. Isto gerou um reflexo em suas relações. A partir de então, Henrique passou a se entender como um homem bissexual.

Na entrevista realizada com a professora Cecília, quando a informante é questionada sobre como se identifica dentro da sigla LGBTQ+, explica que quem a identifica são as outras pessoas. Acredita que não tem a obrigação de se identificar com nenhuma identidade. Quando considera necessário, identifica-se como uma mulher trans, já que tal identificação tem relação com sua própria trajetória e com as lutas que teve que enfrentar. No entanto, para Cecília, a ideia de ter que se identificar com algo é uma imposição, ao invés de ser natural.

Esta percepção da entrevistada foi sendo construída ao longo dos anos e, atualmente, vê a identidade como uma ferramenta e como uma escolha política, mais do que algo que constitui os indivíduos. Também argumenta que a identidade é uma posição que não é fixa e que pode mudar ao longo da vida. A informante relata que, primeiramente, entendeu aquilo que não era, ou seja, um homem cisgênero. Já na entrevista realizada com a professora Dani, a informante fez o seguinte comentário:

Eu me identifico como uma pessoa trans não-binária. Eu pontuo a palavra trans porque nem toda pessoa não-binária se considera uma pessoa trans. Só que eu me considero. Eu sou uma pessoa trans. E como eu te disse, *né?* Eu sou uma pessoa transfeminina. Eu não me sinto uma mulher trans, nem travesti. Só que eu sou uma transfeminina não-binária. Por mais que chegue um momento ali que eu comece a ser lida na sociedade como uma mulher trans, eu vou continuar me sentindo como uma pessoa trans não-binária. Porque eu sinto que nenhum dos dois gêneros, ou das outras possibilidades de gênero, conseguem me encaixar completamente.<sup>13</sup>

A professora comenta que seu processo para entender sua identidade de gênero foi permeado por diferentes nuances, devido à questão de não se enquadrar no binário feminino/masculino, enquanto uma pessoa trans não-binária transfeminina. Dani destaca que nem todas as pessoas não-binárias se reconhecem como pessoas trans. No seu caso, a entrevistada se identifica como uma pessoa transfeminina. Segundo a docente:

<sup>12</sup> Idem.

<sup>13</sup> Trecho da entrevista da professora Dani, vinte e seis anos, se identifica como *mestiça* e como trans não-binária transfeminina.

Eu ficava pensando: “menina, o que é que eu sou? Porque eu não me identifico como homem, eu não sou um homem cis. Só que quando eu vou ler artigos e documentos está aqui, por exemplo, eu vou ter que passar por todo esse procedimento estético. E que só é aceita uma transfeminina se tiver tudo. Esse procedimento e não sei mais o quê. E aí, foi toda uma época, assim, de conflito muito grande. E aí eu comecei a ter acesso a uns documentos, porque a questão da não-binariedade em língua portuguesa é muito nova. Só que o material em inglês já existia. E eu comecei a ler documentos em língua inglesa. Falava sobre a questão de não-binariedade, pessoas não-binárias. Aí eu fiquei: “é isso aqui que eu sou”.<sup>14</sup>

A entrevistada nos conta que viveu uma situação semelhante à situação relatada pela professora Cecília. Ambas primeiramente reconheceram aquilo que não eram, através da desidentificação com a masculinidade e com a cisgeneridade. Na época, Dani realizou uma pesquisa sobre a não-binariedade e teve dificuldade de encontrar materiais sobre o tema em português. A professora também comenta sobre a pressão estética existente em torno do processo de transição para que pessoas transfemininas passem a ser aceitas.

Com relação à definição das identidades travesti e transexual, os autores Cláudio Alves e Maria Ignez Moreira (2014) explicam que a fronteira entre ambas nem sempre é tão evidente como algumas definições teóricas propõem, existindo uma vasta gama de vivências distintas entre estes grupos. Fernando Seffner e Marina Reidel (2015) também demonstram que uma parte desta população transita entre os termos transexual e travesti de modo fluido, em circunstâncias distintas, o que indica que a identidade de gênero nem sempre se enquadra em categorias rígidas. A entrevistada Dani faz o seguinte relato:

Porque o fato de que eu não sou um homem, isso eu já sei. Mas de que eu estou ali nessa questão da não-binariedade, balançando entre alguém que é 70% feminina e uns 30% ali, digamos, alguém ausente de gênero, isso é uma realidade. E o meu gênero, ele flutua entre isso. Um lado alguém que é muito feminina e depois vai para o lado ali de alguém que está ausente de gênero. E isso acaba refletindo na minha vestimenta. Tem vezes que, por exemplo, eu saio com um salto alto, um batom vermelho e me passo *de boazinha* por uma travesti. E no outro dia, eu estou com um bermudão, uma blusa, tipo essa, assim, que eu estou usando. O cabelo preso, assim, em um coque, em um boné, sabe? Então, acontece muito isso comigo.<sup>15</sup>

A professora demonstra vivenciar sua identidade de gênero de modo fluido. Para Dani, sua expressão de gênero varia entre a feminilidade e a ausência de gênero. Isto reflete em uma variação no estilo de vestimentas que usa. A informante varia entre peças de roupas

<sup>14</sup> Idem.

<sup>15</sup> Trecho da entrevista da professora Dani, vinte e seis anos, se identifica como *mestiça* e como trans não-binária transfeminina.

geralmente associadas à feminilidade, como salto alto e maquiagem, e peças de roupas mais associadas à masculinidade, como camisetas e bermudas.

Com relação à identidade de gênero travesti, os autores Luciene Jimenez e Rubens Adorno (2009) apontam que algumas pessoas reivindicam o termo para descrever suas identidades de gênero e não expressam o desejo de serem reconhecidas enquanto mulheres por não se identificarem com este gênero. Segundo os autores, a comunidade travesti brasileira possui uma cultura própria, com uma linguagem conhecida como *pajubá*, criada a partir de influências do iorubá e de religiosidades africanas, principalmente do candomblé. Para a autora Anne Damásio, os corpos da população travesti apresentam um caráter de fluidez subversivo. A autora faz a seguinte reflexão: “A fabricação do feminino nos corpos das travestis revela a falibilidade das categorias analíticas utilizadas na compreensão dessas expressões generificadas” (Damásio, 2021, p. 17).

Jimenez e Adorno (2009) apontam que, no Brasil, muitas vezes a população travesti precisa recorrer à prostituição como estratégia de sobrevivência e como possibilidade de ascensão econômica. O mesmo é afirmado por Almeida e Cicillini (2014) ao apontarem que a população trans, no país, se encontra em uma posição de grande vulnerabilidade frente à violência e à discriminação, o que muitas vezes faz com que sejam marginalizadas e marginalizados. Em função disto, muitas mulheres trans e travestis recorrem à prostituição. A respeito da marginalização e da prostituição, a entrevistada Dani comenta:

Eu tenho que dizer, *assim*, se eu fosse uma pessoa cristã, eu diria bem assim: “ah, eu tenho que agradecer a Deus porque eu tenho um emprego.” Eu tenho um emprego, não sei o quê... Só que... Sim, eu sou grata ao universo porque eu tenho um emprego, eu tenho um trabalho nesse momento tão complicado. Por ter algo também me segurando nesse processo também de transição de gênero. Porque a gente sabe que as pessoas transfemininas, a maioria não está nos espaços formais de trabalho, 90% estão na prostituição. Que também é algo que eu não queria para mim. Só que é algo também que está sendo cansativo, está sendo desgastante também. [...] O que que aconteceu quando teve a demissão ali no começo da pandemia: eu fui a primeira pessoa demitida da escola que eu trabalhava. Então, uma questão particular aí: LGBT+ vai ser o primeiro a rodar, pode ter certeza. Ainda mais quando a gente bate de frente. Eu sempre batia de frente mesmo, então eu já esperava que iam me mandar para a demissão.<sup>16</sup>

A docente reconhece a importância de ter uma profissão e ter estabilidade financeira durante seu processo de transição. Dani comenta sobre a precariedade em que muitas pessoas transfemininas se encontram no país. A maioria delas atua em trabalhos informais e um

<sup>16</sup> Trecho da entrevista da professora Dani, vinte e seis anos, se identifica como *mestiça* e como trans não-binária transfeminina.



número expressivo desta população precisa recorrer à prostituição como forma de sustento. Ao mesmo tempo, a entrevistada fala sobre a discriminação vivida em espaços formais de trabalho. Conta que foi demitida da escola onde trabalhava no início da pandemia do Covid-19 e acredita que pessoas LGBTQ+ frequentemente são alvo de demissões.

De acordo com Alves e Moreira (2014), a necessidade de categorizar esses corpos parte do medo diante de identidades consideradas “ininteligíveis” para a sociedade, por revelarem a instabilidade das categorias sexuais e de gênero vigentes e desarticularem o binarismo de gênero. Os autores assinalam que as experiências de pessoas trans também são atravessadas por marcadores identitários de raça/etnia, classe, religião, idade, entre outros e, portanto, o processo de subjetivação de cada uma e cada um é singular.

Alves e Moreira consideram que a utilização do nome social por pessoas trans proporciona para esta população o acesso a direitos civis, além de agregar valores identitários e promover o sentimento de pertencimento social (Alves & Moreira, 2014). A entrevistada Dani relata sua experiência sobre o processo de adoção e uso do nome social:

Só que eu ainda não consegui dar entrada nessa parte burocrática de nome social porque, como eu comentei com vocês, *né?* Eu estou em um processo de muita disforia, então, eu tenho que estar bem psicologicamente para poder ir ali e resolver isso. Porque eu sei que qualquer coisinha que dá ruim para mim, *assim*, vai me desmotivar. Isso vai me estressar. [...] E essa questão do meu nome social é bem legal porque Dani era o nome que todos os meus amigos já me chamavam antes, já era meu apelido.<sup>17</sup>

Em sua fala, a entrevistada demonstra o quanto este processo atravessa a identidade e a subjetividade de pessoas trans. Dani expressa que a burocracia envolvida na obtenção do nome social lhe desmotiva a dar início ao processo. Também descreve o processo de transição como estressante e desgastante emocionalmente. A informante relata que a escolha de seu nome social foi feita a partir de um apelido pelo qual já era chamada anteriormente.

Berenice Bento (2009b) defende que a existência de indivíduos transexuais e transgênero faz com que diversos setores e instituições da sociedade como a ciência, a medicina, a religião, a cultura e as leis, precisem ser revistas. Estas identidades desestabilizam as convenções sobre o sistema binário feminino/masculino ao declararem que não se identificam com sexo e o gênero que lhes foi designado ao nascimento. A autora faz a seguinte colocação:

<sup>17</sup> Trecho da entrevista da professora Dani, vinte e seis anos, se identifica como *mestiça* e como trans não-binária transfeminina.

Onde estão sujeitos que transitam entre os gêneros ou que reivindicam legalmente a passagem de um gênero para outro? Paulatinamente começam a desaparecer da vida pública para serem encontrados nos compêndios da medicina e nos espaços profissionais das clínicas. O sistema binário (masculino *versus* feminino) produz e reproduz a ideia de que o gênero reflete, espelha o sexo e que todas as outras esferas constitutivas dos sujeitos estão amarradas a essa determinação inicial: a natureza constrói a sexualidade e posiciona os corpos de acordo com as supostas disposições naturais (BENTO, 2009b, p. 17).

A juventude, por ser um período de mudanças, costuma ser vista como uma etapa de formação dos indivíduos e como um momento em que muitas pessoas dissidentes de gênero podem decidir iniciar um processo de transição. Isso pode acarretar uma maior vigilância dos jovens por parte das camadas mais conservadoras da sociedade. Muitos dos discursos conservadores que se posicionam contrariamente ao debate de gênero e sexualidade nas escolas partem do argumento de que seria possível moldar ou influenciar a identidade de gênero e a orientação sexual de estudantes, quando, na realidade, observamos uma grande rejeição e exclusão de identidades e corpos dissidentes no cotidiano escolar.

Esta tese está dividida em seis capítulos. Os títulos atribuídos aos subcapítulos foram retirados de trechos de falas das entrevistadas e dos entrevistados. Neste primeiro capítulo, foi feita uma apresentação da trajetória da autora, da pesquisa e da estrutura da tese. Foram mencionadas algumas escolhas teóricas feitas, a metodologia utilizada e principais autoras e autores pesquisadas e pesquisados. Apresentamos as e os informantes que participaram deste estudo, foi trazido o conceito de interseccionalidade, concebido por Crenshaw (1989) e discutimos sobre o uso do termo LGBTQ+ no Brasil a partir de Facchini (2008; 2009) e Quinalha (2022). Fizemos uma contextualização do momento em que a pesquisa foi desenvolvida, os efeitos da pandemia do Covid-19 e suas consequências para as áreas da pesquisa, da docência e para a população LGBTQ+. Apresentamos as diferentes orientações sexuais e identidades de gênero que compõem a sigla LGBTQ+, relacionando-as com alguns trechos de relatos das entrevistas. Também introduzimos os conceitos de cotidiano escolar e de cultura escolar, a partir de Gonçalves (2021) e Silva (2006).

No segundo capítulo, discutimos alguns conceitos que permeiam a pesquisa, além de trechos de relatos das entrevistas. A discussão sobre cotidiano escolar e sobre cultura escolar foi aprofundada, a partir do autor Rafael Gonçalves (2021), da autora Fabiany Silva (2006) e da autora bell hooks (2020). Foi feita uma contextualização sobre a escola moderna e sobre a escola contemporânea, mas também sobre as estruturas de regulação e de controle dos corpos nestes espaços, a partir de Paula Sibilia (2005; 2012) e Alfredo Veiga-Neto (2018). Foram introduzidos os conceitos de gênero e de relações de gênero, a partir das autoras Judith Butler

(2016; 2019), Joan Scott (1995), Raewyn Connell (1987; 2016) e Oyèronké Oyèwúmi (1997), bem como o conceito de performatividade de gênero, a partir de Butler (2016). Foram abordados os processos de compartimentalização e de cisão do corpo e mente, incorporados por docentes, propostos por bell hooks (2017; 2020). Debateu-se sobre corporalidade a partir de bell hooks (2017; 2020) e Donna Haraway (1995). Reflexões sobre a escola enquanto um ambiente generificado, pedagogias culturais e pedagogias da sexualidade foram feitas a partir de Guacira Louro (2010). Foram trazidas noções de feminilidades e masculinidades, tendo como base os autores Jack Halberstam (1998) e Fernando Seffner (2012; 2013) e a autora Jane Felipe (2019). Além disso, discutiu-se o binarismo de gênero a partir de Berenice Bento (2011).

Já no capítulo seguinte, foi apresentado o estudo dos autores Evanilson Gurgel e Marlécio Maknamara (2020) sobre gênero, corpo e sexualidade na escola e sua relação com a formação de professoras e professores e discutiu-se a respeito do dispositivo de “armário” partindo dos estudos de Eve Sedwick (2007). Refletiu-se em torno da figura docente, a partir da autora Marina Reidel (2013) e do autor Fernando Seffner (2013) e a partir de Seffner e Reidel (2015). Foi analisada a presença de docentes e estudantes trans no Ensino Básico, partindo de Bruno de Santana (2017). O conceito de heterossexualidade compulsória foi apresentado, partindo das autoras Adrienne Rich (1980) e Judith Butler (2016) e a partir de trechos das entrevistas realizadas. Analisou-se a associação feita entre as mulheres e o ensino, sobretudo de crianças, a partir de Marília de Carvalho (2020) e de Edla Eggert, Márcia Alves e Sara Campagnaro (2021).

Em seguida, o quarto capítulo deteve-se sobre os conceitos de discriminação, estigma e preconceito em torno de gênero e sexualidade, através dos autores Angelo Costa e Henrique Nardi (2015). Foi abordada a patologização da população LGBTQ+, a partir das autoras Berenice Bento e Larissa Pelúcio (2012) e se discutiu em torno da homofobia na sociedade brasileira atual, partindo de Reinaldo Lopes (2005), Roger Rios (2020) e Fernando Seffner (2022). Foram trazidos os conceitos de homofobia, heterossexismo e heteronormatividade, a partir de Costa e Nardi (2015) e se refletiu sobre a questão da transfobia a partir de Tássio Acosta (2016), Bruno de Santana (2017), Neil Almeida e Graça Cicillini (2014; 2015), Berenice Bento (2011) e Jorge Leite Junior (2012). Foi abordado o uso do humor em sala de aula, partindo de bell hooks (2020), como uma possível estratégia de mediação de certas situações de preconceito. Foi trazido o conceito de “abjeto”, proposto por Butler (2016),

associado às identidades dissidentes e foram apresentados trechos das entrevistas que relatam situações de discriminação relacionadas a gênero e sexualidade.

No quinto capítulo, foram abordadas questões relacionadas às identidades étnico-raciais. Discutiu-se o conceito de interseccionalidade a partir das autoras Kimberlé Crenshaw (1989), Patricia Hill Collins (2019) e Carla Akotirene (2019). Foi feita uma reflexão sobre a branquitude, a partir de autoras e autores como Ellis Cashmore (2000), Vron Ware (2004), Lourenço Cardoso (2020), Maria Aparecida Bento (2014) e Lia Schucman (2020). Foram abordados processos de discriminação, estigma e preconceito relacionados à identidade étnico-racial, através de autoras como Carla Akotirene (2019), bell hooks (2017; 2019), Angela Davis (2017), Sueli Carneiro (2003) e Lélia Gonzalez (2020), relacionando o tema discutido com relatos das entrevistas.

Por fim, no sexto e último capítulo, se analisou a possibilidade de a docência ser vista como resistência. Foi apresentada uma análise de Edla Eggert, Márcia Alves e Sara Campagnaro (2021) sobre a figura docente e se discutiu sobre o modo como professoras e professores LGBTQ+ afetam e são afetadas e afetados por estudantes, a partir de trechos das entrevistas. Foi discutido o conceito de transeducação e seu potencial de resistência, a partir do autor Bruno de Santana (2017). Partindo da autora bell hooks (2017; 2020), se analisou a relação entre docentes e estudantes, tanto a respeito das relações de poder, quanto das relações que têm o potencial de criação de comunidades de aprendizagem, de pensamento crítico e de dinâmicas de afeto. A partir do aparato teórico reunido nestes capítulos, tivemos condições de analisar as falas das e dos informantes das entrevistas realizadas.

## 2. REGULAÇÃO DOS CORPOS E CISÃO DO CORPO E MENTE NA ESCOLA

Porque aí, dependendo da situação, eu tenho que tomar cuidado com que roupa eu vou usar para trabalhar. Ou seja, eu não tenho liberdade de vestimenta. Por mais que não exista um documento formal dizendo: você não pode ir com essa, essa roupa. Mas eu sei que se determinadas roupas que eu for usar para trabalhar, enquanto uma pessoa não-binária, vai, de certa forma, gerar um impacto no meu trabalho.<sup>18</sup>

### 2.1 Qual é a hora de poder ser quem a gente é

No presente capítulo, é feita uma discussão sobre cotidiano escolar e cultura escolar, partindo do autor Rafael Gonçalves (2021), da autora Fabiany Silva (2006) e da autora bell hooks (2020). É trazida uma contextualização sobre a escola moderna e sobre a escola contemporânea, a partir da autora Paula Sibilia (2005; 2012) e do autor Alfredo Veiga-Neto (2018). Discute-se sobre as estruturas de produção e de regulação dos corpos nestes espaços, a partir de Paula Sibilia (2005; 2012). São apresentados os conceitos de gênero, de acordo com Joan Scott (1990), Raewyn Connell (1987; 2016), Judith Butler (2016; 2019) e Oyèronké Oyèwúmi (1997), assim como o conceito de performatividade de gênero, a partir de Butler (2016). São discutidos os processos de compartimentalização e de cisão do corpo e mente, incorporados por docentes, propostos por bell hooks (2017; 2020). Discute-se, também, sobre corporalidades não marcadas, partindo de Donna Haraway (1995) e são trazidas as ideias de escola enquanto um ambiente generificado, de pedagogias culturais e de pedagogias da sexualidade a partir de Guacira Louro (2010). Noções de feminilidade e de masculinidade são discutidas a partir de Jack Halberstam (1998), Fernando Seffner (2012; 2013) e Jane Felipe (2019). Também se discute o binarismo de gênero a partir de Berenice Bento (2011). Alguns trechos das entrevistas também são trazidos, em diálogo com as discussões feitas no capítulo.

O autor Daniel Cara (2019) estabelece a seguinte relação entre Educação e Cultura:

A educação é a apropriação de cultura, de tudo aquilo que o ser humano criou e cria para além da natureza. As comunidades, as sociedades, os Estados, as línguas, as linguagens, os valores, as religiões, as artes, as ciências, os esportes, a democracia e todas as outras formas de deliberação e de organização da administração pública e do poder; enfim, tudo que é criado pelos seres humanos pode ser chamado de cultura e são expressões vivas da história de um povo, de alguns povos, de muitos povos e, em alguns casos, de toda a humanidade (CARA, 2019, p. 26).

<sup>18</sup> Trecho da entrevista da professora Dani, vinte e seis anos, que se identifica como *mestiça* e como trans não-binária transfeminina.

Os ambientes voltados para a Educação formal, como é o caso da escola, são compostos por estruturas, diretrizes, currículos e regulamentos oficiais. Mas, ao mesmo tempo, também são constituídos por culturas extraoficiais criadas por indivíduos, grupos, comunidades e coletivos que circulam nestes espaços. De acordo com o autor Rafael Gonçalves (2021), é possível observar que os cotidianos escolares são diversos, tendo em vista que são vividos de formas diferentes pelos agentes presentes nestas instituições.

O autor considera que os cotidianos das escolas são habitados de diferentes modos e envolvem vivências, crenças, valores e expressões culturais destes agentes. A convivência entre a diversidade de experiências e identidades gera negociações de sentidos que, segundo o autor, podem produzir tanto um local de partilha e solidariedade, quanto um espaço de contradições. Para Gonçalves (2021):

Assim, faz-se necessário levar em consideração a influência das experiências, das crenças, dos modos de vida individuais dos coletivos de cada professora e dos demais membros da comunidade escolar sobre aquilo que elaboram. Acreditamos que cada sujeito que compõe e tece o cotidiano escolar é único e apresenta capacidades e habilidades distintas, mas estando juntos e agindo em conjunto, de forma solidária, todos contribuem para a tessitura de outros significados para suas práticas. Desse modo, inventar o possível, ocupar um espaço de movimentação em que possa surgir uma liberdade, pensando nas astúcias das professoras, corresponde a ações condicionais para (re)tecer o cotidiano escolar (GONÇALVES, 2021, p. 103).

A autora Fabiany Silva (2006) indica que os estudos sobre cotidiano escolar surgem entre os anos 80 e 90 e que a escola tem se tornado um tema cada vez mais frequente em pesquisas realizadas no Brasil. Silva aponta que cada instituição de ensino desenvolve uma cultura escolar própria e única, com suas práticas, discursos, linguagens, organização e atores, ou seja, sua comunidade escolar.

Conforme a autora, a cultura escolar está presente em todas as ações presentes no cotidiano escolar, “seja na influência sobre os seus ritos ou sobre a sua linguagem, seja na determinação das suas formas de organização e de gestão, seja na constituição dos sistemas curriculares” (Silva, 2006, p. 205). Na atualidade, o número de crianças que frequentam escolas de turno integral vem aumentando e cada vez mais a infância e a adolescência são vivenciadas na escola.

O Censo Escolar de 2022<sup>19</sup>, realizado pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), indica que,

<sup>19</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-da-1a-etapa-do-censo-escolar-2022> Acesso em: 29 ago. 2022.

além de o número de matrículas no Ensino Básico ter aumentado após a pandemia do COVID-19, o número de estudantes no turno integral também aumentou. Foi registrado um total de 47,4 milhões de estudantes matriculadas e matriculados em 178,3 mil escolas brasileiras. Entre essas matrículas, o número de estudantes no turno integral teve um aumento tanto em creches públicas, quanto nos ensinos Fundamental e Médio. Desse modo, estudantes passam uma parte significativa de seus dias na escola, vivenciando as culturas presentes nestes ambientes.

De acordo com Gonçalves (2021), as culturas escolares podem ser vistas como vias de emancipação social, que poderiam potencialmente ampliar a ideia de democracia. O autor retoma o pensamento de Michel de Certeau para definir a cultura como toda atividade humana, mesmo que não seja reconhecida como tal (Certeau, *apud* Gonçalves, 2021). Nesse sentido, Gonçalves considera que o currículo escolar pode ser entendido enquanto produção cultural e enquanto criação cotidiana. Portanto, docentes e estudantes estabeleceriam relações de produção, partilha, cooperação e artesanaria ao longo de suas práticas cotidianas de criação do currículo.

Os saberes e fazeres cotidianos da escola estão, para Gonçalves (2021), enredados a outros saberes e fazeres diferentes que podem, ou não, estar inseridos em propostas oficiais. Isso pode ser percebido quando observamos as estratégias desenvolvidas por docentes e estudantes ao se relacionarem com o cotidiano escolar. Também poderia ser observado no uso que agentes escolares fazem do que aprendem dentro e fora de sala de aula. O teórico argumenta que cada indivíduo que compõe o cotidiano escolar é único e apresenta habilidades e capacidades diferentes. Contudo, quando há cooperação mútua, grupos e coletivos podem criar novos sentidos para as suas práticas. Segundo o autor:

Nessa relação, quero inserir a noção de que a participação e a solidariedade, pautadas pelo princípio da comunidade (SANTOS, 2010), apontam as possibilidades de serem instauradas alternativas de trabalho cotidianas em que os sujeitos envolvidos não pratiquem colonização dos saberes operados em e a cada grupo. Por comunidade entendo não apenas o conjunto de pessoas num determinado território, mas sim o conjunto de ações, intenções e interações que as professoras buscam pôr em prática (GONÇALVES, 2021, p. 7).

A noção de comunidade apresentada por Gonçalves (2021) está além da ideia de um grupo com representação política ou restrita a determinado território político. Comunidade seria entendida como um espaço e um tempo em que um ou mais grupos habitam, que estariam submetidos a uma mesma regra em suas relações. Deste modo, se estabeleceria entre docentes o autor nomeia como uma microcomunidade, que iria além de suas

responsabilidades e que se sustentaria “pelo sentimento de pertencimento a um grupo, com o qual somos solidários e pelo bem-estar do qual somos responsáveis” (Gonçalves, 2021, p. 3).

O teórico destaca a importância da formação de subjetividades rebeldes e democráticas quando pensamos sobre saberes e culturas presentes no cotidiano escolar. As práticas desenvolvidas por docentes e estudantes e o modo como se ajustam a esses cotidianos gera uma reorganização do discurso oficial e do material oficial. Tais agentes escolares criariam uma produção própria, que não seria estruturada e que se tornaria invisível. Assim, indivíduos de diferentes culturas produziram práticas curriculares singulares a partir de sua formação individual e coletiva.

Afinal, uma vez anunciado o consumo de uma política e assumido o uso distinto de sua implantação, criamos condições de possibilidade para que os sinais de reconhecimento, os acordos feitos acerca dessas condições de possibilidade levem ao desenvolvimento nos cotidianos escolares de uma cultura outrora impossível. [...] mesmo que circulem nos currículos e na própria cultura escolar textos culturais dotados de valores monoculturais, ou a serviço da dominação e da regulação, o uso distinto e ressignificação do que está (im)posto, contribui para alavancarmos espaços e debates que permitem produzir outras realidades inscritas em ações/desejos estranhos a essa regulação. Repensar os *espaçostempos* em face dos *fazeressaberes* em que são elaborados os múltiplos sentidos corresponde ao desafio da docência brasileira (GONÇALVES, 2021, p. 12).

O autor acredita que docentes poderiam ser consideradas e considerados artífices, ou seja, artesãs e artesãos de práticas ordinárias. A artesanaria e a cooperação são vistas como práticas criadas a partir do diálogo e da interação. Através do diálogo, se estabeleceria o modo como indivíduos se governam e se vinculam durante a construção coletiva cotidiana: “Portanto, o que as professoras/artífices fazem é reelaborar seus fazeres a partir de pensamentos que acreditam serem importantes” (Gonçalves, 2021, p. 8).

Segundo bell hooks (2020), a cultura escolar, de diferentes níveis de ensino, foi modificada pelos feminismos. Segundo a autora, antes dos movimentos feministas contemporâneos, a cultura escolar era dominada por noções de aprendizado fundamentadas em pressupostos machistas de que mulheres não teriam a mesma capacidade de aprender que homens, bem como de que mulheres não contribuiriam com as formas de saber. A Educação era utilizada para reforçar o sistema político patriarcal. De acordo com hooks:

Como consequência, um nível de pensamento corrupto foi disseminado em nossa cultura pedagógica institucional, mascarando-se como verdade dura. O impacto do pensamento machista e dos preconceitos nas formas de saber criou distorções e sistematicamente sustentou desinformação e pressupostos falsos que roubaram do aprendizado a integridade que deveria sempre ser a base da aquisição de conhecimento. O uso da educação como forma de fortalecer o pensamento patriarcal



enfraqueceu a democracia, porque fez a educação atender as demandas de uma porção privilegiada da sociedade (HOOKS, 2020, p. 142).

Os questionamentos propostos pelo pensamento feminista são vistos por hooks como revoluções culturais que modificaram a Educação. Mesmo antes de haver movimentos sociais organizados, a escritora relata que já havia mulheres e homens que questionavam individualmente o machismo presente no sistema escolar e no ensino. Conforme as mulheres foram chegando ao Ensino Superior, primeiramente como estudantes e mais tarde como professoras, teriam estabelecido exemplos que incentivaram novas gerações de mulheres a ocupar essas instituições. Segundo hooks, a presença de mulheres nesses espaços desafiava a suposição de que seriam inferiores intelectualmente em relação aos homens. Ao mesmo tempo, as mudanças culturais trazidas pelos feminismos para a Educação teriam gerado reações antifeministas:

De fato, a revolução na educação, engendrada pela crítica disseminada ao machismo, em conjunção com a resistência feminista ao patriarcado em todas as frentes (interação social, igualdade de oportunidades de emprego, uso da linguagem, material curricular etc.), representou uma forte ameaça ao status quo. [...] Especialistas conservadores atacavam professoras feministas, perfidamente insinuando que elas estavam destruindo o cânone do homem branco (obviamente, nenhuma instituição de Ensino Superior no país parou de oferecer cursos que sustentam o cânone do homem branco), o tempo inteiro insistindo que as feministas criaram uma tirania do politicamente correto. Em casos extremos, os ataques violentos a mulheres na academia aumentavam enquanto os desafios das feministas ao machismo dentro e fora da sala de aula operavam grandes transformações na educação (HOOKS, 2020, p. 145).

O pensamento feminista, segundo hooks (2020), gerou uma base sólida de fundamentação teórica, que interrogava preconceitos machistas na produção de conhecimento. Embora pensadoras e acadêmicas feministas fossem frequentemente atacadas e enfrentassem desafios constantes, a teoria feminista foi produzindo mudanças profundas na Educação. As muitas críticas direcionadas ao feminismo, sendo um grande número delas feitas pelos setores mais conservadores da sociedade, têm a tendência de ofuscar as importantes contribuições do movimento para as redefinições do aprendizado e do ensino.

## **2.2 As pessoas se viram como dá nas escolas**

Em sua obra *Redes ou Paredes: a escola em tempos de dispersão* (2012), a autora argentina Paula Sibilia explica que a escola contemporânea, nos moldes como a conhecemos, é estruturada com fortes influências da Escola Moderna, criada a partir de um projeto com

propósitos claros que norteavam a Modernidade, como é possível observar em escritos de Immanuel Kant, publicados em princípios do século XIX, intitulados *Sobre a pedagogia*.

Nesse modelo kantiano de Escola Moderna, a principal função da Educação seria o ensino da disciplina, conforme argumenta o autor Alfredo Veiga-Neto (2018). Desse modo, seria ensinado o uso correto do espaço e do tempo, em que cada indivíduo teria liberdade, desde que os espaços e os tempos de outras pessoas fossem respeitados. A escola seria, portanto, um espaço onde seriam articulados poder e saber.

Veiga-Neto também apresenta o pensamento de Michel Foucault acerca do modelo de escola da Modernidade, em que a dispersão social seria vista como perigosa. Portanto, determinadas instituições como escolas, presídios, quartéis, hospitais, conventos e fábricas buscavam instaurar certa ordem espacial. Sobre estas instituições, Veiga-Neto descreve:

Todas elas, em maior ou menor grau, operam e ensinam determinados códigos espaciais e temporais, de modo a restringir uma multiplicidade humana que, deixada a si mesma, tende a ser caótica, entrópica, degenerativa. Em outras palavras, podemos dizer que as noções de civilidade, civilização e civilizado estão intimamente conectadas a tudo isso (VEIGA-NETO, 2018, p. 169).

Contudo, o autor também apresenta a ideia de Foucault de que o modelo de sujeito moldado pela escola, proposto na Modernidade, está desaparecendo, o que faz com que valores, práticas e imperativos modernos sejam deixados para trás. De acordo com Veiga-Neto, seria preciso observar o que há de novo e o que está sendo colocado no lugar do antigo modelo de sujeito moderno. Isto faria com que pudéssemos entender o que ocorrerá em breve e de que modo isso nos afetará enquanto sociedade.

O autor reflete: “Não se trata de profetizar, mas de buscar compreender o que estamos fazendo com os outros, com nós mesmos e deixando que os outros façam conosco” (Veiga-Neto, 2018, p. 170). A partir dessa ideia, podemos refletir sobre os modos como a escola contemporânea vem se modificando ao longo dos anos. É possível observarmos que a escola tem se tornado um foco de interesse das camadas mais conservadoras da sociedade e, muitas vezes, há um pânico moral em torno desse espaço, por ser um lugar onde se vivenciam as infâncias e as juventudes, além de ser um ambiente de convívio de culturas juvenis.

Para Sibilia (2012), um colapso no modelo de escola contemporânea se tornaria inevitável, visto que não mais se adequa às demandas e urgências da atual sociedade, marcada pela presença da tecnologia e da conseqüente velocidade com que as informações chegam até os indivíduos, em especial até as novas gerações. Conforme a autora, essa incompatibilidade

culminaria em uma crise anunciada da Educação. Sibilia atribui à escola um caráter de tecnologia de época: uma aparelhagem que acabou por se tornar obsoleta.

A autora Raquel Quadrado (2013) expressa uma ideia semelhante à de Sibilia ao argumentar que muitas vezes a escola aborda apenas temas e aspectos da cultura que são distantes das alunas e dos alunos, ou com os quais não costumam ter contato nem identificação. Ao mesmo tempo, a escola tende a deixar de fora muitos aspectos das culturas, dos interesses e das vivências de estudantes.

Algumas das engrenagens que sustentam a maquinaria da escola são a disciplina, as normas, o controle e a vigilância que, para Sibilia (2012), acabam por esculpir os corpos e as subjetividades daquelas e daqueles que ali circulam. Isto não ocorre apenas entre estudantes. Todas as pessoas que ocupam o território escolar são afetadas e afetados por este processo, incluindo as figuras docentes.

De acordo com o autor Samilo Takara (2021), a Educação é responsável pela produção de corpos e de vidas e é produto de determinado tempo e espaço. Segundo Takara:

A Educação como fenômeno e produto das relações de saber/poder que instaura, organiza, sistematiza, produz, regula e avalia corpos e vidas é, também, um resultado da posição espacial e temporal. Essas condicionantes nos permitem, de formas complexas, plurais e provisórias, pensar acerca das dimensões sociais, culturais, políticas, éticas e estéticas que nos educam sobre os modos de ser, estar e agir no mundo (TAKARA, 2021, p. 277).

A ideia da Educação como um reflexo do tempo e da cultura em que está inserida, também é defendida por Veiga-Neto (2018). Para o autor, percepção, representação e usos sociais não são inatos e sim culturais, portanto, precisam ser aprendidos e ensinados. A Educação exerceria, então, a função de acolher e conduzir recém-chegadas e recém-chegados a uma determinada cultura e suas práticas.

Assim, seria necessário ensinar para aquelas e aqueles que estão de fora, o que Veiga-Neto descreve como um processo de “imprimir” nestes indivíduos os atributos considerados essenciais ao coletivo. Desse modo, seriam ensinados “onde e quando fazer isso ou aquilo, ou seja, como usar os espaços e os tempos em consonância com os demais” (Veiga-Neto, 2018, p. 169).

Retomando as ideias apresentadas por Foucault, a autora Sibilia (2005) discute sobre os corpos produzidos e condicionados pelas instituições marcadas pelo confinamento, como escolas, hospitais, conventos, presídios, quartéis e fábricas. Essas instituições são estruturadas

nos mesmos moldes desde o surgimento e a consolidação do capitalismo industrial e são mantidas pelo que Foucault define como biopoder.

Nesse contexto, estão presentes mecanismos reguladores como a vigilância constante feita através de dispositivos panópticos, a autovigilância e a regulamentação constante do tempo. Para a autora, esses mecanismos teriam a função de criar corpos dóceis e obedientes que se adequariam ao controle e à normalização para assim explorar todo seu potencial produtivo. A autora explica:

Sem ignorar a variedade e a riqueza inerentes a esses bilhões de indivíduos, mas, ao contrário, desenvolvendo essas singularidades para capitalizá-las da melhor forma possível, os dispositivos de biopoder da sociedade industrial visavam a obter deles certa docilidade corporal. Assim, os organismos humanos foram adestrados para alimentar as engrenagens da produção fabril e as fileiras dos exércitos nacionais. Por isso tais corpos não eram apenas dóceis, mas também úteis, já que respondiam e serviam a determinados interesses econômicos e políticos (SIBILIA, 2005. p. 32).

Na atualidade, a escola contemporânea, no entanto, ainda apresenta reflexos dos moldes da Escola Moderna, o que pode ser observado no processo de construção de corpos e subjetividades, a partir de normas reguladoras. O autor Rafael Gonçalves (2021) afirma que as práticas escolares consistem em usos, sentidos e técnicas, construídos em redes de relações sociais, inseridos em determinado momento histórico e político.

Gonçalves (2021) entende que essas práticas estão associadas à cultura e são atravessadas por relações de poder. Sua produção ocorre através de constantes disputas e negociações com as políticas escolares oficiais. Podemos destacar como exemplos de relações de poder presentes na escola as dinâmicas hierárquicas que se estabelecem entre agentes escolares, tais como a dinâmica entre docentes e estudantes, as relações étnico-raciais e as relações de gênero.

O autor Auterives Maciel Jr. (2014) comenta que, para Foucault, as relações de poder estariam diretamente associadas à ideia de resistência. A capacidade de resistir de um indivíduo teria relação com a possibilidade de composição e de mudança que poderiam ser alcançadas. Nesse sentido, a resistência permitiria a criação de novas possibilidades de vida, que apontariam para o novo. Resistir, portanto, seria uma forma de criar e as resistências estariam em constante transformação. Dessa maneira, torna-se necessário avaliarmos os jogos de poder que se estabelecem na atualidade.

### 2.3 Existe uma objetificação da mulher professora

A pesquisadora brasileira Marília de Carvalho (2020) defende que a pluralidade de definições do conceito de gênero seria uma das potencialidades do pensamento feminista. O termo foi conceitualizado por diferentes autoras e autores da Teoria Feminista e dos Estudos de Gênero que, inclusive, apresentam definições que divergem entre si. Segundo Carvalho, uma das autoras mais pesquisadas na área da Educação é a norte-americana Joan Scott, cujos estudos têm influência do pós-estruturalismo e do pós-modernismo e abordam a produção discursiva das identidades.

Em seu artigo “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”, publicado originalmente em 1986, Scott propõe que a noção de gênero é constituída por relações sociais estabelecidas a partir de relações de poder. Para a autora, “os conceitos de gênero estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social” (1990, p. 88). Nessas dinâmicas de poder, atribuir-se-ia uma superioridade ao gênero masculino e uma inferioridade ao gênero feminino.

A autora entende que gênero se dividiria em quatro elementos que estariam relacionados entre si. Estes elementos seriam a identidade subjetiva, os símbolos culturalmente disponíveis, os conceitos normativos que expressariam interpretações dos significados dos símbolos, e, por último, a política, as instituições e a vida social. De acordo com Scott:

[...] tem duas partes e diversas subpartes. Elas são ligadas entre si, mas deveriam ser distinguidas na análise. O núcleo essencial da definição repousa sobre a relação fundamental entre duas proposições: o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos e o gênero é o primeiro modo de dar significado às relações de poder (SCOTT, 1990, p. 14).

Para a autora, o gênero seria a organização social da diferença sexual. Gênero não produziria ou refletiria diferenças físicas fixas ou naturais entre mulheres e homens, mas, sim, estabeleceria significados para as diferenças corporais. Conforme Scott (1988), vemos as diferenças corporais a partir dos nossos conhecimentos sobre corpo e esses conhecimentos não são puros. Não poderíamos os separar de sua implicação em contextos discursivos.

Já a autora australiana Raewyn Connell (1987), na obra *Gender and Power: society, the person and sexual politics*, ou, em tradução livre, “Gênero e Poder: sociedade, a pessoa e políticas sexuais”, apresenta as relações de gênero separadas em quatro dimensões: poder, produção, simbolismo e catexia. Este último consistiria em vínculos e relações pessoais. Connell analisa as dimensões estruturais das relações de gênero, já que são relações de poder.

Na obra *Gênero em Termos Reais*, Connell (2016) descreve gênero como uma prática social que precisa do corpo para acontecer. A autora entende que não há corpos que não sejam generificados. O gênero, para Connell, é corporificado e é visto como a estrutura de práticas reflexivas do corpo, através das quais os corpos sexuados são posicionados na história. A corporificação do gênero ocorreria, por exemplo, em processos como a criação de crianças, encontros sexuais e partos. A autora acredita que gênero “não está separado e guardado num armário próprio. Está, sim, embrenhado nas mutantes estruturas de poder e reviravoltas econômicas” (2016, p. 33).

Por sua vez, a norte-americana Judith Butler (2016) entende que o gênero é produzido e mantido por estruturas de biopoder. Em sua obra *Problemas de Gênero: feminismo e subversão de identidade*, Butler propõe que algumas das estruturas reguladoras do gênero são a linguagem, a heterossexualidade compulsória e a lógica binária de gênero – que pressupõem uma visão determinista sobre a feminilidade e a masculinidade.

[...] o gênero não é um substantivo, mas tampouco é um conjunto de atributos flutuantes, pois vimos que seu efeito substantivo é *performativamente* produzido e imposto pelas práticas reguladoras da coerência do gênero. Consequentemente, o gênero mostra ser *performativo* no interior do discurso herdado da metafísica da substância – isto é, constituinte da identidade que supostamente é. Neste sentido, o gênero é sempre feito, ainda que não seja obra de um sujeito tido como preexistente à obra (BUTLER, 2016, p. 56).

De acordo com a autora, o termo gênero é criado para ser diferenciado do sexo biológico. Gênero seria o significado cultural assumido pelo corpo sexuado. O gênero masculino não estaria necessariamente presente em um corpo “biologicamente” masculino, assim como o gênero feminino não estaria necessariamente presente em um corpo “biologicamente” feminino. No entanto, ela acredita que o conceito de sexo também foi culturalmente construído, assim como o de gênero, uma vez que não existe uma noção de “sexo” que seja pré-discursiva ou anterior à cultura e à linguagem.

A afirmação de Butler (2016) de que o gênero é uma construção não é o mesmo que afirmar que gênero é uma ilusão ou que é algo artificial para os indivíduos que se identificam com determinado gênero. O que a autora propõe é que algumas configurações de gênero são “bem-sucedidas” e, assim, assumiriam o lugar do “real”. O termo “mulher”, por exemplo, é visto pela autora como um termo aberto pois seria, ao mesmo tempo, um devir e uma prática discursiva contínua. De acordo com Butler:

O gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser (BUTLER, 2016, p. 59).

A autora afirma que algumas das estruturas que sustentam o gênero são a univocidade do sexo, a coerência interna do gênero e a estrutura binária de sexo e de gênero. Essas estruturas reguladoras do sexo e do gênero estão presentes em diversos setores da sociedade e também podem ser observadas no cotidiano escolar. A autora norte-americana Linda Nicholson (2000) narra a origem do termo “gênero”:

“Gênero” tem suas raízes na junção de duas ideias importantes do pensamento ocidental moderno: a da base material da identidade e a da construção social do caráter humano. Na época do surgimento da segunda fase do feminismo, final dos anos 60, um legado da primeira ideia foi a noção, dominante na maioria das sociedades industrializadas, de que a distinção masculino/feminino, na maioria de seus aspectos essenciais, era causada pelos fatos da biologia, e expressada por eles. Essa noção se refletia no fato de que a palavra mais comumente usada para descrever essa distinção, “sexo”, tinha fortes associações biológicas. As feministas do início dessa segunda fase viram corretamente essa noção como a base conceitual do “sexismo” em geral. Por causa dessa assunção implícita no sentido de fincar na biologia as raízes das diferenças entre mulheres e homens, o conceito de “sexo” colaborou com a ideia da imutabilidade dessas diferenças e com a desesperança de certas tentativas de mudança. As feministas do final dos anos 60 se valeram da ideia da constituição social do caráter humano para minar o poder desse conceito (NICHOLSON, 2000, p. 2).

Trazendo a discussão sobre as relações de gênero para a realidade das escolas, as estruturas reguladoras de gênero também estão presentes no cotidiano escolar. Segundo a autora Guacira Louro (2014), na escola, ocorre um processo de padronização dos corpos, que ensina indivíduos a se enquadrarem em normas binárias de gênero e nega as diferentes expressões de gênero e sexualidade. A autora define corpo como o *locus* da construção das identidades, onde “se inscreve e, conseqüentemente, se pretende ler a identidade dos sujeitos” (2000, p. 71). Contraditoriamente, os debates sobre corpo teriam sido excluídos do espaço escolar.

O processo de padronização dos corpos, para Louro (2014), afetaria tanto estudantes quanto docentes, já que seus corpos estariam sujeitos a normas, ao controle e à vigilância. Os corpos e as identidades seriam moldados nesse espaço através da valorização da heterossexualidade e das expressões de gênero pautadas no binarismo. Na entrevista realizada com o professor Henrique, é possível observar a forma como essas práticas ocorrem nesses espaços. De acordo com o informante:

A sociedade tem uma mente muito fechada em relação a isso. E, *tipo*, eu não tenho nenhuma referência, *tipo*, de professor trans, de professora trans, uma coisa assim. E nem, *tipo*, de nenhum professor da sigla LGBT, na verdade. Tipo: se eram, isso é uma pauta que não entrava em sala de aula, sabe? Tipo: eu estou até pensando se eu já tive, além da faculdade, *assim*. Se na escola eu tive alguém, mas não consigo lembrar. Acho que não. Mas, enfim, é uma coisa que, *tipo*, é a liberdade que todo professor cis hétero sempre chegava e comentava, tipo: “Ah, o meu marido, a minha esposa” e tal.<sup>20</sup>

Em seu relato, Henrique atenta para a diferença existente entre as experiências de docentes cis e heterossexuais e as experiências de docentes LGBT+. De um lado, docentes cis e heterossexuais tendem a comentar com naturalidade e com frequência sobre sua vida pessoal e suas relações afetivo-amorosas. Do outro lado, docentes LGBT+ muitas vezes evitam falar nesse assunto, já que isso poderia representar riscos para essas professoras e esses professores. A respeito desses possíveis riscos, a entrevistada Rita comenta:

É difícil, no momento atual, porque a gente não sabe muito como está a aceitação das pessoas. Como a gente vive na nossa “bolha”, a gente tem uma ideia. Mas quando tu *vai* para algumas escolas privadas, públicas, enfim... Tu *precisa* conhecer aquela comunidade, *né?* Eu acho que é sempre difícil esse momento, de saber qual é a hora de poder ser quem a gente é, por uma questão de segurança. E eu penso sobre isso, que mesmo sendo uma Rede Pública, eu posso sofrer algum tipo de preconceito e mesmo sendo pública, a gente sabe que eu sou contratada, *né?* Não sou concursada. Então eu sei que posso ser transferida, enfim, por “n” motivos. Eu penso sobre isso, acho que nesse momento, de uma forma geral, está bem delicado, *assim*.<sup>21</sup>

Rita menciona a questão da segurança como um dos fatores que faz com que não fale abertamente sobre sua sexualidade, enquanto uma mulher bissexual. Também cita o receio de passar por situações de preconceito ou de sofrer retaliações devido à sua orientação sexual como, por exemplo, ser transferida para outra instituição de ensino. A questão de transferência para outras instituições é algo que também é mencionado por mais informantes nas entrevistas e algo que, de fato, ocorreu com a professora Luciana e com o professor Luís. No caso de Luciana, a entrevistada não considera que sua transferência tenha ocorrido devido à sua orientação sexual, mas, sim, por razões políticas, já que na época atuava como diretora de uma instituição de ensino e decidiu aderir a uma greve municipal da cidade onde leciona.

Já Luís relata que o pedido de transferência da escola em que trabalhava foi uma decisão sua, motivado por críticas e reclamações que vinha recebendo de familiares de estudantes. Embora as críticas fossem sobre seu trabalho, o professor considera que estavam associadas a preconceitos relacionados à sua sexualidade. Conforme Luís:

<sup>20</sup> Trecho da entrevista do professor Henrique, vinte e quatro anos, branco, trans, bissexual.

<sup>21</sup> Trecho da entrevista da professora Rita, trinta e quatro anos, negra, cis, bissexual.



E aí, meio que já juntaram essa função de eu não fazer aquilo que elas queriam que eu fizesse, com ser homossexual. E já misturaram, *assim*, as coisas e quiseram meio que me incomodar, *assim, né?* As mães. Um grupo específico de mães, não todas, *né?* Ah, então, eu vou, *né?* Eu procurei os meios, *né?* [...] Mas só comuniquei no último dia. E aí comuniquei as crianças uns 20 minutos antes e aí foi um problema. Uma choradeira, uma choradeira, uma choradeira, uma choradeira... enfim. E, realmente, eu preferi ver eles chorando pela minha partida, do que ficar ali e eles começarem a chegar em casa reclamando do meu comportamento. Que estaria acontecendo em função deste comportamento, deste preconceito que as mães criaram.<sup>22</sup>

O entrevistado narra o episódio da despedida de suas alunas e de seus alunos dos Anos Iniciais como um momento de tristeza, mas, ainda assim, considerou que o pedido de transferência seria a melhor decisão a ser tomada, tendo em vista o preconceito que presenciou por parte de familiares de estudantes.

A fala do professor Luís nos faz refletir sobre a noção de que, muitas vezes, docentes LGBT+ são considerados pessoas “abjetas”, termo usado por Butler (2016) para descrever o modo como a sociedade enxerga indivíduos desviantes da norma heterossexual e de gênero. O trabalho desenvolvido por essas professoras e esses professores pode ser julgado pela ótica da dissidência da norma, resultando na desvalorização de sua atuação no ensino.

A autora bell hooks (2017) realiza um estudo sobre o corpo de docentes em sala de aula, sendo o foco de sua pesquisa direcionado para a experiência de mulheres negras, e analisa como as relações étnico-raciais e de gênero podem estar presentes no exercício da docência. A autora descreve o processo que denomina de compartimentalização, que seria o procedimento de separação das esferas pública e privada, incorporado por docentes, através da cisão de seus corpos e mentes. Segundo hooks:

Estava implícito no processo de ensino e aprendizagem que o eu desaparecia no momento em que entrávamos na sala, deixando em seu lugar somente a mente objetiva – livre de experiências e parcialidades. Temia-se que as condições do eu prejudicassem o processo de ensino (HOOKS, 2017, p. 29).

O processo de compartimentalização produziria uma objetificação da subjetividade dessas professoras e desses professores, o que geraria uma negação ou ausência de seus corpos. Como consequência, a separação entre corpo e mente demandaria das mulheres um esforço maior para serem reconhecidas como intelectuais.

<sup>22</sup> Trecho da entrevista do professor Luís, quarenta anos, negro, cis, gay.

Crendo nisso, as pessoas entram em sala de aula para ensinar como se apenas a mente estivesse presente, e não o corpo. Chamar a atenção para o corpo é trair o legado de professores que nos antecederam, em geral brancos e do sexo masculino (HOOKS, 2017, p. 253).

Entretanto, a autora argumenta que o processo de neutralização dos corpos não ocorre da mesma forma para todas as pessoas. Em sua experiência como uma mulher negra, a autora afirma que ser professora e ocupar o espaço da sala de aula é um exercício de consciência constante sobre sua própria corporalidade, do qual não é possível se desprender.

De acordo com a autora norte-americana Donna Haraway, corpos que ocupam posições de poder na sociedade podem ter o privilégio de não serem marcados, ou seja, “apenas aqueles que ocupam as posições de dominadores são autoidênticos, não marcados, incorpóreos, não mediados, transcendentais, renascidos” (Haraway, 1995, p. 27). Para a autora, toda produção de conhecimento parte de um corpo, porém, alguns corpos têm a possibilidade de ocupar a posição de não marcados, como seria o caso de corpos de homens e corpos brancos.

Gostaria de insistir na natureza corpórea de toda visão e assim resgatar o sistema sensorial que tem sido utilizado para significar um salto para fora do corpo marcado, para um olhar conquistador que não vem de lugar nenhum. Este é o olhar que inscreve miticamente todos os corpos marcados, que possibilita à categoria não marcada alegar ter o poder de ver sem ser vista, de representar, escapando à representação. Este olhar significa as posições não marcadas de Homem e Branco, uma das várias tonalidades desagradáveis que a palavra objetividade tem para os ouvidos feministas nas sociedades científicas e tecnológicas, pós-industriais, militarizadas, racistas e dominadas pelos homens, isto é, aqui, na barriga do monstro, nos Estados Unidos no final dos anos 80. Gostaria de uma doutrina de objetividade corporificada que acomodasse os projetos científicos feministas críticos e paradoxais: objetividade feminista significa, simplesmente, saberes localizados (HARAWAY, 1995, p. 18).

Haraway (1995) problematiza a ideia de “objetividade” na produção de conhecimento, pois considera que esta ideia é associada apenas ao conhecimento produzido por corpos não marcados. Estes corpos teriam a possibilidade de ver e de representar outros corpos, sem serem vistos e sem serem representados. Por este motivo, a autora defende a produção de conhecimento a partir de uma perspectiva feminista, com o uso de uma “objetividade corporificada”, que levaria em consideração os saberes que define como localizados.

Conforme a autora, o ponto de vista de posições não marcadas seria distorcido, fantástico e irracional; seu olhar seria responsável por produzir, se apropriar e ordenar a diferença. A autora acredita que a fronteira dos corpos é materializada a partir das interações sociais e tais fronteiras seriam desenhadas pelo que chama de práticas de mapeamento. Assim,

os corpos não seriam pré-existentes a estes mapeamentos, mas, sim, seriam produzidos a partir deles.

Com relação aos corpos no espaço escolar, a entrevistada Dani apresenta sua perspectiva sobre a “neutralidade” que se espera de corpos femininos nestas instituições. A professora também discute sobre o tensionamento que a presença de corpos trans gera na imposição desta suposta neutralidade. De acordo com a professora:

Enquanto você é uma pessoa cis, está performando aquilo que te disseram que tu *é* quando tu *nasceu*. A partir do momento que você é uma pessoa trans não-binária, o negócio complica um pouco mais. [...] Porque se com mulheres cis já gera, imagina quando tu *é* uma pessoa trans não-binária, *né?* Eu já vi um caso, há muito tempo, de uma professora que era pedagoga. Só por ir de decote, foi demitida. Pedagoga, sabe? Uma mulher cis foi dar aula de decote e foi demitida. Então, eu vejo assim, que dependendo do gênero, da sexualidade, da identidade, *né?* De gênero também... Isso vai ter impactos diferentes.<sup>23</sup>

O relato da professora Dani demonstra que ser professora representa uma hipervigilância em torno do próprio corpo, comportamento e vestuário. O exemplo mencionado pela informante indica que corpos femininos que não se adequam à neutralidade considerada desejável para esse espaço podem enfrentar consequências, tais como a demissão da pedagoga citada por Dani. Esta fala reflete a ideia de controle dos corpos presente na escola, não apenas de estudantes, mas também de docentes.

O exercício da docência acontece através do corpo, é por meio dele que educamos. O corpo de professoras e de professores está em evidência em sala de aula, diante do olhar de outras pessoas, o que pode também impactar na percepção que as e os docentes têm de si. De acordo com hooks, é importante reconhecermos a presença dos corpos em sala de aula. A autora argumenta: “Antes de palavras serem ditas em sala de aula, nós nos encontramos como corpos” (hooks, 2020, p. 229). Em sala de aula, o foco dos olhares está voltado, durante a maior parte do tempo, para as figuras docentes e seus corpos:

Lemos uns aos outros pelo olhar. Como professores, somos o ponto focal do olhar coletivo antes de palavras serem ditas. Nossos estudantes olham para nós e imaginam o que nosso corpo tem a dizer sobre quem somos e como vivemos no mundo. Nós também enxergamos nossos estudantes como presenças corporais. Ainda que toda nossa formação como professores nos incentive a agir como se não tivéssemos corpo, a verdade de nosso corpo dialoga conosco. Ser acontece a partir do corpo. E, se escutarmos nosso corpo dentro da sala de aula e fora dela, aprenderemos mais formas de nos relacionarmos uns com os outros (HOOKS, 2020, p. 229).

<sup>23</sup> Trecho da entrevista da professora Dani, vinte e seis anos, se identifica como *mestiça* e como trans não-binária transfeminina.

Conforme hooks (2020), embora a formação docente incentive professoras e professores a agirem como se não tivessem corpos, a verdade corporal dialogaria com as e os docentes. Portanto, ao escutarmos nossos corpos dentro e fora da sala de aula, estaríamos aprendendo novas maneiras de estabelecer relações. A autora sugere que docentes têm medo de reconhecer a presença de corpos físicos em sala de aula porque, quando corpos estão presentes, também estariam presentes o eros e a sexualidade. A tentativa de se teorizar sobre a sexualidade, o erótico e o sexo de forma libertadora resultou, segundo hooks (2020), em um longo silêncio dentro do pensamento feminista.

Com relação à temática da cisão de corpo e mente, Judith Butler (2016) tece alguns comentários sobre as frases célebres da autora Simone de Beauvoir: “a gente não nasce mulher, torna-se mulher” e “o corpo é uma situação” (Beauvoir, *apud* Butler, 2016, p. 28-29). Butler considera que o corpo é, em si, uma construção. Os corpos não têm uma existência significável antes da marca de gênero.

A autora acredita que o gênero se estabeleceria nos limites de uma experiência discursivamente condicionada pela cultura hegemônica, baseada em estruturas binária. Além disto, também comenta a ideia de Beauvoir de que o “sujeito feminino” é o “Outro”, que está fora das normas universalizantes que constituem “o sujeito” (Beauvoir, *apud* Butler, 2016). De acordo com Butler, o pensamento de Beauvoir reforça a separação do dualismo de corpo e mente, apesar de sua tentativa de os unificar.

#### **2.4 Sempre falavam: cabelo de menino e cabelo de menina**

O espaço escolar produz subjetividades e corpos, já que nestes espaços são reproduzidos estigmas e normas que buscam enquadrar indivíduos em padrões de gênero e sexualidade. Desde a infância, determinados padrões de comportamento vão moldando crianças a partir daquilo que se espera de cada um dos gêneros. Este processo também ocorre através de interações sociais, dinâmicas familiares e escolares.

Louro (2010) aponta que também somos ensinadas e ensinados através de artefatos culturais que estão ao nosso redor, o que denomina de pedagogias culturais. Determinadas condutas vão sendo ensinadas a partir de brinquedos, brincadeiras, jogos, atividades, programas de televisão, videogames, internet, redes sociais, livros, revistas, histórias em quadrinhos, *outdoors*, publicidades, entre outros.

Estes artefatos culturais também estão presentes no cotidiano escolar e são incorporados na cultura escolar. O autor considera que a escola é um ambiente generificado,

onde são ensinadas pedagogias da sexualidade, ou seja, essas instituições nos ensinam padrões de masculinidade e feminilidade, cobrando constantemente condutas coerentes com o que é convencionalizado como feminino e masculino:

Existiam (e, sem dúvida, existem) algumas referências e critérios para discernir e decidir o quanto cada menino ou menina, cada adolescente e jovem estava se aproximando ou se afastando da “norma” desejada. Por isso, possivelmente, as marcas permanentes que atribuímos às escolas não se refletem nos conteúdos programáticos que elas possam nos ter apresentado, mas sim se referem a situações do dia a dia, a experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior, com colegas, com professoras e professores. As marcas que nos fazem lembrar, ainda hoje, dessas instituições, têm a ver com as formas como construímos nossas identidades sociais especialmente nossa identidade de gênero e sexual (LOURO, 2010, p. 12).

Os marcadores de gênero aparecem, por vezes de forma sutil, através de filas, banheiros, brinquedos, brincadeiras, atividades e dinâmicas diferentes para cada gênero ou, ainda, de forma bastante explícita através da interação entre estudantes, docentes e demais indivíduos que transitam pela escola. Esses mecanismos servem para regular e manter um viés binário e excludente de feminilidades e masculinidades consideradas fora do padrão. Quando indivíduos expressam identidades de gênero que divergem da norma, podem sofrer sanções punitivas, como é o caso de meninos com comportamentos vistos como “afeminados” ou meninas com comportamentos tidos como “masculinizados”.

O mesmo ocorre com crianças e jovens que demonstram não estar inseridos na norma heterossexual. De acordo com Fernando Seffner (2013), lidar com a “diferença” produz um pânico moral, que está diretamente relacionado a valores morais e religiosos presentes na sociedade atual.

Mas quando se está diante de um menino que deseja vestir-se de menina e não gosta de futebol na aula de educação física, ou de uma menina que claramente manifesta sua preferência afetiva por outras meninas, a crença na inclusão balança e podem surgir duas posições: busca-se ou excluir esses diferentes, porque causam muita perturbação no cenário escolar, ou exigir que “entrem nos eixos” e “se esforcem por ter um comportamento adequado” para que possam ter os “benefícios” da inclusão, que é percebida como ato benemerente, e não como direito (SEFFNER, 2013, p. 149).

O processo de padronizar gêneros e sexualidades parte de uma visão determinista, disseminada socialmente, de que existe uma forma universal e pré-estabelecida de “ser mulher” ou de “ser homem”. Essa visão universal sobre a feminilidade e a masculinidade é problematizada por Judith Butler (2016). Os gêneros feminino e masculino são, para a autora,

uma construção cultural e social, mantida por estruturas hegemônicas que fazem com que os gêneros sejam considerados “naturais” e inquestionáveis.

A autora problematiza as teorias feministas que se referem à categoria “mulheres” como uma identidade unitária, com o intuito de promover visibilidade e legitimidade política. Dentro dos movimentos feministas, a categoria “mulheres” vem sendo tensionada por não ser considerada universal. O mesmo ocorre com a noção de “sujeito”. Butler (2016) retoma o pensamento de Foucault sobre o modo como os sistemas jurídicos produzem os sujeitos que buscam representar (Foucault, *apud* Butler, 2016). Neste sentido, a lei seria, simultaneamente, jurídica e produtiva.

A autora associa esse pensamento com o termo “mulheres” que, tido como o sujeito do feminismo, também é discursivamente construído. Algumas vertentes do feminismo presumem que todas as mulheres pertencem a uma identidade comum. Mesmo no plural, o termo “mulheres” é considerado problemático pela autora, já que gênero não seria uma categoria coerente e consistente. Além disso, seria preciso levar em conta marcadores como raça, etnia, classe, sexualidade e localização geográfica:

Se alguém “é” uma mulher, isso certamente não é tudo o que esse alguém é; o termo não logra ser exaustivo, não porque os traços predefinidos de gênero da “pessoa” transcendam a parafernália específica de seu gênero, mas porque o gênero nem sempre se constituiu de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos, e porque o gênero estabelece interseções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente construídas (BUTLER, 2016, p. 21).

A autora nigeriana Oyèrónké Oyewùmí (2021) apresenta um contraponto à noção de gênero presente no pensamento ocidental ao apontar que o que entendemos por gênero no Ocidente é uma categoria recente para o povo Yorubá, trazida pela colonização europeia. O binarismo de gênero ocidental, pautado no feminino e masculino, seria uma herança do pensamento colonial. Para a autora, os conteúdos biologizantes submetidos à cultura não foram responsáveis por criar a dominação masculina e patriarcal fora do Ocidente.

Oyewùmí defende que o olhar ocidental sobre a cultura Yorubá considera-a primitiva e avessa às tecnologias ocidentais e, portanto, nega sua produção de conhecimento. No entanto, a autora aponta que a categoria ocidental de gênero não se aplica à realidade do povo Yorubá uma vez que, em sua cultura, a anatomia do corpo não está associada aos sistemas de gênero. O caráter biológico não produz hierarquias de poder, tampouco pressupõe a superioridade da masculinidade. Interpretar realidades africanas com base na teoria ocidental

é visto, pela autora, como uma forma de gerar distorções e falhas de compreensão das categorias e das instituições sociais.

Butler (2016) afirma que o termo “mulheres”, quando usado de modo universal, pressupõe que a opressão e a dominação patriarcal sejam também universais em todas as culturas. Para a autora, o uso universal do termo é uma prática colonizadora, já que se apropria de culturas não-ocidentais e estabelece um “Terceiro Mundo” e um “Oriente”, vistos como mais barbarizados ou “menos ocidentais”. A falha em reconhecer outras operações culturais da opressão de gênero é considerada, pela autora, como um imperialismo epistemológico, já que as diferentes formas de opressão não poderiam ser sumariamente hierarquizadas.

Por este motivo, as coalizões políticas como o feminismo deveriam reconhecer suas contradições, ao invés de buscar uma unidade. A autora defende, ainda, que unidades provisórias poderiam emergir em contextos de ações políticas concretas. A lógica binária de gênero é vista como a única estrutura onde seria possível pensar uma categoria universal de “mulheres”, excluindo outros eixos de relação de poder, como raça, classe e outras. A tentativa de criar uma categoria estável geraria exclusão e fragmentação dentro do feminismo.

Para a autora, não há modelos universais de sexo e gênero e, sim, múltiplas possibilidades de identidades femininas e masculinas. Comportamentos, gestos e ações repetidos performativamente por indivíduos ao longo da vida fazem com que sejam enquadrados pela sociedade como pertencentes a determinado gênero. A repetição desses atos representa o que Butler define como performatividade de gênero:

Mostrar-se-á então que o eu de gênero permanente é estruturado por atos repetidos que buscam aproximar o ideal de uma base substancial de identidade, mas revelador, em sua descontinuidade ocasional, da falta de fundamento temporal e contingente dessa “base”. [...] Entretanto, se os atributos de gênero não são expressivos mas *performativos*, então constituem efetivamente a identidade que pretensamente expressariam ou revelariam (BUTLER, 2016, p. 243).

Indivíduos que não se adequam a estes padrões normativos de feminilidade e masculinidade são considerados, de acordo com Butler, como abjetos ou ininteligíveis pela sociedade. A repetição de performatividades femininas e da masculinas pode apresentar falhas, ou fracassar, o que representa a capacidade de agência dos sujeitos, ou a possibilidade de resistência de identidades fora da norma. A autora Izabela Santana (2021) analisa da seguinte forma o conceito de performatividade de Butler:

O corpo em suas repetições, em seus atos para se fazer corpo e sexo/gênero, em sua performance constante para fazer o que se é, pode performar algo desnaturalizado, dissonante, fora da ordem. [...] Assim, ao denunciar o caráter não natural, mas performativo da identidade, a teoria de Butler pode propor uma forma de romper com a continuidade dentro do próprio jogo do poder, rompendo a repetição acrítica da norma e fomentando atos fora da ordem (SANTANA, 2021, p. 114-115).

Assim como Santana (2021), a autora Eduarda Silva e o autor Guilherme Masi (2021) também fazem uma análise a partir da teoria de Butler. Silva e Masi (2021) buscam analisar o conceito de reconhecimento, partindo de Butler e da autora Nancy Fraser. De acordo com Silva e Masi, alguns corpos são reconhecíveis e outros enfrentam uma maior dificuldade para obter reconhecimento. Isto geraria a exclusão de corpos não reconhecíveis. Porém, há diferenças entre o modo como Butler e Fraser fazem uso do conceito de reconhecimento. Silva e Masi (2021) explicam estas diferenças:

Na perspectiva de Fraser, excluído seria aquele que não possui reconhecimento, respeito, visibilidade nem redistribuição, dinheiro, acesso e trabalho/renda. Contudo, os excluídos não estão à margem, sempre estiveram dentro das estruturas de opressão, sendo assim, o necessário não é incluir, mas reconhecer a precariedade que nos une, como aponta Butler. As autoras entendem que o reconhecimento é necessário para superar a precariedade e não para valorizar a identidade (para somente reforçar a diferença) e que políticas afirmativas podem ser úteis, mas são mais favoráveis às transformativas que deslocam o sistema, os quadros de poder e os corpos (SILVA & MASI, 2021, p. 34).

Partindo da noção de reconhecimento e fazendo uma associação com o cotidiano escolar, podemos observar que, para que sejam reconhecíveis, os corpos que estão nestes ambientes devem repetir os códigos da norma de gênero e sexualidade diariamente. Isto inclui docentes, já que são vistas e vistos como adultas e adultos de referência para estudantes. Na medida em que isso falha, gera uma espécie de “curto-circuito” no padrão esperado. Isto pode refletir no modo como são vistas e vistos enquanto profissionais, a forma como lecionam e as atividades que realizam, já que tudo se espera de corpos que se afastam da norma. O autor Fernando Seffner faz a seguinte definição do conceito de norma:

A norma que me interessa analisar é aquela que diz respeito a questões de gênero e sexualidade, a chamada heteronormatividade, por vezes dita heterossexualidade compulsória. Mais apropriadamente cisheteronormatividade, com o prefixo cis reforçando aquela identificação confortável entre o gênero e a quase consequente orientação sexual, designadas ao nascer, e as preferências do indivíduo ao longo da vida, o que configura no senso comum o normal de gênero (SEFFNER, 2022, p. 236).



O autor argumenta que o uso do prefixo “cis” no termo cisheteronormatividade está relacionado à necessidade de novos vocabulários para a construção de estratégias de resistência e para o enfrentamento de novos desafios no campo das identidades. Esta seria também uma forma de evitar o “epistemicídio heterossexual branco ocidental” (Seffner, 2022, p. 236). Aquelas identidades consideradas em conformidade com a norma também precisariam ser problematizadas, por serem apenas uma das possibilidades de existência dentro do que Seffner (2022) chama de “leque da diversidade”.

Marcar existências cis e heterossexuais é visto pelo autor como uma forma de fazer a norma falar de si. Para Seffner (2022), todas as existências são marcadas pela norma, não havendo identidades universais, não marcadas, ou superiores às demais. Quando é obrigada a falar e quando é ameaçada, a norma se expressaria de modo desajeitado. Portanto, seu efeito mais persuasivo se daria quando não fala, quando permanece em silêncio.

### **2.5 A tua professora que parece um homem está aqui**

Na entrevista realizada com a professora Elisa, a informante narra uma situação em que foi convidada para o aniversário de uma aluna, mas a mãe da estudante não aceitou que Elisa levasse sua esposa como acompanhante. Quando Elisa chegou ao aniversário desacompanhada, a mãe da aluna questionou a filha sobre o porquê de sua professora estar vestida daquela forma, “parecendo um homem”.

Jack Halberstam (1998) discute sobre mulheres vistas como “masculinas” e sobre identidades de gênero que se distanciam de padrões de feminilidade dentro da norma. Segundo o autor, poucas pessoas se enquadram, de fato, nos padrões de gênero, existindo muitas formas distintas de vivenciar, ou incorporar, o que entendemos por “masculino” e “feminino”.

De certo modo, é precisamente essa grande flexibilidade e fluidez do gênero que permite que o dimorfismo de gênero impere. Dado que, na realidade, muito poucas pessoas cumprem com os requisitos estabelecidos socialmente para o homem e a mulher, o gênero pode chegar a ser muito impreciso e, portanto, pode se dividir em múltiplas formas, através de um rígido sistema binário. Ao mesmo tempo, como os limites que definem o homem e a mulher são tão elásticos, há muitas poucas pessoas nos espaços públicos cujo gênero seja completamente irreconhecível. O gênero ambíguo, apareça onde aparecer, se transforma inevitavelmente em desvio, em algo inferior, ou em uma versão embaçada do homem e da mulher (HALBERSTAM, 1998, p. 43).<sup>24</sup>

<sup>24</sup> Tradução da autora.

Pessoas que se afastam da norma de feminilidade e masculinidade são estigmatizadas pela sociedade. Halberstam (1988) questiona o rígido binarismo de gênero, que exclui e inferioriza indivíduos cuja identidade diverge dos padrões. Caso o gênero do indivíduo apresente certa ambiguidade, a sociedade irá considerar sua existência como desviante e como inferior. De acordo com o autor:

Se três décadas de feminismo teorizando sobre o gênero tem questionado completamente a afirmação de que a anatomia é destino, de que o gênero é natural e de que homem e mulher são as duas únicas opções, por que seguimos operando em um mundo que presume que as pessoas que não são homens são mulheres e que as pessoas que não são mulheres são homens (ou, inclusive, se presume que aqueles que não são homens não são pessoas)? Dito de outro modo, se o gênero foi completamente subvertido, por que não temos múltiplas opções de gênero, múltiplas categorias de gênero e opções reais de vida não-homem e não-mulher para nos encarnarmos e com as quais nos identificarmos (HALBERSTAM, 1998, p. 42)?<sup>25</sup>

Este estranhamento direcionado a identidades e corpos dissidentes, bem como as medidas punitivas decorrentes deste estranhamento, também pode ser observado no ambiente escolar, como demonstra Seffner (2012):

Se Rafael, numa classe de educação infantil, certo dia, na hora de escolher uma fantasia, enfiou-se num vestido, a professora já percebe aí o primeiro passo em direção à homossexualidade, e o pânico se instala. Fica-se na obrigação de intervir, porque todos sabem que “é de pequenino que se torce o pepino”. Se a menina do primeiro ano do ensino fundamental insiste em jogar futebol ou, pior ainda, se ela joga futebol muito bem, ninguém se lembra de que pode haver ali uma futura Marta, mas já se vê a “lésbica-sapatona-caminhoneira” que depois vai sair agarrando todas as demais meninas, e talvez até as professoras (SEFFNER, 2012, p. 149)!

Esses padrões normativos de feminilidade e masculinidade são definidos por Jane Felipe (2019) como *scripts* de gênero. De acordo com Felipe, roteiros de condutas caracterizam os gêneros e conduzem os sujeitos do mesmo modo como atores e atrizes são conduzidos por *scripts* no teatro, no cinema e na televisão. As diversas instituições da sociedade, como a escola, a religião, a família, a medicina, a psicologia, a mídia, as leis e outras, seriam responsáveis por regular um bom ou um mau desempenho destes roteiros e punir aqueles que não desempenham suas funções dentro do esperado:

Quando os *scripts* são ignorados, rompidos ou modificados, seus autores, neste caso, a sociedade que se pretende hegemônica e que insiste em traçar determinados padrões de comportamento, trabalha no sentido de impor sanções e promover discriminações a todos os sujeitos ou grupos que ousam romper, modificar ou mesmo (re)escrever seus próprios *scripts* (FELIPE, 2019, p. 241).

<sup>25</sup> Idem.

Estes *scripts* estão presentes na escola e fazem parte de seu cotidiano. Identificar e perceber sua presença representa, para Felipe (2019), a possibilidade de subvertê-los e redefinir novos roteiros pois, mesmo em uma sociedade com moldes já cristalizados de feminilidade e de masculinidade, sempre houve casos de contracondutas e diferentes expressões identitárias.

A autora Berenice Bento (2011) considera que, no momento em que o sexo biológico de um feto fica conhecido, já é feita uma série de definições acerca do corpo que está em formação, inserindo-o em rígidas normas e estereótipos relacionados ao gênero. Na infância, os brinquedos dados às crianças assumem o papel de próteses identitárias.

O gênero, de acordo com a autora, resulta de complexas tecnologias amparadas pela medicina e pela linguagem, que tornam o sujeito inteligível como parte da humanidade. Os indivíduos cuja existência foge ao padrão hegemônico são considerados aberrações e sua identidade é classificada como antinatural. A autora utiliza o termo heteroterrorismo para descrever a prática da imposição inequívoca e compulsória da heterossexualidade desde a infância – por vezes, através da violência. Essa prática seria uma das tecnologias empregadas para sustentar a relação complementar entre o binarismo feminino e masculino.

### 3. DOCENTES LGBT+ DENTRO E FORA DO ARMÁRIO

Como eu te disse, eu nunca expus claramente a minha situação. Eu nunca disse que sou, nem que não sou. Porém, eu procuro sempre buscar alguma situação, algum texto, alguma coisa. Algum vídeo que faça essa reflexão. [...] Até porque eu nunca fui explícita. Eu nunca disse: “ó, estou aqui, com a minha bandeirinha coloridinha. Não. Mas se tu me deres, eu vou segurá-la perfeitamente. Tranquilo, com muito orgulho, né? Mas não tenho por hábito fazer.”<sup>26</sup>

#### 3.1 Não vamos viver como um casal homossexual fingindo ser um casal hétero

Neste capítulo, é abordado o estudo dos autores Evanilson Gurgel e Marlécio Maknamara (2020) sobre gênero, corpo e sexualidade na escola e a relação com a formação de professoras e professores. É introduzido o conceito de “armário”, proposto pela autora Eve Sedwick (2007). São trazidos alguns elementos da figura docente, a partir dos estudos de Marina Reidel (2013) e Fernando Seffner (2013), assim como Seffner e Reidel (2015), que dialogam com trechos de relatos das entrevistadas e dos entrevistados. É analisada a presença de docentes e estudantes trans no Ensino Básico a partir de Bruno de Santana (2017). Também é abordado o conceito de heterossexualidade compulsória, a partir de Adrienne Rich (1980) e Judith Butler (2016). Partindo de Marília de Carvalho (2020) e de Edla Eggert, Márcia Alves e Sara Campagnaro (2021), é abordada a associação feita entre as mulheres e o ensino, em especial de crianças.

Os autores Evanilson Gurgel e Marlécio Maknamara (2020) desenvolveram um estudo sobre gênero, corpo e sexualidade na escola e sua relação com a formação de professoras e professores. Os autores nomeiam os três eixos analisados de “trinca corpos-gênerossexualidades” e acreditam que, embora cada um destes conceitos possua especificidades, é preciso que estejam conectados. Isto se deve à ideia de que os corpos que caminham pela escola “nem são destituídos de posições de sujeitos que invariavelmente atuam em seus corpos, nem são desgenerificados e nem dessexualizados” (Gurgel & Maknamara, 2020, p 377). Alguns questionamentos são levantados pelos autores:

Que voz é requerida a falar sobre qualquer aspecto que envolva os corpos, os gêneros e as sexualidades nas escolas? A quem é legitimado o poder de falar livremente sobre essas temáticas sem ser interdito em sua ação docente? Tememos dizer que hoje são poucos os que podem assumir com propriedade o posto de fidedigno detentor dessa voz já que, por um lado, inúmeras são as instâncias que não cansam de tentar silenciá-las e, por outro, embora seja cada vez mais ressonante, essa voz também é extremamente difusa e capilar. Isso porque a chamada “educação sexual”, lugar ao qual as discussões que ensinam qualquer uma das partes que

<sup>26</sup> Trecho da entrevista da professora Luciana, cinquenta e seis anos, negra, cis, lésbica.

compõem a trinca corpos-gêneros-sexualidades foram relegadas, não é exatamente uma disciplina obrigatória (GURGEL & MAKNAMARA, 2020, p. 379).

Os autores analisaram um conjunto de textos apresentados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), entre os anos de 1994 e 2015. O objetivo era fazer um levantamento bibliográfico da produção acadêmica sobre a formação docente em torno da trinca corpos-gêneros-sexualidades. Gurgel e Maknamara localizaram trinta e três produções que relacionavam estes temas e nomearam estas produções de “personagens-texto”.

Gurgel e Maknamara consideram provável que professoras e professores sejam tolhidos de abordar temáticas como “os corpos que caminham nas escolas, os gêneros que são performados, as sexualidades que são pretensiosamente neutralizadas em sala de aula” (2020, p. 373). Esse silêncio já estaria presente no currículo da formação de professoras e professores. Os autores argumentam que a transversalidade das temáticas de gênero e sexualidade é reforçada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o que menosprezaria as potencialidades dos debates sobre estes temas na escola.

Antes de procurarmos entender o porquê dessa relação tão amalgamada que subtrai as demais disciplinas, precisamos fazer algumas pontuações: atribuir apenas à Biologia (que aqui surge não como um campo do conhecimento, mas como a disciplina do currículo escolar) não seria uma forma de “selecionar” os participantes de possibilidades de interações entre corpos-gêneros-sexualidades no espaço escolar? Ora, a Biologia enquanto disciplina diz respeito estritamente aos alunos do ensino médio. E quanto ao ensino fundamental? As crianças e os pré-adolescentes não teriam dúvidas, desejos, aspirações? Não possuem corpos, estes não são sexuados, não são alvos de vigilância, controle, interdições (GURGEL & MAKNAMARA, 2020, p. 379)?

É questionado por qual motivo os debates sobre gênero, sexualidade e corpo são vistos como apenas parte da disciplina de Biologia. Gurgel e Maknamara (2020) argumentam que essa discussão não deveria estar relacionada apenas com a disciplina de Ciências, sendo esta área considerada a única voz autorizada a abordar os temas. Um dos estudos, ou “personagens-texto” analisados pelos autores, é de autoria das pesquisadoras Elenita Silva e Graça Cicillini (*apud* Gurgel & Maknamara, 2020). Neste estudo, as autoras analisam o ensino da Biologia e as noções de corpo, indicando que o corpo muitas vezes escapa da formação docente e da prática de professoras e professores. O corpo seria geralmente abordado na disciplina de Biologia conforme um olhar biomedicalizado, disciplinado e controlado. Além disso, o sexo e a sexualidade seriam abordados através de uma “verdade” científica e de um saber específico associados à disciplina.

Outro “personagem-texto” analisado por Gurgel e Maknamara (2020) é um estudo de Luciana Loponte sobre o ensino da disciplina de Arte e a formação docente. Neste estudo, a autora sugere que, embora as relações de gênero estejam presentes na docência de Arte e na definição de discursos sobre Arte, a formação docente sobre o tema ainda seria bastante precária (Loponte, *apud* Gurgel & Maknamara, 2020).

A autora proporia uma docência artística, que envolvesse uma nova forma de subjetividade com menos assujeitamento e mais livre de relações de saber e poder. Também indicaria que fossem feitas intervenções feministas e um tensionamento nas definições e no ensino da Arte. Abordar relações de gênero na formação docente nas Artes seria importante, segundo a autora, pois, embora a maioria das professoras da área sejam mulheres, muitas reproduzem discursos oficiais em sala de aula. Gurgel e Maknamara (2020) acreditam que analisar estes estudos a partir da “trinca corpos-gêneros-sexualidades” pode promover novas ações no exercício docente:

A trinca corpos-gêneros-sexualidades torna-se então um instrumento imprescindível, uma dessas “linhas de fuga, saídas, novos espaços de resistência e invenção” (HENZ, 2009, p. 43), isto é, uma forma de cavoucar em busca de tesouros perdidos na formação inicial. Só com esses tesouros em mãos poderemos lapidá-los para a futura ação docente de professores e professoras engajadas em reinventar os corpos biomedicalizados e dóceis, legitimar a pluralidade de formas de vivenciar os gêneros e reivindicar novos saberes sobre as sexualidades. Entretanto, o receio em fazer essa busca nos traz às vistas a imagem de uma traiçoeira terra de minas na qual há uma ameaça de explosões aos incautos que se arrisquem em fazê-lo. Mas, afinal de contas, quem aí ainda tem medo dos corpos, gêneros e sexualidades (GURGEL & MAKNAMARA, 2020, p. 390)?

No levantamento bibliográfico feito por Gurgel e Maknamara (2020), os autores constataram que alguns dos estudos analisados apontavam a necessidade de investigações sobre a formação docente no ensino para crianças. Os autores comentam: “Como se trata de um universo geralmente atribuído à figura materna e feminina, os homens ainda encontram resistência na sua inserção nessa formação” (2020, p. 386). Uma conexão entre a formação docente e os Estudos de Gênero poderia subverter a legitimação do ensino enquanto atividade vista como feminina. Essa atividade é considerada pelos autores, dentro de determinados recortes étnico-raciais e de classe, como a única oportunidade de entrada de algumas mulheres no mercado de trabalho.

Um dos “personagens-textos” analisados pelos autores aborda a temática da sexualidade de modo problemático, conforme explicam: “durante quase todo o seu texto utiliza o sufixo ‘-ismo’ para grafar a homossexualidade, além de entendê-la como uma ‘opção

sexual” (Gurgel & Maknamara, 2020, p. 387). Os autores argumentam o teor problemático do texto analisado, através da seguinte reflexão:

Esse tipo de postura intelectual é extremamente perigoso justamente por delimitar a fronteira entre aquilo que é considerado saudável (uma criança ou um adolescente não violentado e, conseqüentemente, heterossexuais) daquilo que é negativo e deve ser evitado (uma criança ou um adolescente violentados e inclinados a uma possível homossexualidade como consequência dessa violência). [...] Além disso, entender a homossexualidade como consequência e a heterossexualidade como norma daqueles que não passam por nenhum tipo de violência nada mais é do que a evocação de heterossexismo (GURGEL & MAKNAMARA, 2020, p. 387).

O uso do sufixo “ismo”, no termo homossexualismo, que não é mais um termo utilizado e nem considerado aceitável na atualidade, e o uso do termo “opção sexual” seriam formas de classificar uma sexualidade como saudável e normal, no caso da heterossexualidade, enquanto a homossexualidade estaria associada a uma doença ou um desvio. Gurgel e Maknamara (2020) relacionam este pensamento com uma prática heterossexista e retomam a definição do autor Richard Miskolci sobre a “pressuposição de que todos são, ou deveriam ser, heterossexuais” (*apud* Gurgel & Maknamara, 2020, p. 387).

A autora Lisandra Pimentel (2020) entende que a escola se insere em um jogo de relações de saber e de poder que faz com que a diversidade e a dissidência sejam vistas como um problema. Isso porque estas identidades diversas e dissidentes possuem singularidades e subjetividades que não se articulam com a possibilidade de controle, proposta pela heteronorma (Pimentel, 2020). Em outro estudo, Pimentel propõe o seguinte:

Em se tratando de corpos, de corporeidade e atuações identitárias, a escola atua de forma veemente num papel heteronormativo-formador, e a maneira como os estudantes são examinados em suas atuações nesse espaço – se em concordância ou em dissidência – influencia sobre a percepção que terão de si mesmos. Pensar numa política educacional em que debater gênero parte da concepção de que gênero, sexualidade e identidade são criações que fazem referências a alguma ideologia é proferir discurso equivocado, visto que a opressão, em qualquer uma de suas formas, traduz a existência de discriminação oculta. Sendo assim, é no espaço escolar que efetiva e essencialmente as diferenças devem ser abarcadas em toda a sua plenitude por meio de práticas que desconstruam toda uma história de opressão e silenciamento (PIMENTEL, 2019, p 3).

Muitas vezes, na escola, corpos dissidentes precisam fazer uma escolha entre invisibilizar ou tornar pública a própria sexualidade. Eve Sedgwick (2007) escreve a respeito do conceito de “armário” e do processo pelo qual indivíduos LGBTQ+ passam quando assumem publicamente sua sexualidade, nos diversos contextos sociais em que estão inseridos. A autora demonstra que este é um processo contínuo e que, dependendo da

situação em que se encontram, essas pessoas podem se colocar ou serem colocadas em “armários ocasionais”.

A cada novo encontro, novo emprego, nova turma de estudantes ou em situações formais em geral, é comum que se suponha automaticamente que estes indivíduos sejam heterossexuais. Por vezes, os “armários ocasionais” também são mantidos pelo próprio indivíduo, com a intenção de se prevenir contra discriminações ou violências ou, ainda, para garantir que seus direitos sejam respeitados em situações como entrevistas de empregos, consultas médicas, processos jurídicos, atendimentos e outros.

Esse processo ocorreu com a professora Elisa, entrevistada neste estudo. A docente relata que membros de sua família se preocupavam que, ao falar abertamente sobre sua sexualidade na escola, ela poderia ser prejudicada. Kelli Watanabe e Márcio Rodrigues (2009) afirmam que a homofobia e a heteronormatividade são elementos presentes em diversas esferas da sociedade, o que não é diferente em ambientes de trabalho. Eles funcionam como dispositivos de controle, que punem indivíduos que se distanciam da norma de gênero e sexualidade, que é institucionalizada como normal e natural. Sobre o processo de “sair do armário” no ambiente escolar, a informante Elisa descreve:

Eu me descobri LGBT enquanto eu já era professora. Então começa que o primeiro desafio foi esse, *né? Tipo*, meu namorado anterior foi na escola várias vezes, alguns alunos conheciam e tal, ou colegas... E aí, meus colegas me conheciam como a Elisa que ia na igreja, a Elisa catequista, a Elisa tinha um noivo, *assim*. [...] Então, imagina: Eu era hiper hétero, *femininíssima, assim*, cabelo comprido, e eu ia de vestidinho dar aula... E aí, de repente, eu não preciso disso! *Tipo, tá*, era mais uma convenção social do que qualquer coisa! Eu me sinto bem me vestindo de qualquer forma.<sup>27</sup>

A fala da professora demonstra que houve uma quebra no que se esperava dela na escola, ou seja, que fosse heterossexual e que sua expressão de gênero estivesse dentro da norma da feminilidade. Apesar disto, a entrevistada fez a escolha de falar abertamente sobre sua orientação sexual com colegas, equipe diretiva, funcionárias e funcionários da escola e estudantes. Porém explica que a cada nova turma de estudantes ou a cada colega de trabalho que entra na escola, é preciso passar por um novo processo de “saída do armário”.

Diferente do que ocorre em outras profissões, em que o contato com pessoas novas ocorre com menor frequência, o ensino promove o contato com um número extenso de novas alunas e alunos a cada início de período letivo. Conseqüentemente, o processo de novas saídas do armário é constante. A professora Elisa comenta que, de modo geral, sente-se

<sup>27</sup> Trecho da entrevista da professora Elisa, vinte e seis anos, branca, cis, bissexual.



respeitada por colegas e estudantes com quem diz ter uma boa convivência. Muitas e muitos estudantes LGBT+ recorrem a ela para falar sobre questões relacionadas à orientação sexual e à aceitação familiar e veem-na como uma referência positiva. Seus colegas também costumam ir até ela para tirar dúvidas sobre temas como bissexualidade, transexualidade ou familiares que se identificam como LGBT+.

Podemos refletir que essas saídas do armário, assim como os processos de transição de gênero, no caso de docentes trans, podem gerar mais impacto entre a comunidade escolar quando ocorrem diante de seus olhos. Quando tais processos não são presenciados pela comunidade escolar, é possível que não sejam tão impactantes; o que torna mais complexa a experiência daquelas e daqueles que precisam passar por estas mudanças nas instituições atuais onde lecionam.

### **3.2 Pessoas trans estão sempre saindo do armário**

A entrevistada Elisa relata que os estudantes, quando descobrem que é casada com uma mulher, tendem a lidar com naturalidade e a tratá-la com respeito. Mas o momento anterior a esta descoberta, bem como o momento de saída do armário costumam gerar muita curiosidade entre alunas e alunos, que geralmente ficam bastante surpresos.

Todo ano é uma nova, entre aspas, “uma nova saída do armário”, *né?* Depois de tudo ter que dizer: “Então, gente, eu sou casada com uma mulher”. E eles ficam: “Oh, meu Deus”! “Que loucura”! Sabe? Agora, depois de um tempo, eles já estão mais acostumados, eles já me conhecem do corredor, eles já me veem com esse cabelo, *né?* Já ficam meio... “será?” Mas antes, não, porque antes eu tinha um cabelo ruivo até a cintura, *né?* Uma coisa muito diferente e eles ficavam chocados.<sup>28</sup>

O comentário da docente demonstra que a saída do armário é um processo contínuo na escola. Também podemos observar em sua fala que algumas e alguns estudantes fazem suposições sobre sua sexualidade a partir de estereótipos, que a aproximam ou a afastam da norma da feminilidade. O fato de ter um corte de cabelo longo ou curto, por exemplo, altera as suposições que fazem sobre sua orientação sexual.

A autora Marina Reidel (2013) descreve a trajetória de professoras que se entenderam enquanto LGBT+ no contexto escolar, sendo seu estudo voltado à experiência de professoras travestis e transexuais. A autora afirma que essas professoras ficam marcadas por sua sexualidade e por sua identidade de gênero, o que desencadeia tanto situações

<sup>28</sup> Trecho da entrevista da professora Elisa, vinte e seis anos, branca, cis, bissexual.

negativas de discriminações e estigma, quanto situações positivas, como passarem a ser vistas como referências para alunas e alunos LGBT+.

Reidel (2013) considera que o fato de serem vistas como referências favorece situações em que precisam intervir e sair em defesa de estudantes que foram alvo de preconceitos. A autora também aborda a reação de suas alunas e de seus alunos ao saberem de sua transição de gênero. Ainda que apresentem certa resistência ou estranhamento inicial, Reidel acredita que estudantes tendem a se mostrar receptivos e a respeitar as professoras a partir do momento que passam a discutir questões relacionadas a gênero e sexualidade em sala de aula e quando estabelecem regras de convivência.

No momento em que os alunos se deparam com uma professora “diferente”, levam um choque e ficam indiferentes, entretanto, aos poucos, aquilo que parece ser um absurdo, passa a ser vivido e tranquilamente aceito desde que a mesma saiba seu verdadeiro trabalho à frente do grupo. A partir do momento em que você começa a conversar, discutir e construir regras de convivência, incluindo nelas sugestões que dizem respeito às individualidades e processos singulares vividos, bem como questões de respeito às diferenças, conquista um grupo e contamina toda a escola (REIDEL, 2013, p. 54).

Reidel (2013) descreve a escola como um espaço onde a homofobia e a transfobia estão presentes entre estudantes e o restante da comunidade escolar, culminando em episódios de violência verbal, física e institucional.

Podemos reconhecer que existem práticas preconceituosas, denominadas homofóbicas e/ou heterossexistas que ferem a dignidade de seres humanos dentro e fora da escola. Lembramos, também, que podemos dizer que são práticas orientadas pela matriz heterossexista presente nas configurações sociais da Educação. Essas práticas, orientadas por discursos sedimentados historicamente e no cotidiano, promovem a exclusão da população LGBT dos direitos de cidadania, construindo um grave problema a ser enfrentado na Educação e na democratização da sociedade brasileira (REIDEL, 2013, p. 56).

As discussões no âmbito de gênero e sexualidade, que são vistas pela autora como uma possibilidade de atenuar os episódios de discriminação e violência são, muitas vezes, banidas das salas de aula por serem consideradas impróprias ou incômodas por agentes da escola, mesmo que sejam do interesse de alunas e alunos.

Na tentativa de selecionar o conhecimento que pode ou não ser trabalhado no currículo escolar, temas relacionados ao corpo, aos gêneros e às sexualidades são, muitas vezes, considerados inapropriados para serem debatidos na escola e acabam por burlar o controle institucional e emergem como assuntos de interesse dos/as alunos/as. Quando isso acontece, não raro o policiamento e o silêncio em torno de temas como a busca pelo prazer, a homossexualidade, o aborto, a violência e a

exploração sexual são frequentes. [...] Em muitos casos, esse incômodo contribui para a manutenção de uma norma social que prega o preconceito, o desrespeito, e a violência contra sujeitos que vivenciam sua sexualidade para além dos padrões heterossexuais ou reprodutivos (REIDEL, 2013, p. 57).

Para Reidel (2013), o cerceamento em torno de discussões sobre gênero e sexualidade reforça os padrões heteronormativos e intensificam o preconceito. A autora defende que este debate deveria ser conduzido por professoras e professores, e que também deveriam mediar situações de discriminação. Contudo, muitas e muitos docentes não se sentem capacitados para conduzir tais discussões, por desconforto ou insegurança ou, ainda, consideram o debate desnecessário. Reidel sugere que, antes de promover tais debates, seria necessário que professoras e professores refletissem sobre a responsabilidade de seus discursos e sobre as reais contribuições que podem trazer através de seus conhecimentos para não reforçarem padrões normativos. A autora comenta:

Contudo, caberia aos professores/as, antes de iniciarem tal tarefa, se perguntarem: quais efeitos, de verdade, minha representação exerce nos alunos/nas? Seria o meu conhecimento sobre o tema o detentor da “verdade” sobre a sexualidade? Até que ponto minhas próprias práticas e experiências sexuais conseguem se adequar na representação que carrego? Mesmo atentos à necessidade de conceber práticas educativas que visem o reconhecimento das diferenças como produtos culturais, muitos educadores e educadoras não dispõem de conhecimentos sobre o assunto que os/as permitam desconstruir os discursos que marginalizam e cristalizam as diferenças como algo natural (REIDEL, 2013, p. 59).

Para o autor Bruno de Santana (2017), uma das barreiras da realização de debates sobre gênero e sexualidade nas escolas seria a lacuna na formação docente e de demais profissionais da Educação sobre os temas. A falta de conhecimento de muitas e muitos docentes faz com que reproduzam equívocos, invisibilizações e violências. O autor comenta sobre a importância de uma formação docente que contemple a diversidade.

Assim, essas formações precisariam ir além de noções biologizantes, de conceitos binários e de práticas conservadoras. Seria preciso, também, haver uma reformulação nas grades curriculares, a fim de não ignorar a inclusão de pessoas trans. Santana (2017) retoma a ideia do pesquisador Richard Miskolci de “um aprendizado pelas diferenças” (Miskolci, *apud* Santana, 2017, p. 11) para propor que a Educação seja pensada a partir de uma perspectiva não normalizadora.

O autor Bruno de Santana emprega o termo “Cis-tema” para nomear uma “corruptela do sistema” (Vergueiro, *apud* Santana, 2017) e denunciar práticas discriminatórias como a transfobia e o cissexismo. Segundo o autor, o cis-tema educacional brasileiro é estruturado

pela norma de gênero e sexualidade, ou seja, a cisheteronormatividade, que é entendida pelo autor como a prática de estabelecer computacionalmente a cisgeneridade e a heterossexualidade como o padrão de normalidade.

Conforme Santana (2017), o “cis-tema” educacional brasileiro não foi projetado para incluir corporeidades fora do padrão da cisheteronormatividade. Desse modo, estes corpos muitas vezes são excluídos ou invisibilizados na escola. O autor busca problematizar o lugar hegemônico da cisgeneridade na Educação já que considera que, quando esta problematização não é feita, as violências de gênero são reforçadas. Por consequência, o processo de inclusão é dificultado.

Santana (2017) apresenta dados da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA) e do Instituto Brasileiro Trans de Educação (IBTE) que indicam a dificuldade de acesso e de permanência da população trans em instituições de ensino. Os dados indicam a transfobia estrutural e institucional, tendo em vista que um número significativo de pessoas trans não chega a concluir o Ensino Básico. Santana aponta:

Nas pesquisas realizadas em 2018, foi identificado que 82% das pessoas trans e travestis abandonam a escola, 33,3% delas abandonam os estudos por conta apenas da transfobia; 56% não possuem ensino fundamental completo; 72% não possuem ensino médio completo; 0,02% estão na universidade; 94% estão na prostituição e 5% têm carteira assinada (IBTE, 2018). Esse cenário é preocupante e mostra a necessidade de políticas públicas efetivas e estratégias educacionais que garantam o acesso, a proteção e a permanência de pessoas trans e travestis nos espaços educacionais, contribuindo para reparar essas desigualdades que por vezes são geradas por falta de formação qualificada de profissionais da educação (SANTANA, 2017, p. 3).

O autor destaca a importância de políticas públicas e de ações efetivas no âmbito educacional que revertam o cenário de desigualdade na formação da população trans. Refletindo sobre a importância de corpos trans ocuparem e permanecerem em espaços de Educação formal, Santana (2017) narra algumas de suas memórias e experiências enquanto um homem trans negro, tanto como estudante quanto como docente. Sobre seus anos de formação, o autor relata:

Eu sempre fui um corpo trans na escola, meu corpo sempre transitou em silêncio pelos espaços educacionais por onde passei. Meu silêncio não foi visto, nem problematizado, não foi levado em consideração. Todo esse tempo o silêncio não me permitiu ser inteligível. Minha resistência enquanto homem trans negro e professor se dá nesse contexto de exclusões e violências vivenciadas dentro dos espaços de educação por onde, por diversas vezes, tive o meu corpo negado, deslegitimado e silenciado pelos professores e profissionais em suas práticas pedagógicas que não legitimavam determinadas identidades e práticas sexuais que se encaixavam dentro da normatividade. Minha intenção não é culpabilizar esses docentes, mas tensionar o

cis-tema social que capturou a educação para que servisse a seus interesses (SANTANA, 2017, p. 10).

A solidão, a exclusão e o silenciamento são alguns dos aspectos mencionados por Santana (2017) como parte integrante de sua experiência, enquanto aluno no Ensino Básico. Ainda assim, o autor relata sempre ter visto a Educação como uma ponte que traria mais sentido e significado à sua existência. Seu desejo de tornar-se professor estava aliado a um desejo de ser um agente transformador que pudesse contribuir com a formação humana das pessoas e tornar o mundo um lugar mais inclusivo.

A experiência do autor enquanto professor, conforme seu relato, fez com que precisasse desempenhar uma função de ativista, além de exercer sua função de docente. Neste contexto, considerou que seria necessário gerar uma sensibilização no espaço onde atuou, para que se soubesse lidar com a diferença. Ele narra sua experiência docente como professor estagiário de Educação Física em uma instituição de Educação Infantil:

Naquele espaço de Educação Infantil não se sabiam o que era Transgeneridade, quem eram homens trans, mulheres trans e travestis, então além do meu corpo presente naquele espaço de forma didática, me propus a dialogar, levando textos sobre identidade de gênero, com conceitos básicos muitos deles escritos por mim, como uma forma de levar o conhecimento e desconstruir preconceitos. Era preciso conhecer para compreender, ainda mais dentro de um espaço de formação onde imperam as imposições sociais. À medida em que o tempo passava, aquelas pessoas cis começaram a compreender sobre diversidade, começaram a reconhecer o meu trabalho como professor de Educação Física, notaram que a minha identidade de gênero não fazia de mim menos capaz, pelo contrário, percebiam o quanto eu era competente e dedicado enquanto professor (SANTANA, 2017, p. 7-8).

A partir da descrição do autor sobre sua experiência, podemos constatar que muitas vezes docentes LGBTQ+ precisam desempenhar a função de informar as comunidades de ensino, onde estão inseridas e inseridos, sobre questões de diversidade, diferença e inclusão. Em muitos destes contextos, parece haver uma ausência de conhecimento sobre os temas de gênero e sexualidade e espera-se que estas e estes docentes a supram.

Ao mesmo tempo, observamos no relato de Santana (2017) que, quando corpos dissidentes da cisheteronorma ocupam estes espaços, podem trazer consigo a potencialidade de abrir espaços para transformações. Para o autor, sua história de vida “revela a potência dos corpos trans na educação” (Santana, 2017, p. 12). Por sua vez, o autor Samilo Takara (2020) propõe que corpos e sexualidades que estão à margem têm o potencial de enfrentar a normatividade e de representar possibilidades de resistência. A seguinte reflexão é feita pelo autor:

Assim, é necessária uma interpretação da realidade apresentada às sexualidades desviantes. Sujeitos de um sistema que explora as subjetividades por meio do medo e da tristeza, frutos de uma lógica de ódio. Os corpos, as representações e os modos de ser e agir são, ao mesmo tempo, produtos e possibilidades de resistência. Ser é em relação e, desse modo, nossas ações precisam e alargam as estruturas previamente estabelecidas pela normatividade heterossexual. A vida escapa, enfrenta, esgueira, produz sentidos (TAKARA, 2020, 237).

De acordo com Fernando Seffner (2013), as professoras são vistas e os professores são vistos como referência para estudantes. O autor atenta para a questão de que a escola se estende para além de seus muros, adentrando outras instituições e outros setores da sociedade. Em contrapartida, estas instituições também trazem valores morais externos para seu interior, como é o caso de valores familiares, morais e religiosos. Além de professoras e professores, outras e outros profissionais de diversos setores da sociedade circulam nas escolas, tornando-se agentes que disseminam a moralidade das instituições que representam.

A escola tem a guarda das crianças durante o período das aulas. Os(as) professores(as) são adultos de referência, educam segundo diretrizes das políticas públicas. Por mais que se deixem chamar de “tias” ou “tios”, eles e elas não fazem parte da família, e os aprendizados escolares não são a mera continuação do que se ensina em casa. Quando se abordam temas que implicam valores morais, a colisão com a moralidade familiar está sempre presente. Mais ainda, a escola está cercada de outros agentes da moral: padres e pastores, psicólogos, políticos de todo tipo, médicos, lideranças comunitárias, jornalistas e repórteres etc. (SEFFNER, 2013, p. 152-153)

Estes valores morais que adentram a escola reforçam o cerceamento de orientações sexuais e de identidades de gênero dissidentes, sustentando a cisheteronormatividade. Assim, docentes são conduzidas e conduzidos a reproduzir a norma vigente, tornando-se, muitas vezes, agentes desses mesmos valores morais. Seffner (2013) entende que a escola é um espaço que ensina o modo correto de “ser homem” e de “ser mulher”, vigiando os corpos e suprimindo a experimentação de gênero e de sexualidade.

Muitos alunos experimentam boa parte da vida afetiva na escola ou em atividades a ela relacionadas, como passeios e festas. A escola é um terreno de experimentação dos modos de ser homem e de ser mulher, e cada vez mais é um terreno de expressão da diversidade de orientação sexual. Num caso como o narrado, percebe-se como se exerce uma vigilância sobre as ações escolares no terreno do gênero e da sexualidade, e como as professoras ficam cercadas tanto pela família quanto por outros profissionais, os quais desejam a adesão delas no sentido de “reforçar” a orientação considerada “correta” para as crianças, que é sempre a heteronormatividade. O papel tradicional da escola está mais voltado a coibir do que a estimular essas experimentações em termos de gênero e sexualidade (SEFFNER, 2013, p. 153).

A ideia de serem vistas e vistos como adultas e adultos de referência, faz que com uma lente de aumento seja colocada sobre a vida pessoal das e dos docentes. Não apenas dentro da escola, mas também fora dela. A comunidade escolar, composta por estudantes, colegas de trabalho, equipe diretiva, funcionárias e funcionários, familiares de estudantes e demais agentes escolares, volta sua atenção para o modo como professoras e professores se comportam, se vestem, se relacionam, como são seus hábitos, suas crenças e seus estilos de vida. Ocorre uma articulação entre as noções de docência e de decência. Não é apenas esperado que docentes sejam boas e bons profissionais; também se espera que ajam e se comportem como adultas e adultos exemplares, a partir de um olhar moralizante e vigilante.

Ao longo da entrevista com a professora Elisa, surgem diversas questões que atravessam suas vivências enquanto uma mulher bissexual na área do ensino. As diferentes intersecções que formam a identidade da entrevistada são marcadores que influenciam em sua experiência na docência e em suas relações. Enquanto mulher, a informante relata vivenciar micro violências diárias, através de relações de poder e de dinâmicas hierárquicas que a inferiorizam e a invisibilizam. Estas estruturas estão presentes na escola, dentro da assim chamada comunidade LGBTQ+ e na sociedade em geral. Enquanto bissexual, sua identidade é marcada por sua sexualidade no ambiente escolar.

A entrevistada comenta que isso se torna evidente em situações de discriminações que chegam até ela de modo sutil, através de comentários, brincadeiras e piadas. Mas, ao mesmo tempo, ser uma professora bissexual resulta em situações positivas como a identificação e o reconhecimento de estudantes, que a veem como uma referência. É possível observarmos que os relatos de Elisa ilustram a realidade de muitas pessoas LGBTQ+ brasileiras, não apenas da área do ensino, mas em diferentes áreas de atuação.

O espaço público e o mercado de trabalho colocam estes indivíduos na posição de precisarem falar de si, como se precisassem “revelar” sua orientação sexual ou identidade de gênero, ou “se assumirem” para empregar o problemático termo popularmente utilizado. Por serem consideradas e considerados desviantes da norma, pressupõe-se que tenham que confessar sua sexualidade ou gênero, como quem confessa um segredo, um pecado ou um crime. O professor Eduardo descreve o modo como vivenciou este processo:

Minha trajetória, ela foi um pouco imbricada por conta do meu contexto familiar, né? Meu entendimento da minha homossexualidade vem desde o meu Ensino Médio, mas a minha, digamos, oficialização perante a sociedade como um todo, enquanto homem gay, foi só depois que eu me formei na Graduação. Então tem toda uma jornada, né?

De conhecimento, autoconhecimento, autoconfiança e de, também, troca. Para conseguir ir construindo essa... personalidade, essa capacidade, *né?* De chegar e se expor diante de toda a sociedade, da família, como um todo.<sup>29</sup>

Notamos que o professor faz uma separação entre o momento em que compreendeu sua orientação sexual e o momento em que a tornou pública. O processo de publicizar sua sexualidade, ou de saída de armário, envolveu uma preparação. O que demonstra que Eduardo provavelmente associava a esfera pública a uma ameaça ou a um risco. O informante também comenta que acreditava que precisaria desenvolver uma “capacidade” de tornar pública sua homossexualidade. Por este motivo, pessoas LGBTQ+ inserem-se ou são inseridas e inseridos em “armários ocasionais” ou são marcados por sua sexualidade, o que gera um estado constante de policiamento e vigilância de seus corpos, comportamentos e ações. Em seu relato, a professora Karina faz o seguinte comentário:

A gente não precisa ser super assumida para todos os alunos e para todas as famílias de alunos para ter um trabalho que seja anti LGBTQfóbico na escola, sabe? Do, tipo *assim*: às vezes, pequenas coisas. Tipo quando algum aluno, criança ou adolescente fica xingando outro de *viado*. Sabe? É hora de parar nossa aula e *foda-se* o conteúdo agora, porque a gente vai conversar sobre o porquê tu *acha* que isso é um julgamento, um xingamento, sabe?<sup>30</sup>

Na fala de Karina, a docente argumenta que aquelas e aqueles docentes que não falam abertamente sobre sua orientação sexual no espaço escolar também podem combater práticas de discriminação. Uma das formas de enfrentamento destas práticas seria intervir e mediar quando são feitos comentários pejorativos e discriminatórios em sala de aula. A professora propõe que, nestes momentos, se estabeleça um diálogo com a turma de estudantes sobre o assunto. Já o professor Marcelo comenta:

Se algum aluno ou alguma aluna, se o estudante perguntar se eu sou gay eu vou responder: sim, eu sou. Se perguntarem se eu sou casado: sim, eu sou casado. “Com mulher ou com homem?” Sou casado com homem, tenho filho. Então eu respondo tranquilamente, *né?* Eu não chego assim para os alunos: eu queria contar para vocês que sou gay. Não faço isso. Mas se eles perguntarem eu abertamente falo. E isso é muito interessante, porque eu imagino, assim ó: se eu quisesse esconder, possivelmente eu seria o motivo de chacota, *né?* “Não, eu não sou casado com homem”. “Não, eu sou casado com mulher.” *Né?* como eu falo tranquilamente, os alunos me perguntam e eu respondo, entendeu? Então acabou o assunto.<sup>31</sup>

<sup>29</sup> Trechos da entrevista do professor Eduardo, trinta e três anos, branco, cis, gay.

<sup>30</sup> Trecho da entrevista da professora Karina, vinte e seis anos, branca, cis, lésbica.

<sup>31</sup> Trecho da entrevista do professor Marcelo, trinta e cinco anos, negro, cis, gay.



O entrevistado Marcelo relata que apenas fala sobre orientação sexual e sobre seu relacionamento com seu marido quando é questionado por estudantes. No caso de não perguntarem, o informante não fala sobre sua vida pessoal. Marcelo acredita que caso escolhesse negar sua homossexualidade, quando questionado por estudantes, provavelmente se tornaria alvo de piadas. Responder abertamente as perguntas de estudantes é visto pelo professor como uma forma de encerrar a discussão sobre o assunto.

Conforme Seffner e Reidel (2015), a professora é geralmente considerada pelo imaginário coletivo como um ser assexuado e privado de erotismo. Portanto, a presença de professoras transexuais ou travestis em escolas muitas vezes produz um pânico moral na comunidade escolar, já que suas identidades colocam normas hegemônicas de gênero em questão.

Seffner e Reidel (2015) acreditam que, por reivindicarem o próprio corpo e a expressão de gênero feminina, os corpos de professoras trans não são invisibilizados como costuma acontecer com a figura tradicional de professoras cisgênero. Seffner e Reidel defendem uma pedagogia que promova a afirmação do corpo e do erotismo destas professoras, ao invés de sua negação e de seu apagamento. Muitas professoras trans expressariam uma grande necessidade de investir em sua formação e em seu desenvolvimento intelectual como uma estratégia para se defenderem de preconceitos. Portanto, a docência representaria para muitas mulheres transexuais e travestis um ganho de autoestima e de reconhecimento profissional.

### **3.3 Eu quero ter a liberdade de ser bem gay nas minhas redes sociais**

A professora Elisa relata que o processo para compreender sua orientação sexual ocorreu recentemente, quando já trabalhava na atual instituição de ensino. Este processo ocorreu quando a entrevistada passou a fazer novas amizades e a frequentar novos espaços. Passou, também, a participar de um coletivo feminista de sua cidade. Através do coletivo, Elisa começou a frequentar festas destinadas ao público LGBTQ+. A entrevistada inicia uma conexão entre seu ativismo político e o processo de entender sua sexualidade. Afirma que antes de se entender como bissexual, reconheceu-se como feminista. De acordo com a professora:

E aí, com isso, eu comecei a ficar com meninas e entendi que eu era bissexual e pensei: “Nossa, que loucura, nunca tinha percebido! Que loucura isso”. Mas foi um caminho meio longo, assim. Tipo: “Tá, eu fico com meninas, mas será que eu gosto de meninas?” E, depois, tipo: “Tá, ok, gosto de meninas. Mas ainda gosto de

meninos?” *Tipo*, é uma coisa meio confusa, né? Mas hoje eu me entendo enquanto mulher bissexual, estou em um relacionamento já faz três anos, então... É um processo de autoconhecimento, que para mim foi mais tardio, mas que é uma constante, né?<sup>32</sup>

O comentário da professora indica que o processo para entender sua bissexualidade ocorreu aos poucos e quando começou a se relacionar com mulheres, seguiu questionando sua orientação sexual. A informante precisou de algum tempo para compreender sua sexualidade. Questionamentos semelhantes aos de Elisa costumam ser frequentes entre indivíduos bissexuais, em parte, por causa de estigmas associados a esta orientação sexual. Tais estigmas estão presentes não apenas fora da assim chamada comunidade LGBTQ+, mas também dentro dela, segundo Regina Facchini (2008). A entrevistada Dani aponta:

E a questão da vivência da pessoa trans não-binária é muito complexa porque, muitas vezes, a gente não é incompreendida apenas por pessoas cis. As outras pessoas trans que são binárias, elas também não conseguem compreender isso da gente. E aí eu poderia te comparar que é basicamente assim: é tipo quando uma pessoa se assume como bissexual e as pessoas dizem assim: “Ai, mas é porque está ainda em cima do muro, não sabe ainda o que quer.” O bissexual, ele é isso. “É porque ele não sabe se ele quer homem ou quer mulher, está indeciso.” E a questão que a pessoa não-binária passa, enquanto uma pessoa trans não-binária, é semelhante. Porque acham que a gente está balançando, que a gente não quer se assumir como uma pessoa trans totalmente do outro lado, sabe? No caso: “Ah, porque ela não quer se assumir como uma mulher trans”.<sup>33</sup>

A professora traça um paralelo entre o estigma vivido por pessoas bissexuais e o estigma vivido por pessoas trans não-binárias dentro da comunidade LGBTQ+. Dani considera que pessoas não-binárias muitas vezes são incompreendidas por mulheres e homens trans. Do mesmo modo, a bissexualidade é frequentemente vista como indecisão. Isto faz com que a entrevistada identifique uma semelhança entre as experiências destes grupos identitários.

A sexualidade dos indivíduos costuma ser regulada por estruturas normativas presentes na sociedade, como é o caso da heterossexualidade compulsória. O termo foi concebido pela autora Adrienne Rich (1980), para descrever os mecanismos de invisibilização de outras possibilidades de existência não-heterossexuais. Por sua vez, Judith Butler (2016) descreve a heterossexualidade compulsória como uma das práticas reguladoras através das quais a identidade de gênero é vista, ou não, como inteligível para a sociedade.

Para que esta inteligibilidade seja mantida, Butler (2016) defende que é preciso haver uma coerência e uma continuidade entre a expressão de gênero, o sexo, as práticas sexuais e o

<sup>32</sup> Trecho da entrevista da professora Elisa, vinte e seis anos, branca, cis, bissexual.

<sup>33</sup> Trecho da entrevista da professora Dani, vinte e seis anos, se identifica como *mestiça* e como trans não-binária transfeminina.

desejo do indivíduo. Outra estrutura reguladora do sistema sexo/gênero, citada pela autora, seria a lógica binária que determina padrões de comportamento femininos e masculinos e que pressupõe um desejo inequívoco pelo gênero tido como “oposto”, ou seja, o desejo heterossexual. De acordo com Foucault (2012), a regulação binária suprime a multiplicidade potencialmente subversiva da sexualidade. O binarismo, tanto de gênero quanto de sexualidade, está muito presente no cotidiano escolar e é amplamente reproduzido e constantemente reforçado.

Na atualidade, cresce o número de estudantes que se identificam enquanto LGBTQ+ nas escolas. No entanto, é possível observar que, muitas vezes, ainda se espera que docentes sejam cis e heterossexuais. A expectativa de que os corpos que circulam pela escola estejam em conformidade com a cisheteronormatividade é constantemente repetida e reafirmada em dinâmicas e em práticas escolares. Um destes mecanismos de reprodução da norma é a associação das mulheres ao exercício docente, sobretudo quando se trata do ensino de crianças nos níveis da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, já que os corpos tenderiam a ser mais vigiados.

Em sua obra *O Amor Tudo Crê, Tudo Suporta? Conversas (In)Docentes* (2021), as autoras Edla Eggert, Márcia Alves e Sara Campagnaro discutem sobre as expectativas depositadas sobre o corpo e o gênero feminino. O Estado, a Igreja e a Educação são mencionadas como instituições reguladoras do corpo feminino e daquilo que se espera que este corpo “deva ser” em diferentes etapas da vida. De acordo com as autoras:

O corpo passa a ser o lugar do “dever ser”, pois a mulher jovem “deve” proteger sua virgindade, sentar-se de pernas fechadas, usar roupas que não mostrem demais. A mulher adulta “deve” usar o corpo para ter filhos, para o prazer do marido, para dar de mamar aos seus bebês. A mulher idosa “deve” esconder seu corpo cheio de marcas, não expressar sua sexualidade, usar a energia que resta do seu corpo para cuidar dos netos. As instituições de poder decidem como as mulheres devem expor seus corpos e o que não devem fazer com eles. O Estado e a Igreja proíbem a mulher de decidir sobre seu corpo, como no caso da criminalização do aborto. A Educação, formal e não formal, ao reproduzir as normas patriarcais, decide quais brincadeiras são de meninas e de meninos e reforça comportamentos de gênero esperados, punindo aqueles que não cumprem com essas expectativas (EGGERT; ALVES & CAMPAGNARO, 2021, p. 25-26).

Eggert, Alves e Campagnaro sugerem que, além da regulação do corpo feminino, as mulheres enfrentam diariamente uma desvalorização sistemática por parte da sociedade patriarcal, que as impede de exercer sua autonomia de modo integral. É depositada sobre elas a expectativa de que se ocupem do cuidado de outras pessoas, através do que as autoras nomeiam de “servidão voluntária”. Desse modo, as mulheres estariam “presas em uma

sociedade que não as valoriza, que não as respeita, que as violenta e, muitas vezes, as mata” (Eggert; Alves & Campagnaro, 2021, p. 30).

O professor entrevistado, Henrique, discute sobre diferenças que percebe entre o que se espera de professoras e de professores no ambiente escolar:

Tem muita mulher fazendo Pedagogia e pouco homem. E eu ainda acho que tem essa questão com os pais de, *tipo*, não se sentirem confortáveis com professores para crianças muito pequenas, *né*? Principalmente na Educação Infantil, por serem homens. [...] Por exemplo, a forma que uma mulher se comporta, e ela pode se comportar da mesma forma que um homem... Sei lá, ela vai ser tratada, *tipo*, como a agressiva, explosiva, esse tipo de coisa. E o homem vai ser tipo: “nossa, ele realmente é muito líder”. E a mulher é mandona, sabe? Eu acho que isso existe em todas as profissões praticamente. [...] Mas eu estou tentando pensar na minha experiência como aluno também. Tipo: as professoras exigentes são sempre lidas como megeras, *né*? E eu acho que isso não acontece com os professores homens.<sup>34</sup>

A colocação de Henrique demonstra que comportamentos semelhantes desempenhados por professoras mulheres e professores homens são interpretados de modos distintos. Alguns comportamentos valorizados na performatividade da masculinidade são criticados na performatividade da feminilidade. O informante também comenta que há uma predominância de mulheres no curso de Graduação em Pedagogia e atuando nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Para Henrique, isto faz com que familiares muitas vezes considerem indesejável que professores homens ocupem estes cargos. Já a entrevistada Luciana relata:

Dentro do magistério nós temos vários professores. Na área, nas áreas... Mas também temos alguns professores que atuam nos Anos Iniciais. E eu sinto uma diferença com os colegas que trabalham nos Anos Iniciais. Porque o Magistério ainda é visto como uma profissão feminina, *né*? Faz parte da mulher, se ela não é dona de casa, ela é professora. Que era assim há 60 anos atrás, 50 anos atrás. Era isso que predominava, *né*? Mas eu sinto, assim, um certo preconceito maior com relação aos colegas, aos homens.<sup>35</sup>

A docente também acredita que há um preconceito em torno de professores homens que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Luciana também comenta a questão de que a docência ainda é vista como uma profissão feminina e aponta a origem histórica desta associação, quando muitas mulheres tinham essa como a única possibilidade de atuação profissional.

<sup>34</sup> Trecho da entrevista do professor Henrique, vinte e quatro anos, branco, trans, bissexual.

<sup>35</sup> Trecho da entrevista da professora Luciana, cinquenta e seis anos, negra, cis, lésbica.

Por sua vez, o entrevistado Luís também acredita que há uma construção histórica em torno das mulheres enquanto cuidadoras e que isto reflete no número reduzido de homens que cursam a Graduação em Pedagogia e de professores homens nos níveis de ensino dos Anos Iniciais e da Educação Infantil. Segundo Luís:

E, é óbvio, por eu gostar mais deste campo é claro que há uma diferenciação, que há uma pequena discriminação. Quando eu digo assim: “ah, eu sou o professor que vou dar aula para os teus filhos”. Um professor homem, *né?* [...] Nas escolas onde eu passei, eu fui o único de CAT<sup>36</sup>. Eu sempre fui o único. Mas na rede sempre havia outros, *né?* Também professores do CAT. [...] Eu não vejo que esta diferenciação ou esta pequena discriminação, ela vá se acabar tão cedo, *né?* É uma questão histórica que ainda está muito impregnada, ainda na atual população.<sup>37</sup>

O entrevistado considera que a orientação sexual e a identidade étnico-racial dos professores são fatores que agravam a discriminação por parte de familiares de estudantes. Segundo Luís:

Porque chega um professor negro, quase dois metros de altura. [...] Ser um homem dando aula para uma segunda série, que são alunos com sete, oito anos. E negro. [...] Tu *encontra* ali pais maravilhosos. Mas sempre tem uma parcela de pais que querem encontrar uma forma de te incomodar e de te criticar. Então eu sempre atribuo isso justamente a essa questão: homem, negro, quase dois metros de altura, homossexual, dando aula para crianças, *né?* Então: “ou tu *faz* como eu quero, ou eu vou te incomodar”.<sup>38</sup>

A discriminação contra professores homens nesses níveis de ensino também aparece na entrevista da professora Rita. A entrevistada também comenta sobre o número reduzido de pessoas LGBTQ+ atuando nos Anos Iniciais:

Eu tinha colegas da Pedagogia, na época, que não conseguiram estágio por serem homens, *né?* [...] Há alguns anos eu fui procurar. E aí apareceu algumas vagas de Educação Infantil que estavam ali colocando como um critério, *né?* Ser do gênero feminino. [...] Na minha instituição não tem nenhum professor homem nos Anos Iniciais. E, aparentemente, nos Anos Iniciais não tem professora LGBTQ, porque elas já falaram. Ai, dá para perceber. Não chegaram abertamente e disseram: “Aí, sou hétero.” Mas elas têm relações estáveis com homens, famílias, filhos, enfim. Então não tem nenhum professor LGBTQ.<sup>39</sup>

Ao mesmo tempo, Rita acredita que a profissão de professora nos Anos Iniciais também é desvalorizada e que ocorre um processo de infantilização das professoras neste

<sup>36</sup> A sigla CAT é uma abreviação de Currículo por Atividade, termo utilizado para se referir aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Estadual de Ensino do estado.

<sup>37</sup> Trecho da entrevista do professor Luís, quarenta anos, negro, cis, gay.

<sup>38</sup> Idem.

<sup>39</sup> Trecho da entrevista da professora Rita, trinta e quatro anos, negra, cis, bissexual.

nível de ensino. A informante comenta sobre este processo de infantilização está aliado à desvalorização da docência. Conforme Rita:

Eu acho até uma questão de infantilizar as professoras. Então, eu acho que não é visto como uma profissão que se constrói uma carreira, uma profissão que precisa se atualizar, uma profissão onde tem que estudar, enfim. Eu acho que não valorizam isso, não respeitam isso. [...] É assim que eu me sinto, *né?* Estudando e querendo melhorar para que a Educação seja mais valorizada, enfim. E quando eu chego, eu recebo um balde de água fria, às vezes: “deixa assim mesmo, para quê que tu *vai* tentar mais?” Ninguém valoriza. “Gurias, deixem assim.” *Né?* Essa questão de chamar as professoras de “gurias” também me incomoda. Então eu acho que é isso que eu vejo.<sup>40</sup>

Eggert, Alves e Campagnaro abordam a associação, que muitas vezes é feita pela sociedade, entre as mulheres e o exercício docente. As autoras afirmam que há um número maior de professoras mulheres na Educação Básica, sobretudo nos Anos Iniciais e na Educação Infantil. Isto teria relação com a noção de que estar com crianças seria considerado “coisa de mulher” (Eggert; Alves & Campagnaro, 2021, p. 58). Para as autoras, esta ideia estaria pautada em um determinismo biológico, responsável por fomentar a divisão sexual do trabalho.

Assim como o ensino, Eggert, Alves e Campagnaro indicam que profissões associadas ao cuidado, em geral, são associadas às mulheres, como é o caso de secretárias, empregadas domésticas, enfermeiras e outras. Os motivos que dividiriam as profissões entre “femininas” ou “masculinas” ainda estariam baseados em argumentos biologicistas, conforme comentam:

Na verdade, a sociedade até hoje faz uso de argumentos biologicistas para manter as mulheres em algumas profissões (mas não em todas) e os homens em outras. Dessa forma, podemos reconhecer que os homens também, por argumentos da ordem da biologia, são encaminhados para determinadas profissões. Por exemplo, há raros docentes homens na educação infantil e nos anos iniciais. No entanto, é preciso que se reconheça que a eles o leque de opções é muito maior e cabe a eles as atividades de maior prestígio e também de maiores salários (EGGERT; ALVES & CAMPAGNARO, 2021, p. 59).

Professores homens receberiam mais valorização e prestígio. E, ao mesmo tempo, seriam desencorajados a atuar em níveis de ensino ligados ao cuidado e às infâncias. A Pedagogia foi vista, ao longo dos anos, como uma “vocação” das mulheres, enquanto aguardavam o casamento, conforme apontam Eggert, Alves e Campagnaro (2021). No início do século XX, esta era uma das únicas profissões permitidas às mulheres solteiras e viúvas, porém, o cargo era perdido caso se casassem.

<sup>40</sup> Idem.

Para que frequentassem o Ensino Superior, como o curso de Pedagogia, as autoras relatam que as mulheres precisavam da autorização de seus pais, se fossem solteiras, e de seus maridos, se fossem casadas. Embora as primeiras universidades brasileiras tenham surgido em 1808, as autoras explicam que apenas em 1879 algumas mulheres foram autorizadas pelo governo imperial a ter acesso ao Ensino Superior. O que não era o caso, por exemplo, de mulheres negras e indígenas. A respeito da Pedagogia, o seguinte comentário é feito:

A pedagogia como profissão de mulheres cresceu ao passo que os homens buscavam igualar a educação do espaço privado da casa ao espaço público da escola. Ora, se a mãe é aquela que educa, só uma outra mulher poderia fazer tão bem essa outra educação no espaço formal da escola. Quando crianças, ouvimos que “a escola é a nossa segunda casa”. Seria a professora a nossa segunda mãe? Talvez não necessariamente uma mãe, mas quem sabe uma tia amorosa? A doação por amor e o afeto para com as crianças é muitas vezes esperada das professoras, principalmente daquelas que trabalham com os anos iniciais na educação básica até os anos finais do ensino fundamental, mas se altera no Ensino Médio, em que se observam mais homens professores, especialmente nas disciplinas de matemática, história, geografia, filosofia, física e química (EGGERT; ALVES & CAMPAGNARO, 2021, p. 32).

Para as autoras, foi criada uma “aura do cuidado” em torno da profissão de professora, pautada na ideia de que apenas mulheres cuidariam tão bem dos filhos umas das outras. A escola seria composta por diferentes cuidadoras, não apenas as professoras, mas também as “tias” da portaria, da cozinha, da limpeza, da secretaria. Para Eggert, Alves e Campagnaro (2021), o espaço escolar é visto como uma “segunda casa”, composto por “mães”, “tias” e suas crianças. Neste contexto, mencionam a obra do autor Paulo Freire, *Professora Sim, Tia Não* (1997), em que é defendida a importância do lugar da professora enquanto trabalhadora, ao invés de seu lugar enquanto “tia”, como é comumente chamada por estudantes, principalmente da Educação Infantil. As autoras argumentam:

Professoras são profissionais da educação, estudam e se especializam nessa área, portanto é necessário que sejam vistas e remuneradas como tais. Entre as armadilhas que envolvem as aproximações entre a mãe zelosa e a tia bondosa da escola é que a primeira não recebe salário para cuidar de seus filhos, então, partindo desta premissa, a “tia”, que faz seu trabalho por amor, não teria por que reivindicar uma remuneração justa. Por isso a importância de reconhecer as professoras e as demais mulheres que atuam nas escolas como trabalhadoras, afastando aos poucos a imagem idealizada de que são uma segunda mãe para as crianças (EGGERT; ALVES & CAMPAGNARO, 2021, p. 33).

A associação feita entre a docência e o cuidado, ou com o âmbito privado, através da vinculação da figura da professora à figura de uma “segunda mãe” ou de uma “tia” seria um modo de desvalorizar o exercício docente. Além disso, seria uma forma de desarticular a luta

das professoras por direitos trabalhistas, remuneração justa e condições dignas de trabalho. Isto não quer dizer que não haja espaço na escola para o acolhimento e para o afeto, especialmente em escolas públicas, que são, muitas vezes, o único lugar de segurança para estudantes (Eggert; Alves & Campagnaro, 2021).

As autoras destacam que, enquanto professoras, elas também estabelecem conexões verdadeiras com estudantes e se emocionam com suas histórias de vida. Também é mencionado o contexto de vulnerabilidade social em que muitas e muitos estudantes de escolas públicas se encontram. A merenda escolar, por exemplo, é muitas vezes sua única refeição do dia. O que faria com que professoras, sobretudo do Ensino Básico, se deparassem com o desejo de “levar para casa” as crianças em situações de sofrimento (Eggert; Alves & Campagnaro, 2021). Contudo, as autoras reforçam a importância de se lembrar que o papel das mulheres na escola, tanto professoras quanto as demais profissionais, é o de trabalhadoras.

No estudo que desenvolve com professoras do Ensino Básico, a autora Marília de Carvalho aponta: “A associação do ensino para crianças com a feminilidade é um fenômeno internacional bem documentado e muito debatido” (Carvalho, 2020, p. 363). A autora menciona o estudo de Luís Pereira – *O magistério primário numa sociedade de classes* (1969) – que trouxe importantes contribuições sobre o tema. Ao longo de sua pesquisa, Carvalho (2020) investigou o percurso de professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da Rede Estadual do município de São Paulo, onde identificou a presença professoras consideradas “maternais”, ou seja, professoras que se disponibilizariam a dar uma atenção individual e integral a alunas e alunos. Carvalho comenta:

As professoras já não falam em instinto maternal e natureza feminina, falam em inteligência emocional, carência afetiva, empatia. Mas permanece a associação de seu trabalho com a feminilidade, assim como a importância atribuída ao desenvolvimento integral dos alunos (práticas de cuidado). Mais ainda, a tradição não se repete idêntica na contemporaneidade: ela é ressignificada no contexto das novas formas de gestão do trabalho docente. Pode dar margem a mecanismos de controle e exploração do trabalho, tais como culpabilização, responsabilização individual da professora, aceitação de controle externo e de más condições de trabalho. Por exemplo, o bom funcionamento da proposta curricular pressupõe o uso de equipamentos e recursos próprios das professoras (CARVALHO, 2020, p. 364).

No estudo desenvolvido por Carvalho (2020), a autora destaca que a atividade de ensino dessas professoras é socialmente construída; logo, também seria estruturada por gênero e associada à feminilidade. Segundo a autora, o objetivo de sua investigação não era questionar se são mulheres ou homens que ocupam estes cargos, nem identificar os processos



de construção de suas identidades. O objetivo consistia em entender como feminilidades e masculinidades estruturam a prática de ensino em determinado contexto histórico.

A autora buscava compreender como as professoras “lidavam com esses significados múltiplos que estruturam sua atividade docente” (Carvalho, 2020, p. 371). Alguns dos questionamentos feitos por Carvalho foram os seguintes:

Ou ainda: os espaços escolares estão organizados em termos de gênero, classe e raça? Como essa organização influencia a hierarquização dos espaços e sua ocupação por diferentes sujeitos? O pátio de recreio, a diretoria, a quadra, a cozinha, as carteiras mais próximas ou mais distantes da professora – como são pensados no cotidiano? Que relações de poder estão aí envolvidas (CARVALHO, 2020, p. 373)?

Carvalho também realiza uma pesquisa sobre as novas formas de gestão da Educação, que são chamadas de “nova gestão pública” ou de gerencialismo. Neste contexto, a autora expõe as novas diretrizes do que é esperado do trabalho das professoras, tais como “eficiência, competitividade, foco na ascensão na carreira e em benefícios financeiros” (Carvalho, 2020, p. 363).

A autora compara o que era esperado de professoras dos Anos Iniciais, até então, como dedicação, envolvimento emocional, vocação, trabalho por amor e por realização. As novas obrigações da gestão gerencialista teriam aumentado a quantidade de trabalho em casa e na escola e exigiriam o cumprimento de novas funções como questões burocráticas, planilhas e relatórios. Também demandariam cursos e reuniões de formação não remuneradas. Isto resultaria em uma mistura do tempo de lazer e de trabalho das professoras e daria indícios de um futuro com uma flexibilização total do trabalho. A autora comenta:

Incorporar essas interpretações em minha compreensão das novas formas de gestão implantadas nas escolas da rede estadual paulista permitiu perceber a introdução da lógica de empresa nas salas de aula, com o incentivo à concorrência entre professoras, a valorização da performance e o suposto de que as educadoras se organizavam com base em metas numéricas e colocavam em primeiro lugar a recompensa financeira (CARVALHO, 2020, p. 369).

Carvalho associa as mudanças que vêm ocorrendo na gestão da Educação à racionalidade neoliberal, que leva a organização da sociedade a partir de uma lógica empresarial. Esta lógica não estaria apenas presente no Estado, mas também na subjetividade dos indivíduos. A pesquisadora descreve o neoliberalismo do seguinte modo: “política, sociedade e economia se juntam sob a razão empresarial, baseada no custo-benefício, na expansão ilimitada, no risco e na concorrência” (Carvalho, 2020, p. 363). Deste modo,

considera que o mercado se tornaria o modelo lógico universal e as pessoas passariam a ser vistas através de uma visão utilitarista, como empresas de si mesmas.

## 4. LGBTFOBIA E A PRODUÇÃO DO PRECONCEITO, DO ESTIGMA E DA DISCRIMINAÇÃO

Nem todo dia a gente está com força para resistir. E tem muito disso, *né?* O nosso fato de ter que ir lá para frente dar aula... É todo dia uma resistência, de ressignificar o porquê que a gente está ali. E sempre entender, *né?* É todo um processo. É um processo calmo, é um processo, às vezes, dolorido. Às vezes, a gente passa por coisas que a gente não quer. Quer desistir de tudo, quer ir embora, quer largar a docência. Aí quando a gente se acalma, reflete um pouquinho e continua. E é um leão por dia.<sup>41</sup>

### 4.1 O meu medo é qualquer dia ser exonerada

Neste capítulo são discutidos processos de patologização associados à população LGBT+ a partir dos estudos das autoras Berenice Bento e Larissa Pelúcio (2012). Depois, são abordadas as noções de discriminação, estigma e preconceito relacionados a gênero e sexualidade através dos autores Angelo Costa e Henrique Nardi (2015). É trazida uma perspectiva sobre a homofobia na sociedade brasileira atual, partindo de Reinaldo Lopes (2005), Roger Rios (2020) e Fernando Seffner (2022). Os conceitos de homofobia, heterossexismo e heteronormatividade são contextualizados a partir de Costa e Nardi (2015) e são apresentados trechos das entrevistas que abordam situações de discriminação relatadas por docentes entrevistadas e entrevistados. Discute-se sobre a transfobia a partir de Tássio Acosta (2016), Bruno de Santana (2017), Neil Almeida e Graça Cicillini (2014; 2015), Berenice Bento (2011) e Jorge Leite Junior (2012). É mencionado o uso do humor, a partir de bell hooks (2020), como estratégia de mediação de algumas situações de preconceito em sala de aula. E é apresentado o conceito de “abjeto”, proposto por Judith Butler (2016), associado às identidades dissidentes.

As autoras Berenice Bento e Larissa Pelúcio (2012) explicam que o termo “homossexualismo” foi retirado, em 1973, do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), utilizado pela Psicologia e pela Medicina. Em 1975, foi retirado da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID). Já o termo disforia de gênero foi criado por John Money em 1973.

Bento e Pelúcio (2012) comentam que os primeiros estudos sobre indivíduos transexuais foram publicados pelo endocrinologista Harry Benjamin, em 1950, onde era feita uma diferenciação entre indivíduos homossexuais e transexuais. Segundo Benjamin, o único tratamento possível para o segundo caso era a intervenção cirúrgica de redesignação sexual.

<sup>41</sup> Trecho da entrevista da professora Dani, vinte e seis anos, se identifica como *mestiça* e como trans não-binária transfeminina.

A transexualidade passou a ser considerada parte dos “Transtornos de Identidade de Gênero” do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) nos anos de 1980. Tanto a penúltima versão do DSM, o DSM-IV, quanto a atual versão da Classificação Internacional de Doenças (CID), o CID-10, patologizam a transexualidade e a classificam como um transtorno mental.

Bento (2012) comenta sobre o surgimento do movimento “*Stop Trans Pathologization*”, ou “Pare a Patologização”, que ganhou adeptos em diversos países e defendia a remoção de “Transtornos de Identidade de Gênero” e “Disforia de Gênero” do DSM e do CID. A campanha também reivindicava o direito da população trans a atendimentos médicos gratuitos, voltados às suas necessidades específicas. Bento e Pelúcio (2012) apontam que os transtornos de gênero não são pautados em disfunções biológicas e, sim, nas normas binárias de feminino e masculino estabelecidas pela sociedade.

Dentre os argumentos contrários à despatologização de pessoas trans, é citada a possibilidade destes indivíduos de perderem o acesso a atendimentos psiquiátricos e psicológicos, a tratamentos hormonais e a procedimentos cirúrgicos gratuitos, feitos através do Sistema Único de Saúde (SUS) no Brasil. No entanto, Bento e Pelúcio acreditam que este argumento deve ser contestado, já que o Estado deve continuar sendo responsável pela saúde de pessoas trans, caso esta seja a vontade das mesmas, independentemente de seu diagnóstico clínico ou de protocolos universalizantes.

Bento (2009b) demonstra que, muitas vezes, a sociedade classifica a população transexual como doentes e incapazes de tomar decisões a respeito do próprio corpo e da própria identidade. De acordo com a autora, a ciência e a medicina são utilizadas para patologizar indivíduos trans. O seu discurso, tido como neutro, é na realidade criado a partir de normas de gênero culturais e discursivas. Tais discursos são utilizados como justificativa para a violência e para a exclusão desta população.

A própria lógica binária é considerada por Bento (2009b) como excludente das categorias de gênero e de sexualidade e responsável por produzir conflitos identitários, já que não abrange a experiência de uma grande parcela da população. A autora considera que existe um império biológico que promove uma genitalização das relações e que defende que pessoas trans podem ser “curadas” através de intervenções cirúrgicas. Contudo, a afirmação da anormalidade de pessoas trans apenas resulta na privação de seus direitos e faz com que se distanciem de sua própria humanidade.

Bento (2009a) demonstra que nem todas as pessoas transexuais desejam realizar uma cirurgia de redesignação sexual e nem todos tem abjeção ou disforia com relação a seus genitais, como consta em literaturas médicas pautadas na genitalização do sexo/gênero. A autora assinala que a experiência de cada pessoa trans é singular no que tange a relação com seu corpo e sua sexualidade. Para Bento, a motivação de grande parte desta população para realizar procedimentos cirúrgicos é a aceitação social, mesmo que, para isso, fosse necessário abdicar, por exemplo, do prazer sexual, que pode ser um dos riscos destes procedimentos.

A respeito do conceito de homofobia, os autores Angelo Costa e Henrique Nardi (2015) explicam que há um debate em torno do termo, que teve origem no campo da Psicologia e foi concebido pelo autor George Weinberg, em 1972. Os autores também apresentam a origem de termos similares, relacionados à estigma em torno da sexualidade, como heterossexismo e heteronormatividade.

Costa e Nardi (2015) defendem que os termos heterossexismo e heteronormatividade podem ser empregados em diferentes contextos, de acordo com a abordagem e o viés da discriminação em questão. Ao mesmo tempo, sugerem a substituição do termo homofobia pela expressão preconceito contra diversidade sexual. Porém, os autores reconhecem que o termo homofobia continua sendo o mais utilizado e disseminado, no Brasil, no âmbito de políticas públicas e por movimentos sociais relacionados às questões de gênero e sexualidade.

Desde a infância, a produção da masculinidade é consolidada a partir da repetição de atos que reafirmam o desejo heterossexual e pela aversão e repulsa contra qualquer indivíduo que não cumpra com esse requisito. Afirmar-se como um homem cisgênero heterossexual está relacionado à necessidade da recusa de qualquer afinidade ou identificação com o gênero feminino e de qualquer alusão à atração homossexual. A homossexualidade masculina é associada à feminilidade e, portanto, é considerada inferior na perspectiva da norma heterossexual. A respeito da produção da masculinidade, o professor entrevistado Henrique faz o seguinte comentário:

A nossa sociedade, ela é muito falocêntrica, né? *Tipo*, muito, muito, muito. Isso, *tipo*, ligando falo à figura do homem. Porque não é, *tipo*, o pênis da mulher trans, né? É isso. Então, *tipo*, eu acho que tem um fator que faz com que homens trans sejam um pouco mais aceitos. Assim como, talvez, as mulheres lésbicas. Claro, tem inúmeros atravessamentos entre isso. Que é o “querer ser homem”, que é uma coisa que a sociedade lê, *tipo*: o homem trans, ele não é um homem, ele “quer” ser um homem. *Tipo*: a mulher *sapatão*, ela “quer” ser um homem. *Tipo*, ah, sei lá. É frustrada, porque não tem um pênis na relação. E por aí vai. Então, *tipo*, de outra forma, mulheres trans, todos aspectos que querem fugir dessa masculinidade, não é

tolerável. Porque “como assim tu *quer* fugir da melhor coisa do mundo, que é ser um homem?”<sup>42</sup>

A questão levantada por Henrique sobre a masculinidade ser vista como algo ideal e desejável para a sociedade também é trazida na entrevista da professora Rita. Em sua entrevista, Rita indica que a valorização da masculinidade pode ser percebida mesmo entre a população LGBTQ+ ao afirmar: “Acho que tem uma aceitação maior, uma visibilidade maior, um espaço maior dentro da comunidade para homens gays, cis, brancos”. A entrevistada destaca que a identidade étnico-racial e a cisgeneridade são outros marcadores levados em consideração na valorização da masculinidade.

No Brasil, os dados de violências contra a população LGBTQ+ são alarmantes. Um levantamento foi feito, a partir de dados de 2021, pelo Grupo Gay da Bahia (GGB) juntamente à Aliança Nacional LGBTI+, que demonstram que o Brasil é o país com o maior número de mortes desta população do mundo. Em 2021, foi registrado o total de trezentas mortes, mas o levantamento indica que deve haver uma subnotificação de casos e que o número real deve ser maior.<sup>43</sup>

A homofobia e os discursos de ódio ganharam força no país durante a gestão do representante anterior do país, marcado pelo autoritarismo e por discursos antidemocráticos. O governante manifestava constantemente discursos de ódio e tentativas de cerceamento dos direitos da população LGBTQ+. Entretanto, a homofobia é apenas uma das faces de uma estrutura social e política que inferioriza, marginaliza e agride esta população, culminando, inclusive, em assassinatos. O autor Fernando Seffner discute sobre a associação feita entre a figura do ex-presidente e a valorização da virilidade e da masculinidade:

Apresentar-se como “outsider” do jogo político, como discurso de ataque às instituições, não importando se elas são instituições democráticas ou não, e de ataque à própria democracia enquanto valor político, carrega consigo elementos viris evidentes. [...] o presidente tem como nome do meio Messias; sua adesão ao politicamente incorreto o qualifica para ser um mito; a truculência para dizer as coisas é percebida como originalidade e franqueza; valores morais conservadores operam como força fundante do mito; ênfase na mistura de situação de crise econômica com repetição de partidos na política indicando a necessidade de alguém que venha de fora para romper “com tudo”. Todos esses elementos são claramente associados ao campo da masculinidade e da virilidade (SEFFNER, 2022, p. 251).

<sup>42</sup> Trecho da entrevista do professor Henrique, vinte e quatro anos, branco, trans, bissexual.

<sup>43</sup> Os dados do levantamento estão disponíveis no site da Câmara dos Deputados. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/clp/noticias/brasil-e-o-pais-que-mais-mata-populacao-lgbtqia-clp-aprova-seminario-sobre-o-tema#:~:text=De%20acordo%20com%20o%20Grupo,8%25\)%20no%20ano%20passado](https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/clp/noticias/brasil-e-o-pais-que-mais-mata-populacao-lgbtqia-clp-aprova-seminario-sobre-o-tema#:~:text=De%20acordo%20com%20o%20Grupo,8%25)%20no%20ano%20passado.). Acesso em: 25 set. 2023.

Para Seffner (2022), o ideal para a cisheteronormatividade é que a dissidência opere através de um funcionamento silencioso. Espera-se que indivíduos dissidentes da norma de gênero e de sexualidade sejam “discretos” e que “conheçam seu lugar”. O autor menciona os exemplos de homens gays que trabalham em salões de beleza e de mulheres lésbicas que incorporam o papel de professoras solteironas.

Essas figuras seriam toleradas porque não exigem que a norma fale de si. A função de sua existência seria “demarcar as fronteiras que não se deve atravessar, para melhor entender o que é ser um homem de verdade, uma mulher de verdade” (Seffner, 2022, p. 260). Ao mesmo tempo, essas pessoas seriam vistas como vidas menores, que são conhecidas, porém não são reconhecidas.

De acordo com o autor Reinaldo Lopes (2005), indivíduos considerados dissidentes de uma sociedade são apenas aceitas e aceitos quando abrem mão de sua identidade, através da assimilação da norma, ou através da ocultação dos aspectos que os tornam diferentes. Lopes defende o direito à diferença e o direito ao reconhecimento, no âmbito jurídico, como formas de manutenção da identidade desses indivíduos.

O autor Roger Rios (2020) considera que as demandas por justiça sexual e a justiça de gênero possibilitam melhor compreensão e concretização do direito da antidiscriminação. O autor argumenta que essas reivindicações são uma possibilidade de fortalecimento da democracia e dos direitos humanos, mesmo no contexto que o país atravessou, de tempos sombrios de retrocessos sociais e políticos.

Ser LGBTQ+ no Brasil significa estar exposto a uma série de preconceitos, estigmas e atos discriminatórios que persistem da infância ao fim da vida adulta, através da eminência constante de humilhações, inferiorizações, oportunidades e direitos negados, agressões verbais e físicas e situações de risco à integridade física e mental. Pessoas dissidentes das cisheteronorma muitas vezes convivem com a discriminação em seu cotidiano.

A discriminação, por vezes, tem início no âmbito privado, entre familiares ou pessoas próximas e pode, também, estar presente em redes e coletivos, como dentro da chamada comunidade LGBTQ+. Durante as entrevistas realizadas, as e os docentes foram questionadas e questionados sobre a existência de discriminações entre pessoas LGBTQ+. Suas respostas apontam com unanimidade para a existência de diferentes formas de discriminação, preconceito e estigma entre essa população. O entrevistado Marcelo relata:

Por exemplo, existem gays que são racistas. Não é porque é gay ou lésbica que não seja. A gente espera que, como uma pessoa que, infelizmente, já sofre alguma

discriminação, que tenha um olhar mais aberto, *né?* Que veja a sociedade de uma maneira mais humana. Mas nem todos os casos são assim. Existem pessoas, por exemplo... E aí, eu vou falar bem do universo masculino, do universo gay masculino, *né?* Que tem aquela coisa de discriminação. Porque o cara, de repente, é obeso. Porque é negro, porque é não sei o quê... Porque é baixo, porque é alto, por questões estéticas. Acho eu, a impressão que eu tenho, é que no universo da mulher, da lésbica, não tem tanto isso. É a impressão que eu tenho. Mas o homem tem muito essa questão da estética do corpo, tem que ser um corpo perfeito. Se é atlético, se faz academia, então... Meu Deus, é o deus grego.<sup>44</sup>

Marcelo menciona o racismo como uma forma de discriminação que observa entre a população LGBTQ+. Também menciona preconceitos relacionados a padrões estéticos corporais e considera que estão muito presentes entre homens gays. O professor Luís também menciona esta discriminação relacionada a padrões corporais:

É, justamente, na questão: é afeminado, não é afeminado. Ou como é que se porta na rua. “É muito... é mais contido...” Já tive esse tipo de preconceito. *Meu*, eu acho que cada um tem que ser feliz à sua forma e à sua maneira. Bom, se eu sou mais contido, mais reservado, é a minha qualidade, é a minha perspectiva. Se tu é mais feliz sendo mais *cheguei*, seja mais feliz, mais *cheguei*. E eu digo isso é porque, assim: a mesma forma que eu estou te confessando... Tu *tem* que crescer, tu *tem* que amadurecer. Eu acho que isso ainda existe muito ali dentro hoje, sabe? E vai existir durante algum tempo. Enfim, tem também a questão do saradinho, que fica criticando o outro que é... Ou sequinho, ou um pouco mais gordinho. Gente, eu acho que tu *tem* que parar e olhar para ti.<sup>45</sup>

Em sua fala, o professor Luís também comenta a respeito do modo como homens gays expressam a masculinidade, podendo haver um maior preconceito contra aqueles que são considerados mais “afeminados”, ou que expressam mais feminilidade.

A desvalorização da feminilidade e a aversão a expressões de gênero femininas também aparecem na entrevista da informante Dani. A professora comenta sobre a discriminação étnico-racial, além de mencionar os padrões estéticos corporais relatados por Marcelo e Luís. Segundo Dani:

Eu acho, *assim*, que dentro da comunidade LGBTQ tem muitos preconceitos, tem muitas rivalidades, tem muitas disputas. E são, *assim*, os preconceitos dos mais diversos, passando desde os corpos que não se encaixam nos padrões, como as pessoas gordas. Homens gays, eles costumam muito menosprezar pessoas que são gordas, pessoas que são afeminadas. Tem um preconceito muito grande porque, basicamente, se criou, assim uma “bolha” daqueles que são só os homens

<sup>44</sup> Trecho da entrevista do professor Marcelo, trinta e cinco anos, negro, cis, gay.

<sup>45</sup> Trecho da entrevista do professor Luís, quarenta anos, negro, cis, gay.



musculosos brancos, “padrão”, de academia ali, que só se *pegam* entre si. Eles repudiam qualquer coisa que seja feminina.<sup>46</sup>

Ao passo que, na entrevista com a professora Rita, é levantada a questão da transfobia presente entre pessoas cis não heterossexuais:

Dentro da comunidade, sim, *né?* Tem preconceito, tem discriminação, tem invisibilidade. Alguns para com outros e... Mas acho que, no meu círculo de amizades, eu não sinto que tenha preconceito. Eu sinto que teve um estranhamento e uma certa dificuldade de compreender a transexualidade. Tenho um amigo trans e nesse processo várias, vários dos meus amigos, que são “outras letras” da comunidade vieram falar comigo sobre a transição desse meu amigo. E não foram falar com ele, *né?* Por insegurança, por dúvida, enfim. Vários vieram perguntar e... Eu acho que teve essa dificuldade de entender. Eu não diria que foi um preconceito, mas uma surpresa e uma dificuldade de entender e... Então, eu acho que há todo um processo, *assim*. Sim, que mesmo entre amigos acontece. Poderia ter acontecido uma situação de preconceito. Não ocorreu, mas eu fiquei um pouco surpresa com essa situação, *assim*, das pessoas não compreenderem. Então, dentro da “bolha”, ainda existem outras “bolhas”. Que, na minha percepção, isso não ia acontecer, ia ser uma transição supernatural para todo mundo, *assim*.<sup>47</sup>

O autor Tássio Acosta (2016) realiza um estudo com a população travesti e conclui que, para grande parte desta população, os primeiros casos de transfobia ocorrem entre familiares, através da imposição da heteronormatividade e da performatividade de gênero masculina e que, em alguns casos, chega a culminar em episódios de violência física ou na expulsão de casa.

Para o autor Bruno de Santana, a transfobia é a manifestação mais grave do ódio e da violência direcionado a pessoas trans. Ela pode ser expressa através de discriminações, intolerâncias, segregação, exclusão, violência real e simbólica (Lanz, *apud* Santana, 2017). Por sua vez, os autores Neil Almeida e Graça Cicillini (2015) definem o conceito de transfobia do seguinte modo:

No âmbito geral, o termo transfobia poderia ser definido como o processo de recusa histórica, social e cultural da forma como pessoas trans constroem seu gênero e vivem suas sexualidades. O aspecto mais marcante seriam as diversas dimensões de vulnerabilidade que esses sujeitos são expostos em razão de se constituírem como ‘o/a outro/a’ do gênero e da sexualidade, portanto, ‘o/a outro/a’ na condição de direitos humanos (ALMEIDA & CICILLINI, 2015, p. 330).

Um vasto número de indivíduos travestis e transexuais tem seus direitos negados e são excluídos em diversas esferas da sociedade por reivindicarem sua identidade de gênero,

<sup>46</sup> Trecho da entrevista da professora Dani, vinte e seis anos, se identifica como *mestiça* e como trans não-binária transfeminina.

<sup>47</sup> Trecho da entrevista da professora Rita, trinta e quatro anos, negra, cis, bissexual.

conforme a autora Berenice Bento (2011) que descreve a escola como um ambiente que reproduz comportamentos hegemônicos da sociedade, tais como a padronização dos corpos, e onde grande parte da população trans relata ter experiências traumáticas. Bento considera que o alto número de evasão dessa população da escola deveria ser visto como casos de expulsão, gerados pela hostilidade e pelo ostracismo. A autora também menciona que raramente docentes ou a instituição intervém em defesa de estudantes trans.

De acordo com os autores Almeida e Cicillini (2015), o acesso da população trans ao ambiente escolar é bastante prejudicado, havendo altos índices de desistência dos estudos e de casos de transfobia, desde a Educação Básica até o Ensino Superior. Para os autores, a violência anunciada ou velada do corpo discente, docente e de demais agentes escolares, torna quase impossível que pessoas trans alcancem o cargo de professoras e professores, especialmente entre a população negra e de baixa renda. Conforme os autores:

Apresentamos, assim, que a escola é um dos principais desencadeadores desses processos de exclusão, expressos por uma violência anunciada, em sua maioria, por parte do corpo discente e outra violência velada e/ou silenciada, pelos/as agentes escolares. Cabe ainda destacar que essas formas de violência, principalmente a anunciada, muitas vezes se consagra em outra forma de violência que definimos como violência materializada, incidindo diretamente na possibilidade de prejuízo e/ou violação física sobre a pessoa exposta (ALMEIDA & CICILLINI, 2015, p. 334).

A escola é definida, por Almeida e Cicillini (2015), como um local de apreensão e reprodução das normas de gênero e sexualidade, que não acolhe indivíduos que diferem das mesmas, fazendo com que aqueles que estão à margem muitas vezes sintam a necessidade de alcançar a excelência para serem minimamente aceitos. Por outro lado, os autores acreditam que a presença destas e destes profissionais subverte os padrões vigentes, promove o debate acerca da diversidade e representa um exemplo positivo para estudantes trans ou para outras identidades dissidentes.

Acosta demonstra que, no ambiente escolar, as maiores barreiras enfrentadas por mulheres transexuais e travestis são a negação do nome social, o impedimento de utilizarem vestimentas e outros marcadores femininos de gênero e o acesso restrito a banheiros femininos. A instituição escolar e o corpo docente, muitas vezes, reiteram a violência através de silenciamentos e omissões e, até mesmo, através de discriminações verbais. Segundo Acosta:

Pessoas que estão à margem da heteronormatividade são mais propensas a sofrer processos discriminatórios, excludentes e estigmatizantes, visto que, quanto menos

estiverem inseridas nos padrões do binarismo de gênero, mais à margem da norma estarão. O poder performativo do discurso existente tanto na fala (por meio de humilhações) quanto na ausência dela (por meio do silenciamento complacente e invisibilização sistemática), contribuem para que os processos de estigmatização estejam presentes nos cotidianos escolares das pessoas que se encontram à margem da heteronormatividade. A reiteração discursiva da proibição do uso do nome social, do uso do banheiro e do uso do uniforme de acordo com suas autoidentificações criam situações demasiadamente violentas para as travestis, fazendo com que o ambiente escolar seja hostil e negativo (ACOSTA, 2016. p. 50).

De acordo com o autor, a aula de Educação Física, por exemplo, representa para muitas pessoas trans uma experiência traumática, tendo em vista que promove a padronização de corpos e comportamentos. O autor menciona o dispositivo de compensação como uma das estratégias empregadas por estudantes nessa situação, que consiste em se destacar em determinada disciplina ou atividade extracurricular na tentativa de amenizar a rejeição e a violência.

Entre as dificuldades enfrentadas por pessoas trans no ambiente escolar, Almeida e Cicillini (2014) destacam o uso inadequado do nome social e o acesso negado aos banheiros com os quais se identificam como sendo as mais recorrentes. Com relação ao nome social, o autor Bruno de Santana (2017) considera que este seja o motivo para que muitas pessoas trans não permaneçam em suas instituições de ensino, tendo em vista que o uso incorreto de seus nomes é algo que se repete em muitos destes espaços. Santana ilustra essa questão trazendo um relato de sua própria experiência enquanto estudante:

Trago, como exemplo, as diversas vezes que precisei durante a graduação mandar e-mails para alguns professores informando sobre a importância do uso do meu nome social em sala, lembro-me de ter escrito vários e-mails e ofícios tendo que explicar sobre todo o meu processo de transição de gênero, pontuando o quanto a utilização do nome social em sala evitaria constrangimentos e permitiria que eu tivesse um melhor convívio com a turma e melhor rendimento na disciplina e sobre a importância de me sentir respeitado e acolhido por ele. Falei também o que era o nome social, como funcionava, falei das portarias de nome social para pessoas trans da UFBA e de outras instituições de ensino que já adotavam, busquei pontuar todos os motivos para que aquele docente exercesse o seu papel como professor e me entendesse como parte daquele processo de ensino-aprendizagem (SANTANA, 2017, p. 9-10).

Apesar de seus esforços, o autor relata a dificuldade que continuou a enfrentar para que o uso de seu nome social fosse respeitado. Assim como ocorreu com Santana (2017), essa realidade é enfrentada por muitas e muitos estudantes trans durante sua formação. Com relação ao acesso aos banheiros, Almeida e Cicillini (2014) consideram que o espaço do banheiro detém uma linguagem não verbalizada que determina o papel social de cada indivíduo e, conseqüentemente, seu pertencimento ou exclusão da esfera pública. Em sua

pesquisa, os autores realizaram entrevistas com professoras trans e, para muitas entrevistadas, o banheiro foi considerado um local traumático durante sua formação escolar e ou até mesmo um espaço de violência iminente e, portanto, muitas optavam por não o utilizar.

Algumas das professoras entrevistadas relatam utilizar o conhecimento da legislação e a rede de apoio de movimentos LGBTQ+ como estratégias frente à problemática dos banheiros. Almeida e Cicillini (2014) também citam o depoimento de João W. Nery, o primeiro homem trans a realizar a cirurgia de redesignação sexual no Brasil, em 1977. O relato de Nery sobre sua experiência com a utilização de banheiros públicos, nos anos 1970, demonstra que pouco mudou com relação aos conflitos enfrentados pela população trans ao longo das décadas.

Na entrevista realizada com o professor Henrique, a questão da transfobia entre a população LGBTQ+ também é mencionada. O entrevistado comenta:

E também, como em várias camadas da sociedade, tem uma transfobia muito forte, *assim*. Tipo uma frase que eu li uma vez, que me bateu muito forte, *assim*. É que, *tipo*: As lutas... Claro que existem lutas, *tipo*, existe um problema muito forte de, *tipo*, assassinato de pessoas LGB. Mas, *tipo*, a gente, as pessoas trans não lutam só pelo direito de amar quem elas querem. Elas lutam muito mais pelo direito de existir, *né?* Principalmente, porque a gente vive no país que mais mata pessoas trans no mundo.<sup>48</sup>

Enquanto isto, a informante Luciana relata a discriminação contra grupos de pessoas que possuem orientações sexuais distintas, como é o caso de pessoas bissexuais:

Com certeza tem preconceitos. Se temos um grupo de lésbica ou de gays torcem, muitas vezes, a cara se alguém é *bi*. Aí vem a famosa figura da “gillette”, *né?* “Corta para os dois lados.” Ou dizem que a pessoa... Como é que eu vou te explicar? Não tem uma certa moral. Porque tudo cai na *gandaia*, tudo só quer fazer *fuzarca*. Um pensamento antigo. Mas é que ainda perdura. E tem bastante, eu acredito que tenha. Tem, sim. Tem bastante preconceito, sim. Internamente, *né?* No grupo, uns com os outros.<sup>49</sup>

Já na entrevista com a professora Elisa, quando foi questionada a respeito da existência de preconceitos e diferenças de tratamento direcionadas a indivíduos bissexuais entre a população LGBTQ+, a entrevistada se mostrou hesitante em um primeiro momento, dizendo não saber responder. Porém, depois mencionou algumas situações em que o estigma envolvendo a bissexualidade se torna evidente.

A entrevistada citou, por exemplo, a ideia que muitas e muitos integrantes da comunidade LGBTQ+ tem de que bissexuais são pessoas indecisas ou que esta orientação

<sup>48</sup> Trecho da entrevista do professor Henrique, vinte e quatro anos, branco, trans, bissexual.

<sup>49</sup> Trecho da entrevista da professora Luciana, cinquenta e seis anos, negra, cis, lésbica.

sexual seria uma “moda”. Também mencionou que, por vezes, gays e lésbicas escolhem não se relacionar com homens e mulheres bissexuais. Para Elisa, essa escolha não é uma forma de preconceito e, sim, uma “restrição”, motivada por situações difíceis que estes indivíduos possam ter vivenciado anteriormente. Acredita que integrantes da comunidade tendem a se centrar em sua própria experiência, apagando as experiências de outras pessoas.

Podemos observar que, na assim chamada comunidade LGBT+, muitas vezes não ocorre o acolhimento ou mesmo o respeito à diversidade esperados, já que muitos marcadores identitários como raça, classe, deficiências, origem social, padrões corporais e outros podem ser alvos de discriminações como racismo, preconceito de classe, capacitismo, xenofobia, gordofobia, etarismo e outros. O autor Renan Quinalha (2022) aborda o uso do termo “comunidade”:

Muitas vezes, a noção de comunidade LGBTI+ é produzida discursivamente como uniforme, coesa e hegemônica, afinal, atribui-se pouco reconhecimento e complexidade ao que é “o outro” do sujeito pretensamente universal (homem branco, heterossexual e cisgênero). Vale aqui destacar que o uso dessa noção de comunidade precisa ser acompanhado da preocupação em não reproduzir uma visão estereotipada e totalizante dessa comunidade de singularidades de identidades e experiências (QUINALHA, 2022, p. 20-21).

A informante Elisa considera que a sociedade não tem como saber qual é a sexualidade de uma pessoa bissexual que esteja em um relacionamento heterossexual, a menos que ela decida falar sobre o assunto. Geralmente, na esfera pública, supõe-se de imediato que pessoas desconhecidas sejam heterossexuais, como demonstra Eve Sedgwick (2007).

A entrevistada Karina relata que, quando começou a dar aulas na escola, buscava separar completamente sua vida pessoal da vida profissional. Atribui o receio que sentia na época ao fato de trabalhar inicialmente apenas com crianças. Considera que criava uma “performance” ou uma “persona de professora”, separada de sua vida fora da escola. Tinha receio de ser alvo de preconceitos por parte de colegas de trabalho. Aos poucos, sua experiência na escola foi mudando e passou a comentar com colegas sobre sua vida pessoal. Percebeu que a comunidade escolar foi mais acolhedora do que esperava, o que fez com que a informante também aceitasse mais a própria sexualidade.

No relato da professora Elisa, também é mencionada a questão de que, assim como ocorre com gays e lésbicas, pessoas bissexuais são diretamente afetadas e afetados pela homofobia. Outra forma de discriminação que menciona no interior da comunidade LGBT+ é o sexismo. Acredita que a discriminação contra pessoas transexuais ainda é a mais grave

dentro da comunidade. O informante Henrique, também traz tanto a questão do sexismo, quanto a questão da bifobia:

A gente vê de um modo geral como, *tipo*, em todos os lugares da sociedade, uma misoginia muito forte. Tipo o discurso, sei lá, de homens gays, principalmente, *assim*. Homens cis gays de, *tipo*... Ah, sei lá, falando que mulher é nojento, esse tipo de coisa. Falando, *tipo*, que a “vagina fede”, esse tipo de coisa é muito forte. [...] Eu acho que, entre a sigla inteira, sempre tem pessoas que são preconceituosas com outras pessoas da sigla, *assim*. Como existe muita bifobia, *assim*. Como existe tudo, tudo de tudo, *assim, né? Tipo*, é uma ilusão achar que as pessoas de dentro da comunidade aceitam a comunidade como um todo, porque não é assim, nem de longe, *assim*.<sup>50</sup>

Na atualidade, para compreender e enfrentar a LGBTfobia, faz-se necessário analisar sua incidência em diferentes instituições como o ensino, as leis, a saúde, a cultura e diversas áreas da sociedade. A busca por uma sociedade com menos discriminação sexual e de gênero é também a busca por uma sociedade mais justa e democrática. A percepção do professor Marcelo é de que a atual geração de estudantes lida com maior abertura com relação à diversidade sexual e de gênero:

Eu consigo numa boa desenvolver meu trabalho. Não sou, não me sinto discriminado, *né?* Na escola não recorro de uma situação de estudante de ser preconceituoso comigo, nem por ser gay, nem por ser negro. Que também é um outro fator, *né?* Não recorro. Então, eu tenho uma convivência legal.<sup>51</sup>

Os autores Costa e Nardi afirmam que o termo homofobia vem sendo amplamente empregado no Brasil, em diversos setores da sociedade como a imprensa, a academia e a linguagem popular. Foi utilizado, inclusive, por entidades governamentais, como foi o caso do programa de combate ao preconceito intitulado “Brasil Sem Homofobia”, promovido pelo governo brasileiro no ano de 2004 (Costa & Nardi, 2015).

Sobre o termo heterossexismo, Costa e Nardi (2015) indicam que o termo não possui uma origem definida, mas é possível que tenha surgido no contexto dos movimentos sociais dos anos de 1970. Tanto o termo homofobia quanto o termo heterossexismo são empregados em contextos semelhantes e se referem ao mesmo tipo de discriminação, embora tenham dimensões distintas, como explicam os autores:

Heterossexismo por vezes é utilizado como sinônimo de homofobia, porém parece oferecer uma explicação mais sociológica, remetendo o preconceito à estrutura

<sup>50</sup> Trecho da entrevista do professor Henrique, vinte e quatro anos, branco, trans, bissexual.

<sup>51</sup> Trecho da entrevista do professor Marcelo, trinta e cinco anos, negro, cis, gay.

institucional, material e ideológica da sociedade. [...] Como o heterossexismo é uma prática institucional que discrimina mesmo quando não há uma intenção de indivíduos isolados ao preconceito, uma análise a partir desse ponto de vista permite, por exemplo, perceber a origem do preconceito indireto, como as leis que excluem populações não heterossexuais por omissão (COSTA & NARDI, 2015, p. 719).

Os autores também discutem a respeito do conceito de heteronormatividade, concebido por Michel Warner nos anos de 1990, que seria o padrão estabelecido pela sociedade, em que a orientação heterossexual seria a norma vigente a ser seguida e através da qual os seres humanos se tornariam socialmente inteligíveis.

Segundo essa perspectiva, a partir dos sexos biológicos (macho, fêmea) se convencionaram expressões de gênero (masculina, feminina), das quais derivariam orientações sexuais (hetero/homossexual). Ou seja, há a imposição de uma linearidade/congruência entre sexo biológico, gênero e orientação sexual, sendo que essas categorias mantêm uma relação de necessidade e complementaridade umas com as outras (COSTA & NARDI, 2015, p. 719).

Costa e Nardi (2015) defendem o uso da expressão “preconceito contra diversidade sexual” como um possível substituto para o termo homofobia, porque este último associaria o preconceito contra pessoas não-heterossexuais ao conceito de fobia, acarretando na patologização do agressor ou da agressora, o que poderia ser usado a seu favor, já que esse indivíduo supostamente possuiria um diagnóstico clínico:

Percebe-se, portanto, que homofobia (agora preconceito contra diversidade sexual), heterossexismo e heteronormatividade não são excludentes e oferecem explicações e possibilidade de intervenções em níveis distintos de análise. Como demonstrado na tipologia proposta, não se pode perder de vista que o preconceito é simultaneamente um fenômeno social e individual. Cada perspectiva pode, independentemente, oferecer *insights* valiosos a respeito da natureza do preconceito sem ser redutível a um nível mais fundamental ou superior de análise (COSTA & NARDI, 2015, p. 719).

Os autores propõem que os termos heterossexismo, heteronormatividade e preconceito contra diversidade sexual sejam empregados em diferentes contextos, pois apresentam diferentes níveis de análise do preconceito. Já o autor Márcio Caetano (2011) descreve o termo heteronormatividade do seguinte modo:

A heteronormatividade junto com o androcentrismo é a base do sistema político subjetivo que alimenta as diferenças dicotômicas entre os sexos e busca naturalizar/estabelecer o governo do homem/masculino. Ela não somente almeja manter a lógica dicotômica e complementar entre homens e mulheres, como também a degradação social dos e das que a subvertem: a homofobia. A heteronormatividade é constituída por regras produzidas mais amplamente nas sociedades e massificadas

por meio das pedagogias culturais e escolares, que controlam o sexo dos sujeitos e que, para isso, precisam ser constantemente repetidas e reiteradas para dar o efeito de substância, de natural e inquestionável (CAETANO, 2011, p. 171-172).

Em outro estudo realizado por Angelo Costa, Henrique Nardi e Denise Bandeira (2015), foi feito um levantamento sobre marcadores da identidade e sua relação com a incidência de discriminação ligada à orientação sexual. De acordo com o estudo, os índices de preconceito tendem a ser mais altos entre indivíduos que são homens, heterossexuais, que possuem religião, habitam em áreas rurais, com baixos índices de escolaridade e que não possuem amigos ou familiares homossexuais. O estudo também mostra que o preconceito contra orientações sexuais no Brasil está vinculado a expressões de gênero, já que indivíduos com identidades de gênero não normativas estão mais vulneráveis à discriminação. A hipótese levantada pelos autores de que a discriminação é maior contra indivíduos cujo gênero diverge da norma hegemônica é confirmada na pesquisa.

#### **4.2 Muda alguma coisa na tua vida se ele é uma *bixona*?**

Em seu relato, a professora Elisa diz constantemente abordar questões relacionadas à homofobia e ao sexismo em sala de aula. Também afirma intervir em situações de discriminação que presencia entre estudantes e colegas de trabalho. Acredita que a geração de suas alunas e seus alunos é mais receptiva e lida melhor com as diferentes orientações sexuais, em comparação com a realidade escolar de quando era estudante. Essa percepção sobre a atual geração de estudantes também é compartilhada pelo professor Marcelo em sua entrevista:

O que eu percebo, assim ó: que hoje nós vivemos numa outra geração e as crianças e os adolescentes já têm uma outra cabeça. É muito mais tranquilo falar até sobre sexualidade. Eu já falei sobre isso na escola. Eu sei que tem professores e professoras que tenham certo receio de falar em certos assuntos porque, de repente, vai virar uma confusão. Mas eu acho que tudo depende da maneira que se aborda, né?<sup>52</sup>

Frequentemente, profissionais inseridas e inseridos na área do ensino costumam comparar seu ambiente profissional com situações vividas no passado quando eram estudantes, o que fica evidente em diversos relatos de entrevistadas e entrevistados. No relato do professor Henrique, por exemplo, aparece a influência que professoras e professores

<sup>52</sup> Trecho da entrevista do professor Marcelo, trinta e cinco anos, negro, cis, gay.



tiveram em sua trajetória escolar, o que motivou sua escolha de se tornar professor. De acordo com Henrique:

Eu estudei em uma escola em que todos os professores eram muito apaixonados pelo que faziam, *assim*. E eles passaram muito isso para gente, *assim*. Para mim, os meus colegas. E também, *tipo*, muitos deles tiveram um papel muito importante nas nossas vidas, *assim*. Como de fato um professor tem, *né?* Até de, sei lá, se tornar amizade e, enfim. De ter essas pessoas como referência e de começar a pensar nessa carreira, *assim*.<sup>53</sup>

A professora Elisa considera que há um maior respeito à diversidade no contexto escolar atual, no entanto diz já ter presenciado inúmeras situações de homofobia, transfobia e sexismo na escola. A discriminação está presente não apenas na sala de aula, mas também na sala de professoras e professores e nos demais espaços escolares:

Eu acabei 2010 o Ensino Médio. Em 2010, e a gente fazia piada, tipo: “Aquele professor ali, ó. Aí, ele é *viado*. Ai, ele é gay. Ai, aquela professora... aí, *sapatona*”. Sabe? Tipo: “Nossa, que horror!” Não se tinha essa visão mais aberta. Hoje os meus alunos, nossa! [...] É uma geração muito melhor do que a minha. Mas mesmo assim é um desafio, *né?* Não são só os alunos o desafio, *né?* A sala dos professores é um grande desafio. A comunidade escolar é um grande desafio, *né?*<sup>54</sup>

A entrevistada descreve uma situação em que precisou intervir, diante de comentários de caráter homofóbico, feita por um aluno. Neste contexto, uma turma de estudantes falava a respeito da cantora e *drag queen* Pablllo Vittar; então um aluno se posicionou, contando que seu pai havia dito que “essa Pablllo Vittar é uma *bixona*” e que “essa *viadagem*, isso é coisa do demônio”<sup>55</sup>. Elisa interveio, questionando o aluno se algo mudaria em sua vida, ou na de seu pai, ao saberem a sexualidade da cantora. Questionou, ainda, se algo mudaria na vida do aluno ao saber que ela, sua professora, era casada com uma mulher – fato que, até o momento, o aluno desconhecia.

E aí eu disse para o menino assim: “Fulano, tu é meu aluno desde o sexto ano, *né?* Confere?” E ele disse: “Confere, *sora*.” Aí eu disse: “Tu *gosta* da minha aula?” Daí, ele disse: “Gosto.” E eu disse: “Ok. Eu sou a mesma professora do ano passado, *né?*” Daí, ele me achou meio esquisita, *né?* Daí ele disse: “Sim.” Tipo: “Por que ela está perguntando isso?” Daí, eu disse: “Eu sou casada com uma mulher.” E aí ele abriu a boca assim e ficou. E eu disse: “Muda alguma coisa na tua vida?”<sup>56</sup>

<sup>53</sup> Trecho da entrevista do professor Henrique, vinte e quatro anos, branco, trans, bissexual.

<sup>54</sup> Trecho da entrevista da professora Elisa, vinte e seis anos, branca, cis, bissexual.

<sup>55</sup> Idem.

<sup>56</sup> Ibidem.

A entrevistada mediou a situação argumentando que, caso não houvesse informado, o aluno não saberia sobre sua orientação sexual. Também afirmou que sua orientação sexual não afeta a qualidade de sua aula, nem sua competência enquanto professora. Segundo relata, seu aluno ficou bastante surpreso e não soube reagir à situação. A professora recorreu ao artifício do deboche e do humor, estratégia que diz utilizar com frequência em situações de preconceito às quais presencia.

Ele não sabia o que dizer, ele ficou pálido, assim. Aí eu disse: “A minha aula é a mesma. Se eu não te falasse agora, tu nem *ia* notar. Tu *virou* gay agora porque eu falei isso?” Aí os colegas: “Ah, virou gay!” Às vezes eu “pego no pé” dos guris por isso, *né?* Eles “pegam no pé” dos outros e eu “pego no pé” deles.<sup>57</sup>

A autora bell hooks (2020) aborda o uso do humor em sala de aula. A risada compartilhada, para hooks, tem o potencial de unir grupos, especialmente em contextos de sala de aula onde há diversidade e onde há muitas questões que separam as e os estudantes. Esse potencial do humor também poderia ser empregado em situações em que os assuntos estudados envolvem fatos deprimentes, como é o caso dos exemplos citados pela autora como racismo, machismo, elitismo e fundamentalismo religioso.

Ao serem ensinadas e ensinados a confrontar o que hooks (2020) chama de cultura do dominador, estudantes poderiam deparar-se com sentimentos de tristeza e impotência. O humor poderia ser visto como uma força mediadora enquanto estudantes estão aprendendo novas formas de pensar e de saber, que teriam o potencial de desafiar os sistemas de crenças que tinham até então. De acordo com a autora:

Quando grandes diferenças de identidade, experiência, pensamento e opinião são evidentes, tensão e conflito podem surgir, e surgem, na sala de aula. O humor pode proporcionar um necessário descanso do material e da discussão séria e intensa. Tentativas de criar humor podem, com frequência, ser mal interpretadas; algumas vezes, o que esperamos que entretenha, ao contrário, gera tensão (HOOKS, 2020, p. 119).

Nem sempre o uso do humor alcança a intenção desejada, segundo hooks (2020). O humor também poderia acabar gerando tensões em sala de aula, assim como poderia ser usado por estudantes ou docentes como um modo de ferir ou machucar. Quando isto ocorre, hooks defende que seria necessário reconhecer o que aconteceu e encontrar formas de reparar a violação do que descreve como “política da sala de aula”. Ainda assim, acredita que docentes poderiam ser beneficiadas e beneficiados com o uso do humor:

<sup>57</sup> Ibidem.

Todos os professores poderiam se beneficiar de mais estudos sobre o compartilhamento do poder do humor como uma força na sala de aula que engrandece o aprendizado e ajuda a criar e sustentar conexões na comunidade. Quando rimos juntos, professores e estudantes, trabalhando lado a lado, nos tornamos mais equânimes (HOOKS, 2020, p. 123).

A professora Elisa comenta que tem o hábito de usar o deboche e a ironia como estratégias para lidar com comentários, brincadeiras e piadas LGBTfóbicas ou machistas, entre estudantes e entre colegas de trabalho. De acordo com o autor Hélio Irigaray, “o fato de os homo e bissexuais adotarem estratégias de sobrevivência para lidarem com sua orientação sexual no ambiente de trabalho reforça o pressuposto de que eles são, de fato, discriminados” (Irigaray, 2007, p. 12). Elisa afirma nunca ter sofrido nenhuma discriminação explícita, porém convive com microviolências diárias pelo fato de ser mulher e ser bissexual que, muitas vezes, são veladas.

Segundo a informante, sempre que presencia uma situação de violência verbal ou física motivada por LGBTfobia entre alunos e alunas, busca intervir. Diz precisar debater constantemente sobre estas questões em sala de aula e ser bastante firme e assertiva nestas situações, pois acredita que estudantes tendem a demonstrar mais respeito por professores homens e mais velhos.

A entrevistada relata que a discriminação chega até ela de modo sutil, através de comentários ou brincadeiras despreziosos. Certa vez, a diretora de sua escola disse, em tom de brincadeira, que deveria tomar cuidado para não influenciar os alunos, sugerindo que fosse possível interferir na orientação sexual deles. A professora Elisa se defendeu utilizando como estratégia a ironia e o deboche. Argumenta que existe uma noção preconcebida em torno da sexualidade, de que é possível influenciar outras pessoas a ser tornarem LGBT+ ou que seria uma “moda” entre as novas gerações.

Minha diretora disse uma vez que eu tinha que cuidar... [...] ela disse tipo: “Ai, tu *tem* que cuidar o que tu *fala* para não influenciar os alunos.” E aí eu sou muito debochada e eu disse para ela: “Ah, claro, porque eu vou estar distribuindo o *kit gay* na sala agora. Vou chegar na sala, vou espirrar neles e vão virar homossexual.” E aí ela riu, *nê?* Mas eu senti a maldade atrás. [...] E mesmo que poder tenho eu para influenciar alguém? E sexualidade não é umacoisa influenciável, sabe?<sup>58</sup>

Em outra ocasião, uma colega disse à docente, em tom de “piada”, que estava a abraçando, mas que Elisa não deveria “dar em cima” dela. A professora comenta que

<sup>58</sup> Trecho da entrevista da professora Elisa, vinte e seis anos, branca, cis, bissexual.

frequentemente colegas fazem “brincadeiras” sobre estar “dando em cima” de outras professoras. Situações como estas, através de comentários sutis e aparentemente inofensivos, tornam evidente que há sempre um controle e uma vigilância em torno da figura docente. No caso de professoras dissidentes da cisheteronormatividade, este controle se intensifica já que, como afirma Marina Reidel (2013), estas profissionais ficam estigmatizadas e marcadas por sua sexualidade.

Os autores Marco Torres e Marco Prado (2014) acreditam que mulheres transexuais e travestis são socialmente consideradas *outsiders*, e que exercer a docência representa uma possibilidade de inverter relações de poder hegemônicas, possibilitando que estas profissionais tenham alguns direitos garantidos em seus trabalhos. O termo *outsiders* tem origem na Psicologia Social e, sobre a escolha de uso desse termo, os autores explicam:

Essas lógicas produzem relações em que hierarquias baseadas no sexo-gênero constituem LGBT, entre outras formas de vida, também como outsiders, ou seja, produzem nas interdependências sociais sujeitos considerados humanamente inferiores e alvos de ódio e violências (Elias; Scotson, 2000). Preferimos o termo outsider à noção de abjeto em Butler (1999), por considerá-lo mais específico para descrever as dinâmicas relacionais entre sujeitos humanos, especialmente pelo seu histórico nos debates propostos a partir da Psicologia Social (TORRES & PRADO, 2014, p. 202).

Para Torres e Prado (2014), a experiência de professoras trans é marcada pelo constante risco de retaliações, perda de direitos e demissões. Mas, ao mesmo tempo, a área do ensino pode deslocar a posição de *outsiders* que ocupam na sociedade, bem como desarticular noções de identidade, gênero e sexualidade pré-estabelecidas na cultura escolar. Torres e Prado apontam:

A entrada e a manutenção das professoras travestis femininas e/ ou transexuais no ambiente escolar podem mostrar além da submissão aos estabelecidos: indicam também algumas direções da mudança nas relações de poder entre estabelecidos e outsiders. Nesse sentido, para compreender essa discriminação aqui mencionada, é preciso entender o funcionamento dos dispositivos das normas de gênero, como a transfobia, na regulação das dinâmicas inter-relacionais. Esses dispositivos exercem um papel crucial nas interdependências sociais para definir, utilizando as hierarquias sexuais, um grupo de outsiders (TORRES & PRADO, 2014, p. 217).

De acordo com os autores, essas professoras enfrentam diversas barreiras impostas pela cultura, religião e medicina. A busca pela aceitação faz com que grande parte delas sinta a obrigação de se adequar a padrões de performatividade femininos. É mencionada como estratégia de resistência e fortalecimento destas profissionais o estabelecimento de redes de solidariedade com estudantes, com outras professoras trans e com a comunidade LGBT+.

Segundo a professora Elisa, o preconceito está sempre presente, mesmo em momentos em que não está evidente. Identidades de gênero e sexualidades dissidentes são muitas vezes marginalizadas pela sociedade e vistas como abjetas. O termo “abjeto” é utilizado por Judith Butler (2016) para descrever o modo como a sociedade enxerga estas identidades dissidentes. A autora considera que desviar da norma socialmente aceita faz com que estas pessoas sejam vistas como existências ininteligíveis. Já o autor Richard Miskolci descreve a noção de abjeção do seguinte modo: “algo pelo que alguém sente horror ou repulsa como se fosse poluidor ou impuro, a ponto de ser o contato com isso temido como contaminador ou nauseante” (Miskolci, *apud* Gurgel & Maknamara, 2020, p. 387).

O autor Jorge Leite Junior (2012) sugere que identidades desviantes da norma podem ser enquadradas como “monstros” para a sociedade. Segundo o autor, a figura do monstro aparece desde a Antiguidade como um ser que está à margem, que não pode ser categorizado e que produz ao mesmo tempo espanto e fascínio. Há também uma associação da monstruosidade com práticas sexuais desviantes e com a perversão.

Para Leite Junior, as identidades de pessoas transexuais, travestis e intersexo, por exemplo, são categorizadas como monstruosidades e consideradas desviantes pela ciência, religião e leis, o que faz com que a violência contra estes grupos seja naturalizada. Por este motivo, o autor defende a importância do movimento de despatologização de identidades trans. O autor faz o seguinte questionamento: “se essas pessoas estão categorizadas no campo dos monstros sexuais, e esses só são inteligíveis ora como criminosos, ora como doentes, como torná-las inteligíveis fora desses limites?” (Leite Junior, 2012, p. 567) O autor considera que assim como o ódio às identidades “monstruosas” é construído, ele também pode ser revertido.

## 5. REFLEXÕES SOBRE RAÇA NO COTIDIANO ESCOLAR

Eu chego, já no começo do ano, eu já digo: “eu não admito preconceitos. Eu não admito atitudes preconceituosas. Se vocês querem me ver bravo, indignado, sejam preconceituosos”. Então, eu não admito. Eu já deixo, assim ó, eu já digo no começo do ano: “não admito intolerância, seja porque for. Não admito. Não admito por questão de gênero, por questão de sexualidade, ou por cor de pele, por raça, enfim, né? Por qualquer outra coisa”.<sup>59</sup>

### 5.1 Bom, em primeiro lugar, eu nunca disse que não sou negra

No presente capítulo da tese, são abordadas questões identitárias no que tange as relações étnico-raciais. É trazido o conceito de interseccionalidade a partir das autoras Kimberlé Crenshaw (1989), Patricia Hill Collins (2019) e Carla Akotirene (2019). É abordado o conceito de branquitude partindo de Ellis Cashmore (2000), Vron Ware (2004), Lourenço Cardoso (2020), Maria Aparecida Bento (2014) e Lia Schucman (2020). Discute-se processos de discriminação, estigma e preconceito relacionados à identidade étnico-racial através de autoras como Carla Akotirene (2019), bell hooks (2017; 2019), Angela Davis (2017), Sueli Carneiro (2003) e Lélia Gonzalez (2020). Também são trazidos trechos das entrevistas que estão relacionados com as questões discutidas.

Pensando em aprofundar a análise sobre a experiência das professoras e dos professores entrevistados neste estudo, suas experiências também foram observadas sob o ponto de vista étnico-racial. Sabemos que, na realidade brasileira, marcada pelo racismo estrutural, a experiência de pessoas negras e brancas é bastante distinta, o que não é diferente no contexto escolar. De acordo com os autores Evanilson Gurgel e Marlécio Maknamara (2020), raça, etnia e classe são categorias intrínsecas à discussão de corpo, gênero e sexualidade, portanto, não é possível não as levar em consideração neste debate.

Os autores consideram essas categorias determinantes para compreendermos diferentes formas de subordinação e opressão e argumentam:

Não há como arrancar o gênero dos corpos, torná-los dessexualizados, apagar sua cultura, ignorar sua raça, ser indiferente à sua etnia ou não os compreender como inseridos em um sistema de classes. (GURGEL & MAKNAMARA, 2020, p. 387)

Assim, não podemos desvincular raça, etnia e classe quando analisamos corpos, sexualidade e gênero no cotidiano escolar.

Com o intuito de realizar uma análise que contemplasse essas categorias, este estudo aproximou-se do conceito de interseccionalidade a partir das autoras Kimberlé Crenshaw

<sup>59</sup> Trecho da entrevista do professor Marcelo, trinta e cinco anos, negro, cis, gay.

(1989), Patricia Hill Collins (2019) e Carla Akotirene (2019). O termo foi concebido pela autora Kimberlé Crenshaw (1989) e aparece pela primeira vez em seu artigo “Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics”, ou, em tradução livre: “Desmarginalizando a Intersecção de Raça e Sexo: uma crítica do feminismo negro à doutrina antidiscriminação, à teoria feminista e às políticas antirracistas”. O conceito aparece novamente em 1991, quando Crenshaw publica o artigo “Mapeando as Margens: interseccionalidade, políticas de identidade e violência contra mulheres de cor”.

Em seu estudo, Crenshaw (1989) propõe que a interseccionalidade nos faz perceber a coalizão das estruturas que compõem a identidade, como raça, gênero e classe. A autora também defende que o movimento feminista do período não contemplava as mulheres negras e reproduziam o racismo. Ao mesmo tempo, considerava que o movimento negro reproduzia o sexismo, ao não contemplar as experiências das mulheres negras. O mesmo ocorreria com o Estado, quando se tenta solucionar os problemas de uma nação a partir do que Crenshaw (1989) chama de superinclusão. A superinclusão se refere à prática de tratar problemáticas sem levar em conta outras interseções, como é o caso de tentar solucionar problemáticas de gênero sem considerar o racismo, por exemplo (Akotirene, 2019).

A autora Marília de Carvalho (2020) aborda o surgimento do conceito de interseccionalidade, que ocorreu nos Estados Unidos, nos anos de 1970, idealizado por pensadoras do feminismo negro. A autora comenta que o feminismo até então pretendia-se universal, mas se baseava na experiência de opressão de mulheres brancas e de classe média. Isso fez com que pensadoras negras e lésbicas problematizassem o pensamento feminista da época. As atribuições feitas à feminilidade, segundo Carvalho, diziam respeito apenas às mulheres brancas, heterossexuais e de setores médios. Como, por exemplo, a ênfase na fragilidade, na domesticidade e o foco em emoções e relações interpessoais.

Em sua obra *Interseccionalidade* (2019), a autora brasileira Carla Akotirene apresenta este conceito, assim como sua origem e os diferentes contextos em que vem sendo usado ao longo dos anos. Akotirene define-o da seguinte forma:

A interseccionalidade baseada no feminismo negro conta os porquês de mulheres brancas poderem representar judicialmente as mulheres de cor, bem como os homens negros poderem representar toda comunidade negra na Corte, enquanto as mulheres negras, segundo Kimberlé Crenshaw, não estarem elegíveis para demarcar a própria experiência particular da discriminação sem que suas causas fossem indeferidas. Crenshaw se propõe a dessencializar a identidade, sem deixar de explicar as estruturas modeladas nesta identidade, produtoras de contextos aprimorados, adiante, pela exclusão política, silenciamento e discriminação. Quer

investigar o fracasso da lei, considerando os equívocos retóricos dos movimentos negros e dos feminismos coparticipantes desta discriminação, porque insistem em produzir insumos teóricos para o Estado e sociedade civil sem, antes, analiticamente conceberem identidades interseccionais, sendo improvável enfrentarem o racismo desconsiderando tamanha obviedade (AKOTIRENE, 2019, p. 38).

A autora contextualiza a origem jurídica do termo interseccionalidade, criado por Crenshaw, para apontar as falhas tanto dos movimentos sociais quanto do sistema jurídico em representar as mulheres negras, perpetuando o racismo do Estado e da sociedade civil. Segundo Akotirene (2019), no contexto brasileiro, as leis antirracistas e o movimento negro muitas vezes ignoram o marcador de gênero, assim como as questões raciais são frequentemente ignoradas pelo feminismo.

O Artigo 5º da Constituição Brasileira é mencionado por Akotirene (2019) como um exemplo de legislação que busca combater a discriminação por assegurar o direito fundamental de todas e todos de serem tratados iguais perante a Lei, sem distinção de qualquer natureza. Contudo, a autora comenta que para que as discriminações sejam combatidas de fato, seria preciso que os instrumentos protetivos do país empregassem uma abordagem interseccional e atentassem para a reprodução sistemática do racismo e do sexismo. A autora também considera a importância de haver uma abordagem interseccional no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA):

Com efeito, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) deve compreender que nem todo menor de idade é visto pela justiça como adolescente, já que as experiências geracionais são diferenciadas pelo racismo, transformando negros em menores e brancos em adolescentes durante as sentenças das medidas socioeducativas pelos juizados, quando raça e gênero se cruzam. Socialmente, a experiência de gênero racializada leva adolescentes a serem tratados como homens negros, com responsabilidades precoces de classe, que deram margens aos atos infracionais, às sentenças definidas e às discriminações que fluem em atenção às identidades interseccionais (AKOTIRENE, 2019, p. 39).

A autora também destaca a importância de o feminismo levar em consideração a impunidade de homens brancos que, com frequência, têm suas penas suavizadas após cometerem crimes. Através da perspectiva interseccional, Akotirene (2019) indica que é possível enxergar as diferenças de tratamento das polícias e dos sistemas penais direcionados a homens negros pobres, que os estigmatizam e punem sistematicamente. A interseccionalidade, segundo Akotirene (2019), atribui criticidade política ao feminismo, fazendo-o compreender os preconceitos impostos às identidades marginalizadas, às subordinações de gênero, de classe e de raça, bem como as opressões estruturantes produzidas pela matriz colonial. Para a autora:



Sendo assim, não apenas o racismo precisa ser encarado como um problema das feministas brancas, mas também o capacitismo como problema das feministas negras cada vez que ignoramos as mulheres negras que vivem a condição de marca física ou gerada pelos trânsitos das opressões modernas coloniais: sofrendo o racismo por serem negras, discriminadas por serem deficientes. Portanto, na heterogeneidade de opressões conectadas pela modernidade, afasta-se a perspectiva de hierarquizar sofrimento, visto como todo sofrimento está interceptado pelas estruturas (AKOTIRENE, 2019, p. 28).

Ao não reconhecer as estruturas racistas que constituem a sociedade, Akotirene (2019) indica que o feminismo falha em considerar o cenário de violências vivido pelas mulheres negras. Observar as articulações entre gênero, raça e classe não busca hierarquizar diferentes formas de opressão. Ao invés disso, permite-nos observar o modo como ocorrem os cruzamentos entre tais estruturas de opressão.

Um exemplo mencionado pela autora é a teoria feminista produzida nos anos de 1980 no Brasil, no contexto em que as primeiras delegacias da mulher foram criadas. O feminismo da época ainda empregava o termo “mulher” como universal, sem uma perspectiva interseccional. Estas teorias foram utilizadas para a elaboração de políticas públicas do Estado.

Ao longo dos anos, Akotirene considera que o conceito de interseccionalidade tornou-se um marco teórico e metodológico do feminismo negro. Sua disseminação foi responsável por promover intervenções políticas e jurídicas que considerassem o modo como as discriminações raciais, de gênero e de classe estão sobrepostas. A autora acredita que o padrão colonial moderno é o responsável pela manutenção dessas estruturas até a atualidade:

A inalterabilidade do feminismo branco, movimento antirracista e instâncias de direitos humanos, se deve ao fato destes, absolutamente, encontrarem dificuldades metodológicas práticas na condução das identidades interseccionais. Sensibilidade analítica – a interseccionalidade impede reducionismos da política de identidade – elucida as articulações das estruturas modernas coloniais que tornam a identidade vulnerável, investigando contextos de colisões e fluxos entre estruturas, frequência e tipos de discriminações interseccionais (AKOTIRENE, 2019, p. 35).

A existência do conceito de interseccionalidade é visto pela autora como uma importante contribuição metodológica para o movimento feminista e para o movimento negro, por prevenir que reducionismos sejam feitos com relação a políticas identitárias. Reducionismos estes que deixam mulheres e meninas negras desamparadas frente às violências que podem vir a enfrentar.

Akotirene (2019) cita o exemplo da violência policial, pauta do movimento negro, que frequentemente é entendida como algo direcionado apenas a homens negros. Do mesmo modo, os feminismos muitas vezes consideram que a violência doméstica e o feminicídio ocorrem apenas com mulheres brancas. A pesquisadora também destaca que a interseccionalidade não se resume apenas à ideia de múltiplas identidades:

Adotando nisto o ponto de vista de Crenshaw, frequentemente e por engano, pensamos que a interseccionalidade é apenas sobre múltiplas identidades, no entanto, a interseccionalidade é, antes de tudo, uma lente analítica sobre a interação estrutural em seus efeitos políticos e legais. A interseccionalidade nos mostra como e quando mulheres negras são discriminadas e estão mais vezes posicionadas em avenidas identitárias, que farão delas vulneráveis à colisão das estruturas e fluxos modernos. (AKOTIRENE, 2019, p. 37).

Os conceitos de avenidas identitárias e de encruzilhadas são trazidos pela autora como uma forma de descrever o modo como as estruturas de discriminação e opressão se cruzam. Uma análise interseccional possibilita “capturar consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação” (Akotirene, 2019, p. 42). Deste modo, torna-se possível analisar as desigualdades básicas, que estruturam a posição de indivíduos, relacionadas a raça, etnia, gênero, classe e outros marcadores.

Em seu estudo “Por que você não me abraça? Reflexões a respeito da inviabilização de travestis e mulheres transexuais no movimento social de negras e negros”, a autora Megg Rayara de Oliveira (2018) argumenta que a negritude no Brasil se constitui a partir da cisheteronormatividade. Isto faria com que não levassem em conta outras possibilidades de expressão da negritude.

A autora defende que, muitas vezes, os movimentos sociais de negras e negros ignoram a exclusão e a violência contra travestis e mulheres trans negras. O papel de travestis e mulheres trans negras, segundo Oliveira (2018), deveria ser central na luta antirracista brasileira. Porém, muitas vezes estes movimentos sociais operariam através da lógica da normalização e da normatização das identidades. Ao mesmo tempo, a autora indica que travestis e mulheres trans negras também tiveram dificuldade de ter acesso ao movimento social LGBTQ+ em seu surgimento, na época chamado de movimento homossexual. De acordo com Oliveira:

Discutir racismo implica considerar o fato de que sua forma de operação é diferente, pois envolve questões de gênero, identidade de gênero e orientação sexual, dentre outros. Assim, a naturalização de identidades binárias, rígidas, cristalizadas, surgem

como um obstáculo a mais no caminho de pessoas negras que escapam a essas normalizações e normatizações (OLIVEIRA, 2018, p. 176).

De acordo com Carvalho (2020), na área da Educação brasileira, a difusão de abordagens interseccionais tem resultado em estudos voltados para as experiências e as identidades individuais, o que acredita que também ocorra em pesquisas na área dos Estudos de Gênero no país. Segundo a autora, nos estudos brasileiros, predomina a noção de interseccionalidade enquanto articulação entre gênero e raça, o que seguiria a tradição norte-americana.

Carvalho (2020) sugere que inicialmente os estudos norte-americanos também analisavam a questão de classe, porém, conforme esse debate foi tornando-se institucionalizado pela academia, uma versão mais estreita do termo passou a ser empregada. A autora também comenta que, na tradição francesa, o termo é geralmente empregado em estudos que analisam a relação entre gênero e classe:

Atualmente, quase sempre o que vemos nas análises de gênero e em análises interseccionais é um foco restrito à dimensão da identidade individual. [...] E fica impossível avançar na análise sociológica, ir além dos aspectos descritivos. Ao mesmo tempo, as relações de poder e as desigualdades sociais saem do foco (CARVALHO, 2020, p. 368).

A autora norte-americana Patricia Hill Collins (2019) também faz uso do conceito de interseccionalidade, apesar de considerar que alguns pontos do pensamento de Crenshaw (1989) sejam pautados na heteronormatividade. De acordo com Hill Collins (2015b), conforme a produção acadêmica em torno do conceito foi aumentando, a origem do termo relacionada à justiça social foi sendo diluída. O foco dos estudos teria se voltado para identidades individuais, deixando de abordar estruturas sociais e relações de poder.

A autora desenvolve uma análise sobre as dimensões simbólica, institucional e individual das estruturas de raça, gênero e classe. As dimensões simbólica e institucional configurariam um pano de fundo para nossas experiências individuais. As escolhas individuais estariam dentro de um contexto, que podemos escolher aceitar ou escolher transformar. Neste sentido, Hill Collins (2015a) propõe que raça, gênero e classe estruturam nossas experiências, porém essas estruturas podem, ou não, ser visíveis para cada pessoa. A possibilidade de ação individual estaria, portanto, inserida em dimensões estruturais.

Tanto Hill Collins (2019) quanto Crenshaw (1989) partem de uma perspectiva decolonial. Mas a perspectiva interseccional é empregada por Hill Collins (2019) para analisar a relação entre as famílias heterossexuais e a supremacia branca nos Estados Unidos (Hill

Collins, *apud* Akotirene, 2019). A autora entende que a supremacia branca norte-americana controlava a sexualidade de mulheres brancas através da defesa da virgindade antes do casamento, com o intuito de manter a pureza racial. Ao mesmo tempo, considera que a população negra teria passado a buscar o afrocentrismo na constituição de suas famílias. Deste modo, os ideais nacionais de família tradicional seriam mantidos.

## 5.2 Eu faço parte de um recorte que ainda tem privilégios

No verbete “brancura”, escrito por Ellis Cashmore (2000) no *Dicionário de relações étnicas e raciais*, é apresentada a ideia de que o conceito de brancura surgiu como uma forma de sustentar uma “visão racial do mundo”, representando superioridade e privilégio para a população branca e fazendo com que identidades raciais não brancas fossem vistas como inferiores (Cashmore *apud* Banton *et al* 2000). Akotirene (2019) faz o seguinte apontamento sobre a brancura:

Quando se fala branco se está falando para além da cor da pele, até devido a fluidez e contingência da experiência de “brancura” – a mesma pessoa é identificada de modo diferenciado em regiões diferentes, pois para a Europa, entretanto, só é branco o branco europeu. Vejamos o branco como sistema político, em que raça, classe e gênero proporcionam uma experiência imbricada de privilégios, não podendo a raça negra sobrepujar a inscrição identitária, sob risco de mau uso da ferramenta interseccionalidade (AKOTIRENE, 2019, p. 28-29).

De acordo com a autora, os privilégios atribuídos às pessoas brancas são resultados da interação entre os marcadores identitários de raça, gênero e raça. Akotirene (2019) entende que o que é considerado como “brancura” difere em diferentes países e regiões. A branquitude é vivenciada de modos distintos no contexto brasileiro e no contexto europeu, por exemplo:

Logicamente, para a Europa, branquitude é um sistema de poder muito além da brancura da pele, distinto do caso brasileiro, da mestiçagem, como quer a democracia racial defendida pelas elites brancas e trânsitos regionais com seus deslocamentos de privilégios. Daí interseccionalidade ser útil para perceber onde começa o racismo e termina a discriminação regional, a xenofobia e as opressões ressignificadas contextualmente (AKOTIRENE, 2019, p. 29).

A autora problematiza a falsa ideia de “democracia racial” no país, expressão inaugurada pelo escritor brasileiro Gilberto Freyre em 1950, e que foi contestada por autoras e autores do movimento negro e do feminismo negro. Segundo Akotirene (2019), através do conceito de interseccionalidade, é possível analisar as características da branquitude específicas ao contexto nacional. No Brasil, além do racismo estrutural, há também a

discriminação regional e a xenofobia. Portanto, um olhar interseccional nos permitiria diferenciar estas estruturas de opressão.

Por sua vez, Vron Ware (2004) apresenta a ideia de que não é possível analisar o conceito de branquitude separadamente da noção de negritude. Ware (2004) também defende que não é possível fazer uma análise adequada da branquitude sem uma perspectiva de gênero. A respeito dos estudos sobre a branquitude, Ware considera:

É necessário sustentar uma dimensão internacional no estudo da branquitude que direcione o foco para a identidade racial dominante, as maneiras como o racismo encoraja a injustiça social e estrutura a desigualdade, e os modos pelos quais aqueles que são categorizados como brancos podem fazer um trabalho consciente para se rebelar contra a branquitude (WARE, 2004, p. 18).

Por sua vez, o autor Lourenço Cardoso (2020) apresenta a noção da pessoa branca enquanto “Drácula” e enquanto “Narciso”. A pessoa branca como Drácula seria aquela que não se enxerga, se considera incolor, neutra e imparcial e, portanto, não se autocritica. Já a pessoa branca como Narciso seria aquela que se vê como o modelo racial “melhor acabado”, considerando-se superior e como “sujeito universal único” (Cardoso, 2020).

Cardoso também escreve a respeito de pesquisadores brancos e pesquisadoras brancas, indicando que tendem a se colocar em um lugar de omnisciência, já que não contam apenas a sua História, mas também a História do “Outro”, a partir de seus pontos de vista. Assim, muitas vezes colocam pessoas negras no lugar que denomina de “negro-objeto”. De acordo com Cardoso:

A questão que se coloca não é apenas essa da “coisificação” do negro, e sim, de sua utilização como instrumento para o benefício individual do acadêmico branco, que pode recorrer ao “negro-objeto” como mero contribuinte de sua carreira. No que concerne às injustiças da realidade social, rigorosamente, analisadas pelo cientista, permanecem estáticas ou pioram. Portanto, o “negro-objeto” não serviu (ou serve), para alguns acadêmicos brancos, tão somente como tema de suas teses que ficarão guardadas nas bibliotecas. O “negro-objeto” foi fundamental para a história pessoal de alguns brancos ao passo que contribuíram com a construção de suas carreiras na universidade. Depois disso, puderam tratar de outros temas. Afinal, o branco se incumbem de pensar todos os assuntos. Penso que compete ao negro orientar-se nesta mesma direção (CARDOSO, 2020, p. 250).

O autor também propõe uma separação entre as branquitudes, que denomina de branquitudes crítica e acrítica. Para Cardoso (2020), a branquitude crítica seria aquela que se posiciona contra o racismo, podendo ter, inclusive, um posicionamento antirracista, embora este posicionamento possa se restringir apenas à esfera pública. Já a branquitude acrítica seria

aquela que considera pessoas negras como inferiores, podendo chegar a ter características homicidas e estar associada à formação de grupos neonazistas ou neo-Ku Klux Klan.

Conforme Cardoso (2020), ser uma pessoa branca é visto como ter boa aparência. Pessoas brancas são vistas como o “belo branco”. Isso faz com que possuam vantagens concretas na vida profissional. O autor também propõe que pessoas brancas detém, e não fazem concessão alguma, do espaço que consideram ser seu. ou seja, um espaço de maior poder, prestígio e valor econômico e simbólico. Na entrevista realizada com a professora Dani, a entrevistada aborda a valorização estética da identidade racial branca e a desvalorização da identidade racial negra. A informante comenta:

E aí também tem a questão de raça porque, querendo ou não, tem gente que não se relaciona com pessoas negras. Por mais que eles não coloquem isso ali nos aplicativos da vida. Eu te digo, *assim*, porque, enquanto pessoa solteira... Não enquanto alguém que está namorando agora, está em um relacionamento sério. Mas quando eu vivia a minha vida, *assim*, de pessoa solteira, era incrível, porque não apareciam homens gays para mim.<sup>60</sup>

Com relação aos privilégios da população branca, a autora Lélia Gonzales (2020) comenta que vantagens e benefícios destinados a esta população resultam da exploração de pessoas não brancas, especialmente da população negra. Deste modo, argumenta que o privilégio racial é uma característica marcante da organização social do país:

Quando se trata de competir no preenchimento de posições que implicam recompensas materiais ou simbólicas, mesmo que os negros possuam a mesma capacitação, os resultados são sempre favoráveis aos competidores brancos. E isso ocorre em todos os níveis dos diferentes segmentos sociais. O que existe no Brasil, efetivamente, é uma divisão racial do trabalho. Por conseguinte, não é por coincidência que a maioria quase absoluta da população negra brasileira faz parte da massa marginal crescente: desemprego aberto, ocupações “refúgio” em serviços puros, trabalho ocasional, ocupação intermitente e trabalho por temporada etc. Ora, tudo isso implica baixíssimas condições de vida em termos de habitação, saúde, educação etc. (GONZALEZ, 2020, p. 46)

Gonzalez aponta que pessoas brancas são favorecidas em diferentes setores da sociedade, fazendo com que exista uma divisão racial do trabalho no país. Isso resulta em uma situação de vulnerabilidade para grande parte da população negra brasileira. A autora Angela Davis discute sobre a situação de mulheres brancas e não brancas no mercado de trabalho e considera que mulheres não brancas vivenciam o sexismo através de interconexões entre as

<sup>60</sup> Trecho da entrevista da professora Dani, vinte e seis anos, se identifica como *mestiça* e como trans não-binária transfeminina.

opressões econômica, racial e sexual. Para Davis, “a experiência das mulheres negras, por sua vez, contextualizam a opressão de gênero nas conjunturas do racismo” (2017, p. 37).

De acordo com Akotirene (2019), o racismo estrutural faz com que muitas mulheres negras se mantenham fora do mercado de trabalho formal. Ao mesmo tempo que este sistema de opressão as infantiliza, também faz com que envelheçam antes do tempo:

Para a mulher negra inexistente o tempo de parar de trabalhar, vide o racismo estrutural, que as mantém fora do mercado formal, atravessando diversas idades no não emprego, expropriadas; e de geração, infantil, porque deve fazer o que ambos – marido e patroa – querem, como se faltasse vontade própria e, o que é pior, capacidade crítica. Independentemente da idade, o racismo infantiliza as mulheres negras. Velhice é como a raça é vivida; e classe-raça cruza gerações, envelhecendo mulheres negras antes do tempo (AKOTIRENE, 2019, p. 18).

Neste sentido, a autora destaca a importância do movimento feminista negro que busca, desde sua fundação, superar estereótipos de gênero, classe e cisheteronormativos em torno da mulher negra. O feminismo negro, segundo Akotirene (2019), dialoga com o que nomeia de avenidas identitárias ou encruzilhadas do racismo, do cisheteropatriarcado e do capitalismo. Para a autora:

O letramento produzido neste campo discursivo precisa ser aprendido por lésbicas, gays, bissexuais e transexuais, (LGBT), pessoas deficientes, indígenas, religiosos do candomblé e trabalhadoras. Visto isto, não podemos mais ignorar o padrão global basilar e administrador de todas as opressões contra mulheres, construídas heterogeneamente nestes grupos, vítimas das colisões múltiplas do capacitismo, terrorismo religioso, cisheteropatriarcado e imperialismo. (AKOTIRENE, 2019, p. 16).

Akotirene entende que a produção de conhecimento do feminismo negro deveria alcançar diferentes espaços e grupos: de pessoas LGBTQ+, grupos religiosos, grupos de pessoas com deficiência, outros grupos étnicos como a população indígena, entre outros. Isso porque, segundo a autora, o pensamento desta vertente feminista leva em consideração os diferentes marcadores identitários, principalmente através da lente do conceito de interseccionalidade.

### **5.3 Fica sempre mais pesado para pessoas negras nessa profissão**

Nas entrevistas realizadas, entre docentes não brancas e não brancos, Rita, Dani e Marcelo dizem nunca terem presenciado discriminações raciais direcionadas a elas e a ele no espaço escolar. Já a professora Luciana e o professor Luís relatam já terem vivenciado este tipo de discriminação. As práticas e os discursos racistas podem, muitas vezes, ser articulados

de modo sutil, disfarçado e mascarado, fazendo com que nem sempre seja simples os identificar. Sobretudo entre pares, como é o caso de colegas de trabalho e demais agentes da instituição escolar.

Muitas vezes, os atos racistas não são explícitos e podem aparecer disfarçados de tensionamentos disciplinares, didáticos, teóricos ou metodológicos. Isto poderia ser uma possibilidade de porque algumas entrevistadas e alguns entrevistados relatam não terem vivido diretamente situações de racismo no ambiente escolar. O professor Luís comenta sobre sua percepção sobre e raça e etnia enquanto um homem negro:

Na verdade, eu me relaciono muito bem com a questão de raça e de etnia, não tenho problema nenhum, *assim*. Sempre me aceitei bem enquanto uma pessoa negra, *né?* Óbvio, a gente sempre enfrenta diversos tipos de situações controversas, *né?* Mas nenhuma delas, assim, nunca que me levou, assim, a me questionar, na verdade: “Ah, por que eu nasci negro e não nasci em nenhuma outra cor?” Eu sempre gostei muito da minha cor e exaltei muito ela, sabe? [...] O percurso da minha vida foi que eu sempre procurei acreditar muito mais em mim, *né?*<sup>61</sup>

Contudo, é unânime nas entrevistas, tanto de informantes brancas e brancos quanto de informantes não brancas e não brancos, a constatação de que todas e todos já presenciaram algum tipo de discriminação racial no cotidiano escolar. A professora Karina relata que há poucas professoras negras na instituição de ensino onde trabalha, o que associa a uma maior facilidade que pessoas brancas têm de acesso à formação, a contratações e a oportunidades de trabalho.

A gente vê nos ambientes de escolas particulares como o que eu trabalho que a maioria das pessoas negras que trabalham comigo não estão trabalhando como professores, *né?* São estagiários ou são funcionários de outros setores da escola. E acho que também tem algumas questões que entram aí de como os alunos e as famílias dos alunos nos avaliam, como eles nos julgam, que talvez o peso sempre fique mais pesado para pessoas negras nessa posição.<sup>62</sup>

O professor Eduardo também comenta em sua entrevista sobre como os marcadores de raça, gênero e sexualidade definem suas experiências:

Enquanto homem, eu sei que eu tenho privilégios com relação às mulheres. Eu não vou sofrer com o machismo necessariamente. Mas pelo fato de ser gay, isso acaba sendo também um ponto que me afeta. Como um homem branco, eu tenho uma experiência totalmente diferente de um homem ou uma mulher negra. Então, eu vejo que a minha experiência em alguns aspectos, em alguns momentos, vai ser mais

<sup>61</sup> Trecho da entrevista do professor Luís, quarenta anos, negro, cis, gay.

<sup>62</sup> Trecho da entrevista da professora Karina, vinte e seis anos, branca, cis, lésbica.



facilitada, *né?* Mas não que eu não tenha os resquícios de preconceito que são característicos da nossa sociedade, que é uma sociedade cisheteronormativa.<sup>63</sup>

De acordo com autora bell hooks, a persistência de pensamentos e de ações racistas são o pano de fundo social que afeta os esforços para acabar com a discriminação em todos os níveis de ensino (hooks, 2020, p.149). Para a autora, embora aparentemente professoras não brancas e professores não brancos sejam tratados com a mesma consideração que docentes brancas e brancos, um olhar mais atento indica que, na realidade, não é o que ocorre:

À primeira vista, pode parecer que professores negros recebem o respeito e a consideração dispensados a quaisquer professores, independentemente de raça. No entanto, um olhar mais profundo revela que professores negros (e outros professores não brancos) encaram tensões e conflitos totalmente diferentes daqueles de colegas brancos. Professores negros também encaram diferentes questões baseadas em gênero. Ao passo que estereótipos racistas têm historicamente representado homens negros como bestiais e inferiores, da escravidão aos dias de hoje, jamais houve um período histórico em nossa nação durante o qual um homem negro que tivesse sido bem-sucedido nos estudos acadêmicos não recebesse o reconhecimento de colegas brancos. Por outro lado, o sistema patriarcal assegura que as mulheres negras bem-sucedidas, tanto no passado quanto no presente, raramente recebam o respeito e a atenção que seus colegas homens recebem (HOOKS, 2020, p. 150).

Docentes negras e negros, de acordo com a autora, enfrentam de modo diferente questões associadas a gênero, tendo em vista os estereótipos de feminilidades e de masculinidades associados à identidade racial. Além disso, embora possa se supor que as condições de trabalho são semelhantes para professoras negras e para professores negros, hooks (2020) aponta que a influência do machismo racializado determina a forma como mulheres negras são percebidas. Esta questão muitas vezes passa despercebida já que, como aponta a autora, a sociedade nem sempre reconhece discriminações raciais e de gênero:

Historicamente, um dos estereótipos machistas racistas mais comuns representava mulheres negras com sobrepeso, alegres, figuras maternas que têm desejo de servir e cuidar de todas as pessoas. Essa “mãe preta” era com frequência retratada como supersticiosa, cheia de histórias folclóricas e anedotas, sábia de uma maneira intuitiva e não reflexiva. Ela não era vista como inteligente ou capaz de realizar estudos acadêmicos. Esse estereótipo usado para representar as mulheres negras não só continuou a ser parte do pensamento machista racista quando a escravidão acabou como também ficou ainda mais forte à medida que várias mulheres brancas, de diversas classes sociais, buscavam a ajuda de mulheres negras no trabalho doméstico (HOOKS, 2020, p. 151).

A autora comenta que estereótipos negativos associados à feminilidade negra tiveram início no período da escravização da população negra e seguem presentes até a atualidade.

<sup>63</sup> Trecho da entrevista do professor Eduardo, trinta e três anos, branco, cis, gay.

Pressupostos racistas e machistas sobre mulheres negras, para hooks (2020), geram a desvalorização de suas produções acadêmicas e intelectuais. Isto faria com que pensadoras negras fossem vistas como exceções. Mulheres negras precisariam constantemente enfrentar esses estereótipos para que sua produção de conhecimento fosse reconhecida. A autora descreve alguns destes estereótipos:

Ao mesmo tempo, quando não representadas como “mães pretas”, a tendência era que mulheres negras fossem vistas por meio das lentes de estereótipos racistas e machistas como sexualmente permissivas, promíscuas. A luxúria pornográfica predatória de homens brancos pela carne vulnerável de mulheres negras foi o contexto social em que essa representação da feminilidade negra ganhou credibilidade. Para desviar a atenção de seu assédio sexual predatório a mulheres negras, homens brancos insistiam que mulheres negras eram animais no cio, apenas esperando para atacar qualquer macho que estivesse à vista (HOOKS, 2020, p. 151).

A partir do momento em que o ensino passou a ser visto como uma profissão predominantemente feminina, hooks (2020) relata que muitas mulheres negras buscaram uma formação acadêmica. Contudo, a autora indica que frequentemente estudantes negras e negros tendem a tratar docentes, sobretudo professora negras, com desprezo. Isto ocorreria devido ao racismo internalizado. A escritora descreve a experiência que a levou a tornar-se professora nos Estados Unidos, nos anos de 1950:

Quando eu estava crescendo em nossa cultura sulista negra segregada, desde cedo já sabia que queria ser escritora. Eu sabia que o que eu não queria ser era professora. O ensino, como profissão, não me interessava, porque parecia exigir habilidades que eu não tinha. Exigia que a pessoa fosse capaz de se comunicar bem quando estivesse falando para os outros, estar disposta a suprir as necessidades dos outros, ser capaz de se colocar diante de grupos de pessoas jovens e falar, ser capaz de disciplinar e punir, e estar disposta a julgar os outros. [...] Nos nossos ambientes autoritários e patriarcais da casa, da igreja e da escola nos anos 1950, ninguém queria saber quais eram meus desejos. Era dado como certo: o destino de garotas inteligentes era ser professoras quando crescessem. E garotas negras inteligentes da classe trabalhadora e pobre tinham duas opções: limpar a casa de outras pessoas ou lecionar em escolas (HOOKS, 2020, p. 206-207).

Para hooks (2020), o pensamento racista internalizado determina o modo como muitas pessoas negras lecionam e criam suas filhas e seus filhos. De acordo com a escritora, a maioria da população negra foi colonizada e ensinada a aceitar e a defender a supremacia branca. A professora entrevistada Dani relata seu processo enquanto *mestiça*, para reconhecer e aceitar seus traços enquanto uma pessoa não-branca:

Depois eu passei a alisar muito o cabelo também quando eu comecei a deixar crescer. [...] E aí depois teve um processo de querer deixar crescer, só que agora é

natural. Então também tem aquele meu confronto com a pessoa *mestiça* que eu sou e aceitar os traços que veio puxado do lado do meu pai. Que eu recusava tanto o lábio carnudo, o nariz um pouco mais grandinho. O cabelo mais crespo. Essa parte também foi complexo porque foi um processo também de se compreender, se respeitar, se entender.<sup>64</sup>

Mesmo pessoas negras que são envolvidas com movimentos sociais de negras e negros poderiam, segundo hooks (2020), ensinar crianças a valorizar a estética branca em casa como, por exemplo, enaltecendo a pele clara e desvalorizando a pele escura. O racismo internalizado também poderia ser identificado em contextos educacionais:

O racismo é apenas um dos sistemas de dominação perpetuados e mantidos por educadores. Assim como me disseram no ensino médio que não existiam escritores negros, ensinaram-me durante os anos de graduação, em uma faculdade de elite, que mulheres não poderiam ser “grandes” escritoras. Felizmente, tive uma professora branca que nos ensinou a reconhecer os preconceitos do patriarcado e a desafiar-los. Sem esse ensinamento contrahegemônico, quantas mulheres teriam o desejo de escrever esmagado, quantas se formariam pensando: por que tentar, se você jamais poderá ser boa o suficiente (HOOKS, 2020, p. 62-63)?

Segundo hooks (2020), com frequência estudantes brancas e brancos acreditam que a branquitude faz com que sejam vistas e vistos como pessoas que sabem mais do que as e os docentes. Isto faria com que se sentissem no direito de questionar e desafiar de modo desrespeitoso e perturbador. Ao mesmo tempo, a autora considera que o machismo racializado fez com que a maioria das pessoas brancas fossem socializada para ver mulheres negras como cuidadoras subordinadas, o que também é reproduzido por estudantes.

Este estereótipo é nomeado por hooks (2020) de “mães pretas simbólicas”. Para a escritora, quando esse privilégio branco não merecido é afirmado em sala de aula, a supremacia branca é reestabelecida. O conceito de supremacia branca é definido por hooks como “a base para o pressuposto de que pessoas negras são intelectualmente inferiores ou não são iguais a seus colegas brancos” (2020, p. 153).

A autora indica que pessoas brancas que pensam assim não necessariamente assumirão uma postura de discriminação racista. O exemplo que menciona é o de acadêmicas brancas e acadêmicos brancos que desejam viver e trabalhar em espaços com maior diversidade, no entanto, isto não significa que tenham desaprendido o pensamento supremacista branco. A autora comenta sua experiência lecionando para estudantes brancas e brancos:

<sup>64</sup> Trecho da entrevista da professora Dani, vinte e seis anos, se identifica como *mestiça* e como trans não-binária transfeminina.

A maioria dos estudantes brancos para quem lecionei durante mais de trinta anos de ensino não demonstrou tendências preconceituosas abertas, ódio racial ou desejo de prejudicar pessoas negras ou pessoas que são diferentes deles ou delas. As dificuldades surgiram e surgem em relação a crenças alimentadas inconscientemente e pressupostos enraizados na supremacia branca (noções de que pessoas negras são inferiores academicamente ou de que pessoas negras serão racistas se criticarem a branquitude e os privilégios brancos), o que leva vários estudantes brancos a questionar constantemente a autoridade de professores negros ou a tentar enfraquecê-la (HOOKS, 2020, p. 153-154).

No início de sua atuação no Ensino Superior, hooks (2020) relata que estudantes a consideravam “racista” por abordar questões étnico-raciais em sala de aula. Mencionar a identidade racial branca e a supremacia branca em suas salas de aula costumava gerar desconfortos. A escritora indica que muitas professoras negras são vistas por estudantes, especialmente brancas e brancos, como raivosas, más ou “megeras” que irão persegui-las e persegui-los.

A maioria das e dos estudantes, independentemente da raça, segundo a escritora, foram socializadas e socializados em uma cultura patriarcal, capitalista, imperialista e supremacista branca; isto faz com que estudantes tenham internalizado estereótipos. A autora acredita que professoras negras precisariam estar prontas para enfrentar estes estereótipos, quando necessário (HOOKS, 2020). Para ilustrar esta questão, hooks compartilha o seguinte relato pessoal:

Uma de minhas irmãs, que é professora na rede pública de ensino, contou que, quando uma professora negra estava andando na direção de dois estudantes brancos cujo comportamento atrapalhava a aula, um dos garotos afirmou: “É melhor pararmos porque a professora está chegando”. A resposta do outro foi: “Ah! Ela é só uma negra”. Esse garoto branco, ainda no ensino fundamental, já havia aprendido a desvalorizar a feminilidade negra. Será que, de uma hora para outra, ele vai aprender a respeitar professoras negras, ao entrar para a universidade (HOOKS, 2020, p. 154)?

Para a escritora, a mídia constantemente representa mulheres negras como raivosas, agressivas e más. Isso demandaria um esforço das mulheres negras para se afirmarem em posições de liderança e, ao mesmo, tentar escapar de projeções negativas sobre elas. Ainda que o movimento feminista tenha ajudado, segundo hooks, a gerar uma conscientização sobre as conexões entre machismo e racismo e sobre a desvalorização das feminilidades negras, continua sendo necessário que mulheres negras se esforcem constantemente para mudar percepções negativas sobre elas. As docentes negras, para a autora, continuam enfrentando o papel que colegas e estudantes colocam sobre elas de uma “mãe preta cuidadora” (hooks, 2020, p. 157).

Conforme hooks, precisamos ensinar às e aos estudantes que a perspectiva de cada pessoa varia de acordo com o grau com que fomos socializadas e socializados para ter pontos cegos em nossos pensamentos sobre raça, gênero e classe. A autora aponta que estereótipos negativos projetados em mulheres negras funcionariam como lentes que obstruem a visão. Quando estudantes não são informadas e informados sobre estas questões, com frequência esperariam que professoras negras agissem em conformidade com estes estereótipos. A autora relata:

Quando comecei a escrever e a ensinar sobre a conexão entre racismo e machismo, frequentemente me diziam que eu era muito raivosa. Eu me recusava a aceitar essa identidade projetada. Em vez disso, desafiava plateias a considerarem por que a análise de raça, gênero e classe social que questionava maneiras de pensar sempre lhes parecia vir de um espaço de raiva em vez de um espaço de consciência. Geralmente, os indivíduos que me acusavam de ser raivosa estavam mascarando a própria raiva por serem confrontados e desafiados (HOOKS, 2020, p. 157-158).

De acordo com hooks (2020), o movimento feminista tem promovido reflexões sobre raça e gênero que possibilitariam que mulheres negras contrariassem esses estereótipos. Contudo, a autora argumenta que ainda é frequente que, em sala de aula, visões racistas e machistas definam o modo como professoras negras sejam vistas. Ainda que o número de professoras negras com formação superior esteja aumentando, hooks considera que essas mulheres ainda podem ser vistas como intrusas ou como não pertencentes.

Para autora, especialmente professoras negras que são dissidentes, continuarão não sendo aceitas enquanto preconceitos racistas e machistas dominarem a cultura. Neste sentido, hooks (2020) defende que, enquanto essas mudanças não ocorrerem, professoras negras que desafiem colegas e estudantes precisam encontrar modos construtivos de serem assertivas e intervir em tentativas de as desvalorizar. Para tanto, tais professoras precisariam trabalhar ainda mais do que outras colegas para criar o que a autora nomeia de comunidades de aprendizagem e, assim, gerar impactos positivos.

No relato da informante Luciana, é mencionado um caso em que a trajetória profissional de um professor, que foi seu colega de trabalho, foi prejudicada em função do racismo somado à discriminação contra sua sexualidade, contra sua crença religiosa, e pelo fato de atuar nos Anos Iniciais. Além de uma situação de discriminação racial, a situação também foi um caso racismo religioso. De acordo com Luciana:

Há dois colegas, infelizmente os dois já faleceram, mas excelentes profissionais, excelentes professores. O Leandro<sup>65</sup>, um professor alfabetizador de mão cheia, maravilhoso, gay, negro e pai de santo, um Babalorixá. Então, *assim*, era tudo que as pessoas queriam para *malhar*, né? [...] Com os dois eu presenciei esse tipo de “chacota”. O Matheus, eu era diretora dele. E fui questionada por que um homem daria aula para um segundo ano. Por quê? *Né?* Então, *assim*, esse tipo de preconceito. Sim, e com o Leandro, além de ser gay, ele era negro. E ele era um Babalorixá. Então, os pais achavam, *assim*, que ele ia fazer macumba.<sup>66</sup>

Luciana descreve, também, uma situação de discriminação racial que vivenciou no espaço escolar em que uma colega de trabalho comentou sobre a cor de suas gengivas. Luciana narra o acontecimento do seguinte modo:

Esta mesma diretora que falou que eu estava *cantando* ela porque ela tinha olhos claros, olhos verdes, e tal. Nós estávamos em uma confraternização e ela, não sei por que cargas d’água, ela falou da minha gengiva. Assim: da minha gengiva. O quê que aconteceu: “Sim, olha a cor da minha gengiva”, diz ela. “É rosinha. A tua tem aquelas marcas escuras que é característico de negro.” Eu disse: “Bom, em primeiro lugar, eu nunca disse que não sou negra. Mas eu sou. Porque eu tenho a minha bisavó materna, ela era preta, bem preta, bem escura. Porém, o cabelo dela era de índio, era um cabelo escorrido, liso, grosso, sabe? E, *assim*, a minha bisavó é a mistura do negro com o índio. [...] Então, eu não posso dizer que eu não sou negra. Eu sou. Eu tenho... Eu não vou dizer que a metade. Tem branco, tem negro, tem índio, é tudo misturado aqui dentro de mim. E aí eu saí essa beleza toda”. Ela ficou louca.<sup>67</sup>

No comentário endereçado a Luciana sobre suas gengivas, é possível observarmos a valorização estética da identidade racial branca, sendo descrita como algo ideal e desejável. Observamos, também, a descrição que a entrevistada faz sobre sua própria identidade étnico-racial e sua reflexão sobre o processo de mestiçagem no Brasil. Já a informante Dani, quando questionada sobre sua identidade étnico-racial, responde que se identifica como “mestiça”. A professora associa esta questão à localidade geográfica onde nasceu, no estado do Amazonas, na região Norte do país. Nas palavras da entrevistada:

Essa pergunta, ela é mais complexa do que tu me *perguntar* a minha identidade de gênero. Porque eu sou uma pessoa mestiça, sabe? No Amazonas, a gente tem uma mistura muito grande em comparação com o Rio Grande do Sul. No Rio Grande do Sul, eu vejo que o pessoal não é tão misturado quanto “lá em cima”. “Lá em cima”, o pessoal adora uma mistura. Então, *assim*, eu venho de uma família que a minha mãe é branca, a minha avó é indígena e o meu pai era negro. Então eu me considero só como mestiça. Não tenho uma identidade étnico-racial definida. Eu só falo que sou mestiça mesmo.<sup>68</sup>

<sup>65</sup> Os nomes mencionados na fala da professora são fictícios.

<sup>66</sup> Trecho da entrevista da professora Luciana, cinquenta e seis anos, negra, cis, lésbica.

<sup>67</sup> Trecho da entrevista da professora Luciana, cinquenta e seis anos, negra, cis, lésbica.

<sup>68</sup> Trecho da entrevista da professora Dani, vinte e seis anos, se identifica como *mestiça* e como trans não-binária transfeminina.

De acordo com a autora Gládis Kaercher (2006), o processo de mestiçagem foi visto ao mesmo tempo como um perigo para a cultura e para o futuro do Brasil, mas também como uma forma de garantir o branqueamento e a exaltação da branquidade no país. A autora considera que, em nossa sociedade, a branquidade é reificada pois, apesar de ocupar uma posição central, precisa ser constantemente reafirmada e reforçada através de diversas representações na cultura. Segundo Kaercher:

Os discursos que apontam a mestiçagem como um perigo, operam como se houvesse um mundo branco assegurado, mundo este “puro e livre” dos perigos da mestiçagem; este mundo mostra-se ostensivamente nas imagens de outdoors, nas ilustrações dos livros infantis, nas novelas de tv; ocupa a centralidade e parece ser ameaçado, pois ele postula-se como maioria, como estável, ele busca se impor chamando para si a beleza, a riqueza, o status, o sucesso e todos os valores e sentidos tidos como desejáveis, adequados. Entretanto este é um desejo: a branquidade nunca esteve nesse lugar “seguro”, impermeável às influências dos não-brancos (KAERCHER, 2006, p. 115).

A autora Maria Aparecida Bento (2014) aponta que o processo de branqueamento no Brasil é geralmente visto como um problema da população negra, quando, na realidade, foi um processo criado e mantido pelos interesses da elite branca brasileira. Este processo é descrito do seguinte modo pela autora:

No Brasil, o branqueamento é frequentemente considerado como um problema do negro que, descontente e desconfortável com sua condição de negro, procura identificar-se como branco, miscigenar-se com ele para diluir suas características raciais. Na descrição desse processo o branco pouco aparece, exceto como modelo universal de humanidade, alvo da inveja e do desejo dos outros grupos raciais não brancos e, portanto, encarados como não tão humanos. Na verdade, quando se estuda o branqueamento constata-se que foi um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, embora apontado por essa mesma elite como um problema do negro brasileiro (BENTO, 2014, p. 28).

Bento (2014) também discute sobre o pacto que se estabelece entre pessoas brancas de não se colocarem como centrais no debate sobre desigualdades raciais, ao afirmar: “Assim, o que parece interferir neste processo é uma espécie de pacto, um acordo tácito entre os brancos de não se reconhecerem como parte absolutamente essencial na permanência das desigualdades raciais no Brasil” (2014. p. 29). Para a autora, o silêncio existente entre a população branca em torno de desigualdades raciais é uma forma de manutenção de benefícios concretos e simbólicos para este grupo:

Por outro lado, há benefícios simbólicos, pois qualquer grupo precisa de referenciais positivos sobre si próprio para manter a sua autoestima, o seu autoconceito, valorizando suas características e, dessa forma, fortalecendo o grupo. Então, é importante, tanto simbólica como concretamente, para os brancos, silenciar em torno do papel que ocuparam e ocupam na situação de desigualdades raciais no Brasil. Este silêncio protege os interesses que estão em jogo. [...] No campo da teoria da discriminação como interesse, a noção de privilégio é essencial. A discriminação racial teria como motor a manutenção e a conquista de privilégios de um grupo sobre outro, independentemente do fato de ser intencional ou apoiada em preconceito (BENTO, 2014, p. 28).

Já a autora Lia Schucman (2020) aborda a importância dos estudos sobre a branquitude, para que preencham lacunas existentes nos estudos sobre relações raciais que, muitas vezes, disseminam a ideia equivocada de que apenas pessoas negras são racializadas. A autora indica que ser uma pessoa branca possui diferentes significados para diferentes culturas e estão associados não apenas com questões genéticas, mas principalmente com posições sociais ocupadas pelos indivíduos. No Brasil, esta identidade racial estaria relacionada à aparência, ao *status* e ao fenótipo da população. A autora propõe:

Assim, a branquitude é entendida como uma posição em que sujeitos que a ocupam foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade. Portanto, para se entender a branquitude é importante entender de que forma se constroem as estruturas de poder concretas em que as desigualdades raciais se ancoram. Por isso, é necessário compreender as formas de poder da branquitude, onde ela realmente produz efeitos e materialidades (SCHUCMAN, 2020, p. 60).

Outro ponto apresentado por Schucman (2020) é a questão de que a sociedade brasileira classifica racialmente os indivíduos ao nascerem e atribui significados positivos e privilégios simbólicos para aquelas e aqueles que são socialmente classificados como brancas e brancos. O sociólogo norte-americano William Du Bois (2014) considera que a branquitude recebe um salário público e psicológico que ameniza marcadores de classe como a pobreza e vulnerabilidade social.

Pessoas brancas não vivenciarão as mesmas dificuldades de viver em um país capitalista, já que seriam recompensadas com privilégios por sua identidade racial. Isto dificultaria, para o autor, a união entre a classe trabalhadora e geraria benefícios para pessoas brancas como mais acesso a oportunidades de emprego, condições sanitárias e ambientais dignas, bem como maior acesso à educação formal, bens e a serviços.

A autora bell hooks (2019) destaca que, quando há esforços de pessoas brancas em aliar-se à luta antirracista, estes esforços tendem a ser centrados em erradicar o racismo



individual, quando deveriam ser voltados à erradicação do racismo estrutural, enquanto sistema. De acordo com a autora:

Nos últimos anos, especialmente entre as mulheres ativas no movimento feminista, muito do esforço para confrontar o racismo tem focado no preconceito individual. Ao mesmo tempo que é importante indivíduos trabalharem para transformar suas consciências se esforçando para serem antirracistas, é importante lembrarmos que a luta para acabar com a supremacia branca é uma luta para mudar o sistema, a estrutura (HOOKS, 2019, p. 244).

A autora indica que, no início do movimento feminista contemporâneo, falava-se sobre mulheres negras vivenciarem um risco duplo, por estarem sujeitas ao racismo e ao machismo. Contudo, conforme o movimento foi avançando, a classe social foi adicionada à equação e passou a se falar sobre um risco triplo. A autora considera inadequado o debate sobre um risco duplo ou triplo, por considerar que mulheres negras são atacadas por todos os lados e em muitas frentes (hooks, 2020).

Mulheres negras, conforme hooks (2020), enfrentariam exploração, opressão e desumanização de diferentes lugares. As estratégias feministas pensadas para a sua sobrevivência não se aproximariam da complexidade e da clareza de definição que hooks acredita que deveriam ter. Por esse motivo, aponta que o momento atual é perigoso para as mulheres negras de todo o mundo:

Para criar vidas que proporcionem um bem-estar ideal e, o mais fundamental, para simplesmente sobreviver, precisamos de teoria e prática feministas que não apenas criem consciência, mas que ofereçam formas novas e diferentes de pensar e de ser, [...] porque não há espaço na estrutura existente do patriarcado capitalista imperialista supremacista branco em que estejamos verdadeiramente seguras, individual ou coletivamente (HOOKS, 2020, p. 252-253).

A crítica ao racismo feita por mulheres não brancas, entre elas mulheres negras, trouxe alterações fundamentais para o movimento feminista, segundo a escritora. No entanto, hooks considera que muitas mulheres brancas ainda se apoiam nesses trabalhos sem fazer qualquer menção às pensadoras negras que os fundamentaram. Como resistência a este apagamento, a autora propõe que é preciso documentar, destacar e honrar estes trabalhos.

Além disso, pensadoras não brancas deveriam dar continuidade à criação de novos trabalhos com o intuito de derrubar “diferentes paredes que foram levantadas para bloquear nossa visão de nós mesmas ou do futuro” (hooks, 2020, p. 257). Ao mesmo tempo, a autora indica que, em alguns momentos, mulheres negras desejam manter em silêncio a gravidade da situação em que se encontram; assim como, por vezes, desejam não falar sobre o quanto

tornou-se difícil para mulheres negras de todas as classes sociais conquistarem apoio nas diferentes áreas de suas vidas.

Na sociedade marcada pelo “patriarcado imperialista capitalista supremacista branco” (hooks, 2020, p. 216), meninas negras seriam bombardeadas por representações negativas de suas personalidades e de seus corpos. O mesmo ocorreria com crianças e pessoas negras no geral. Essas representações promoveriam a internalização do que hooks (2020) descreve como um auto-ódio racial. A autora sugere que vivemos em uma sociedade que não é amável com as crianças. A cultura não faria apenas pressuposições sobre a masculinidade de adultos, mas também sobre a de crianças. Os meninos negros são geralmente representados de maneiras que limitam e restringem suas personalidades e seus corpos.

A escritora acredita que não é fácil criar representações da população negra do modo como são e como desejariam. Ou que se apresentem resistência e contraponto aos estereótipos negativos. No entanto, comenta: “quando nos inventamos, quando nos movemos para fora da caixa que nos estereotipa e nos confina, é maravilhoso, é sensacional” (hooks, 2020, p. 216).

No cotidiano escolar brasileiro, ainda é menos frequente nos depararmos com docentes negras e negros do que brancas e brancos. Tal realidade é ainda mais desigual em escolas da Rede Privada e no Ensino Superior. Mesmo em escolas da Rede Pública, onde comumente há um maior número de estudantes negras e negros, o corpo docente ainda é composto por uma maioria de docentes brancas e brancos. Podemos observar em falas de entrevistadas e entrevistados que um olhar racista ainda persiste na sociedade brasileira, produzindo um estranhamento em torno de pessoas negras que ocupam a posição de docentes. Quando a discriminação racial ocorre junto a outras formas de discriminação, como de gênero e de sexualidade, estas estruturas podem ser usadas na desvalorização e descredibilização destas professoras e destes professores.

## 6. AFETAR E SER AFETADA OU AFETADO: DOCÊNCIA ENQUANTO RESISTÊNCIA

Claro que o sistema todo precisa de uma revolução, mas enquanto isso não acontece a escola precisa de pessoas que não acreditam no jeito que ela funciona, estando dentro dela, para ajudar a algumas coisinhas mudarem. Nem que seja para às vezes a gente dar um colo para a nossa criança *viada* dentro da escola.<sup>69</sup>

### 6.1 Minha perspectiva é buscar fissuras de liberdade dentro da estrutura

Neste sexto e último capítulo, discute-se sobre a possibilidade de a docência ser vista enquanto resistência. É apresentada a visão de autores e autoras como Evanilson Gurgel e Marlécio Maknamara (2020) sobre pesquisa-resistência. É trazida a perspectiva de Edla Eggert, Márcia Alves e Sara Campagnaro (2021) sobre a figura docente. Discute-se sobre o modo como professoras e professores LGBTQ+ afetam e são afetadas e afetados por suas e seus estudantes, partindo de relatos das entrevistas, e tendo em vista que o ensino é uma profissão construída a partir das relações sociais que se estabelecem através da convivência diária. A partir do autor Bruno de Santana (2017), é discutido o conceito de transeducação e seu potencial de resistência. A partir da autora bell hooks (2017; 2020), é feita uma reflexão sobre como a interação entre docentes e estudantes pode produzir uma comunidade de aprendizagem. Analisa-se as relações de poder, de autoritarismo e de dominação que podem ser estabelecidas em sala de aula e como essa relação também pode promover afeto, confiança, amizade e estimular o pensamento crítico.

Ao longo da escrita deste estudo, busca-se uma aproximação com o que Evanilson Gurgel e Marlécio Maknamara (2020) nomeiam como “pesquisa-resistência”. Os autores consideram que são necessárias pesquisas com esta característica na área da Educação e, nesse contexto, retomam a conhecida frase do filósofo Michel Foucault: “onde há poder, há resistência” (Foucault, *apud* Gurgel & Maknamara, 2020, p. 389). Neste capítulo vamos analisar os estudos de bell hooks (2017; 2020) e Bruno de Santana (2017) que propõem que a docência pode ser vista como resistência, desafiando estruturas de opressão e preconceitos. Tanto hooks (2020) quanto Santana (2017) realizam estudos com o caráter de “pesquisa-resistência” proposto por Gurgel e Maknamara (2020).

Da mesma maneira, o objetivo desta tese é também apresentar ideias que se relacionem com a proposta destes autores. Muitos dos relatos de informantes reunidos ao longo deste estudo demonstraram que estas professoras e estes professores empregam

<sup>69</sup> Trecho da entrevista da professora Karina, vinte e seis anos, branca, cis, lésbica.

medidas e ações para resistirem, se defenderem, se protegerem e enfrentarem relações de dominação presentes no espaço escolar. Essas pequenas ações disruptivas representam fissuras ou rachaduras nas estruturas hegemônicas da escola e tornam possível que estas e estes docentes ocupem estes espaços e, ao mesmo tempo, abram espaço para que novas gerações de docentes e estudantes LGBTQ+ possam ter melhores experiências nesse cotidiano escolar no futuro.

De acordo com as autoras Edla Eggert, Márcia Alves e Sara Campagnaro (2021), a Educação pode tanto promover a construção da liberdade quanto o seu cerceamento. Nesta perspectiva, consideram que a ideia de liberdade seria ensinada de modo distinto entre meninas e meninos. Através de roupas, adereços, brinquedos e brincadeiras, os meninos são apresentados à aventura, à coragem e à inconsequência, enquanto, para as meninas, são apresentadas a delicadeza, a responsabilidade e a educação (Eggert; Alves & Campagnaro, 2021).

Segundo as autoras, a figura da professora e do professor é, muitas vezes, inspiradora e querida por estudantes. Figuras às quais desejam orgulhar, com quem querem criar conexões e de quem gostariam de receber aprovação. Nesse sentido, haveria um grande potencial nestas figuras, com o potencial de romper barreiras. Um exemplo, seria o questionamento sobre os brinquedos considerados “de menina” ou “de menino”. A Educação é vista pelas autoras através da perspectiva de Paulo Freire, como possibilidade de promover a autonomia, a consciência crítica e a liberdade, através da ação de professoras e professores (Freire, *apud* Eggert; Alves & Campagnaro, 2021).

Assim como docentes podem afetar, influenciar, inspirar ou direcionar estudantes em diferentes sentidos, estudantes também afetam suas professoras e seus professores. A maioria das alunas e dos alunos, de acordo com bell hooks (2020), entende que a sala de aula pertence à professora ou ao professor, considerando, nesse contexto, que docentes seriam o único fator determinante dos acontecimentos. Para a maioria das e dos estudantes, a sala de aula não é vista como “uma criação a partir da interação mútua entre professores e estudantes” (hooks, 2020, p. 181). Esta não seria a forma como estudantes em geral seriam ensinadas e ensinados a pensar a Educação escolar. Porém, a escritora argumenta que o que acontece em sala de aula não é determinado exclusivamente pela figura docente:

Naquela época, ao pensar criticamente sobre o ensino, concentrei-me na sala de aula como uma comunidade de aprendizagem que exigia participação mútua da professora e dos estudantes. Fazer com que os estudantes soubessem que participavam da criação e do sustento da dinâmica construtiva da sala de aula ajudou

a diminuir minha impressão inicial de que a responsabilidade de tornar a sala de aula um espaço de aprendizagem interessante era apenas minha (HOOKS, 2020, p. 181-182).

A autora propõe a criação de comunidades de aprendizagem onde se entenda a dinâmica de sala de aula como uma responsabilidade criada conjuntamente entre estudantes e docentes. É evidente, para hooks (2020), que docentes possuem mais poder e mais responsabilidades pelo que acontece nesses espaços. No entanto, essa dinâmica também é determinada pela contribuição das alunas e dos alunos. Um exemplo mencionado pela autora são as aulas que estudantes consideram entediadas:

Hoje, quando um estudante se aproxima de mim para reclamar que um professor é tedioso, minha primeira reação é perguntar o que esse estudante faz para contribuir com a dinâmica da sala de aula. [...] Mesmo que um professor seja especialmente ditatorial e opte por ser o principal emissor em sala de aula, o fato de os estudantes serem receptores ativos ou passivos determinará se a energia da sala de aula é positiva ou negativa. De maneira simples, há ocasiões em que uma aula ministrada por um professor entediante e/ou que não se comunica se torna interessante devido ao entusiasmo e ao engajamento dos estudantes (HOOKS, 2020, p. 182-183).

A autora indica que muitas vezes professoras e professores não têm consciência sobre o peso da influência que exercem sobre suas e seus estudantes: “Não raro, professores negam o enorme poder que manejamos em relação à autoestima de um estudante” (hooks, 2020, p. 192). Quando se tem consciência sobre este poder, a autora considera que docentes podem usá-lo para o desenvolvimento da consciência de estudantes sobre o seu próprio potencial.

Mesmo as professoras e os professores mais conscientes podem, para hooks, fazer com que estudantes se sintam diminuídas e diminuídos ou podem involuntariamente não dar atenção ou valor necessários a uma aluna ou um aluno. Essa situação pode ser revertida, segundo a autora, quando há diálogo sobre o ocorrido. As escolas públicas são mencionadas pela autora como um exemplo de espaço onde, por vezes, leva-se em consideração a autoestima de estudantes:

De fato, escolas públicas constituem um espaço educativo onde se debatem questões de autoestima, geralmente em relação às necessidades de crianças pobres de grupos explorados e/ou oprimidos desprovidos de direitos. [...] Obviamente, é um pressuposto comum no cenário das escolas públicas de hoje que a escassez de recursos e a superlotação das salas de aula dificultam a prática do ensino. Nesses contextos, há pouco espaço para reparar a autoestima ferida (HOOKS, 2020, p. 189).

Quando docentes valorizam e demonstram ter consciência sobre o potencial de suas alunas e de seus alunos, estariam promovendo o desenvolvimento de uma autoestima saudável

entre as e os estudantes, segundo hooks (2020). Isso não significaria distribuir elogios gratuitamente, mas, sim, chamar atenção para as qualidades das e dos estudantes e promover incentivos a partir delas. Deste modo, a escritora acredita ser possível construir uma base sólida para que desenvolvam confiança e autoestima. Muitas vezes, as professoras e os professores possuem o que hooks (2020) descreve como uma autoestima ferida, o que poderia refletir em dinâmicas autoritárias em sala de aula:

Ao mesmo tempo que são muito capazes de aprender com os livros, vários professores vêm de famílias disfuncionais e de escolas onde o pensamento independente era desencorajado e punido, onde envergonhar, culpar e abusar verbalmente era a norma. Não é de se espantar que nossas salas de aula sejam frequentemente espaços dominados por valores autoritários (HOOKS, 2020, p. 191).

A autora diz ter a esperança de que, conforme pedagogias progressistas ganhem mais espaço, professoras e professores em formação tenham a possibilidade de desenvolver a própria autoestima, o que também refletiria positivamente em suas salas de aula. De acordo com hooks (2020), é possível observar entre crianças em idade escolar que a reverência à figura docente logo desaparece.

Geralmente na primeira infância, as crianças tenderiam a confiar que professoras e professores cuidariam de seu bem-estar. Porém, para hooks (2020), a mudança geralmente ocorreria durante o período da adolescência, quando muitas e muitos estudantes passam a ver as figuras docentes como autoridades negativas ou até como inimigas e inimigos. Dinâmicas explícitas de poder hierárquico são vistas pela autora como formas de dominação do fraco pelo forte, que pode fazer com que docentes e estudantes não se respeitem mutuamente. Ainda que estudantes respondam com subordinação, a autora destaca que isso não seria o mesmo que respeito.

Ao conversar com professores, sobretudo os que ensinam em escolas públicas, ouvi queixas de que a falta de respeito pelos professores começa em casa. Muitos falam sobre a cultura narcísica de hoje em dia e seu impacto em pessoas jovens. Falam sobre como vários adolescentes desrespeitam o pai e a mãe, que cedem às vontades de filhos e filhas, mimando-os por medo de perder seu afeto. Infelizmente, há pais e mães que têm laços de apego tão fracos que se sentem ameaçados se a criança demonstra apego a um professor. Esses pais e mães temem que o professor exerça influência demais; portanto, incentivam filhos e filhas a desrespeitá-lo. Há casos em que um professor compartilha conhecimento que fortalece a autorrealização do estudante, mas esse crescimento não é promovido em casa (HOOKS, 2020, p. 174-175).

De acordo com hooks (2020), com frequência, estudantes veem a Educação como mercadoria. Nesta lógica, professoras e professores seriam prestadoras e prestadores de

serviços, os quais estudantes foram ensinadas e ensinados a desvalorizar e desrespeitar. Esta não seria apenas a realidade das escolas, mas também do Ensino Superior. Para hooks, tanto docentes universitários quanto docentes do Ensino Básico passam por situações de violência. Isso faria com que muitas professoras e muitos professores passassem a tratar estudantes com indiferença. Esse distanciamento emocional poderia ser uma tentativa de evitar conflitos.

O pressuposto de que afeto desfaz a natureza desigual do laço entre professor e estudante é um dos motivos pelos quais é difícil para os estudantes, em nossa sociedade, reverenciar professores. Em qualquer sociedade governada pela política patriarcal imperialista capitalista supremacista branca, a maioria dos relacionamentos envolvendo hierarquia será estruturada usando o modelo de dominação (HOOKS, 2020 p. 177).

Quando docentes e estudantes de todos os níveis de ensino estabelecem relações de amizade, hooks (2020) sugere que este envolvimento amigável pode substituir os relacionamentos hierárquicos que concedem maior poder às professoras e aos professores. A escritora acredita que a ausência de uma proximidade genuína pode prejudicar o processo de aprendizagem. Durante o Ensino Médio, hooks (2020) considera que muitas e muitos estudantes desrespeitam as figuras docentes, mesmo que gostem delas e deles e considerem que são influências importantes.

Por sua vez, docentes tenderiam a demonstrar consideração por estudantes antes mesmo que haja reciprocidade da parte destas alunas e destes alunos. Segundo a autora, isto se deve ao desequilíbrio da organização do poder (hooks, 2020). Tanto estudantes quanto docentes temeriam a rejeição, mas a autoestima de professoras e professores geralmente estaria mais preservada. A autora comenta sobre a diferença entre reverência e subordinação:

Uma grande transformação na educação acontecerá em nossa cultura quando professores em todos os níveis receberem o respeito que merecem. Quando professores são honrados, profunda e respeitosamente admirados, nossa habilidade para ensinar aumenta, assim como a habilidade de nossos estudantes para aprender. Isso, com frequência, não é compreendido em sociedades ocidentais em que reverência é confundida com subordinação. Para honrar um professor com reverência não é necessário haver subordinação. Em uma sociedade democrática em que há tanta ênfase na igualdade, há uma tendência a esquecer que desigualdade não necessariamente significa haver dominação (HOOKS, 2020, p. 177-178).

É preciso reconhecer, de acordo com hooks (2020), que as pessoas em sala de aula não são iguais: docentes possuem mais poder do que estudantes. No contexto que nomeia como cultura do dominador, a autora comenta que as professoras e os professores podem fazer um mau uso deste poder. Quando buscam reverter esta lógica e criar relações de reciprocidade,

um desconforto pode ser gerado entre as e os estudantes, que foram criadas e criados dentro desta cultura de dominação. A parceria entre docentes e estudantes poderia gerar afeto, amizade e o merecido respeito à figura docente.

No princípio do movimento feminista, hooks (2020) narra que as professoras feministas buscavam não serem dominadoras e não estabelecerem relações de poder injustas que desumanizassem estudantes. Nesta tentativa, muitas vezes agiam como se estudantes e docentes fossem iguais. Esta negação da hierarquia teria dificultado o aprendizado e o respeito às docentes:

Para alcançar um senso maior de reciprocidade em sala de aula, os professores devem ter coragem de ensinar aos estudantes a importância do respeito e da consideração mútuos. Devemos estar dispostos a reconhecer a hierarquia, que é a realidade de nosso status diferenciado, e, ao mesmo tempo, demonstrar que diferença de status não precisa levar à dominação ou a qualquer forma de abuso do nosso poder. Quando nossa sociedade realmente valorizar o ensino, incorporará rituais de consideração que ensinarão todo mundo, principalmente os estudantes, a reconhecer e respeitar os professores. Professores que recebem respeito e reverência de seus estudantes sabem o quanto essa afirmação aumenta nosso poder de ensinar e nossa satisfação com o ensino (HOOKS, 2020, p. 179).

Outra questão abordada pela pesquisadora sobre o vínculo estabelecido entre docentes e estudantes é a questão do toque. O contato físico como abraços, apertos de mão, tapinhas no ombro ou um toque no braço são exemplos citados pela autora de toques que poderiam criar conexões positivas, bem como ser uma forma de comunicação ou de acolhimento. O toque é visto como gerador de um espaço de conforto que vai além das palavras. Poderia representar uma intervenção simples quando palavras difíceis ou dolorosas são ditas; ou poderia ser um espaço de mediação, já que a hierarquia da sala de aula posiciona docentes acima de estudantes (hook, 2020).

Conforme a pensadora, a cultura do dominador faz com que corpos sejam confrontados e posicionados no lugar da diferença que desumaniza, portanto, o toque poderia representar uma ação de resistência. A autora relata que “é comum que estudantes peçam para ser tocados, geralmente para receber um abraço” (hooks, 2020, p. 232). O toque é visto como um modo de confortar que, por vezes, é mais eficiente do que palavras. Mas a autora entende que entre professores homens, a questão do toque é com frequência vista de outro modo:

A recente ênfase em assédio sexual faz com que professores homens estejam conscientes de que qualquer toque em uma estudante pode ser facilmente mal interpretado. Apesar de todo mundo estar mais cuidadoso em relação às questões relacionadas ao assédio sexual, homens estão mais preocupados com a possibilidade de seu toque ser mal interpretado, porque muitos deles foram socializados dentro do



patriarcado para enxergar o toque sempre e somente como algo sexual. Lições importantes sobre pensamento e comportamento antimachista relacionados à questão do toque poderiam ser ensinadas aos professores homens. Aprender quando um toque é sexual e quando não é poderia ser uma das lições do “Curso Básico para Toque 1” (HOOKS, 2020, p. 234).

Assim como o toque pode aproximar, também pode ser considerado coercitivo e gerar afastamento. A compreensão do modo como o toque pode gerar união é considerado por hooks (2020) como uma lição importante para professoras e professores. O Ensino Fundamental seria um momento em que o toque estaria presente em sala de aula, sendo visto como um gesto que fortalece. Ao narrar seu relato pessoal sobre este tema, hooks faz a seguinte reflexão:

Apesar de eu ter tendência a tocar estudantes mais que outros professores, não fico tão confortável com abraços quanto gostaria. Ao explorar meu próprio desconforto, principalmente quando um estudante de quem eu talvez não goste queira um abraço, reconheço que esse momentâneo relaxamento das fronteiras faz com que eu me sinta vulnerável. No momento de qualquer abraço, seja ele rápido ou longo, ficamos totalmente conscientes dos corpos, do cheiro do outro, de como a pessoa respira etc. Essa maneira de conhecer exige um nível diferente de responsabilidade (HOOKS, 2020, p. 234-235).

A autora sugere que precisamos analisar o papel do toque e que mais estudos deveriam ser desenvolvidos sobre o tema. Para hooks, “o toque que cura serve como escudo, protegendo-nos das formas de violência que nos rodeiam” (2020, p. 235). Abrir espaço para o toque em sala de aula é entendido, pela autora, como uma forma de resistir à extinção de formas de saber que vão além das palavras. Estas formas de saber demandam que o corpo seja escutado e, ao mesmo tempo, que docentes se reconheçam enquanto corpo.

## **6.2 É bem estratégica a minha posição dentro da Educação**

O autor Bruno de Santana (2017) retoma a ideia de Paulo Freire, apresentada em sua obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1996): “como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo” (Freire, *apud* Santana, 2017, p. 13). Em diálogo com Freire, Santana propõe o conceito de transeducação como um instrumento educacional para intervir na realidade:

Ao passo que promovemos inquietações, também promovemos possibilidades de transformação na educação e na sociedade. Se pensarmos a transeducação como possibilidade de reinvenção, podemos avançar, pois a mesma nos possibilita ampliar nossos olhares sobre perspectivas outras, para além do que está posto como universal (SANTANA, 2017, p. 13).

O autor acredita que corpos trans na escola têm a possibilidade de criar novas narrativas e perspectivas de Educação. Através delas, seria possível criar estratégias para debater gênero e diversidade de modo interseccional, levando em consideração outros marcadores sociais da diferença. Para Santana (2017), este seria um modo de ampliar concepções sobre a noção de corpo, “construindo novos (des)caminhos e propostas pedagógicas e concepções transeducacionais que incluam todas as pessoas” (Santana, 2017, p. 11). Outra ideia de Paulo Freire, retomada pelo autor, é a de que a “educação é o conhecimento colocado em prática” (Freire, *apud* Santana, 2017, p. 3), que Santana associa à sua proposta de prática de uma Educação transeducacional. Esta prática é definida do seguinte modo:

[...] nós pessoas trans de maneira individual e também coletiva por meio de nossas existências, ocupações, narrativas discursivas, produções e atuações sociopolíticas tanto nos movimentos e coletivos transativista e também fora deles, contribuimos para (re)significar, (re)construir concepções, metodologias e práticas pedagógicas que não servirão ao cis-tema que perpetua as exclusões, silenciamentos e violências de gênero na educação (SANTANA, 2017, p. 8).

Santana nomeia como movimento transeducacional as contribuições trazidas por pessoas trans em espaços de ensino, através de suas produções de conhecimento, mas também através de suas histórias de vida. O trânsito de seus corpos nestes espaços, para o autor, é o que gera a transeducação. Este trânsito faria parte de uma narrativa coletiva por significar que há um aumento no número de estudantes, docentes, pesquisadoras e pesquisadores trans ocupando estes espaços. O autor considera que essa narrativa coletiva “diz muito sobre a concepção de educação que queremos deixar no mundo” (Santana, 2017, p. 13).

A categoria de transeducação surge, segundo o autor, de sua história de vida e de seus aprendizados com as transgeneridades. O autor propõe que seu “corpo trans epistemológico produz ciência através do discurso, do saber produzido pelas diferenças, que escaparam das armadilhas da cisnormatividade” (Santana, 2017, p. 13). Seu corpo apresenta novos caminhos que permitem que experiências trans sejam vistas como responsáveis por produzir pedagogias transformadoras:

Entretanto, pode haver caminhos possíveis entre educação e a transgeneridade que podem servir de pontes para que docentes e discentes possam construir formas de combate a essas desigualdades em suas aulas, desconstruindo e ampliando sua concepção de corpo e gênero, contribuindo para que a educação não seja mais um espaço que reproduz a exclusão e silenciamento dos nossos corpos, e sim, um terreno fértil de promoção e multiplicação de uma nova perspectiva educacional menos violenta e mais inclusiva para todas as pessoas. É preciso subverter,

incorporando outra concepção educacional que seja dissidente, que transgrida as políticas e práticas coloniais criadas pela elite para promover exclusão, apresentada aqui enquanto caminho possível a transeducação (SANTANA, 2017, p. 13).

A transeducação seria um caminho, apontado por Santana, para que estudantes e docentes possam combater desigualdades e para que espaços educacionais deixem de reproduzir a exclusão e o silenciamento de corpos dissidentes. O pesquisador defende que essas práticas de exclusão não são direcionadas apenas às existências trans, mas também a outras identidades desviantes da norma. Sua proposta é que a Educação seja pensada de modo interseccional e “em conexão também com o corpo negro, gordo, intersex, indígena, não-binário” (Santana, 2017, p. 12); assim, uma Educação que, segundo o autor, seria de “trans pra frente” (Santana, 2017, p. 12). O relato da professora Cecília exemplifica o conceito de transeducação em sua prática docente:

Então também é bem estratégica essa minha posição dentro da Educação, né? E também é estratégico quanto a ser uma pessoa LGBTQIA+, né? Então eu tenho alguns posicionamentos bem específicos, *assim*. Posicionamentos pessoais bem específicos de por que eu estou dentro da escola, né? E o que eu estou fazendo lá. Não estou simplesmente promovendo e dando continuidade a um projeto histórico de uma escola controladora e que serve como um mecanismo de controle do Estado, né? Não, eu estou justamente para combater essa ideia de uma escola disciplinar.<sup>70</sup>

Em sua obra *Ensinando Pensamento Crítico: sabedoria prática*, a autora bell hooks (2020) defende que, mais do que nunca, é necessário que professoras e professores transformem as escolas em espaços onde haja condições para o desenvolvimento da consciência democrática. Para a autora, aquelas e aqueles que trabalham com Educação são afortunadas e afortunados, porque podem atuar individualmente contra a cultura do dominador e contra preconceitos. No entanto, reconhece a dificuldade que docentes podem enfrentar com estudantes que estão profundamente envolvidas e envolvidos com a cultura do dominador:

Qualquer que fosse a ênfase na cultura do dominador (machismo, racismo, homofobia etc.), até muito recentemente quase todos os professores eram protagonistas no reforço, na promoção e na manutenção dos preconceitos. Portanto, na maioria das salas de aula, valores como honestidade e integridade não estavam no cerne do aprendizado. E, apesar das intervenções, várias salas de aula não mudaram. Não é possível mudá-las se os professores não estiverem dispostos a admitir que ensinar sem preconceitos exige que a maioria de nós reaprenda, que voltemos a ser estudantes (HOOKS, 2020, p. 63).

<sup>70</sup> Trecho da entrevista da professora Cecília, trinta anos, branca, trans.

Para a autora, em muitas instituições, atualmente, há docentes que respondem de modo construtivo às críticas aos preconceitos. Há docentes que estariam dispostas e dispostos a mudar currículos e a ensinar de modo a contemplar a diversidade de identidades em sala de aula (hooks, 2020). Ao mesmo tempo, a autora reconhece que há docentes que estão plenamente de acordo com a cultura do dominador. A sala de aula também pode ser um espaço onde pode haver conflitos, entre os posicionamentos de estudantes e de docentes:

Sendo tanto uma pensadora dissidente quanto uma feminista militante, muitas vezes me dou conta de que sou constantemente desafiada por estudantes que não querem ouvir sobre formas de pensar contrárias ao pensamento convencional machista. Com frequência, esses estudantes buscam criar na sala de aula um conflito que é destrutivo para o aprendizado, fazendo com que a formação de uma comunidade de aprendizagem seja impossível. Administrar esse tipo de confronto negativo funciona como um catalisador que me faz pensar de novas formas sobre a questão da segurança em sala de aula. Em vez de focarmos o pressuposto mais comum — de que estamos seguros quando todas as pessoas concordam entre si, quando todas as pessoas têm a mesma quantidade de tempo para falar —, se preferirmos pensar em segurança em termos de saber abordar situações de risco, ampliaremos as possibilidades de permanecer seguros mesmo em situações em que há discordância e até mesmo conflito (HOOKS, 2020, p. 137).

A autora sugere que sua compreensão sobre o papel das professoras e dos professores ocorreu através da experiência de observar docentes enquanto era estudante. Enquanto aluna, hooks identificou três categorias em que professoras e professores poderiam se enquadrar: docentes que pareciam ver o ensino como uma atividade fácil com férias longas, docentes que viam o ensino somente como transmissão de conhecimentos e informações e, por último, aqueles e aquelas que “estavam comprometidos em expandir a inteligência de seus estudantes, ajudando-os a aprender mais” (hooks, 2020, p. 67). Esta última foi a categoria que a autora afirma ter lhe influenciado e inspirado. Alguns exemplos de docentes que a influenciaram positivamente são citados por hooks:

Como a professora de ensino fundamental que identificou em mim o amor pela leitura e me permitia tomar mais empréstimos da biblioteca do que era considerado apropriado; ou, na faculdade, a professora que distribuiu cópias de um poema que escrevi sem revelar a autoria, para ver se o gênero do autor poderia ser identificado. Nesse exercício rápido, ela provou para todos na sala de aula que gênero não determinava se uma pessoa poderia ser ou não uma boa escritora. Ao nos mostrar a falsidade do pensamento machista, comum à época, pensamento que insistia na ideia de que mulheres jamais poderiam escrever obras tão boas quanto as dos homens, ela derrubou as paredes da prisão que havia colonizado nossas imaginações e mantido nossas mentes aprisionadas. Para mim, foi um momento definidor (HOOKS, 2020, p. 67-68).

Para hooks (2020), é importante que professoras e professores reconheçam o poder que exercem em sala de aula. Isto não quer dizer que devam tratar estudantes com autoritarismo ou superioridade. Porém, a autora destaca que nem todas as vozes têm um peso igual na sala de aula. A proposta de hooks é que docentes se coloquem em um lugar de vulnerabilidade, que permita a criação de uma comunidade de aprendizagem. Vemos um exemplo do pensamento da autora sendo colocado em prática no relato da professora Cecília:

São as pequenas transformações que acontecem dentro de mim quando eu estou em sala de aula que me mostram o que é ser uma professora. E é não estar preparada para nada. E, ao mesmo tempo, se deixar abraçar pelas possibilidades que se apresentam. Não silenciar os medos [de] que se sente quando se coloca nessa posição. Porque é uma posição que exige muita coragem. E que mais do que exigir essa coragem que a gente conhece, ela exige que a gente seja frágil e que a gente aceite que a gente tem dificuldades a compartilhar.<sup>71</sup>

Uma das formas, mencionada por hooks (2020), de ocuparmos essa posição de vulnerabilidade, seria através do compartilhamento de experiências pessoais com estudantes:

Quando os professores são corajosos para compartilhar experiências pessoais de forma a iluminar o material indicado, ajudamos a estabelecer as bases para construir uma comunidade de aprendizagem autêntica. Ao nos tornarmos vulneráveis, mostramos aos estudantes que eles podem se arriscar, que podem estar vulneráveis, que podem acreditar que seus pensamentos e suas ideias receberão a consideração e o respeito apropriados. Quando todas as pessoas em sala de aula, incluindo os professores, compartilham experiências pessoais, as peculiaridades de cada voz são ouvidas (HOOKS, 2020, p. 96).

A escritora propõe que se cultive a confiança em sala de aula para que ocorram trocas dialéticas e divergências positivas em situações de conflito. Para isso, poderia ser útil explicar sobre a importância de uma relação de confiança e de responsabilidade já no início do período letivo. A ideia de confiança teria, como pontos de partida, a crença na habilidade de cuidado das outras pessoas e a atenção ao bem-estar comum (hooks, 2020).

A escolha de confiar, segundo hooks (2020), representa um cuidado com o que é falado e como se fala, considerando o impacto de nossas palavras. Esta prática estaria relacionada ao exercício da liberdade de expressão. A autora destaca que é preciso termos consciência de que nossas falas podem ser verbalmente abusivas. Isso poderia resultar na manutenção de relações de dominação, além de produzir ódio.

Ensinar estudantes que é possível lidar com conflitos de modo seguro, mesmo em situações de diferenças de opiniões e pensamentos, é visto, por hooks, como uma forma de

<sup>71</sup> Trecho da entrevista da professora Cecília, trinta anos, branca, trans.

preparar suas mentes para uma abertura radical (2020). Essa seria uma forma de demonstrar para alunas e alunos que é possível aprender em ambientes marcados pela diversidade. Preparar estudantes para valorizar a discordância e a troca crítica seria uma forma de as e os preparar para lidar com a realidade.

É por isso que é extremamente importante não permitir que falsas sensações de segurança interfiram na criação de uma comunidade em sala de aula, onde estudantes possam aprender a se engajar em um diálogo construtivo, inclusive em discussões durante as quais aconteçam intensas discordâncias. Infelizmente, são professores, e não estudantes, que com frequência querem manter a sala de aula “segura”, porque é simplesmente mais fácil exigir que estudantes cultivem uma atmosfera de perfeita harmonia em sala de aula e mais difícil ensiná-los a se envolver em um diálogo crítico significativo (HOOKS, 2020, p. 138-139).

A pensadora argumenta que nem sempre o aprendizado ocorrerá em contextos em que docentes se sentirão no controle, em que o clima estará harmônico ou em que se sentirão bem. Dessa forma, seria importante diferenciar situações arriscadas, mas que não apresentam ameaças reais, das situações realmente inseguras no contexto escolar, para que se reaja de modo adequado a elas. Afinal, como a autora relembra, diariamente fazemos escolhas arriscadas.

O medo que estudantes podem ter de exercer seu direito de discordar ou de se envolver em trocas de diálogo críticas é considerado uma fonte de preocupação para a autora. Esse medo estaria relacionado ao que outras alunas e outros alunos iriam pensar. Isso tornaria evidente que, muitas vezes, estudantes dão mais importância a colegas gostarem delas e deles do que ao processo de aprendizagem (hooks, 2020). Ao mesmo tempo, isso representaria um enfraquecimento da Educação democrática como prática da liberdade.

As expressões “educação como prática da liberdade” e “pedagogia engajada”, concebidas pelo escritor Paulo Freire, aparecem com frequência na trilogia de obras sobre o ensino de bell hooks. A trilogia reúne as obras *Ensinando a Transgredir: a educação como prática de liberdade* (2017), *Ensinando Pensamento Crítico: sabedoria prática* (2020) e *Ensinando Comunidade: uma pedagogia da esperança* (2021). Na primeira das três obras, hooks (2017) relata o quanto a obra do pensador brasileiro influenciou em sua produção intelectual, pois a fez “pensar profundamente sobre a construção de uma identidade de resistência” (2017, p. 66):

Encontrei Freire quando estava sedenta, morrendo de sede (com aquela sede, aquela carência do sujeito colonizado, marginalizado, que ainda não tem certeza de como se

libertar da prisão do *status quo*), e encontrei na obra dele (e na de Malcom X, de Fanon etc.) um jeito de matar essa sede (HOOKS, 2017, p. 71).

De acordo com hooks, a Educação como prática da liberdade é um modo de ensinar que qualquer pessoa pode aprender. Mas que é mais facilmente aprendido por docentes que acreditam que seu trabalho vai além de passar informações e envolve o crescimento de suas e seus estudantes. A autora relata que, tanto como aluna quanto como professora, foi inspirada por docentes que tinham a coragem de transgredir as fronteiras que “fecham cada aluno numa abordagem do aprendizado como uma rotina de linha de produção” (hooks, 2017, p. 25). Estas e estes docentes pareciam, para hooks, responder a cada estudante como seres únicos, possibilitando relações baseadas no reconhecimento mútuo. A autora comenta que a pedagogia engajada valoriza a expressão de alunas e alunos e, ao mesmo tempo, valoriza a disposição de docentes de correrem riscos:

Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos [...] será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo. Este fortalecimento não ocorrerá se nos recusarmos a nos abrir ao mesmo tempo em que encorajamos os alunos a correr riscos. Os professores que esperam que os alunos partilhem narrativas confessionais, mas não estão eles mesmos dispostos a partilhar as suas, exercem o poder de maneira potencialmente coercitiva (HOOKS, 2017, p. 35).

Trazer narrativas pessoais para sala de aula, assim como trazer relatos pessoais na escrita acadêmica, são formas, apontadas por hooks (2020), de estabelecer estas relações de reconhecimento mútuo. Na entrevista realizada com a professora Karina, é mencionado um exemplo de reconhecimento mútuo, mencionando o modo como estudantes que se identificam enquanto LGBT+ podem afetar e serem afetadas e afetados por docentes LGBT+:

Para mim, tem uma importância mais coletiva, *assim*. De a escola ter pessoas LGBTQIAP+ trabalhando dentro dela, sabe? Até porque, às vezes, a gente ser... nem que seja para um ou dois ou três alunos, a gente consegue ser aquela referência, que vai ter uma conversa legal, que vai às vezes ajudar no processo deles, *né?* Porque se eu tivesse uma professora lésbica no Ensino Fundamental ou no Médio, talvez tivesse facilitado meu processo. Para mim, tem uma importância maior de a gente estar dentro da escola, sabe?<sup>72</sup>

Através do relato de Karina, vemos exemplos desse pensamento de hooks (2020) sendo colocado em prática. A professora demonstra estabelecer vínculos com grupos de estudantes que desafiam as relações de dominação e de autoritarismo. Através do diálogo, a

<sup>72</sup> Trecho da entrevista da professora Karina, vinte e seis anos, branca, cis, lésbica.

entrevistada parece criar relações de afeto e de amizade, sobretudo com estudantes que se identificam como LGBTQ+. Esta ação carrega o potencial de ajudar alunas e alunos no próprio processo de aceitação, autoestima e reconhecimento e, ao mesmo tempo, tem o potencial de criação de uma comunidade de aprendizagem.

Karina entende que a própria presença de corpos LGBTQ+ no espaço escolar já representa uma ação de resistência que afeta o coletivo. Como vemos em seu relato, figuras docentes podem ser vistas como referências para estudantes, o que, inclusive, a informante gostaria de ter vivenciado enquanto aluna do Ensino Básico, por acreditar que teria ajudado o processo de entendimento de sua sexualidade. A ideia de que docentes LGBTQ+ são uma importante referência para estudantes que estão buscando entender a própria orientação sexual ou identidade de gênero também aparece nas entrevistas das professoras Cecília, Dani, Elisa e Eduardo. A informante Cecília faz a seguinte reflexão:

Eu sou uma pessoa muito otimista, então eu tendo a encarar tudo com encantamento. [...] É difícil, são muitos gatilhos que a gente tem que enfrentar todos os dias. Mas existe uma força dentro da transformação que a gente percebe na relação com os alunos que impulsiona para frente. Faz querer continuar e ver que é por aí mesmo, *né?* É tensionando dessa forma que as coisas podem minimamente começar a mudar. Uma coisa que acho que serve para todos os professores é uma ideia de que a gente não vai ver as mudanças pelas quais a gente está lutando. Nenhum professor vê a semente que está plantando. Nenhum professor vê essa realização e, muito menos, imediatamente.<sup>73</sup>

Tornar-se figuras de referência envolve atos de coragem, que estão relacionados às ideias de vulnerabilidade e de risco, trazidas por hooks (2020). Um exemplo disso seria a escolha de docentes por partilharem suas experiências pessoais. Quando narram as próprias experiências em sala de aula, as e os docentes estariam evitando serem vistas e vistos como “inquisidores, oniscientes e silenciosos” (hooks, 2017, p. 25). Ao se proporem a correr riscos, através do que a autora chama de narrativas confessionais, docentes poderiam auxiliar o processo de aprendizagem de estudantes. Na entrevista do professor Eduardo, é feita a seguinte reflexão:

Um segundo desafio vem muito de como os alunos se aproximam e desenvolvem laços de confiança. Porque essa é uma sensação que eu tenho de que os alunos têm uma... quando conseguem desenvolver vínculo conosco, eles se percebem mais capazes de falar coisas que eles não fariam para outros, *né?* [...] Por conta, talvez, de criarem um vínculo, uma afinidade. Isso é muito voltado para crianças e adolescentes que já se enxergam enquanto LGBTQIA+. Então, essa é uma

<sup>73</sup> Trecho da entrevista da professora Cecília, trinta anos, branca, trans.



percepção minha, mas que para mim faz um certo sentido, até mesmo com a troca dos poucos colegas que eu tenho que são LGBT.<sup>74</sup>

Com relação ao conceito de pedagogia engajada, hooks (2020) o descreve da seguinte maneira:

A pedagogia engajada começa com o entendimento de que aprendemos melhor quando há interação entre estudante e professor. Como líderes e facilitadores, professores devem descobrir o que os estudantes sabem e o que precisam saber. Essa descoberta só acontece se os professores estiverem dispostos a engajar os estudantes para além da superficialidade. Como professores, podemos criar um clima ideal para o aprendizado se compreendermos o nível de consciência e inteligência emocional dentro da sala de aula. Isso significa que precisamos dedicar tempo à avaliação de quem estamos ensinando. Quando comecei a trabalhar em sala de aula, assim como vários professores, minha maior preocupação, quiçá obsessão, era se uma quantidade substancial de informações seria ou não abordada (HOOKS, 2017, p. 45).

A autora considera que, frequentemente, docentes não costumam reconhecer e nem saber lidar com o desejo de estudantes de serem vistos e vistas como seres humanos integrais “com vidas e experiências complexas, e não como meros buscadores de pedacinhos compartimentalizados de conhecimento” (hooks, 2017, p. 27). Essa falta de reconhecimento faz com que a sala de aula possa se tornar um espaço desumanizador, o que foi observado pela autora tanto em sua experiência como aluna, quanto como professora:

[...] como estudante, na maior parte do tempo, eu considerava a sala de aula um espaço desumanizador. Foram as experiências dolorosas que me incentivaram a lutar para ensinar de formas que fossem humanizadoras, que animassem o espírito de meus estudantes de maneira que eles se elevassem na direção de sua peculiar completude de pensar e de ser. Mesmo tendo um propósito bem definido como professora, no início da carreira não entendi que a maioria dos estudantes chegava à sala de aula com a mente e a imaginação colonizadas. Eu estava despreparada para o fato de que muitos professores enxergavam com hostilidade a ideia da educação como prática da liberdade. No início da minha trajetória de ensino, ainda não havia aprendido habilidades que me permitissem facilitar a abertura de mentes fechadas (HOOKS, 2020, p. 69).

De acordo com hooks, docentes que acreditam que a prática da liberdade deveria fazer parte da sala de aula são exemplos de coragem, por fazerem com que a integridade seja mantida nestes espaços. Segundo a autora, “escolher manter padrões elevados para o engajamento e o desempenho pedagógico é uma forma de assegurar que a integridade prevalecerá” (2020, p. 65).

<sup>74</sup> Trechos da entrevista do professor Eduardo, trinta e três anos, branco, cis, gay.

A autora entende como integridade a ideia de inteireza, ou seja, quando há coerência entre o que pensamos, fazemos e dizemos. Considera que este seja um conceito que está fora de moda entre docentes e estudantes, portanto não se debate sobre o tema. As críticas contemporâneas feitas aos preconceitos seriam uma das formas de restaurar a integridade em sala de aula, já que tais críticas informam a Educação e o modo como aprendemos.

Outra questão abordada pela escritora é a presença da emoção em sala de aula. A autora relata que muitas e muitos docentes não querem ser colocadas e colocados em um lugar de “terapeutas” e, portanto, não desejam reagir a emoções em sala de aula. Recusar a presença de emoções, para hooks (2020), não mudará a realidade de que elas determinam as condições para que o aprendizado aconteça. A autora faz a seguinte reflexão:

[...] principalmente em uma sala de aula diversa, tendem a ver o conflito como uma presença ameaçadora para a continuidade da troca crítica e como indicativo de que comunidade não é possível onde há diferenças de pensamento e opinião. Muitos de nós não testemunhamos, em nossas famílias de origem, trocas críticas nas quais diferentes pontos de vista são expressos e conflitos são solucionados construtivamente. Em vez disso, trazemos para a sala de aula nossos medos mal resolvidos e nossas ansiedades (HOOKS, 2020, p. 241).

O ensino exige, segundo hooks, que professoras e professores mantenham uma “lealdade à integridade da visão e da crença diante daqueles que tentariam silenciar, censurar ou desabonar nossas palavras” (2020, p. 268). Em salas de aula onde o preconceito prevalece, a autora aponta que a humilhação é frequentemente usada como estratégia por docentes, reproduzindo uma prática desumanizadora. Ao invés disto, ela indica que poderia ser usado como estratégia o ensino do pensamento crítico:

A mais vital, a mais libertadora estratégia que amados professores me ofereceram, sobretudo os professores de inglês que me deram aulas, foi aprender a ser uma pensadora crítica: a fazer perguntas, a suspender o impulso de julgamento enquanto estiver pensando sobre quem, o quê, quando, onde, por que e como. [...] falo sobre a importância do pensamento crítico e de como ele me ajudou a sobreviver ao elitismo racista e machista fora do lar onde cresci e da disfunção que aprovava abuso, traição e abandono dentro do lar patriarcal (HOOKS, 2020, p. 271).

De acordo com a escritora, quando é questionada por estudantes o que espera delas e deles, argumenta que não espera que pensem como ela, mas que aprendam a pensar criticamente. Esta seria uma forma de enfrentamento de estruturas de opressão e, ao mesmo tempo, uma forma de alunas e alunos se autorrealizarem e de se autodeterminarem. A escritora destaca a importância de professoras com quem teve contato, que a incentivaram a ser uma aprendiz ativa e a praticar uma abertura radical do pensamento. Do mesmo modo,

espera que suas alunas e seus alunos passem por esse processo de se desenvolverem intelectualmente.

Existe, segundo hooks (2020), uma conexão entre o pensamento crítico e a sabedoria prática, portanto, o conhecimento não poderia ser separado da experiência. Conhecimentos que estão enraizados em experiências, para a autora, moldam o que valorizamos, como sabemos o que sabemos e, além disso, como usamos o que sabemos. Quando unimos teoria e prática, teríamos a possibilidade de nos engajarmos livremente com as ideias. Deste modo, hooks (2020) acredita que nossos pensamentos não seriam apenas ideias comuns ou abstratas, ou seja, não estariam restritos a ambientes acadêmicos e afastados do funcionamento da vida cotidiana. A autora argumenta:

Um dos benefícios mais estimulantes e generosos que resultam de nosso engajamento no pensamento crítico é a intensificação da consciência plena, que aumenta nossa capacidade de viver bem e em completude. No momento em que assumimos o compromisso de nos tornarmos pensadores críticos, fazemos uma escolha que nos posiciona contra qualquer sistema de educação ou cultura que nos forçaria a sermos recipientes passivos de formas de saber. Como pensadores críticos, devemos pensar por nós mesmos e ser capazes de agir por nós mesmos. Essa insistência na autorresponsabilidade é sabedoria prática vital (HOOKS, 2020, p. 271).

Para hooks, a maioria das professoras e dos professores não são pensadoras críticas ou pensadores críticos, assim como a maioria delas e deles também não são intelectuais. Para nos engajarmos com o pensamento crítico, a autora considera que não é necessário sermos intelectuais, nem mesmo sermos acadêmicas e acadêmicos. Cotidianamente, nos depararíamos com situações que nos demandariam enxergar a realidade para além da superficialidade, visualizando a estrutura por trás delas. A autora vê essas situações como oportunidades para refletirmos “sobre as questões relacionadas a quem, o quê, onde, quando, como e por quê; e, então, começar a trilhar o caminho do pensamento crítico” (hooks, 2020, p. 275).

Ao integrar pensamento e prática, estaríamos empregando o pensamento crítico e, assim, uma forma democrática do saber. A sabedoria prática seria uma forma de examinarmos criticamente nosso mundo e nossa vida e, ao mesmo tempo, exigiria de docentes uma abertura constante e uma disposição para inventar e reinventar, para que pudessem encontrar espaços onde o conhecimento é capaz de empoderar. A autora relata sua experiência pessoal enquanto pensadora crítica:

Em minha vida, tornar-me uma pensadora crítica me ajudou a sobreviver aos traumas vividos em meu contexto familiar patriarcal disfuncional. Buscar conhecimento e compreensão totais me proporcionou uma forma de criar imagens completas com os olhos da mente, imagens que não eram simplesmente formadas em reação a circunstâncias além do meu controle (HOOKS, 2020, p. 273-274).

Para praticar o pensamento crítico, docentes precisariam se manter dispostas e dispostos a continuar sendo estudantes e aprendizes ao longo da vida, além de manter suas mentes abertas. De acordo com a autora, quando o conhecimento é usado como uma forma de dominação, ocorre uma perversão da busca intelectual. Uma das experiências que acompanha o pensamento crítico seria a experiência do maravilhamento; a capacidade de se maravilhar, de se empolgar e se inspirar por ideias é vista pela autora como um modo de abrir a mente de forma radical (hooks, 2020).

Docentes e estudantes que se permitem se extasiar por ideias, por pensamentos e pelo aprendizado têm a possibilidade de transformar positivamente o mundo em que vivem. A autora defende que o pensamento crítico gera o entusiasmo pelo aprendizado, uma vez que as ideias têm a capacidade de aumentar a sensação de maravilhamento. A sabedoria prática nos possibilitaria a pensar que ideias não são fixas e estáticas e que estariam sempre sujeitas a mudanças. Segundo a experiência da própria autora:

Em meus livros anteriores sobre ensino, confessei que me sentia frustrada quando estudantes indicavam não gostar de mim e de minhas aulas. No entanto, hoje em dia, consigo aceitar que, quando compartilhamos conhecimento que exige dos ouvintes uma mudança de paradigmas, isso quase sempre envolve um desapego que é difícil e doloroso. Cheguei a esse entendimento depois de receber várias críticas de estudantes que, durante o curso, compartilhavam o quanto “detestavam minhas aulas”, mas que, quando entraram no mundo trabalho, começaram a pensar que as lições que haviam recebido eram úteis (HOOKS, 2020, p. 209-210).

Compartilhar conhecimentos que gerem mudanças de paradigmas, para a autora, consiste em um processo bastante desafiador. Isto faz com que aulas que apresentam esse tipo de conhecimentos possam não ser bem recebidas por estudantes em um primeiro momento, mas com o passar do tempo, a autora acredita que estudantes podem compreender a importância do que aprenderam. O pensamento crítico seria uma forma de combater preconceitos, de desafiar estruturas opressoras de raça, gênero e classe e de pensar possibilidades de uma nova organização social, dentro e fora da sala de aula.

O pensamento de hooks (2020), em muitos aspectos, aproxima-se da frase de Foucault mencionada no início deste capítulo, sobre haver resistência onde há poder. As ideias da autora também apresentam inúmeras possibilidades de se colocar em prática a docência

enquanto resistência, bem como a pesquisa enquanto resistência. Muito do que é mencionado pela autora ilustra a trajetória de muitas professoras e muitos professores LGBTQ+, assim como ações que já vêm sendo colocadas em prática por elas e por eles, a exemplo dos relatos de informantes deste estudo. Além disto, as ideias da autora nos fazem refletir sobre possíveis caminhos que ainda podem ser trilhados no futuro por docentes dissidentes das normas de gênero e sexualidade, que as permita e os permita seguir existindo e resistindo na Educação Básica brasileira.

## 7. CONCLUSÕES PROVISÓRIAS E CAMINHOS PERCORRIDOS

Assim como propõem os autores Evanilson Gurgel e Marlécio Maknamara (2020), chegar ao fim de uma pesquisa pode tanto ser produtivo quanto gerar inquietações. Afinal, o encerramento de uma investigação pode produzir “novas dúvidas, incertezas, mobilização do pensamento, reflexões, rascunhos do que pode ser feito, do que foi dito, do que não foi dito, do que ainda há por se dizer” (Gurgel & Maknamara, 2020, p. 389). Ao longo da pesquisa e da escrita desta tese, muitas possíveis respostas foram sendo encontradas para as questões levantadas e, ao mesmo tempo, diversas novas questões foram surgindo.

Não é possível encontrar respostas fixas ou conclusões definitivas quando se abordam questões tão complexas e que envolvem tantos tensionamentos, como é o caso de estudos sobre gênero e sexualidade, sobre raça e sobre o território escolar. Especialmente no caso deste estudo, que busca uma aproximação com a metodologia pós-estruturalista (Meyer & Paraíso, 2012), não se pretende fechar as possibilidades de análise dos temas aqui abordados. Ao contrário, este trabalho vai se aproximando de seu encerramento com o desejo e a expectativa de que novos caminhos e novas possibilidades de análise sejam percorridas em pesquisas futuras.

Embora diversas reflexões e debates tenham surgido, assim como pistas e indícios para analisarmos a dissidência de corpos LGBTQ+ na escola, são muitas as perguntas que permanecem sem respostas, tendo em vista que estes temas são campos de disputa na atualidade. O tema não se esgota em uma única verdade ou conclusão final, por envolver a subjetividade humana e das relações, assim como o campo das identidades e dos desejos e das relações de poder, dominação e resistência.

Foi instigante observar o surgimento de novas questões e possibilidades de pesquisa ao longo deste percurso. Algumas delas foram: O que motiva as professoras e os professores LGBTQ+ a persistirem e a permanecerem atuando no Ensino Básico? Quais exatamente são as negociações feitas diariamente para que ocupem esses espaços? Essas e esses docentes sabem a dimensão do efeito de seus atos de resistência na escola? Uma escola sem racismo, sem sexismo e sem LGBTQfobia pode, de fato, um dia, existir? O cotidiano escolar e a cultura escolar podem ser mobilizados a ponto de reverterem estruturas de dominação e sistemas de opressão? Quais são os limites e as possibilidades da ação na cultura escolar? Estas são algumas das perguntas que ficarão temporariamente sem resposta, na esperança de que novos estudos possam lançar um olhar sobre elas.

A partir de conceitos, autoras e autores que fizeram parte da elaboração desta tese e de relatos de professoras e professores que dão corpo a esta análise, alguns caminhos foram percorridos ao longo desta investigação. A partir das sugestões e proposições da banca examinadora, as reflexões aqui apresentadas ainda passarão por mudanças, alterações e reformulações.

Este estudo teve como intuito analisar de que modo identidade de gênero, sexualidade e identidade étnico-racial constituem as experiências de docentes LGBTQ+ que atuam nas Redes de Ensino Básico de Porto Alegre e Região Metropolitana. Através de uma aproximação da perspectiva interseccional, buscou-se identificar de que modo os marcadores da diferença, nomeadamente os marcadores de gênero, sexualidade e raça configuram o cotidiano escolar, a partir dos relatos de professoras e professores entrevistadas e entrevistados.

A realização de entrevistas com professoras e professores LGBTQ+ do Ensino Básico da cidade de Porto Alegre e Região Metropolitana ampliou a perspectiva sobre as experiências docentes dessa população. As entrevistas foram feitas a partir da elaboração de um roteiro semiestruturado e sua aplicação através de diálogo com dez docentes, no período de 23 de julho de 2020 a 08 de setembro de 2022.

As entrevistas tiveram a duração, em média, de uma hora, e a realização ocorreu de modo virtual, através da ferramenta de chamada de vídeo devido ao distanciamento social decorrente da pandemia do Covid-19. Os relatos das entrevistas permitiram a elaboração e a estruturação da tese. Entre as e os participantes, buscou-se que a maior diversidade possível fosse contemplada em termos de sexualidade, identidade de gênero, raça e faixa etária. O intuito era obter uma perspectiva mais ampla sobre a experiência deste grupo de docentes.

Este estudo também se aproximou do conceito de interseccionalidade (Crenshaw, 1989) e, através do tensionamento do conceito de branquitude, buscou investigar de quais maneiras os sistemas de opressão racial e os privilégios e benefícios relacionados à identidade racial branca apresentam-se no espaço escolar. Também buscou-se encontrar possíveis estratégias de resistência aos sistemas de opressão e de dominação como o racismo, a supremacia branca, a LGBTQfobia e o sexismo nesses espaços.

Para buscar possíveis respostas à questão central do projeto — *De que modos se produz a experiência de professoras e professores LGBTQ+ a cada novo período letivo a partir de marcadores da diferença, em particular, gênero, sexualidade e raça no cotidiano escolar?* —, foi usada, como ponto de partida, a ideia de que a docência é profundamente

implicada por estes marcadores sociais da diferença e, portanto, não se produz fora delas. Ao contrário, o fazer docente é produzido em intenso diálogo com essas categorias identitárias.

Ser lésbica, gay, bissexual, transexual, transgênero, travesti, *queer*, intersexo, assexual, pansexual, não-binário e ter outras identidades de gênero ou orientações sexuais dissidentes da norma, não apenas impacta diretamente a experiência dos indivíduos enquanto docentes. Mais do que isto, ser LGBTQ+, ainda que as categorias identitárias não sejam fixas e estáveis, como nos mostra Stuart Hall (2006), configura e constitui as experiências destas e destes docentes no cotidiano escolar. Suas experiências também são constituídas a partir de suas identidades étnico-raciais, pelo fato de serem brancas e brancos, negras e negros, indígenas ou de outras raças e etnias. Assim como são constituídas por serem pessoas cisgênero ou transgênero ou, ainda, por serem mulheres, homens ou pessoas não-binárias.

Exercer a profissão docente em escolas significa estarem inseridas e inseridos em um ambiente que molda e regula identidades e subjetividades daquelas e daqueles que circulam por estes espaços, através da vigilância, do controle e dos valores morais vigentes nessas instituições. O cotidiano escolar é atravessado por padrões de feminilidade e de masculinidade, pautados na cisheteronormatividade e nas expressões de gênero e sexualidade normativas. Corpos e identidades dissidentes que se distanciam da cisheteronormatividade são consideradas suspeitas, antinaturais e até abjetos, o que poderia resultar em punições para esses indivíduos.

Enquanto instituição, a escola ensina as expressões de gênero e sexualidade “corretas” a serem seguidas, como demonstra Louro (2010). A autora define este espaço como um ambiente generificado, que controla os corpos de modo sutil, não apenas de estudantes, mas de todas e todos agentes escolares que fazem parte dessas instituições, incluindo docentes. Na escola, são ensinadas o que Louro denomina de pedagogias da sexualidade, que determinam o modo ideal de “ser mulher” e de “ser homem”.

Em seu estudo *Eros, erotismo e o processo pedagógico*, a autora bell hooks (2017) considera que a subjetividade de professoras e professores passa por um processo de objetificação, produzindo uma cisão de seus corpos e mentes. Para a autora, esse processo reforça a separação dualista entre as esferas pública e privada e torna o processo de ensino e aprendizagem ainda mais distante das práticas cotidianas vivenciadas por jovens nos espaços que ocupam. Conforme Paula Sibilia (2012), a Educação atravessa tempos de crise e a escola



vem se tornando mais obsoleta. Os processos educacionais têm migrado para diferentes ambientes. Contudo, a escola segue tendo uma enorme importância, em especial em países como o Brasil.

Nos espaços escolares, ocorre um processo de construção de corpos e de subjetividades, que pode gerar a negação ou a ausência do corpo de professoras e professores, como ressalta hooks (2017). A autora aponta que esta “neutralidade” dos corpos de docentes, ou a cisão entre seus corpos e mentes, não são produzidas da mesma forma em todos os casos, já que esses processos são perpassados por marcadores de gênero e de raça. Segundo a autora, para professoras negras, a consciência sobre a própria corporalidade está sempre presente, não sendo possível se desprender dela. Esse processo de separação entre corpo e mente, que ocorre com professoras e pesquisadoras, demandaria em um esforço maior para que fossem reconhecidas e valorizadas enquanto intelectuais.

O Brasil é um país onde a maioria da população é negra e há um alto grau de miscigenação. O Censo 2022<sup>75</sup>, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), divulgou que 55,5% da população brasileira identificam-se como preta ou parda. A população parda representa 45,3% da população e supera a quantidade de pessoas brancas pela primeira vez, no país, desde o primeiro Censo, realizado em 1872. Já a população preta representa 10,2% da população brasileira. Segundo o IBGE, isso representaria um maior reconhecimento da população enquanto negra.

Neste cenário, é necessário que pessoas brancas reconheçam seus privilégios e se responsabilizem por opressões estruturais e desigualdades raciais reproduzidas e mantidas pela branquitude. No campo da Educação, as relações de poder raciais em ambientes de ensino, como escolas e universidades, trazem vantagens e benefícios para pessoas brancas, sejam estudantes, docentes ou demais integrantes da comunidade escolar.

O Rio Grande do Sul é o estado com maior concentração de pessoas brancas do país, de acordo com o Censo 2022<sup>76</sup>, realizado pelo IBGE. Assim como ocorre em outras regiões brasileiras, ser branca ou branco neste Estado é um fator estruturante da experiência dos indivíduos. Tanto por privilégios concretos como acesso à Educação, saúde, emprego, condições socioeconômicas, quanto por privilégios simbólicos, como sugere Lia Schucman

<sup>75</sup> Os dados estatísticos divulgados pelo IBGE encontram-se disponíveis em: <https://www.ibge.gov.br/pt/inicio.html>. Acesso em: 26 dez. 2023.

<sup>76</sup> É possível ter acesso a informações mais detalhadas sobre o Censo 2022 no site do IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/pt/inicio.html>. Acesso em: 26 dez. 2023.

(2020), tais como a supervalorização estética da branquitude e a superioridade socialmente atribuída à identidade racial branca.

Com relação aos objetivos específicos que nortearam a escrita desta tese, alguns percursos foram traçados com o intuito de se debater tais questões. Para aprofundar a pesquisa na área da Educação, foram trazidos estudos de autoras e autores como Rafael Gonçalves (2021), Fabiany Silva (2006), Paula Sibilia (2005; 2012), bell hooks (2019), Evanilson Gurgel e Marlécio Maknamara (2020), Marina Reidel (2013), Fernando Seffner (2013), Marília de Carvalho (2020), Bruno de Santana (2017), Edla Eggert, Márcia Alves e Sara Campagnaro (2021), Alfredo Veiga-Neto (2018), Guacira Louro (2010), Fernando Seffner (2022), Rafael Gonçalves (2021), Fabiany Silva (2006), Paula Sibilia (2005; 2012) e bell hooks (2020).

Para aprofundar os conhecimentos sobre os Estudos Culturais, mais especificamente sobre os Estudos de Gênero e Sexualidade, foram analisados estudos de autoras e autores como Judith Butler (2016; 2019), Joan Scott (1995), Raewyn Connell (1987; 2016), Oyèronké Oyèwúmi (1997), Regina Facchini (2008; 2009), Renan Quinalha (2022), Eve Sedwick (2007), Angelo Costa e Henrique Nardi (2015) e Berenice Bento e Larissa Pelúcio (2012). O aprofundamento dos Estudos Étnico-Raciais foi feito a partir de autoras e autores como Kimberlé Crenshaw (1989), Carla Akotirene (2019), Patricia Hill Collins (2019), Vron Ware (2004), Lourenço Cardoso (2020), Maria Aparecida Bento (2014) e Lia Schucman (2020).

Para buscar compreender de que modos questões de gênero, sexualidade e raça estruturam as experiências docentes de professoras e professores do Ensino Básico, foram contextualizadas as noções de pedagogias culturais e pedagogias da sexualidade a partir de Louro (2010). Também foram apresentados os conceitos de cotidiano escolar e de cultura escolar, a partir de Fabiany Silva (2006) e Rafael Gonçalves (2021). A partir de Paula Sibilia (2005; 2012), bell hooks (2019) e Guacira Louro (2010), debateu-se sobre a regulação dos corpos e a cisão do corpo e mente na escola contemporânea. A partir de Eve Sedwick (2007), discutiu-se sobre o dispositivo de “armário”. Partindo de Kimberlé Crenshaw (1989) e Carla Akotirene (2019), analisou-se o conceito de interseccionalidade e a partir de Vron Ware (2004), Lourenço Cardoso (2020), Maria Aparecida Bento (2014) e Lia Schucman (2020), fez-se uma reflexão sobre branquitude. Também foram trazidos relatos de docentes entrevistadas e entrevistados sobre corpo, gênero, raça e sexualidade.

Na tentativa de reconhecer potencialidades e desafios de corpos e identidades dissidentes em espaços escolares, discutiu-se sobre os atos de resistência das entrevistadas e dos entrevistados, bem como sobre as dificuldades que enfrentam. Além disso, os conceitos

de estigma, preconceito e discriminação relacionados a gênero, sexualidade e raça foram trazidos, partindo de autoras e autores como Angelo Costa e Henrique Nardi (2015), Berenice Bento e Larissa Pelúcio (2012), Tássio Acosta (2016), Bruno de Santana (2017), Neil Almeida e Graça Cicillini (2014; 2015). Com relação a estigma, preconceitos e discriminações quanto a raça e etnia, discutiu-se a partir de Carla Akotirene (2019), bell hooks (2017; 2019), Maria Aparecida Bento (2014) e Lia Schucman (2020).

Buscando observar como as e os informantes se relacionam com as temáticas de corpo, gênero, sexualidade e raça, quando estas surgem no cotidiano escolar, analisou-se as entrevistas em diálogo com alguns conceitos, tais como: as diferentes identidades de gênero e sexualidade que compõem a sigla LGBTQ+ a partir de Regina Facchini (2008; 2009) e Renan Quinalha (2022), e a noção de corporalidade a partir de bell hooks (2017; 2020), Donna Haraway (1995) e Evanilson Gurgel e Marlécio Maknamara (2020).

Além disso, foram trazidas as noções de feminilidades e masculinidades, tendo como base os autores Jack Halberstam (1998) e Fernando Seffner (2012; 2013) e a autora Jane Felipe (2019). O binarismo de gênero foi abordado a partir de Berenice Bento (2011) e se discutiu sobre branquitude a partir Vron Ware (2004), Lourenço Cardoso (2020), Maria Aparecida Bento (2014) e Lia Schucman (2020). As relações étnico-raciais e a supremacia branca foram discutidas a partir de Carla Akotirene (2019), bell hooks (2017; 2019) e Lélia Gonzalez (2020).

Com o objetivo de investigar como se estabelece a relação entre docentes LGBTQ+ e a comunidade escolar e de que modo afetam e são afetadas e afetados por estes espaços, fez-se uma investigação sobre a possibilidade de a docência ser vista enquanto resistência. Foram analisados trechos das entrevistas nos quais as e os docentes discutem sobre sua relação com estudantes. Discutiu-se o conceito de transeducação e seu potencial de resistência a partir do autor Bruno de Santana (2017) e partindo da autora bell hooks (2017; 2020), analisou-se as dinâmicas entre docentes e estudantes, tanto as relações de poder em sala de aula, quanto o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem, de pensamento crítico e de dinâmicas de afeto.

Os caminhos percorridos durante a escrita da tese representam apenas algumas das possibilidades de análise que poderiam ser desenvolvidas sobre o tema. Muitas questões ainda estão por serem respondidas e outras questões ainda estão por serem feitas. Muitos conceitos trazidos aqui podem ser aprofundados em novas investigações, assim como outros conceitos, autoras e autores apontariam reflexões distintas sobre o assunto. Diferentes aspectos das

entrevistas realizadas ainda poderiam ser analisados mais a fundo e outros materiais teóricos também poderiam suscitar novas discussões.

Uma das questões abordadas na tese, que poderia ser desenvolvida em estudos futuros, seria uma investigação mais a fundo sobre o crescente processo de proliferação de novas categorias identitárias de gênero e sexualidade na atualidade. Outra investigação que poderia ser feita seria uma análise das estruturas de dominação da branquitude e da supremacia branca, reforçadas por figuras docentes e demais agentes escolares em instituições de ensino.

Também poderiam ser investigados os atos e as relações de resistência, estabelecidas entre docentes e estudantes negras e negros em espaços escolares. Outra possibilidade de análise que poderia dar continuidade a este estudo seria uma observação de como se dá a produção do cotidiano escolar e de culturas escolares através da noção de governamentalidade presente na escola contemporânea; ou, ainda, uma análise sobre o modo como se articulam os processos de disciplina e de obediência na escola de moldes neoliberais.

O desenvolvimento desta tese ocorreu em etapas, tendo sido a primeira delas a realização de um levantamento bibliográfico, seguido de leitura prévia e posterior análise dos referenciais teóricos selecionados. Nessa etapa, também ocorreu o período de aulas do Programa de Pós-Graduação em Educação, bem como as reuniões de orientação, conduzidas pelo Professor orientador, que resultaram em modificações e no aprimoramento do projeto de pesquisa em desenvolvimento. Em decorrência da pandemia do Covid-19, aulas, reuniões de orientação e demais eventos acadêmicos passaram a ocorrer de modo virtual entre os anos de 2020 e 2021.

A segunda etapa de elaboração do projeto consistiu em aulas do Programa de Pós-Graduação em Educação, reuniões de orientação, eventos acadêmicos e realização das entrevistas com docentes do Ensino Básico, que também ocorreram através de uma plataforma on-line. Após a gravação e a transcrição das entrevistas, foram observadas as questões em comum trazidas pelas entrevistadas e pelos entrevistados, que se tornaram pontos de partida para a análise de seus relatos. Nessa etapa, também foi realizada uma leitura mais detalhada de obras e referenciais teóricos, com o intuito de embasar a análise dos relatos que estruturaram a tese. Esta etapa resultou no envio do projeto para a qualificação da tese, diante da banca examinadora.

Após a qualificação do projeto, a pesquisa entrou na etapa seguinte, onde foram feitas correções e revisões a partir das proposições da banca. Na sequência, foi dado continuidade

ao processo de entrevistas, de escrita e de organização do material teórico, bem como foi dada continuidade ao período de aulas, reuniões de orientação e demais atividades acadêmicas.

Na etapa final da investigação, foi feito o envio do material escrito ao Professor orientador e à banca examinadora a fim de ser realizada a defesa pública da tese junto à banca. E, por último, após a defesa da tese, serão realizadas as correções necessárias e as revisões finais da tese, indicadas pela banca.

A partir dos relatos trazidos por entrevistadas e entrevistados, podemos observar que, na atualidade, a existência de pessoas LGBTQ+ na escola não só é possível, mas é uma realidade. Nas últimas décadas, cada vez mais alunas e alunos, professoras e professores, funcionárias e funcionários e demais agentes da comunidade escolar com identidades dissidentes da norma de gênero e sexualidade estão presentes nesses espaços. Contudo, é possível constatar que concessões precisam ser feitas para que ocupem estas instituições.

A escolha de falar abertamente, ou não, sobre sua vida pessoal é uma delas. Em algumas das entrevistas, foi relatada a escolha de não falar sobre a própria sexualidade em situações como entrevistas de emprego, contato inicial com colegas de trabalho, chegada em uma nova instituição ou em contato com novas turmas de estudantes em um novo período letivo. Em outros relatos, aparece o uso estratégico de “armários ocasionais” como uma medida de proteção e segurança das e dos informantes. Em outros relatos, aparece a estratégia de falar sobre o assunto apenas quando questionadas ou questionados diretamente. Há, ainda, aqueles e aquelas que identificam, entre colegas de trabalho ou entre estudantes, situações e grupos que consideram seguros para abordar o tema.

Algumas entrevistadas e entrevistados argumentam que falar abertamente sobre sua orientação sexual ou identidade de gênero é uma forma de resistir às estruturas de poder e de dominação presentes na escola, assim como abordar questões de gênero e sexualidade em sala de aula. Ao mesmo tempo, em seus relatos, há um cuidado em relação à discussão do tema, tendo em vista a reação de frentes conservadoras da sociedade que têm um olhar vigilante voltado para a escola. Podemos observar que algumas experiências são capturadas pelas relações de poder e que outras fazem negociações dentro dessas relações e utilizam como estratégia as dinâmicas de visibilidade e de invisibilidade.

Também é possível notar a existência de uma vigilância que as próprias e os próprios docentes exercem sobre si. Alguns dos relatos indicam que as entrevistadas e os entrevistados entendem que sua sexualidade ou identidade de gênero podem ocasionar situações de retaliação, discriminação, julgamento, demissão, transferência de instituições, desrespeito,

isolamento, entre outras; o que faz com que muitas delas e muitos deles se cerquem de cuidados ou se amparem na legislação e nas diretrizes curriculares e institucionais para se respaldarem. A escola não é mais um espaço inviável para existências fora da norma, mas existem negociações e concessões feitas constantemente.

A assim chamada comunidade LGBTQ+, com as diferentes variações da sigla, de nomenclaturas, de significados e de entendimentos sobre essa população, é composta por uma imensa diversidade de existências e subjetividades. A sigla funciona como um termo guarda-chuva que reúne identidades e corpos dissidentes da norma de gênero e de sexualidade, ou seja, a cisheteronormatividade. A sigla está em constante transformação, assim como grupos e indivíduos representados por ela. Essa proliferação de termos e de categorias sinaliza o quanto a experiência humana com relação a identidade, desejo e afetos é complexa, ao invés de ser fixa ou estável.

Os diferentes termos, conceitos, coletivos, teorias e movimentos sociais que surgem em torno da população LGBTQ+ não dão conta de contemplar toda a sua diversidade de experiências e de vivências. O uso das categorias identitárias tem uma importante função e é uma estratégia eficiente de articulação política na disputa por direitos, políticas públicas e assistência voltada a essa população que se encontra em uma situação de vulnerabilidade no Brasil, sobretudo a população travesti e transexual, a população LGBTQ+ negra e indígena e a população LGBTQ+ que habita zonas periféricas ou rurais ou que se encontra em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

O Brasil continua sendo o país com o maior número de mortes de pessoas LGBTQ+ no mundo. O intuito de uma sigla que reúna estas identidades dissidentes é a organização política, a articulação de movimentos sociais e a produção de uma frente coletiva para o enfrentamento de desigualdades, violências, discursos de ódio e práticas sexistas, LGBTQfóbicas e racistas em nossa sociedade. A criação dessa comunidade também tem a função de produzir o efeito de reconhecimento, pertencimento e coletividade.

O enfrentamento dessas discriminações, violências, preconceitos e estigmas precisa ser feito através de diferentes frentes de ação como a Educação, a política, a legislação, a cultura e os demais setores da sociedade. O trabalho realizado por movimentos sociais, associações, organizações não-governamentais (ONGs), coletivos e grupos LGBTQ+ brasileiros é de fundamental importância neste enfrentamento.

Neste sentido, a utilização de termos e categorias identitárias é útil, porém é preciso levarmos em conta que a identidade de gênero e a orientação sexual são experiências

particulares, vividas de modo singular por cada indivíduo. Conhecer os relatos das e dos docentes participantes deste estudo promove a compreensão de que suas vivências são particulares, assim como o entendimento de cada uma e cada um sobre seus afetos, desejos, identidades e relações. As trajetórias relatadas nas entrevistas demonstram a dimensão da diversidade humana que escapa, foge, escorrega e extrapola as categorias identitárias.

Pesquisar sobre essa população produz inúmeros questionamentos, inquietações, dúvidas, incertezas e reflexões. Não é possível encontrar uma única e definitiva conclusão quando falamos sobre a singularidade da experiência humana e a experiência da docência também é singular devido à intensidade das relações sociais, sobretudo no contato com grupos de crianças e jovens. Ao mesmo tempo, é muito instigador e inspirador ouvir cada um dos relatos. Muito do que foi dito não coube nestas páginas e não seria possível esgotar essa análise em um formato de escrita fechado como é o acadêmico. As valiosas contribuições destas e destes docentes tornaram possível o desenvolvimento deste estudo e muitas das reflexões contidas nas entrevistas ficaram excluídas desta análise. Apesar de a escola ser feita para reproduzir as estruturas sociais, em seu funcionamento, a cultura escolar é campo de luta e de produção de resistências.

As falas das entrevistas demonstram que ações das e dos participantes reverberam e mobilizam pequenas revoluções cotidianas, abrindo fissuras nas estruturas, rompendo os muros da escola, instaurando rupturas nos regimes escolares. No início desta investigação, não era possível prever os contornos e os atravessamentos que a pesquisa ganharia. O que fica muito marcado nas reflexões trazidas nas entrevistas é a coragem com que enfrentam e ocupam o espaço da escola, que tantas vezes é hostil e exclui estes corpos. Observar as histórias narradas por estas figuras docentes produz um sentimento de esperança, do qual falava bell hooks (2020), mencionado no início deste estudo. Embora não estivesse previsto, esta pesquisa ganhou os contornos de “pesquisa-resistência” (Gurgel & Maknamara, 2020).

A escola reproduz as estruturas sociais que existem para além de seus muros e funciona como um microcosmo da sociedade. Os sistemas de dominação que estruturam a sociedade como o racismo, o supremacismo branco, o sexismo e a LGBTfobia também dão sustentação para o funcionamento escolar. Quando temos contato com os relatos das e dos docentes, percebemos que a estrutura das instituições de ensino pode passar por transformações através de atos disruptivos, de resistência e de rebeldia.

O cotidiano escolar é criado a partir de negociações, não apenas de normas, estruturas, regulamentos, diretrizes, disciplinas, rotinas, regras, uniformes e currículos. Seu cotidiano

também é permeado por expressões culturais, crenças, valores, expressões identitárias e subjetividades de indivíduos, grupos e coletivos, que constituem esta comunidade, como nos mostra Rafael Gonçalves (2021). Em uma mesma instituição, há diferentes culturas que convivem em constantes negociações. Culturas juvenis produzidas por estudantes, mas também culturas produzidas por docentes, por demais agentes escolares e por grupos identitários que ali transitam. Essa negociação entre culturas abre espaço para atos de resistência e de criação de novas configurações do cotidiano escolar.

Conhecer os relatos das entrevistadas e dos entrevistados nos faz refletir sobre outras escolas possíveis e sobre outros formatos que, um dia, poderiam configurar a Educação brasileira. A ousadia com que estas professoras e estes professores desafiam diariamente as estruturas institucionais, marcadas pela cisheteronormatividade, são uma inspiração e uma referência para aquelas e aqueles que atuam ou que desejam atuar no Ensino Básico.

Sabemos que os problemas da Educação brasileira são estruturais e precisariam de mudanças políticas, institucionais, sociais e culturais e que ações isoladas de docentes não seriam suficientes para modificar estas estruturas. No entanto, estas e estes docentes podem representar centelhas ou faíscas de esperança de uma transformação maior, como pequenas fendas e rachaduras por onde passa a luz. A Educação isoladamente não vai modificar a sociedade, mas sem ela pouco pode ser feito.

Ações incansáveis para combater situações de discriminação, enfrentar comentários, piadas e brincadeiras pejorativas e intervir em situações de preconceito; o modo didático com que se busca desconstruir estigmas e estereótipos; a resistência diante de retaliações institucionais e a resiliência frente a situações de risco ou hostilidade; o desejo de mudar e transformar padrões normativos; a insistência em trazer discussões sobre relações de gênero, sexualidade e étnico-raciais para a sala de aula; a construção de comunidades de aprendizagem; o significado de sua presença enquanto referência; a ação transformadora com que se cria espaços de acolhimento e de vínculos afetivos, confiança e autoestima de alunas e alunos, em especial, de estudantes LGBT+, são apenas alguns dos exemplos da potencialidade que estas figuras docentes possuem para promover novas configurações e novas perspectivas nos cotidianos escolares onde atuam.



## REFERÊNCIAS

ACCORSI, Fernanda Amorim; BALISCEI, João Paulo; TAKARA, Samilo. (orgs.) *Como pode uma pedagogia viver fora da escola?* Estudos sobre Pedagogias Culturais. 1. ed. Londrina: Syntagma Editores, 2021.

ACOSTA, Tássio. *Morrer para nascer travesti: performatividades, escolaridades e a pedagogia da intolerância*. 2016. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2016.

AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Pólen, 2019.

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz. Experiência: uma fissura no silêncio. In: *História: a arte de inventar o passado*. Bauru: Editora da Universidade Sagrado Coração, 2007.

ALBUQUERQUE, Simone Santos de; CORSO, Luciana Vellinho; FELIPE, Jane. (orgs.) *Para Pensar a Docência na Educação Infantil*. Porto Alegre: Evangraf, 2019.

ALMEIDA, Neil Franco Pereira; CICILLINI, Graça Aparecida. Pessoas trans e espaços escolares: o uso do banheiro feminino e seus impasses. In: *XII Encontro de Pesquisa em Educação/Centro Oeste*, 2014, Goiânia – XII Encontro de Pesquisa em Educação/Centro Oeste. Goiânia: PUC Goiás, 2014.

\_\_\_\_; CICILLINI, Graça Aparecida. Professoras trans brasileiras em seu processo de escolarização. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 23, p. 325-346, 2015.

ALVES, Cláudio Eduardo Resende; MOREIRA, Maria Ignez Costa. (Trans)narrativas de Fronteira. *#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia*, Canoas, v. 3, n. 1, 2014.

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 62-74, maio/ago. 2003.

ANDRADE, Paula Deporte de; COSTA, Marisa Vorraber. Usos e possibilidades do conceito de pedagogias culturais nas pesquisas em estudos culturais em educação. *Revista Textura*, Canoas, v.17, n. 34, p. 48-63, maio/ago. 2015.

\_\_\_\_; COSTA, Marisa Vorraber. Nos rastros do conceito de pedagogias culturais: invenção, disseminação e usos. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, p. 1-23, 2017.

AQUINO, Julio Groppa. (org.) *Sexualidade na Escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997.

ARRUZZA, Cinzia; BHATTACHARYA, Tithi; FRASER, Nancy. *Feminismo para os 99%: um manifesto*. São Paulo: Boitempo, 2019.

BALESTRIN, Patrícia Abel. *Onde “Está” a Sexualidade: representações de sexualidade num curso de formação de professoras*. 2007. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BEAUVOIR, Simone de. *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*. In: BUTLER, Judith. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

BELL, Myrtle P. et al. Voice, silence, and diversity in 21st century organizations: strategies for inclusion of gay, lesbian, bisexual, and transgender employees. *Human Resource Management*, v. 50, n. 1, p. 131-146, 2011.

BENTO, Berenice. A campanha internacional de ação pela despatologização das identidades trans: entrevista com o ativista Amets Suess. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 20, n. 2, maio/ago. 2012.

\_\_\_\_. A diferença que faz a diferença: corpo e subjetividade na transexualidade. *Bagoas*, n. 4, p. 95-112, 2009.

\_\_\_\_. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Revista Estudos Feministas*, v. 19, n. 2, p. 549-559, ago. 2011.

\_\_\_\_. *O que é Transexualidade*. São Paulo: Brasiliense, 2009.

\_\_\_\_; PELÚCIO, Larissa. Despatologização do gênero: a politização das identidades abjetas. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 20, n. 2, maio/ago. 2012.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. *Psicologia Social do Racismo*. Petrópolis: Vozes, 2014.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002.

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

BRABO, Gabriela Maria Barbosa. *A formação docente inicial na perspectiva da educação inclusiva: com a palavra, o professor formador*. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 26, p. 329-376, jan./jun. 2006.

BRAZ, Eliana Peter; VIEIRA, Jarbas; BUSSOLETTI, Denise. O Professor e o Armário: Lugares de Saber, Poder e Resistência na Escola. *Revista Cocar*, Belém, v. 7, n. 14, p. 23-33, ago./dez. 2013.

BUTLER, Judith. *Corpos que importam: os limites discursivos do “sexo”*. São Paulo: n-1 Edições, 2019.

\_\_\_\_. *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

\_\_\_\_. *Relatar a si mesmo: crítica da violência ética*. São Paulo: Autêntica, 2015.

CAETANO, Márcio. *Gênero e sexualidade: um encontro político com as epistemologias de vida e os movimentos curriculares*. 2011. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

CARDOSO, Lourenço. *O branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre o pesquisador branco que possui o negro como objeto científico tradicional. A branquitude acadêmica*. Vol. 2. Curitiba: Appris, 2020.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 117-132, set./dez. 2003.

\_\_\_\_. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: Ashoka Empreendimentos Sociais & Takano Cidadania (orgs.) *Racismos contemporâneos*. Rio de Janeiro: Takano, 2003.

CARVALHO, Marília Pinto de. Gênero, Raça e Avaliação Escolar: um estudo com alfabetizadoras. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 138, p. 837-866, set./dez. 2009.

\_\_\_\_. Interseccionalidade: um exercício teórico a partir de uma pesquisa empírica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 176, p. 360-374, abr./jun. 2020.

CARVALHO, Fabiana Aparecida; POLIZEL, Alexandre. O Escola sem Partido e o discurso sobre uma suposta ‘ideologia de gênero’. *Inter-ação* (UFG. on-line), v. 43, p. 600, 2018.

CASHMORE, Ellis. Verbete “Brancura”. In: BANTON, Michael et al. *Dicionário de relações étnicas e raciais*. São Paulo: Summus, 2000.

CERTEAU, Michel de. In: GONÇALVES, Rafael Marques. Currículos Bricolados, Tecidos e Reinventados: uma conversa sobre cotidiano e cultura escolar. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 18, n. 52, p. 93-105, 2021.

CIESLAK, Renata. *Performatividade de Gênero em Cena: o Feminino e o Masculino em “Andróginos”, “Mistermissmissmister” e “Sexy MF”*. 2017. 89 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2017.

\_\_\_\_\_. SEFFNER, Fernando. Experiências docentes de professoras e professores LGBTQ+ no Ensino Básico. In: Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, 2022, Campina Grande, PB. *Anais do Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade*, Campina Grande/PB, v. 8, p. 1-10, 2022.

\_\_\_\_\_. SEFFNER, Fernando. “Tu não Tá Vendo que a Sora é Sapatona?”: carreira docente, cultura escolar e aprendizagens em torno de gênero e sexualidade. *Diversidade e Educação*, n. 9, p. 66-91, 2022.

COLOMBO, Enzo; REBUGHINI, Paola; DOMANESCHI, Lorenzo. Individualization and Individualism: Facets and Turning Points of the Entrepreneurial Self among Young People in Italy. *Sociology*, Durham, Inglaterra, v. 56, n. 3, p. 430-446, 2022.

\_\_\_\_\_; PINHEIRO, Leandro Rogério. Reflexividade e Pesquisa Social: a produção dialógica da realidade. *Revista de Educação*, UFSM, 2021.

COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antonio. (orgs.) *Dicionário Crítico de Gênero*. Editora Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

CONNELL, Raewyn. *Gender and power: society, the person and sexual politics*. Palo Alto: Stanford University Press, 1987.

\_\_\_\_\_. *Gênero em termos reais*. São Paulo: nVersos, 2016.

\_\_\_\_\_; PEARSE, Rebecca. *Gênero: uma perspectiva global*. São Paulo: nVersos, 2015.

COSTA, Angelo Brandelli; NARDI, Henrique Caetano. Homofobia e Preconceito contra Diversidade Sexual: Debate Conceitual. *Temas em Psicologia*, v. 23, n. 3, p. 715-726, 2015.

\_\_\_\_; BANDEIRA, Denise Ruschel; NARDI, Henrique Caetano. *Avaliação do preconceito contra diversidade sexual e de gênero: construção de um instrumento*. *Estud. psicol.* (Campinas), v. 32, n. 2, p. 163-172, jun. 2015.

COSTA, Daniela Márcia Caixeta. Descortinando homofobia. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 20, n. 2, maio/ago. 2012.

CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. In: *University of Chicago Legal Forum*, Iss. 1, Article 8, p. 139-167, 1989.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Imagens na Educação Infantil como Pedagogias Culturais. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (orgs.) *Pedagogias Culturais*. Santa Maria: Editora da Universidade Federal de Santa Maria, p. 199-224, 2014.

DAMÁSIO, Anne. *Corporeidades trans: uma etnografia da construção do gênero por travestis e drag queens*. Curitiba: Appris, 2021.

DARIO JUNIOR, Ivan Rubens; SILVA, Luciana Ferreira da. A escola como experiência: entrevista com Walter Omar Kohan. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 12, n. 1, p. 298-304, 2018.

DAVIS, Angela. *Mulheres, Cultura e Política*. São Paulo: Boitempo, 2017.

DELUCA, Gabriela; ROCHA-DE-OLIVEIRA, Sidinei; CHIESA, Carolina Dalla. Projeto e Metamorfose: contribuições de Gilberto Velho para os Estudos sobre Carreiras. *Revista de Administração Contemporânea* [on-line] v. 20, n. 4, 2016.

DOS SANTOS, Dávila Cristina; CASSANDRE, Márcio Pascoal. *Lésbicas e relação de trabalho: análise da inserção no mercado profissional*. IV Congresso Brasileiro de Estudos Organizacionais – Porto Alegre, 19 a 21 de outubro de 2016.

DU BOIS, William Edward Burghardt. *As almas da gente negra*. Rio de Janeiro: Lacerda, 1999.

\_\_\_\_\_. *Black Reconstruction in America*. Oxford: Oxford University Press, 2014.

DUQUE, Tiago. O sexo-curriculum de Lourival na era digital. In: RODRIGUES, Alexsandro; CAETANO, Márcio; SOARES, Maria da Conceição Silva. (orgs.) *Queer(i)zando Currículos e Educação: narrativas do encontro*. Salvador: Devires, p. 93-108, 2020.

\_\_\_\_\_. Reflexões teóricas, políticas e metodológicas sobre um morrer, virar e nascer travesti na adolescência. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 489-500, ago. 2012.

EGGERT, Edla; CAMPAGNARO, Sara, SILVA, Márcia Alves da. *O amor tudo crê, tudo suporta? conversas (in)docentes*. Santa Cruz: UNISC, 2021.

FACCHINI, Regina. Entre compassos e descompassos: um olhar para o “campo” e para a “arena” do movimento LGBT brasileiro. *Bagoas: Revista de Estudos Gays*, v. 1, n. 4, p. 131-158, 2009.

\_\_\_\_\_. *Entre umas e outras: mulheres, (homo)sexualidades e diferenças na cidade de São Paulo*. 2008, 323 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

\_\_\_\_\_ & FRANÇA, Isadora Lins. De cores e de matizes: sujeitos, conexões e desafios no Movimento LGBT brasileiro. *Sexualidad, Salud y Sociedad (Rio de Janeiro)*, v. 1, p. 54-81, 2009.

FELIPE, Jane. Scripts de gênero, sexualidade e infâncias: temas para a formação docente. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos de; CORSO, Luciana Vellinho;

\_\_\_\_\_. (org.) *Para Pensar a Docência na Educação Infantil*. Porto Alegre: Evangraf, 2019.

FERNÁNDEZ, Alicia. *A Mulher Escondida na Professora*. Porto Alegre: Artmet, 2006.

FOUCAULT, Michel. A vida dos homens infames. In: FOUCAULT, Michel. *Estratégia, poder-saber*. Ditos e Escritos IV. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 2003.

\_\_\_\_\_. *História da Sexualidade*. Vol. 1. São Paulo: Graal, 2012.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1977.

\_\_\_\_\_. In: GURGEL, Evanilson; MAKNAMARA, Marlécio. Que podem corpos, gêneros e sexualidades nas pesquisas com formação de professores? *Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 47, p. 372-395, jan./mar. 2020.

FREIRE, Paulo. *Conscientização teoria e prática da libertação*. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Professora Sim, Tia Não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

\_\_\_\_\_. In: SANTANA, Bruno Silva de. *Trajetória de um homem trans no curso de Licenciatura em Educação Física em uma Universidade Pública: uma narrativa subversiva*. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Educação Física – Universidade Estadual de Feira de Santana, 2017.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de empresas*, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.



GOMES, Gustavo Affonso. *Homossexualidade, construção de carreiras e apoio familiar: perspectivas de homens gays que trabalham em empresas privadas com políticas antidiscriminação*. 2018. 101 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

GONÇALVES, Rafael Marques. Currículos Bricolados, Tecidos e Reinventados: Uma conversa sobre cotidiano e cultura escolar. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 18, n. 52, p. 93-105, 2021.

GONZALEZ, Lélia. *Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Rio Janeiro: Zahar, 2020.

GRESSLER, Lori Alice. *Introdução à pesquisa*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

\_\_\_\_; GUIZZO, Bianca; BECK, Dinah (org.). *Infâncias, gênero e sexualidade nas tramas da cultura e da educação*. Canoas: Editora da ULBRA, 2013.

GROS, Frédéric. *Desobedecer*. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

GURGEL, Evanilson; MAKNAMARA, Marlécio. Que podem corpos, gêneros e sexualidades nas pesquisas com formação de professores? *Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 47, p. 372-395, jan./mar. 2020.

HALBERSTAM, Jack. *Female Masculinity*. Durham: Duke University Press, 1998.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

HARAWAY, Donna J. *Simians, Cyborgs, and Women: the Reinvention of Nature*. Nova York: Routledge, 1991.

\_\_\_\_. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, n. 5, p. 7-41, 1995.

HILL COLLINS, Patricia. Em direção a uma nova visão: raça, classe e gênero como categorias de análise e conexão. In: MORENO, Renata (org.). *Reflexões e práticas de transformação feminista*. São Paulo: SOF, 2015.

\_\_\_\_\_. *Intersectionality as critical social theory*. Durham and London: Duke University Press, 2019.

\_\_\_\_\_. Intersectionality's definitional dilemmas. *Annual Review of Sociology*, v. 41, p. 1-20, 2015.

\_\_\_\_\_. In: AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Pólen, 2019.

HOOKS, bell. *Ensinando a Transgredir: a educação como prática de liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

\_\_\_\_\_. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. São Paulo: Elefante, 2020.

\_\_\_\_\_. *Erguer a Voz: pensar como feminista, pensar como negra*. São Paulo: Elefante, 2019.

\_\_\_\_\_. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: *Ensinando a Transgredir: a educação como prática de liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

IRIGARAY, Hélio Arthur Reis. Estratégia de Sobrevivência dos Gays no Ambiente de Trabalho. *Anais do XXXI Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração*. Rio de Janeiro: ANPAD, 2007.

\_\_\_\_\_; FREITAS, Maria Ester de. Sexualidade e organizações: estudo sobre lésbicas no ambiente de trabalho. *Organizações & Sociedade*, v. 18, n. 59, art. 3, p. 625-641, 2011.

JESUS, Jaqueline Gomes de. *Orientações sobre a população transgênero: conceitos e termos*. Brasília: Autor, 2012. Disponível em: <https://www.sertao.ufg.br/up/> Acesso em: 13 jun. 2022.

JIMENEZ, Luciene & ADORNO, Rubens C. F. O sexo sem lei, o poder sem rei: sexualidade, gênero e identidade no cotidiano travesti. *Cadernos Pagu*, n. 33, p. 343-367, dez. 2009.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Ideologia de gênero: uma ofensiva reacionária transnacional. *Tempo e Presença*, Rio de Janeiro, v. 3, p. 1-22, 2019.

KAERCHER, Gládis. *O mundo na caixa: gênero e raça no Programa Nacional Biblioteca da Escola*. 1999. 2006. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LANZ, Letícia. In: SANTANA, Bruno Silva de. *Trajetória de um homem trans no curso de Licenciatura em Educação Física em uma Universidade Pública: uma narrativa subversiva*. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Educação Física, Universidade Estadual de Feira de Santana. 2017.

LEITE JUNIOR, Jorge. Transitar para onde? monstruosidade, (des)patologização, (in)segurança social e identidades transgêneras. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 559-568, ago. 2012.

LOPES, José Reinaldo de Lima. O direito ao reconhecimento para gays e lésbicas. *Sur, Revista Internacional de Direitos Humanos*, São Paulo, v. 2, n. 2, 2005.

LOPONTE, Luciana. In: GURGEL, Evanilson; MAKNAMARA, Marlécio. Que podem corpos, gêneros e sexualidades nas pesquisas com formação de professores? *Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 47, p. 372-395, jan./mar. 2020.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, Escola e Identidade. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 59-75, jul./dez. 2000.

\_\_\_\_. *Gênero, sexualidade e educação*. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2014.

\_\_\_\_. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, s/v., n. 46, p. 201-218, dez. 2007.

\_\_\_\_ (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

\_\_\_\_. Sexualidade e gênero na escola. In: SCHMIDT, Saraí (org.). *A educação em tempos de globalização*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

\_\_\_\_. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

\_\_\_\_; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana (orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na Educação*. Petrópolis: Vozes, 2010.

LUPTON, Deborah. *Risk*. Nova York: Routledge, 1999.

MACHADO, Paula Sandrine; NARDI, Henrique Caetano; SILVEIRA, Raquel da Silva (orgs.). *Diversidade Sexual, Relações de Gênero e Políticas Públicas*. Porto Alegre: Sulina, 2013.

MACIEL JR, Auterives. Resistência e prática de si em Foucault. *Trivium*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 01-08, jun. 2014.

MARCINIK, Geórgia Grube; MATTOS, Amana Rocha. ‘Mais Branca que Eu?’: uma análise interseccional da branquitude nos feminismos. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 29, n. 1, 2021.

MARQUES, Ana Lucia Marinho et al. O impacto da Covid-19 em grupos marginalizados: contribuições da interseccionalidade como perspectiva teórico-política. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*. v. 25, p. 1-18, maio 2021.

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. *Metodologia da Investigação Científica para Ciências Sociais Aplicadas*. São Paulo: Atlas, 2009.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). *Pedagogias Culturais*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2014.

MEYER, Dagmar E. E.; SOARES, Rosângela. F. R. (orgs.) *Corpo, Gênero e Sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

\_\_\_\_\_. PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). *Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2007.

MISKOLCI, Richard. Comentário. *Caderno Pagu* [on-line], n. 28 p. 55-63, 2007.

\_\_\_\_\_. O Armário Ampliado – Notas sobre sociabilidade homoerótica na era da internet. *Gênero*, Niterói, v. 9, n. 2, p. 171-190, 1. sem. 2009.

\_\_\_\_\_. In: MAKNAMARA, Marlécio. Que podem corpos, gêneros e sexualidades nas pesquisas com formação de professores? *Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 47, p. 372-395, jan./mar. 2020.

\_\_\_\_\_. In: SANTANA, Bruno Silva de. *Trajetória de um homem trans no curso de Licenciatura em Educação Física em uma Universidade Pública: uma narrativa subversiva*. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Educação Física. Universidade Estadual de Feira de Santana. 2017.

MUNIZ, Durval. Masculino/Masculinidade. In: COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antonio (orgs.). *Dicionário Crítico de Gênero*. Editora Universidade Federal da Grande Dourados, p. 489-495, 2019.

NASCIMENTO, Letícia Carolina Pereira do. *Transfeminismo*. São Paulo: Jandaíra, 2021.

NICOLAZZI, Fernando. A narrativa da experiência em Foucault e Thompson. In: *Anos 90*, v. 11n. 19, p. 101-138, 2004.

OLIVEIRA, Danilo Araujo de; FERRARI, Anderson. Lições Assombrosas de um Currículo Monstruoso. In: RODRIGUES, Alexsandro; CAETANO, Márcio; SOARES, Maria da Conceição Silva (orgs.). *Queer(i)zando Currículos e Educação: narrativas do encontro*. Salvador: Devires, 2020.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. Nem Deusa, Nem Louca, Nem Feiticeira, Nem Criminosa: Ancestralidade Negra Travesti em África e na Diáspora! In: RODRIGUES, Alexsandro; CAETANO, Márcio; SOARES, Maria da Conceição Silva (orgs.). *Queer(i)zando Currículos e Educação: narrativas do encontro*. Salvador: Devires, 2020.

\_\_\_\_\_. Por que você não me abraça? Reflexões a respeito da inviabilização de travestis e mulheres transexuais no movimento social de negras e negros. *Sur* 28, v. 15, n. 28, 2018.

OYEWÙMÍ, Oyèrónké. *A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero*. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2021.

PAGNI, Pedro Angelo. Do Aprendizado da Obediência à Humanização pelo Monstro Ingovernável: Corpos Desviantes, Agir Reflexivo e Trabalho de Si como Focos de Resistência na Escola. In: RODRIGUES, Alexsandro; CAETANO, Márcio; SOARES, Maria da Conceição Silva (orgs.). *Queer(i)zando Currículos e Educação: narrativas do encontro*. Salvador: Devires, 2020.

PANIZA, M. D. R.; CASSANDRE, M. P. Tudo Muda para quem? O Discurso da Revista Exame sobre Diversidade na Reportagem de Capa 'Chefe, Eu Sou Gay'. *Revista Interdisciplinar de Gestão Social*, v. 7, n. 2, p. 119-141, 2018.

PARÁISO, Marlucy Alves & CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. *Pesquisas sobre Currículos, Gêneros e Sexualidades*. Belo Horizonte, Mazza Edições, 2018.

PIMENTEL, Lisandra. *Transgressão, corporeidade e sexualidades dissidentes: do silenciamento ao protagonismo LGBTQI+ no espaço escolar*. In: ENECULT – Encontro de estudos multidisciplinares em Cultura. Salvador/Bahia/2019.

\_\_\_\_\_. Linguagem, corporeidades e docilização de subjetividades no espaço escolar: dos corpos dissidentes. In: *Revista Philologus*, v. 26. n. 76, suplem. 2020.

POSSO, Jeanny Lucero; FURCIA, Ange La. El fantasma de la puta-peluquera: Género, trabajo y estilistas trans en Cali y San Andrés Isla, Colombia. In: *Sexualidad, Salud y Sociedad*. Rio de Janeiro, n. 24, p. 172-214, 2016.

PRADO, Vagner Matias do. Homofobia(s), Construção de Si e Existências Frente aos Regimes Necropolíticos. In: RODRIGUES, Alexsandro; CAETANO, Márcio; SOARES, Maria da Conceição Silva (orgs.). *Queer(i)zando Currículos e Educação: narrativas do encontro*. Salvador: Devires, 2020.

PRECIADO, Paul B. *Manifesto Contrassexual*. São Paulo: n-1 Edições, 2014.

\_\_\_\_\_. *Testo Junkie: sexo, drogas e biopolítica na era farmacopornográfica*. São Paulo: n-1 Edições, 2018.

QUADRADO, Raquel Pereira. Corpos Híbridos: problematizando as representações de corpos no currículo escolar. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa (org.). *Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar*. Rio Grande do Sul: Editora da FURG, 2013.

QUINALHA, Renan. *Movimento LGBTI+*: uma breve história do século XIX aos nossos dias. São Paulo: Autêntica, 2022.

RIBEIRO, Djamila. *Lugar de Fala*. São Paulo: Pólen, 2019.

RICH, Adrienne. Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence. In: GELP, Barbara C. & GELP, Albert (editores). *Adrienne Rich's Poetry and Prose*. New York/London: W.W. Norton & Company, 1993.

RIEDEL, Marina. Educadoras travestis e transexuais na escola pública brasileira: nem tias, mães ou professorinhas, mas adultos de referência. In: *CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE A DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO DA ABEH*. 6, 2012, Salvador. Anais. Salvador, 2012.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Salto Alto*: história de professoras travestis e transexuais da Educação brasileira. 2013, 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

RIOS, Roger Raupp. Tramas e interconexões no Supremo Tribunal Federal. Antidiscriminação, gênero e sexualidade. *Revista Direito e Práxis*, v. 11, p. 1332-1357, 2020.

RODRIGO, Javier; COLLADOS, Antonio. Enredando-nos dentro e fora das pedagogias: paradoxos e desafios das políticas e Pedagogias Culturais. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). *Pedagogias Culturais*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2014.

RODRIGUES, Alexsandro; CAETANO, Márcio; SOARES, Maria da Conceição Silva (orgs.). *Queer(i)zando Currículos e Educação*: narrativas do encontro. Salvador: Devires, 2020.

RODRIGUES, Juliana Luiz. *Lésbicas e mulheres bissexuais*: uma leitura interseccional do cuidado à saúde. 2018. 229 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Programa de Saúde Coletiva, Faculdade de Medicina, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2018.



SALIH, Sara. *Judith Butler e a Teoria Queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SANTANA, Alef Diogo da Silva; MELO, Lucas Pereira de. Pandemia de covid-19 e população LGBTI+. (In)visibilidades dos impactos sociais. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, Rio de Janeiro, n. 37, p.1-19, 2021.

SANTANA, Bruno Silva de. *Trajetória de um homem trans no curso de Licenciatura em Educação Física em uma Universidade Pública: uma narrativa subversiva*. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Educação Física – Universidade Estadual de Feira de Santana, 2017.

SANTANA, Izabela Loner. Performatividade e real: os limites da subversão em Judith Butler. Dossiê Diálogos ético-políticos com Judith Butler. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal do ABC* v. 1, n. 3, 2021.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, 1990.

\_\_\_\_\_. *Gender and the Politics of History*. New York: Columbia University Press, 1988.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. *Cadernos Pagu*, v. 28, p. 19-54, 2007.

SEFFNER, Fernando. A produção da diversidade e da diferença no campo do gênero e da sexualidade: enfrentamentos ao regime da heteronormatividade. In: KIRCHOF, Edgar Roberto; WORTMANN, Maria Lúcia; COSTA, Marisa Vorraber (orgs.). *Estudos Culturais & Educação: contingências, articulações, aventuras, dispersões*. Canoas/RS: ULBRA, 2015.

\_\_\_\_\_. Cultura escolar e questões em gênero e sexualidade: o delicado equilíbrio entre cumprir, transgredir e resistir. *Retratos da Escola*, v. 14, p. 75-90, 2020.

\_\_\_\_\_. *Derivas da masculinidade: representação, identidade e diferença no âmbito da masculinidade bissexual*. Jundiaí/SP: Paco Editorial Ltda., 2015.

\_\_\_\_. Não há nada tão raro quanto o normal: o homem comum, a virilidade política e a norma em tempos conversadores. In: SEFFNER, Fernando; FELIPE, Jane (orgs.). *Educação, Gênero e Sexualidade: (im)pertinências*. Petrópolis: Vozes, 2022.

\_\_\_\_. Escola e vida, vida e pandemia, pandemia e vulnerabilidade, vulnerabilidade e escola, escola e vida. In: Adriana Silvester Quadros; Alexandre Ricardo Lobo de Sousa; Elisa Daminelli; Maria Augusta Martiarena de Oliveira (orgs.). *Diálogos na pós-graduação do IFRS-Campus Osório: reflexões sobre a educação básica e profissional*. 1ed. São Paulo: Pragmatha Editora, v. 1, p. 56-77, 2021.

\_\_\_\_. Escola pública e professor como adulto de referência: indispensáveis em qualquer projeto de nação. *Educação Unisinos*, v. 20, p. 48-57, 2016.

\_\_\_\_. Identidade de gênero, orientação sexual e vulnerabilidade social: pensando algumas situações brasileiras. In: VENTURI, Gustavo; BOKANY, Vilma (orgs.). *Diversidade sexual e homofobia no Brasil*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

\_\_\_\_. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. *Educação e Pesquisa (USP)*, v. 39, p. 145-159, 2013.

\_\_\_\_. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 561-572, 2011.

\_\_\_\_; PICCHETTI, Yara de Paula. A quem tudo quer saber, nada se lhe diz: Uma educação sem gênero e sem sexualidade é desejável? *Reflexão e Ação*, v. 24, p. 61-81, 2016.

\_\_\_\_; REIDEL, Marina. Professoras travestis e transexuais: saberes docentes e pedagogiado salto alto. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 2, p. 445-464, 2015.

SCHUCMAN, Lia. *Entre o encardido o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo*. São Paulo: Veneta, 2020.

SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

\_\_\_\_\_. *O homem pós-orgânico: a alquimia dos corpos e das almas à luz das tecnologias digitais*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

SILVA, Eduarda Borges da; MASI, Guilherme Nicolini Pires. Corpos em condição de exclusão e/ou de reconhecimento: dialogando com Nancy Fraser e Judith Butler. *Revista Discente Ofícios de Clio*, Pelotas, v. 6, n. 11, jul./dez. 2021.

SILVA, Elenita; CICILLINI, Graça. In: GURGEL, Evanilson; MAKNAMARA, Marlécio. Que podem corpos, gêneros e sexualidades nas pesquisas com formação de professores? *Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 47, p. 372-395, jan./mar. 2020.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. *Revista Educar*, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006.

SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço; MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. Quando a Raça Interroga as Práticas Curriculares: refletindo sobre Queer Race e o cotidiano escolar. In: RODRIGUES, Alexsandro; CAETANO, Márcio; SOARES, Maria da Conceição Silva (orgs.). *Queer(i)zando Currículos e Educação: narrativas do encontro*. Salvador: Devires, 2020.

SOARES, Ana Carolina Eiras Coelho. Feminilidade/Feminino. In: COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antonio (orgs.). *Dicionário Crítico de Gênero*. Editora Universidade Federal da Grande Dourados, 2019.

SOARES, Orson. *A bondade do branco: olhar da branquitude sobre a questão racial no filme “Também Somos Irmãos”*. 2020. 166 f. Dissertação (Mestrado em História). Instituto de

Filosofia e Ciências Humanas – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

SOUZA, José Camilo Ramos de. *A Geografia nas Escolas das Comunidades Ribeirinhas de Parintins: entre o Currículo, o Cotidiano e os Saberes Tradicionais*. 2013. 245 f. Tese (Doutorado em Geografia). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. – Universidade de São Paulo, 2013.

SOVIK, Liv. *Aqui ninguém é branco*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.

SÜSSEKIND Maria Luiza, GONÇALVES JUNIOR, Sara Wagner Pimenta & OLIVEIRA, Luiza Tulani Aguiar de. Montras e Currículos de Gênero ao Sul de Maple St. In: RODRIGUES, Alexsandro; CAETANO, Márcio; SOARES, Maria da Conceição Silva (orgs.). *Queer(i)zando Currículos e Educação: narrativas do encontro*. Salvador: Devires, 2020.

TAKARA, Samilo. Corpos (in)decentes nas mídias: pedagogias culturais na formação docente. In: ACCORSI, Fernanda Amorim; BALISCEI, João Paulo; TAKARA, Samilo (orgs.). *Como pode uma pedagogia viver fora da escola? Estudos sobre Pedagogias Culturais*. 1. ed. Londrina: Syntagma Editores, 2021.

\_\_\_\_\_. Você já se sentiu odiado hoje? pedagogias culturais do ódio acerca das desobediências da normalidade. *Bagoas – Estudos Gays: Gêneros E Sexualidades*, v. 13, n. 20, 2020.

TORRES, Marco Antonio; PRADO, Marco Aurélio. Professoras transexuais e travestis no contexto escolar: entre estabelecidos e outsiders. *Educação e Realidade*, v. 39, p. 201-220, 2014.

VEIGA-NETTO, Alfredo. Transformações espaço-temporais e educação na contemporaneidade. Alfredo Veiga-Neto entrevistado por Karla Saraiva. *Em Aberto*, Brasília, v. 31, n. 101, p. 165-170, 2018.

VERGUEIRO, Viviane. In: SANTANA, Bruno Silva de. *Trajetória de um homem trans no curso de Licenciatura em Educação Física em uma Universidade Pública: uma narrativa subversiva*. Trabalho de Conclusão (Curso de Graduação em Educação Física) – Universidade Estadual de Feira de Santana, 2017.

VIANNA, Cláudia; BORTOLINI, Alexandre. Discurso antigênero e agendas feministas e LGBT nos planos estaduais de educação: tensões e disputas. *Educação e Pesquisa*, v. 46, 2020.

WARE, Vron. *Branquidade: identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

WATANABE, Kelli Vergara & RODRIGUES, Márcio Silva. *Percepções das trabalhadoras lésbicas sobre o discurso da heteronormatividade em organizações situadas na cidade de Pelotas*. IV Congresso Brasileiro de Estudos Organizacionais – Porto Alegre, 19 a 21 de outubro de 2016.

WITTIG, Monique. *The Straight Mind*. Feminism Issues: Summer, 1980.

\_\_\_\_\_. *O Corpo Lésbico*. Rio de Janeiro: A Bolha, 2019.

#### SITES:

*Associação Brasileira Intersexo*. Disponível em: <https://abrai.org.br/>. Acesso em: 13 jun. 2023.

*Brasil é o país que mais mata população LGBTQIA+*. Câmara do Deputados. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/clp/noticias/brasil-e-o-pais-que-mais-mata-populacao-lgbtqia-clp-aprova-seminario-sobre-o-tema#:~:text=De%20acordo%20com%20o%20Grupo,8%25\)%20no%20ano%20passado](https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/clp/noticias/brasil-e-o-pais-que-mais-mata-populacao-lgbtqia-clp-aprova-seminario-sobre-o-tema#:~:text=De%20acordo%20com%20o%20Grupo,8%25)%20no%20ano%20passado.). Acesso em: 25 set. 2023.

*Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)*. Disponível em:

<https://www.ibge.gov.br/pt/inicio.html>. Acesso em: 26 dez. 2023.

*Censo Escolar*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

(INEP). Disponível em: [https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-](https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-da-1a-etapa-do-censo-escolar2022)

[inep-divulgam-resultados-da-1a-etapa-do-censo-escolar2022](https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-da-1a-etapa-do-censo-escolar2022). Acesso em: 28 set. 2022.

*As conquistas do movimento LGBT brasileiro*. Nexo Jornal. Disponível em:

[https://www.nexojornal.com.br/explicado/2017/06/17/A-trajet%C3%B3ria-e-as-conquistas-](https://www.nexojornal.com.br/explicado/2017/06/17/A-trajet%C3%B3ria-e-as-conquistas-do-movimento-LGBT-brasileiro)  
[do-movimento-LGBT-brasileiro](https://www.nexojornal.com.br/explicado/2017/06/17/A-trajet%C3%B3ria-e-as-conquistas-do-movimento-LGBT-brasileiro). Acesso em: 05 jun. 2023.

*Como viabilizar o ensino em tempo integral em todo o país*. Nexo Jornal. Disponível em:

[https://www.nexojornal.com.br/expresso/2023/08/04/Como-viabilizar-o-ensino-em-tempo-](https://www.nexojornal.com.br/expresso/2023/08/04/Como-viabilizar-o-ensino-em-tempo-integral-em-todo-o-pa%C3%ADs)  
[integral-em-todo-o-pa%C3%ADs](https://www.nexojornal.com.br/expresso/2023/08/04/Como-viabilizar-o-ensino-em-tempo-integral-em-todo-o-pa%C3%ADs). Acesso em: 11 abr. 2023.

## **APÊNDICE A - ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO DAS ENTREVISTAS**

### **Primeiro momento: perguntas introdutórias**

1. Quantos anos tem?
2. Em que cidade reside?
3. Em que cidade nasceu?
4. Qual é sua formação?
5. Atualmente, está em um relacionamento?
6. Tem filhos? Se sim, quantos?
7. Como se identifica com relação à raça/etnia/cor?
8. Segue alguma religião?
9. Participa de algum movimento social relacionado a sexualidade, gênero, raça ou outro?

### **Segundo momento: perguntas sobre docência**

10. Em que instituição de ensino trabalha?
11. Há quanto tempo leciona?
12. Em que área de conhecimento atua?

13. Para que níveis de ensino leciona?
14. O que a/o levou a escolher esta profissão?
15. Como foi sua trajetória profissional no ensino?
16. Como a pandemia do COVID-19 afetou seu trabalho na área da Educação?

**Terceiro momento: perguntas sobre gênero, sexualidade e raça**

17. Como se identifica dentro da sigla LGBTQIAPN+?
18. Como é ser um/a professor/a LGBT+ no contexto brasileiro atual e em sua cidade?
19. Acredita que há diferenças entre a experiência de pessoas brancas e de pessoas negras nesta profissão?
20. Há diferenças entre sua vivência e a de outros indivíduos da comunidade LGBT+?
21. Possui amigas/os dentro da comunidade LGBT+?
22. Existe preconceitos dentro da comunidade LGBT+?
23. Como foi sua trajetória para se entender e se aceitar como LGBT+?

**Quarto momento: perguntas sobre ser lgbt+ e professor/a**

24. Quais desafios enfrenta por ser LGBT+ e professor/a?
25. Acredita que há diferenças entre a experiência de mulheres e homens nessa profissão?



26. Já vivenciou algum tipo de discriminação relacionada à orientação sexual ao longo de sua vida profissional?
27. Já presenciou algum tipo de discriminação relacionada à orientação sexual com terceiras/os no ambiente de escolar?
28. Já vivenciou algum tipo de discriminação racial ao longo de sua vida profissional?
29. Já presenciou algum tipo de discriminação racial com terceiras/os no ambiente de escolar?
30. Como estudantes lidam com o fato de ter um/a professor/a LGBTQ+?
31. Como colegas de trabalho, equipe diretiva e demais funcionárias/os da escola lidam com sua orientação sexual?
32. Conhece algum/a professor/a para indicar como entrevistado/a na pesquisa?

## **APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Estamos realizando um estudo com a finalidade de analisar as trajetórias de professoras e professores LGBT+ na Educação. Para tanto, estamos conduzindo entrevistas que serão realizadas em um ou mais momentos. Cada entrevista terá em torno de 1 hora de duração. A entrevista será gravada e depois transcrita, sendo devidamente arquivada após o término da pesquisa. Embora esta pesquisa não traga nenhum benefício direto às/aos participantes, a sua colaboração poderá contribuir para a construção de conhecimento científico nesta área e beneficiar perspectivas de intervenções futuras. O único incômodo previsto é o de disponibilizar um tempo para a realização das entrevistas. É importante salientar que a sua participação na pesquisa é voluntária; portanto, caso não queira participar da entrevista, você não precisa assinar este termo. Você também pode interromper a entrevista a qualquer momento, se assim desejar, sem qualquer prejuízo para você. Os resultados globais da pesquisa serão publicados posteriormente como capítulo ou em periódico científico, porém com o seu anonimato assegurado.

Esta pesquisa é coordenada pelo Prof. Dr. Fernando Seffner, da Faculdade de Educação da UFRGS, com quem podem ser obtidas maiores informações, caso seja do seu interesse (e-mail: fernandoseffner@gmail.com).

Pelo presente Termo de Consentimento, eu, NOME DA/O ENTREVISTADA/O, declaro que sou maior de 18 anos e que fui informada/o dos objetivos e da justificativa da presente pesquisa e estou de acordo em participar da mesma.

Fui igualmente informada/o:

a) da liberdade de participar ou não da pesquisa, bem como do meu direito de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo sem que isto me traga qualquer prejuízo;

b) da garantia de receber resposta a qualquer dúvida acerca dos procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa;

c) da segurança de que não serei identificada/o e que se manterá o caráter confidencial das informações registradas;

d) que as informações obtidas através das entrevistas serão arquivadas sem identificação pessoal junto ao banco de dados da pesquisadora responsável na Universidade Federal do Rio Grande do Sul;



### APÊNDICE C - QUADRO DE ENTREVISTADAS E ENTREVISTADOS

ENTREVISTADAS E ENTREVISTADOS							
Nome	Gênero/ orientação sexual	Idade	Raça/ etnia	Relação afetiva/ amorosa	Religião	Nível de ensino em que atua/ Atuou	Área do conhecimento em que atua/atuou
Luciana	Mulher cisgênero lésbica	56 anos	Negra	Casada	Umbanda	Ensino Fundamental Anos Iniciais	Pedagogia
Elisa	Mulher cisgênero bissexual	26 anos	Branca	Casada	Agnóstica	Ensino Fundamental Anos Finais	Língua Portuguesa
Rita	Mulher cisgênero bissexual	34 anos	Negra	Solteira	Ateia	Ensino Fundamental Anos Iniciais	Pedagogia
Luís	Homem cisgênero gay	40 anos	Negro	Em um relacio- namento	Católico	Ensino Fundamental Anos Iniciais	Pedagogia
Marcelo	Homem cisgênero gay	35 anos	Negro	Casado	Anglicano	Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio	Arte
Henrique	Homem transgênero bissexual	24 anos	Branco	Em um relacio- namento	Religiões de Matriz Africana	Educação Infantil	Pedagogia
Dani	Pessoa não-binária transfeminina	26 anos	Se identifica como mestiça	Em um relacio- namento	Ateia	Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio	Língua Portuguesa e Língua Inglesa
Karina	Mulher cisgênero lésbica	26 anos	Branca	Em um relacio- namento	Ateia	Ensino Fundamental Anos Iniciais e Ensino Médio	Língua Portuguesa e Língua Inglesa
Eduardo	Homem cisgênero gay	33 anos	Branco	Casado	Ateu	Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio	Matemática

Cecília	Mulher transgênero	30 anos	Branca	Solteira	Agnóstica	Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais	Arte
---------	--------------------	---------	--------	----------	-----------	---	------

Quadro 1: Apresentação das entrevistadas e dos entrevistados. Fonte: dados da pesquisa.