

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JEAN MICHEL VALANDRO

**NARRATIVAS DA DISSIDÊNCIA: PROBLEMATIZAÇÕES DE ELEMENTOS FORMADORES
DA SUBJETIVIDADE DE DOCENTES LGBTQIAPN+**

Porto Alegre
2024

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

JEAN MICHEL VALANDRO

**NARRATIVAS DA DISSIDÊNCIA: PROBLEMATIZAÇÕES DE ELEMENTOS
FORMADORES DA SUBJETIVIDADE DE DOCENTES LGBTQIAPN+**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Escola de Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Bettina Steren dos Santos

Porto Alegre

2024

Ficha Catalográfica

V136n Valandro, Jean Michel

Narrativas da dissidência : Problematizações de elementos formadores da subjetividade de docentes LGBTQIAPN+ / Jean Michel Valandro. – 2023.

98 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Bettina Steren dos Santos.

1. Gênero. 2. Sexualidade. 3. Subjetividade. 4. Escrivivências. 5. LGBTQIAPN+. I. Santos, Bettina Steren dos. II. Título.

JEAN MICHEL VALANDRO

**NARRATIVAS DA DISSIDÊNCIA: PROBLEMATIZAÇÕES DE ELEMENTOS
FORMADORES DA SUBJETIVIDADE DE DOCENTES LGBTQIAPN+**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Linha de Pesquisa: Pessoa e Educação

Aprovado em: ____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Bettina Steren dos Santos - PUCRS - Orientadora

Profa. Dra. Karla Fernanda Wunder da Silva - PUCRS

Profa. Dra. Edla Eggert – PPGEDU/PUCRS

AGRADECER E COMEMORAR

Para iniciar, é necessário dizer que este trabalho está feito a muito mais mãos que as duas que o digitaram. Mesmo porque acredito na máxima de que “sozinhos vamos mais rápido, mas juntos vamos mais longe”. Considerando essa afirmativa agradeço

ao divino, por me conceder o discernimento para entender meu caminho;
aos/às ancestrais, para honrar os conhecimentos de quem veio antes de mim;
a meus pais, que sempre me incentivaram e defenderam a educação como fator de
evolução pessoal e profissional;
aos amigos, a família que eu pude escolher, e que me amparou quando eu estava sem
saber para que lado seguir (aqui faço um agradecimento especial a Monique, Letícia,
Nathália, Lucas, Denise e à Renata, que foram essenciais para este estudo, da concepção à
finalização);
a todos com quem convivi durante meu mestrado, porque de alguma forma me tocaram,
seja com sugestões ou com palavras de carinho e incentivo que me fizeram acreditar ainda
mais em minha proposta;
à minha orientadora, professora Bettina, por acreditar em minha pesquisa, por dar-me
liberdade para desenvolver este estudo da forma mais autêntica possível e por ser tão
acolhedora, por incentivar e contagiar a todos com sua energia em todos os momentos.

Com estas poucas palavras, o que desejo é abraçar e agradecer a quem esteve próximo.

¡Gracias a la vida, que me ha dado tanto!

Ainda, é preciso dizer que o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

*Um homem da aldeia de Neguá, no litoral da Colômbia, conseguiu subir aos céus. Quando voltou, contou. Disse que tinha contemplado, lá do alto, a vida humana. E disse que somos um mar de fogueirinhas.
— O mundo é isso — revelou — Um montão de gente, um mar de fogueirinhas.*

Cada pessoa brilha com luz própria entre todas as outras. Não existem duas fogueiras iguais. Existem fogueiras grandes e fogueiras pequenas e fogueiras de todas as cores. Existe gente de fogo sereno, que nem percebe o vento, e gente de fogo louco, que enche o ar de faíscas. Alguns fogos, fogos bobos, não alumiam nem queimam; mas outros incendiam a vida com tamanha vontade que é impossível olhar para eles sem pestanejar, e quem chega perto, pega fogo (Galeano, 2019, p. 1, tradução minha).

RESUMO

A escola tem sido vastamente estudada como lócus a partir do qual constitui-se o educador, e há estudos que falam da identidade docente, que mesclam o sujeito profissional ao indivíduo humano. Todavia, muitos estudos lançam um olhar generalizado sobre o professorado, negligenciando algumas especificidades – como as expressões de gênero e de sexualidade – que, ao considerar a sociedade atual, emergem como recortes indissociáveis das diferentes tessituras socioculturais e como elementos caros aos processos de construção de subjetividade. Pensando nessa situação, a ideia central deste estudo é compreender, através de relatos escritos – que têm inspiração nas escritas produzidas por mulheres negras brasileiras, em especial Conceição Evaristo, inauguradora do conceito –, como um grupo de docentes LGBTQIAPN+ constitui(u) suas subjetividades, considerando as agências das relações sociais de saber-poder no ambiente escolar. Para tanto, busco problematizar as normas sociais de produção de corpos, de expressões de gênero e de sexualidades engendradas pelos instrumentos de biopoder (Butler, 2003; Foucault, 1999; 2008; 2004; Goellner, 2003; 2009; Louro, 1997; 2003; 2010), observando de que formas elas se entranham nos processos de geração de subjetividades docentes; investigar como as relações de alteridade se dão nos ambientes escolares entre professores/as LGBTQIAPN+ e seus pares externos à sigla e de que maneira elas colaboram com os processos de subjetivação dos pesquisados; por fim, desejo pensar, por meio das escritas, nas produções de si que tomam forma a partir dos discursos sobre as maneiras de ser e estar no ambiente escolar (Deleuze; Guattari, 1995; Guattari; Rolnik, 1999). Sendo esta uma pesquisa que opera pela perspectiva pós-estruturalista, escolhi as escritas como forma de construir minha materialidade, justamente para lançar sobre esses textos um olhar diferenciado, mais próximo de elementos pós-qualitativos, que preconiza a documentação, a provocação e a imaginação, que são disparadores para uma maneira de se fazer pesquisa sem já ter um caminho pré-concebido. O grupo pesquisado consistiu em quatro docentes da Educação Básica (tanto atuantes quanto ex-professores), cuja participação nesta pesquisa deu-se por meio de convite direto, por autoindicação, ou ainda por indicação de terceiros. Além disso, esse grupo foi composto por pessoas de diversas expressões de gênero e sexuais - todas pertencentes à sigla LGBTQIAPN+. Os resultados me dão pistas para compreender que, através das narrativas recebidas, as relações de preconceito, inferioridade e rechaço propostas nas teorias que embasam este estudo concretizam-se no ambiente escolar de diversas maneiras e em diversas graduações. Contudo, felizmente, tais atitudes não são unanimidade, embora estejam presentes em todos os relatos descritos nesta pesquisa em certa medida. Além disso, nesses relatos é possível perceber marcadores socioculturais específicos que estiveram envolvidos na construção das subjetividades dos/as docentes pesquisados/as e, a partir disso, discuti sua relação com a manutenção das lógicas hegemônicas, coloniais e conservadoras que estabelecem relações de saber-poder reguladoras dos corpos, as expressões de gênero e de sexualidade das pessoas LGBTQIAPN+. Saliento, ainda a importância de seguir pesquisando outros públicos, a fim de ampliar o conhecimento sobre as diversas facetas das relações humanas no que toca à formação de subjetividade de diferentes grupos.

Palavras-chave: Gênero. Sexualidade. Subjetividade. Escritas. LGBTQIAPN+.

ABSTRACT

The school has been widely studied as the locus from which the educator is constituted, and there are studies that talk about teacher identity, which merge the professional subject with the human individual. However, many studies take a generalized view of teachers, neglecting some specificities - such as expressions of gender and sexuality - which, when considering today's society, emerge as inseparable aspects of the different socio-cultural fabrics and as elements that are dear to the processes of subjectivity construction. With this situation in mind, the central idea of this study is to understand, through written accounts - which are inspired by the writings produced by black Brazilian women, especially Conceição Evaristo, who inaugurated the concept - how a group of LGBTQIA+ teachers constitute(s) their subjectivities, considering the agencies of social relations of knowledge-power in the school environment. To this end, I seek to problematize the social norms for the production of bodies, expressions of gender and sexualities engendered by the instruments of biopower (Butler, 2003; Foucault, 1999; 2008; 2004; Goellner, 2003; 2009; Louro, 1997; 2003; 2010), observing the ways in which they become entangled in the processes of generating teachers' subjectivities; to investigate how relations of alterity take place in school environments between LGBTQIA+ teachers and their peers outside the acronym and how they contribute to the processes of subjectivation of those being researched; finally, I want to think, through the writings, about the productions of self that take shape from the discourses on ways of being and being in the school environment (Deleuze; Guattari, 1995; Guattari; Rolnik, 1999). As this research operates from a post-structuralist perspective, I chose the writings as a way of constructing my materiality, precisely in order to take a different look at these texts, closer to post-qualitative elements, which advocate documentation, provocation and imagination, which are triggers for a way of doing research without already having a preconceived path. The group surveyed consisted of four primary school teachers (both current and former), whose participation in this research was by direct invitation, by self-nomination, or by referral from third parties. In addition, this group was made up of people of different gender and sexual expressions - all belonging to the LGBTQIA+ acronym. The results give me clues to understand that, through the narratives received, the relationships of prejudice, inferiority and rejection proposed in the theories on which this study is based are materialized in the school environment in different ways and to different degrees. Fortunately, however, these attitudes are not unanimous, although they are present to some extent in all the accounts described in this research. Furthermore, in these accounts it is possible to see specific socio-cultural markers that were involved in the construction of the subjectivities of the teachers surveyed and, on this basis, discuss their relationship with the maintenance of hegemonic, colonial, and conservative logics that establish relations of knowledge-power that regulate the bodies, expressions of gender and sexuality of LGBTQIA+ people. I also emphasize the importance of continuing to research other audiences in order to broaden our knowledge of the various facets of human relations with regard to the formation of subjectivity in different groups.

Keywords: Gender. Sexuality. Subjectivity. Escrivências. LGBTQIA+.

SUMÁRIO

1	INSTÂNCIAS CAMBIANTES DO SUJEITO E INTENCIONALIDADES DO PESQUISADOR.....	10
2	ESCREVENDO HISTÓRIAS: OUTROS MODOS DE PENSAR A PESQUISA	16
2.1	SELEÇÃO DO GRUPO PESQUISADO	20
2.2	PRODUÇÃO DAS ESCRIVÊNCIAS.....	21
2.3	ANÁLISE DOS TEXTOS.....	22
3	DAS VIVÊNCIAS JÁ ESCRITAS.....	24
3.1	EM CADA ACHADO, VÁRIAS NARRATIVAS	31
3.1.1	Era Uma Vez o Patriarcado: Ressignificando Identidades	31
3.1.2	<i>HOMO Docens</i>: Escritas Sobre Ser Homossexual e Professor	34
3.1.3	Das Histórias, Os Personagens	37
3.1.3.1	O moço que gosta do moço.....	37
3.1.3.2	A moça que gosta da moça (e do moço).....	39
3.1.3.3	O moço (que todo mundo insiste em dizer que é moça)	41
4	“QUEM NÃO CONHECE [APRENDE COM] SUA HISTÓRIA ESTÁ FADADO A REPETI-LA”: INTERFACES ENTRE GÊNERO, SEXUALIDADE E SOCIEDADE	43
4.1	A PRODUÇÃO DE CORPOS NA SOCIEDADE: (RE)CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS SOBRE FORMAS DE SER E ESTAR	45
4.2	GÊNERO E NORMA: A (DES)LEGITIMAÇÃO DE SUBJETIVIDADES	51
4.3	EXPRESSÃO DE SEXUALIDADE: ENTRE AFETAÇÕES E INSTITUIÇÃO DE TABUS.....	56
5	“UM SENTIR É O DO SENTENTE, MAS OUTRO É DO SENTIDOR”: PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE SUBJETIVIDADES	61
5.1	SUBJETIVIDADE, BIOPODER E O DEVIR-SUJEITO: DAS TESSITURAS E RELAÇÕES QUE NOS COMPÕEM.....	62
5.2	O SOCIAL E O INDIVIDUAL NA FORMAÇÃO DA SUBJETIVIDADE E DA IDENTIDADE DOCENTE: DA CONSTITUIÇÃO DO EU-PROFESSOR/A.....	65
6	SOU PERGUNTA, SOU RESPOSTA, SOU ESTRADA IDA E VOLTA, SOU ESPELHO - ESCRIVENDO SUBJETIVIDADES PARA ENTENDER AS TRAMAS DOS SUJEITOS.....	68
6.1	PRIMEIROS PASSOS DA CARREIRA DOCENTE: PERSPECTIVAS SOBRE O ACESSO DE PROFISSIONAIS LGBTQIAPN+ À SALA DE AULA	70
6.2	ERA UMA “CASA” MUITO ENGRAÇADA, NÃO SEGUIA REGRA, E EU NÃO ENTENDIA NADA.....	72

6.3	“MAS QUEM É O HOMEM E A MULHER DA RELAÇÃO?” - DA INCAPACIDADE DE SUPERAR OS BINARISMOS (E OUTRAS VIOLÊNCIAS)	74
6.4	HETEROSSEXISMO E AMBIENTE DE TRABALHO: QUANDO O GÊNERO É VISTO COMO FATOR DE DESQUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL.....	76
7	ESCREVENDO ALGUMAS EXPERIÊNCIAS-MARCAS PARA OS SUJEITOS QUE (DE)VIRÃO.....	79
	REFERÊNCIAS.....	82
	APÊNDICES.....	93

1 INSTÂNCIAS CAMBIANTES DO SUJEITO E INTENCIONALIDADES DO PESQUISADOR

“E os dias se puseram a andar. E eles, os dias, nos fizeram. E assim fomos nascidos nós, os filhos dos dias, os averiguadores, os buscadores da vida” (Galeano, 2015, p. 4). Esta é a frase que se encontra como epígrafe no último livro de Eduardo Galeano, escritor e jornalista uruguaio, intitulado *Os filhos dos dias*. Escolhi começar com ela porque, assim como os dias que, em alguma medida, são todos diferentes uns dos outros, também nós, sendo herdeiros desses seres mutáveis, temos inscrita a mudança em nossa existência enquanto uma constante.

A mesma relação poética leva-me a pensar que, enquanto seres da natureza, assim como ela, somos moldados pela constante transformação, pelos acontecimentos que nos atravessam e se desdobram à medida que os dias nos perpassam. Pensemos, por exemplo, nas rochas, causticadas pelo vento ou pela água, que se deixam transpassar, exibindo inéditas marcas que delatam a ação de outrem sobre si, a influência de elementos externos a elas e a transformação que eles insistem em incutir-lhe. Ou então lembremos das dunas que, abraçadas ao vento, viajam pelo tempo e espaço. Assim, nós, humanos, filhos dos dias, também somos suscetíveis a mudanças, por meio das quais vamos nos formando; deformando; reformando; transformando; e, quando necessário, conformando.

É devido a uma série de movimentos que me encontro, neste momento, pesquisador (trans)formado por ações e reações que, ao entrarem em contato com a matéria do eu, do self¹, interagiram comigo de forma com que eu estivesse presente aqui e agora, sendo quem sou e estando onde estou neste momento. Essas ações e reações, para ser sucinto, começaram no momento de minha entrada na licenciatura em Letras, quando meu caráter sempre questionador se embrenhou pelos caminhos da educação, descobrindo novos elementos a cada passo e questionando-os, tanto no sentido de melhor compreendê-los, mas também de entender como eles se articulavam nos mais diferentes contextos.

Essa forma de agir, sempre questionando tudo, teve sua chama reavivada dentro de mim principalmente na última década, com meu envolvimento em

¹ O conceito de self “inclui um corpo físico, processos de pensamento e uma experiência consciente de que alguém é único e se diferencia dos outros, o que envolve a representação mental de experiências pessoais” (Gazzaniga; Heatherton, 2003 *apud* Macedo; Silveira, 2012, p. 281).

movimentos políticos e em coletivos LGBTQIAPN+. Tal posicionamento pode ser resumido por uma frase da escritora espanhola Dulce Chacón (2015, on-line), em cuja frase faço uma emenda: “acostumar-se [com tudo, sempre,] é outra forma de morrer”. Acredito que é saindo da zona de conforto de quem e daquilo que se é e que se faz que são geradas novas ideias. Além disso, sempre, enquanto aluno, perguntava-me sobre os porquês acerca de certos aprendizados: por que precisamos saber isso? Por que se faz isso dessa e não de outra forma? Sempre se fez isto de determinado modo, mas por quê?

Vale dizer que o enamoramento pela área da educação veio antes mesmo de meu ingresso neste programa de mestrado, mas foi próximo da metade de minha graduação que estive imbricado em um processo de amadurecimento sobre o que significa pertencer a essa área: o que segue até os dias atuais. Como mencionei, graduei-me em Letras – português/inglês e, em seguida, movimenteimei-me na busca da especialização na mesma área e, sentindo que necessitava de um campo que me permitisse lançar olhares sobre outros elementos relacionados à educação, segui por novos caminhos.

Dessa maneira, cheguei ao Mestrado em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, envolvendo-me com a linha de pesquisa Pessoa e Educação, por ver nela a possibilidade de desenvolver estudos que valorizassem o meu lugar de fala: um indivíduo LGBTQIAPN+ (a sigla será detalhada na sequência), pesquisador e docente que pretendia movimentar-se por estudos voltados à formação de professores e à subjetividade desse público.

Contudo, além desses desejos individuais, minhas motivações para participar do programa de pós-graduação em Educação – que iniciam esta **justificativa** do porquê escolhi desenvolver esta pesquisa – encontraram chão firme na possibilidade de olhar mais amplamente para o estudo de determinadas pautas que envolvem o eu e o outro. A esse respeito, acredito que, ao dar-se a conhecer, ao olhar para o outro com “cara limpa e coração aberto”, aprendemos mais sobre quem somos e sobre quem são os outros, mas principalmente sobre quem podemos ser quando estamos juntos, sobre o poder de transformação que surge do encontro e que pode modificar as pessoas, as situações, os lugares, balançando-os, remexendo o que está posto e dando-lhes nova vida.

No encontro, o “eu” tem a chance de (r)estabelecer-se, como diz Larrosa (2011, p. 18), enquanto um sujeito “que temos caracterizado já como aberto, vulnerável,

sensível”. Dessa forma, o um aprende com o outro, e o outro com o um, em um contrato que é firmado à medida que surge a disponibilidade de negociar, de dialogar, de afetar e deixar-se ser afetado. Acredito que é nesse tipo de relação, nesses momentos, que chegamos mais perto de nos entender, como citou Galeano (2015), enquanto buscadores de vida, uma vez que, para além da vida que se manifesta quando estou sozinho, é na passagem dos dias que me constituo em relação ao outro e que a complexidade do viver realmente se revela.

Ao falar em coletividade, é claro que existem certas pautas que conversam mais intimamente comigo, mesmo por pertencer a algumas delas, e com as quais venho me envolvendo já há algum tempo. Nesse caso, ao mencionar as pautas coletivistas, refiro-me principalmente a grupos socialmente minorizados, isto é, indivíduos LGBTQIAPN+ (ao qual pertença), mulheres, negros e/ou pessoas em quaisquer outros grupos de vulnerabilidade social.

Não uso, aqui, o termo “minorias”, pois tal rótulo, segundo Freire (2020), em seu livro *Pedagogias dos sonhos possíveis*, foi inventado justamente pelos opressores (donos dos meios de produção), visando mascarar a real situação: de que a minoria é, na verdade, a maioria numérica. Utilizo, então, o termo “grupos socialmente minorizados” que denota a situação de desprivilegio que certos grupos sofrem com relação ao padrão social vigente em nossa sociedade, isto é, o homem heterossexual, cisgênero, branco e economicamente bem-posicionado. Do pertencimento e/ou convivência com esses grupos sociais é que surgiu minha provocação para operar esta pesquisa, que se dedica a compreender de que forma os processos de interação de docentes LGBTQIAPN+ com seus pares docentes no ambiente escolar colabora para a formação da subjetividade dos indivíduos pertencentes à sigla.

Por falar em sigla, neste momento considero interessante apresentar a que se ligam as letras presentes nela, porque muito embora algumas expressões de gênero² e de sexualidade sejam de conhecimento de bastantes pessoas, existem algumas agregadas mais recentemente que podem não ser tão conhecidas. É claro que não faço isso com o objetivo de delimitar o expresso por cada uma das letras, mas sim de explanar e dar a conhecer mais de cada pessoa representada por elas, além de fornecer mais informações sobre quem são os sujeitos desta pesquisa. Nesse sentido,

² Utilizo o termo “expressões de gênero” ao invés de “identidade de gênero” porque este primeiro tem sido entendido, na perspectiva pós-estruturalista, como a manifestação pública da identidade de gênero, ou seja, a forma de expressar socialmente quem se é individualmente.

Facchini (2005) apresenta possíveis entendimentos para cada uma das letras da sigla supramencionada.

O 'L' e o 'G' referem-se a lésbicas e gays, que são respectivamente mulheres e homens que se atraem por pessoas do mesmo gênero. Historicamente, o termo lésbica foi sempre referido a mulheres ou pessoas não binárias, enquanto o termo gay, embora normalmente associado a homens, já foi amplamente empregado para identificar mulheres e pessoas não binárias também.

O 'B' refere-se ao termo bissexual e diz respeito a indivíduos que se atraem por dois ou mais gêneros. Aqui, é interessante fazer um contraponto com o termo pansexual, representado pelo 'P', porque há diversas discussões sobre se este último é uma atualização do anterior, ou se ambos se referem ao mesmo grupo de pessoas. Há quem diga que pansexual é a forma contemporânea de referir-se à bissexualidade, como se este primeiro fosse uma atualização do segundo, mas também há quem defenda que a diferença principal entre bissexuais e pansexuais é que os primeiros não sentiriam atração por pessoas transgênero e não binárias, enquanto os pansexuais sim.

O 'T', por sua vez, dá conta de representar as pessoas transgênero, que são aquelas cujo gênero designado ao nascimento é diferente do gênero com o qual se identificam ao longo da vida. Diferente do que muita gente pensa, as pessoas trans podem ser homossexuais, mas também bi, pan ou ainda heterossexuais. Nesse grupo também estão incluídas as travestis, que é uma expressão de gênero que está mais ligada a pessoas transfemininas e utilizado largamente na América Latina como forma de inconformidade com o ideal social cisgênero de como uma pessoa trans deveria ser. Ainda, há algum tempo era bastante comum ouvir o termo transexual, mas este caiu em desuso, pois ele aludia ao fato errôneo de que a pessoa trans necessita obrigatoriamente de cirurgia de redesignação sexual para sentir-se completamente pertencente ao gênero com o qual se identifica.

O 'Q', nesse contexto, apresenta duas possibilidades: uma delas é o termo "questionando", que inclui aqueles indivíduos que por alguma razão encontram-se em dúvida se seu gênero é realmente aquele que lhe atribuíram ou aquele que está expressando no momento. Além disso, a letra pode representar o termo "queer", que é entendido como um termo guarda-chuva para referir-se a sujeitos não heterossexuais e que não sabem com qual gênero se identificam ou não desejam

defini-lo para além da dicotomia “nem homem e nem mulher”. O indivíduo que se identifica dessa forma pode também ser chamado de *genderqueer*.

Já a letra ‘I’ diz respeito às pessoas intersexo, que são aquelas que não se encaixam nos padrões binários de homem ou mulher por conta de inconformidades biológicas, hormonais, cromossômicas, genitais etc. Esses indivíduos antigamente eram chamados de “hermafroditas”, mas esse termo é considerado incorreto. Temos também o ‘A’, que se refere tanto às pessoas aromânticas (que raramente ou quase nunca se apaixonam) e assexuais (que raramente ou nunca sentem atração sexual). Aqui existem ainda algumas especificidades, pois temos as pessoas quoissexuais, para quem não faz sentido a lógica da atração sexual; as akoirromânticas, que só se interessam pelas demais quando as outras pessoas não se interessam por ela; as greyssexuais, que sente pouca ou nenhuma atração sexual; e as pessoas agênero, que não se identificam com nenhum gênero (essas pessoas podem optar também por usar o termo não binária, embora a maioria não se considere pertencente a esse grupo também).

Temos, ainda, o ‘N’, de pessoas não binárias, que são aquelas que podem não se identificar como homem ou mulher, ou não se identificam sempre e de forma fixa como homem ou como mulher, podendo transitar entre os dois universos. Algumas pessoas desse grupo se dizem trans, mas não necessariamente todos os indivíduos pertencentes a esse grupo se identificam com tal afirmação. Por fim, temos o ‘+’, que abre a possibilidade de identificação de mais pessoas que não se sentem representadas pelas especificidades de cada grupo.

É, ainda, essencial mencionar que, ao longo do tempo, convencionou-se chamar as expressões de gênero supramencionadas como “comunidade LGBTQIAPN+”. Contudo, Facchini (2005) relata que, em suas pesquisas, percebeu a falta de coalizão entre os movimentos gay com os de lésbicas e com os de pessoas transgêneras, por exemplo, o que aumenta ainda mais se olharmos para movimentos de coletividades negras que estão inseridas em cada uma das letras da sigla.

Tendo detalhado brevemente a sigla LGBTQIAPN+, cara a este estudo, cabe salientar que minha pesquisa tem por **objetivos**, em âmbito geral, compreender, através de práticas de *escrevivência*³, de que maneira um grupo de docentes LGBTQIAPN+ constitui(u) suas subjetividades, considerando as agências das

³ *Escrevivência* é um conceito-experiência em construção, inicialmente mencionado pela linguista e escritora brasileira Conceição Evaristo, que será melhor detalhado mais adiante.

relações sociais de saber-poder no ambiente escolar. Para tanto, a nível específico, desejo problematizar as normas sociais de produção de corpos, de expressões de gênero e de sexualidades engendradas pelos instrumentos de biopoder⁴, observando de que formas elas se entranham nos processos de geração de subjetividades docentes; investigar como as relações se dão nos ambientes escolares entre professores/as LGBTQIAPN+ e seus pares externos à sigla e de que maneira elas colaboram com os processos de subjetivação dos/as pesquisados/as; além disso, desejo pensar, por meio das escrituras, nas produções de si que tomam forma a partir dos discursos⁵ sobre as maneiras de ser e estar no ambiente escolar.

Tendo esclarecido meus desejos para esta pesquisa, cabe mencionar que a motivação para me lançar a escrever sobre tal temática teve como combustível algumas preocupações, das quais o **problema** central é: de que maneiras as subjetividades de docentes LGBTQIAPN+ são perpassadas e produzidas pelas relações de saber-poder que se articulam no ambiente escolar? Também, ao pensar nessa questão, é impossível dissociá-la de outras ideias que vão surgindo em minha mente: o que é subjetividade? Que elementos incorrem em sua formação? Ela é mais da ordem do pensar ou do sentir? Ela precisa ser isto ou aquilo, ou seria um pouco de tudo? Sabendo que a maioria das pessoas LGBTQIAPN+ sofrem violências, será que isso acontece em todos os ambientes escolares? Se sim, com que frequência?

É no intuito de buscar pistas para construir possíveis respostas para essas questões que, neste estudo, seguirei detalhando como procurei subsídios para articular e interpretar histórias de diferentes sujeitos, indo ao encontro de alternativas que além de respostas, me permitissem fazer novas e constantes perguntas.

⁴ Foucault define biopoder como "o conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais, vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral do poder" (Foucault, 2008b, p. 3).

⁵ Entendo, aqui, discurso como "[...] um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa" (Foucault, 1986, p. 136).

2 ESCREVIVENDO HISTÓRIAS: OUTROS MODOS DE PENSAR A PESQUISA

Para iniciar este capítulo, compartilho novamente uma frase-provocação de Eduardo Galeano: “Os cientistas dizem que somos feitos de átomos, mas um passarinho me contou que somos feitos de histórias”⁶. Faço essa escolha, pois ela exemplifica o que desejo explorar aqui. Se observarmos a citação, veremos que a primeira frase fala sobre a humanidade entendida sob uma lente científica, enquanto a segunda disserta sobre nós por linhas mais poéticas. Dito de outra maneira, pode-se entender que existem diferentes formas de enxergar os mesmos elementos; que diferentes paradigmas podem ser utilizados para dar conta de falar de um mesmo objeto ou sujeito, e ainda assim estarem imbricados em uma relação simbiótica.

Considerando essa possibilidade, proponho desenvolver uma pesquisa-experimento⁷ que se ocupe da perspectiva pós-estruturalista⁸, com ênfase no proposto pela abordagem pós-qualitativa. Estas preconizam, para além do conhecimento, a documentação, a provocação e o estímulo à imaginação em suas formas de investigar, invocando um futuro sensorial em que se materializa o especulativo e o performativo, a ação da invenção (Coleman, 2013).

Para tanto, proponho-me, neste processo investigativo, a traçar linhas de fuga das verdades estabelecidas, dos olhares rígidos, pois, ao falar sobre subjetividade, as certezas que tecemos são não mais do que assunções que se consegue fazer a partir de uma lente com a qual se espia o complexo universo de emaranhamentos que é a existência do outro. Ainda sobre a relação que quero estabelecer entre a abordagem pós-estruturalista e a perspectiva pós-qualitativa, destaco que ela potencializa outras formas de fazer pesquisa, mas também exige “coragem necessária para, em nossas metodologias, encontrarmos saídas contra o aprisionamento e a fixidez de sentidos, os essencialismos, o ‘é isso’ ou o ‘deve-se fazer assim’” (Meyer; Paraíso, 2012, p. 32). Além disso, antes de prosseguir, é importante deixar claro que, ao seguir pelo caminho da abordagem pós-qualitativa, estou experimentando-me enquanto pesquisador e,

⁶ Esta frase é um texto oral, por isso não constam ano e página em sua citação; foi proferida pelo escritor na ocasião do lançamento de seu último livro “Os filhos dos dias”.

⁷ Ao utilizar o termo pesquisa-experimento não me refiro ao método experimental, já consolidado enquanto metodologia, mas sim ao fato de que esta pesquisa (e por extensão o pesquisador) propõe uma experimentação, ou seja, um pensar diferenciado no que classicamente se chama de coleta e processamento dos dados, no caso, uma perspectiva que converse com a abordagem pós-estruturalista.

⁸ A abordagem pós-estruturalista é aquela que defende a necessidade de estudar tanto o objeto em si quanto os sistemas que o produziram para compreender plenamente o próprio objeto em questão.

portanto, este estudo pode ser conter equívocos e/ou necessitar ajustes quanto à maneira e acurácia com que opero por esta abordagem.

Nesse sentido, ao considerar as teorizações pós-estruturalistas, não vejo:

nenhum critério que autorize alguém a selecionar esta ou aquela metodologia de pesquisa. Justo porque não é por tal ou qual método que se opta, e sim por uma prática de pesquisa que nos “toma” no sentido de ser para nós significativa. E como nos toma? Ora (e é aí que estamos a pleno no labirinto “pós”), cada prática de pesquisa é uma linguagem, um discurso, uma prática discursiva, que sempre está assimilada pela formação histórica em que foi constituída. Formação histórica esta que marca o lugar discursivo de onde saímos; de onde falamos e pensamos; também de onde somos faladas/os e pensadas/os; de onde descrevemos e classificamos a(s) realidade(s) (Corazza, 2007, p. 120-121).

Ao invés disso, essa movimentação de (re)pensar os possíveis fazeres da pesquisa permite “[...] alterar e questionar as normas do discurso científico que se consideram inquestionáveis a partir do destaque da experiência vivida, dos detalhes íntimos, da subjetividade e das perspectivas pessoais” (Ellingson; Ellis, 2008, p. 450, tradução minha)⁹. Hernández-Hernández e Benavente (2019) corroboram essa afirmação-fissura ao entenderem que se abrir a um fazer e a um escrever outros propõe lançar olhares sobre maneiras diferentes de representar uma dada realidade que requer ser (re)pensada e (re)formulada à medida que reconhecemos os percursos cambiantes que ela vai assumindo. Afinal, como diz o escritor espanhol Antonio Machado: “caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao caminhar” (Machado, 2014, on-line)¹⁰.

Em suma, o que proponho é uma forma menos estanque de se pensar onto-episte-metodologicamente¹¹ em que a indagação do pesquisador transgrida a um modelo metodológico a priori mais rígido, visto que a escrevivência advém da poesia do viver dos diversos eu-líricos escreventes. Dessa forma, utilizar uma maneira de fazer pesquisa que escrutinize o texto, buscando por evidências e, no caminho, deixe de lado a poesia do viver, soa-me inadequada para esse contexto. Por isso resolvo

⁹ Do original “[...] *to disrupt and breach taken-for-granted norms of scientific discourse by emphasizing lived experience, intimate details, subjectivity, and personal perspectives*”.

¹⁰ Do original “*Caminante, no hay camino se hace camino al andar*”.

¹¹ Este termo foi apresentado pelo professor Fernando Hernández-Hernández na ocasião da disciplina “A perspectiva pós-qualitativa na pesquisa educacional: o que contribui, o que questiona, [a] que nos convida”, ministrada na PUCRS no mês de setembro/2022 e refere-se aos aspectos ontológicos, epistemológicos e metodológicos da pesquisa.

“tomar um desvio, um atalho, um jardim que se bifurca [...]. Só pelo agridoce prazer da experimentação, do inesperado e do imprevisível” (Corazza, 2004, p. 129).

Para movimentar a pesquisa pelo viés da investigação pós-qualitativa proponho uma revisão teórica a partir da qual começo a usar os conceitos encontrados para repensar o contexto de pesquisa, questionando-me frente aos elementos que surgirem dos textos produzidos pelos pesquisados e pensando nos processos retóricos a fim de construir sentidos junto desses escritos. Isso porque à abordagem pós-qualitativa é cara a ideia de dar espaço para que o pesquisador fale sobre o que os dados produzem nele, mais do que importaria o dado em si, de modo que ela preconiza a discussão sobre a perda da hegemonia pelo dito em detrimento do escrito, ela valoriza a textualidade e a interpretação do pesquisador que se questiona frente àquilo que lê, além de questionar o biopolítico, o cultural e evidenciar a importância da memória.

Justamente por conta dessas características da abordagem pós qualitativa de questionar a produção histórica e valorizar questões como memória e textualidade é que escolhi operar com as escrevivências como minha materialidade, visto que a escrevivência versa sobre memórias, subjetividades e também funciona como uma espécie de lugar de fala, uma plataforma para deixar vazar vozes, narrativas. Entretanto, é interessante estabelecer, aqui, um contraponto: a escrevivência não é, em sua essência, nem pós-estruturalista e nem pós-qualitativa. Porém, visto que ela ainda é um conceito em construção e que tem um caráter de uma narrativa transgressora à medida que fala de sujeitos de um grupo socialmente minorizado (mulheres negras) e reflete sobre o impacto de marcadores sociais como gênero e classe, seria potente pô-la em diálogo com esta pesquisa. Traçado esse painel inicial, vamos à apresentação do farol que guia este ser feito de histórias... Para iniciar, comecemos com a ideia de Evaristo quando diz que

Escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também (Evaristo *apud* Duarte; Nunes, 2020, p. 11).

Apesar de, inicialmente, a escrevivência estar ligada às mulheres negras, tem crescido o uso de tal conceito na perspectiva de dar vazão às vozes de grupos sociais

minorizados como os citados na introdução desta dissertação. Tal possibilidade é autorizada pela própria escritora Conceição Evaristo - criadora do termo - ao afirmar que o contexto de origem “não impede que outras pessoas também, de outras realidades, de outros grupos sociais e de outros campos para além da literatura experimentem a escrevivência” (Evaristo *apud* Santana; Zapparolli, 2020, on-line).

A respeito da gênese do termo, a autora, em entrevista dada ao Itaú Cultural e registrada por Santana e Zapparolli (2020, on-line), afirma o seguinte: “[escrevivência] era um jogo que eu fazia entre a palavra ‘escrever’ e ‘viver’, ‘se ver’ e culmina com a palavra ‘escrevivência’. Fica bem um termo histórico”. Nesse sentido, a escrevivência também é cara a este projeto porque é um conceito-experiência que se imbuí de uma dimensão ética quando propicia assumir “o lugar de enunciação de um eu coletivo, de alguém que evoca, por meio de suas próprias narrativa e voz, a história de um ‘nós’ compartilhado” (Soares; Machado, 2017, p. 207).

Ao fazer esse movimento de ligar as escrevivências às narrativas de vidas LGBTQIAPN+, é interessante fazer um adendo que reforça ainda mais o caráter desse tipo de escrita como representação coletiva. Butler (2016), uma importante autora que aborda a Teoria Queer, faz uma contribuição teórico-existencial ao mencionar que, ao falar de um indivíduo LGBTQIAPN+, acaba-se fazendo uma consequente referência à toda a categoria social, que tem uma forma singular de existir na sociedade.

Contudo, ao mencionar a Teoria Queer, que é aquela que embasa todos os estudos voltados a públicos LGBTQIAPN+, gostaria de afirmar que ao analisar as produções dos entrevistados, desloco o olhar desta teoria forjada nas instituições estadunidenses para uma proposta de análise mais centrada na nossa colonialidade e na forma como essa lógica constrói nossos corpos latino-americanos. Para tanto, neste trabalho, vou valer-me da “teoria cu”¹², sugerida por Pelúcio (2016). A respeito dessa perspectiva a autora afirma que

diferentemente do que se passou nos Estados Unidos, os estudos queer entraram no Brasil pela porta das universidades e não como expressão política vinda do movimento social. Evidentemente, esse percurso tem a ver com questões históricas, políticas e culturais que singularizam os saberes localmente. Estas marcas precisam ser apresentadas, uma vez que muito mais do que propor uma vertente teórica nacional específica, nomeada de “teoria cu”, meu objetivo [...] é justamente problematizar as formas como

¹² O termo “teoria cu” está ligado tanto ao fato da pronúncia da letra Q em espanhol ser lida como “cu”, visto que essa proposta surge a partir de um discurso sobre um teórico espanhol - Paul B. Preciado - quanto ao fato de a maioria dos autores que dissertam sobre essa perspectiva latino-americana do queer falarem espanhol.

temos localmente absorvido, discutido e ressignificado as contribuições de teóricas e teóricos queer (Pelúcio, 2016, p. 127).

Nessa produção textual (e conseqüentemente, de dados), “o sujeito vai narrar fatos muito próximos de sua vida ou da sua coletividade [...]. É uma escrita em que o sujeito se coloca no seu espaço de pertença, no seu espaço de nascença, no espaço de vivência” (Evaristo *apud* Duarte; Nunes, 2020, on-line), falando de sua história, que é valorizada à medida que conquista um espaço em que se faz escutar. Tal valorização está, muito provavelmente, ligada à visibilidade, à legitimação e ao reconhecimento que se tem dado socialmente a diversos públicos, principalmente se falamos sobre grupos socialmente minorizados - que é o público que mais tem se valido da escrevivência para contar suas histórias.

Tendo por base o dito acima, escolho operar esta pesquisa por meio das escrevivências, adotando enquanto materialidade as produções textuais-narrativas de docentes LGBTQIAPN+, dentre os quais estão pessoas de diferentes gêneros e expressões sexuais. Nessas produções, a proposta é que os indivíduos participantes possam discorrer sobre situações que marcaram seu ingresso e permanência em espaços escolares enquanto docentes, descrevendo, no processo, como se sentiram a cada momento, quais situações-gatilho foram disparadoras de seus sentimentos, entre outros elementos que eles/as acreditem que tenham sido significativos como caracterizadores de sua subjetividade, envolvendo sempre questões voltadas a gênero. Para tal, almejo seguir alguns passos, detalhados na sequência.

2.1 SELEÇÃO DO GRUPO PESQUISADO

O grupo foi constituído por docentes da Educação Básica (tanto atuantes quanto ex-professores), cuja participação nesta pesquisa deu-se por meio de convite direto, por autoindicação, ou ainda por indicação de terceiros (pessoas que conheceram minha proposta de pesquisa e desejaram colaborar com indicações de potenciais participantes). O grupo analisado foi de quatro docentes. A proposta inicial era direcionada a pesquisar as histórias de seis indivíduos, contudo, por tratar-se de uma pesquisa que está direcionada ao estudo de histórias de vida - ou escrevivências -, o grupo foi restrito a quatro participantes a fim de ser possível analisar mais

profundamente os escritos¹³. Além disso, o grupo pesquisado esteve composto por pessoas de diversas expressões de gênero e sexuais - todas pertencentes à sigla LGBTQIAPN+ -, pois entendo que dessa diversidade é possível que surjam também histórias com pontos de vista diversificados. Vale a pena destacar que o grupo inicial foi totalmente substituído, pois as pessoas alegaram não possuir tempo para escrever ou não se sentiram confortáveis em compartilhar suas vivências, uma vez que acabariam, no processo, revivendo o ocorrido de alguma maneira.

2.2 PRODUÇÃO DAS ESCREVIVÊNCIAS

A fim de manter certa coesão no grupo, foi feita uma reunião inicial com todos os participantes da pesquisa, visando explicar como deveria se dar a forma de trabalho. Nesse encontro, foram delimitados três focos principais para a produção escrita (chamados de momentos) que deveriam aparecer na produção. As instruções dadas aos participantes estão elencadas na íntegra a seguir:

- **1º momento** → Pense e escreva sobre como foi seu acesso à escola para o início da prática docente – o processo foi fácil ou difícil? Houve algum empecilho? Você acha que, em algum momento, sua expressão de gênero/sexualidade desempenhou algum papel para que as coisas acontecessem da maneira como aconteceram? Se quiser, adicione tantas informações quantas achar pertinentes;
- **2º momento** → Depois de falar desse momento inicial, vamos pensar em como se deu a convivência com os colegas professores (procure focar em professores e equipe diretiva, buscando mencionar os alunos apenas se for a título de comparação dessas relações). Para ajudar em seu processo de escrita, você pode pensar nas seguintes questões: qual a minha relação com os outros colegas? Como me sinto quando interajo com eles? Sou acolhido integralmente pelo grupo ou há diferenças no tratamento? Que experiências tive/tenho com meus colegas docentes e equipe diretiva e que me marcaram de maneira boa ou ruim? É importante que você deixe claro se acredita que sua expressão de gênero/sexualidade teve alguma influência positiva ou negativa na maneira como aconteceu o descrito em seu texto. Se você se sentir

¹³ Cheguei a este número por indicação da banca de qualificação, que pediu que eu restringisse o estudo a poucas pessoas a fim de poder dissertar mais a respeito de cada relato.

à vontade, é possível falar também sobre o fato de não poder manifestar sua expressão de gênero em seu local de trabalho, caso esta seja uma realidade;

- **3º momento** → Este momento está reservado para contar outras experiências marcantes e/ou significativas que você achar relevante. Além disso, para identificar-se nesta pesquisa, você deve pensar em como se enxerga no mundo e escolher uma pessoa (um teórico, um famoso, alguém que o/a inspire) ou um personagem de filme/série/novela (pode ser inclusive de alguma animação). Depois de pensar nessa pessoa que o/a representará escreva um breve parágrafo dizendo o porquê da escolha (a pessoa escolhida dará nome aos pesquisados deste estudo, visando manter seu anonimato).

2.3 ANÁLISE DOS TEXTOS

Para analisar as escrevivências dos entrevistados, farei uma leitura inicial atentando para as situações e as similaridades que surgirem entre elas, buscando falar dos elementos interpretativos que emergirem do texto. A triangulação da análise dessa pesquisa dar-se-á entre o conhecimento tácito do pesquisador, pelos recortes das escrevivências e diversos teóricos que versam sobre gênero, sexualidade e subjetividade, visto que a premissa deste trabalho é dissertar acerca das produções de subjetividades e de que maneira as relações de saber-poder estão entranhadas em seus processos de constituição, no caso, no contexto do ambiente escolar.

A escolha das escrevivências, para além de ser feita com base no fato de elas possuírem um caráter de lugar de fala em que se manifestam as narrativas de vida, foi uma decisão tomada depois de minha interação com o conceito de “marcas-feridas”, cunhado por Suely Rolnik (1993) ao referir-se às experiências que nos marcam de tal maneira que nos intoxicam, nos enfraquecem, nos debilitam. Convenientemente ao contexto desta pesquisa, segundo a autora, nesses casos “[...] a escrita, enquanto instrumento do pensamento, tem o poder de penetrar nestas marcas, anular seu veneno, e nos fazer recuperar nossa potência” (Rolnik, 1993, p. 247). Além disso, “nesta aventura encarna-se um sujeito, sempre outro: escrever é traçar, é devir sempre outro. Escrever é esculpir com palavras a matéria-prima [...] escrever é fazer letra para a música do tempo” (Rolnik, 1993, p. 246).

No entanto, ao dar-me conta da unilateralidade desse primeiro conceito (que fala somente das marcas negativas), acho pertinente substituí-lo pelo termo

“experiências-marcas” (Dell’ Osbel, 2022), cunhado a partir da noção de marcas de Rolnik, quando ela afirma que “cada um destes estados constitui uma diferença que instaura uma abertura para a criação de um novo corpo, o que significa que as marcas são sempre gênese de um devir” (Rolnik, 1993, p. 242). Já o conceito de experiência de Larrosa (2016, p. 28) refere-se àquilo “que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e, ao nos passar, nos forma e nos transforma”. Essa mudança de paradigma deve-se ao fato de que, ao olhar para as escrituras dos pesquisados, estarei aberto ao que pode surgir, àquilo que emergirá.

3 DAS VIVÊNCIAS JÁ ESCRITAS

Enquanto pesquisador em formação há já algum tempo, aprendi sobre a importância de estar sempre atento àquilo que já se produziu acerca da área sobre a qual se está estudando. Isso porque, a partir desse conhecimento, podemos encontrar valiosas pistas para desenvolver nossos estudos futuros, seja partindo daquilo que um determinado estudo não chegou a abordar, ou discorrendo sobre o mesmo assunto, mas analisando-o com um olhar diferenciado, por exemplo.

Nessa perspectiva, surge o Estado do Conhecimento (EC), que é uma alternativa para acessar a construção do conhecimento científico a fim de entender de que maneira ele tem acontecido em um espaço e tempo determinados (Morosini; Fernandes, 2014; Kohls-Santos; Morosini, 2021). Além disso

o EC é um tipo de pesquisa bibliográfica, baseada, principalmente, em teses, dissertações e artigos científicos, pois neste rol de pesquisas é possível conhecer o que está sendo pesquisado em nível de pós-graduação stricto sensu de determinada área, sobre determinado tema (Kohls-Santos; Morosini, 2021, p. 125).

Considerando essas definições, na sequência detalho como foi desenvolvida a etapa de pesquisa do EC e o tratamento dos dados encontrados nas teses e dissertações a fim de investigar o que já existe no campo do conhecimento relativo ao estudo da interface entre subjetividades docentes e expressões de gênero e sexuais. Ao falar que a pesquisa abordou teses e dissertações, é importante salientar que ela aconteceu no âmbito do repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), vinculada ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict).

Ainda, o interesse por buscar essa temática, para além de entender a interface detalhada acima, é o de verificar, mais especificamente, de que maneira as diversas vozes que permeiam o ambiente escolar colaboram com a constituição da subjetividade do indivíduo LGBTQIAPN+, visto que esse ambiente, mais do que um locus onde se concentram diferentes sujeitos, possui uma retórica formadora de corpos e comportamentos.

Também é importante salientar, que o EC, no âmbito deste trabalho, não se pretende uma forma de classificação ou categorização de conhecimentos, mesmo porque o ato de categorizar é contrário ao preconizado pela abordagem pós-

qualitativa. O que quero aqui é simplesmente verificar que estudos já existem na área de gênero e sexualidade, pôr em discussão as teorias abordadas por eles e as pesquisas desenvolvidas e, assim, entender de que forma é possível dialogar com elas e atribuir novos sentidos aos textos já escritos. Nesse sentido, em consonância com a abordagem pós-qualitativa, esse EC funcionaria como uma **revisão teórica** que lança novos olhares para conceitos de diferentes estudos, almejando repensar-se de maneira crítica e fazer ressoar novos diálogos sobre o contexto abordado neste estudo.

A pesquisa que compôs este Estado do Conhecimento deu-se entre os dias 10 e 23 de março de 2023, com a utilização de diferentes descritores, ligados a alguns operadores booleanos que foram de suma importância para a aproximação e recorte daqueles trabalhos que interessavam a esta pesquisa. Em um primeiro acesso à BDTD, meu desejo era ter noção de quantos trabalhos estavam vinculados ao estudo de gênero e sexualidade para, a partir desse resultado, conseguir limitar a pesquisa e ater-me ao estritamente necessário. Por isso pesquisei pelos termos gênero e sexualidade (sem aspas nem operador booleano) e, em seguida, com aspas, para verificar a ocorrência dos dois termos juntos, delimitando também ao recorte temporal de 2000 a 2023 essa segunda busca (considereei esta temporalidade pensando em uma época ligeiramente posterior ao surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, que foram os primeiros documentos a abordarem, de maneira consistente, temáticas sobre gênero e sexualidade na escola). Nessas duas buscas, encontrei 4793 e 919 trabalhos, respectivamente.

Em um segundo acesso à BDTD, procedi da mesma maneira com outro elemento importante de minha pesquisa: a subjetividade. Para chegar aos resultados que dessem conta desse campo pesquisei, sem aspas, o termo subjetividade junto dos booleanos e termos AND docente OR professor, uma vez que ambos são largamente - e igualmente - empregados quando nos referimos a professores/as. Nesse acesso, também me detive à temporalidade de 2000 a 2023 e encontrei 2751 trabalhos. Considerando o grande número de pesquisas, a partir de então, propus-me a limitar ainda mais minhas buscas, a fim de dar conta somente do nicho supracitado, sobre o qual pretendo desenvolver meu estudo.

É claro que, como já comentei, esses primeiros acessos foram mais voltados a traçar um mapa geral do campo a ser pesquisado, de modo que eu faria, sem sombra de dúvida, “escavações” mais profundas no repositório. Com esse intuito, em um

acesso seguinte, pesquisei os termos "gênero e sexualidade" AND subjetividade docente (gostaria de destacar que utilizei somente o termo docente nesta busca porque, em se tratando de professores de Educação Básica, este é o termo que encontrei mais recorrentemente nos trabalhos ao fazer uma leitura flutuante dos resultados anteriores).

Nesse acesso, reduzi a temporalidade à última década (2010-2023), haja vista que “os estudos de gêneros são uma ciência que marcou presença nos anos 1990 e cresceu na última década” (Borges, 2019, on-line). Considerando esse acesso, consegui limitar os trabalhos à quantia de 20 e, dois dias depois, efetuei a mesma busca, porém, por curiosidade, troquei “subjetividade docente” por “subjetividade do professor”, encontrando 26 trabalhos. Desses, utilizei somente 6, pois falavam mais diretamente sobre o que pretendo estudar. É interessante que, antes de prosseguir, se dê destaque a esse acréscimo repentino de um dia para o outro, pois isso está acontecendo de maneira frequente na atualidade devido ao atraso que houve na publicação de alguns trabalhos por conta da pandemia de Covid-19, o que acabou retardando o andamento de algumas pesquisas.

Na sequência, depois de mais alguns dias, voltei a pesquisar utilizando os descritores "gênero e sexualidade" AND "subjetividade do professor", ambos entre aspas, para ver se encontrava alguma novidade, porém, dessa vez, incluí os booleanos e o descritor AND (OR docente) a fim de garimpar ainda mais os possíveis resultados. Nessa ocasião, não encontrei nenhum trabalho, e entendi que tal resultado tinha relação com os conjuntos de termos que utilizei, visto que eles estavam entre aspas, o que significa buscar as ocorrências *ipsis litteris*. Por fim, uma semana depois, em um último esforço para encontrar outros trabalhos, busquei maximizar os resultados ao realizar uma busca com os descritores e booleanos "gênero" AND "sexualidade" AND "subjetividade" AND “LGBT” AND (professores OR professor OR docente OR docentes). Tal pesquisa rendeu-me 11 trabalhos, porém utilizei somente um, sendo que eu já havia interagido com os demais durante as buscas anteriores. Uma síntese dessa pesquisa pode ser encontrada na tabela que segue:

Tabela 1 – Achados das buscas na base de Teses e Dissertações/BDTD

	Palavras-chave	Data da pesquisa	Período pesquisado	Trabalhos encontrados	Trabalhos selecionados	%	Filtro
1	gênero e sexualidade	10.03.23	-	4793	0	0	Todos os campos
2	"gênero e sexualidade"	10.03.23	2000-2023	919	0	0	Todos os campos
4	subjetividade AND (docente OR professor)	11.03.23	2000-2023	2751	0	0	Todos os campos
6	"gênero e sexualidade" AND subjetividade docente	13.03.23	2010-2023	20	5	25	Todos os campos
7	"gênero e sexualidade" AND subjetividade do professor	15.03.23	2010-2023	26		19,2	Todos os campos
8	"gênero e sexualidade" AND "subjetividade do professor" AND (OR docente)	16.03.23	2010-2023	0	0	0	Todos os campos
9	"gênero" AND "sexualidade" AND "subjetividade" AND "LGBT" AND (professores OR professor OR docente OR docentes)	23.03.23	2010-2023	11*	2	18,2	Todos os campos
Total				+/- 8520	7	-	-

*Alguns dos trabalhos surgidos dessa pesquisa já haviam aparecido em outra(s) busca(s).

Fonte: Do autor a partir de pesquisa na BDTD/Ibict (2023).

Ao final, como se pode perceber, foi possível contar com 7 pesquisas (teses e dissertações). São elas:

Quadro 1 – Trabalhos selecionados para análise do Estado do Conhecimento

Nº	Título	Autor(es)/a(s)
01	Experiência e constituição de sujeitos docentes: relações de gênero e sexualidades e formação em Pedagogia	Castro, Roney Polato de
02	Identidades docentes e homossexualidades: um estudo sobre a revelação da sexualidade e sua influência nos processos identitários docentes	Teixeira, Mariana Carvalho
03	Relações de gênero, trabalho e formação docente: experiências de mulheres da Escola Estadual Professor Valnir Chagas, Aracaju/SE	Santana, Anabela Maurício de
04	Narrativas audiovisuais e redes de significações sobre gênero e sexualidades nos/com os cotidianos de um curso de formação de professores	Costa, Simone Gomes da
05	Políticas públicas sobre diversidade sexual na educação e vivências pedagógicas de professoras lésbicas na escola: notas sobre a cidade de Vitória	Maireles, Ariane Celestino
06	Professores-psicólogos (trans)formadores: narrativas ético-afetivas de masculinidades fora do <i>cis-tema</i>	Benitez, Luciano Anchieta
07	O estranho que habita em mim: narrativas de vida e formação de professores gays no semiárido baiano	Rios, Pedro Paulo Souza

Fonte: Do autor (2023).

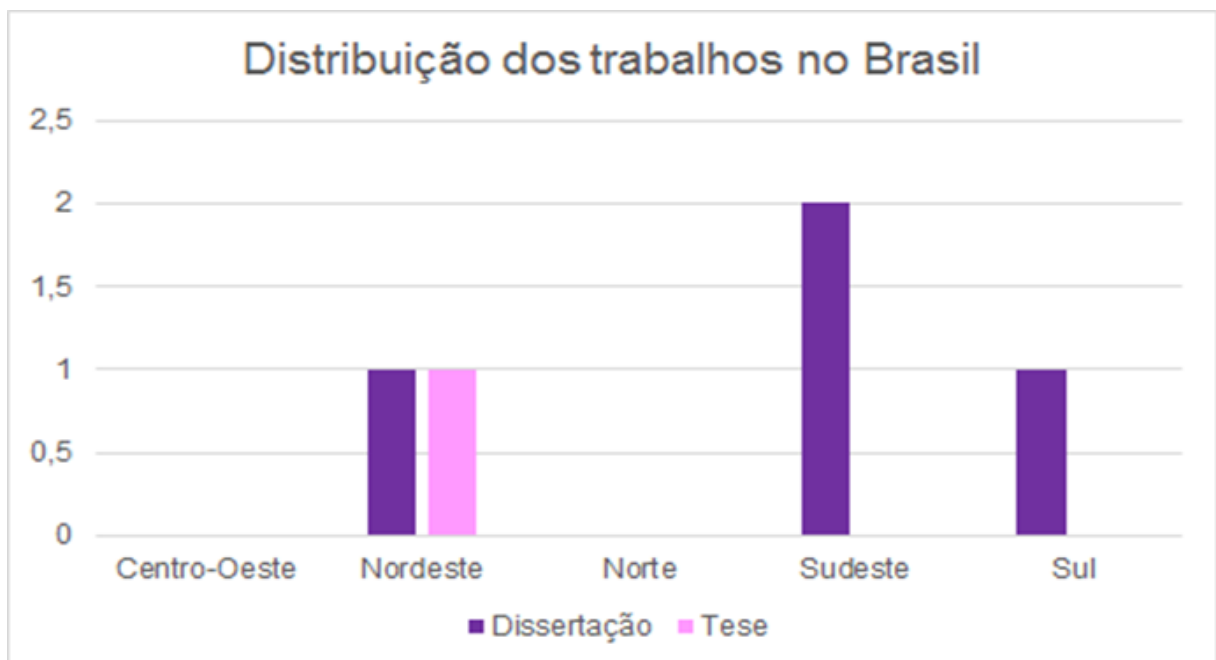
Todos os trabalhos foram organizados conforme proposto por Kohls-Santos e Morosini (2020, p. 126-127), considerando as seguintes etapas: bibliografia anotada, bibliografia sistematizada, bibliografia categorizada e bibliografia propositiva (esta última, crucial para a construção das dimensões de análise das quais teremos conhecimento mais adiante neste trabalho). Dos 7 trabalhos selecionados ao final da pesquisa inicial (vide quadro acima), excluí dois (01 e 04) ao longo da construção das etapas de análise do EC, pois eles acabaram demonstrando que não se aproximavam da proposta desejada, ou muito pouco falavam sobre ela, o que demonstra que a

subjetividade docente envolvendo temáticas concernentes a gênero ou sexualidade ainda é pouco explorada pela academia brasileira.

Antes de prosseguir, entendo que é essencial fazer uma ressalva: esta pesquisa visa apresentar trabalhos que falem sobre os processos disparadores de geração de subjetividades docentes envolvendo questões de gênero e de sexualidade, mais precisamente relacionadas a indivíduos LGBTQIAPN+. No entanto, apesar de, nesta dissertação, a proposta organizar-se em torno de pessoas não heterossexuais, pode-se perceber, dentre os trabalhos elencados, um que trata sobre a perspectiva de mulheres sem, inicialmente, definir sua identidade sexual. Tal trabalho foi elencado porque, mesmo não fazendo menção direta aos sujeitos LGBTQIAPN+, discute temáticas por uma perspectiva mais ampla, aproximando os movimentos feministas dos movimentos LGBTQIAPN+ e questionando noções hegemônicas como o patriarcado.

Depois dessa divisão inicial, pareceu-me interessante verificar a abrangência nacional desses estudos. Pensando nisso, elaborei o gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Gráfico da distribuição dos trabalhos no território brasileiro



Fonte: Do autor (2023).

No gráfico, é possível identificar que os estudos sobre subjetividade não se distribuem igualmente por todas as regiões brasileiras. Esse fato pode ter origem na

questão de que as regiões que demonstraram possuir trabalhos sobre essa temática concentram um maior número de universidades e, por isso, entende-se que elas devem também atrair um público maior e, por conseguinte, com interesses mais diversos, o que incluiria as pessoas implicadas em estudos voltados a gênero. Além disso, basta uma busca simples em bases de dados para verificar que as duas regiões sem nenhum trabalho neste gráfico abordam em menor quantidade os estudos de gênero e de sexualidade (afirmo isso pois, em outras pesquisas feitas por mim, também obtive resultados semelhantes).

É interessante, no entanto, salientar que mesmo em regiões politicamente conservadoras, como o Sul e o Sudeste, nota-se a ocorrência de trabalhos sobre subjetividades LGBTQIAPN+. Afirmo isso com base no que dizem Facchini e Sívori (2017) ao afirmarem que “o foco na moral sexual da agenda conservadora tem tomado como alvo especialmente os direitos relacionados à equidade de gênero e à diversidade sexual e de gênero”. Porém, é deveras esperançoso ver que, mesmo em meio à manutenção de discursos coloniais¹⁴ seculares, a temática de gênero e de sexualidade de indivíduos dissidentes¹⁵ ainda encontra espaços para resistir e avançar.

Outro dado interessante é o de que, diferentemente de outros trabalhos que tratam das temáticas de gênero e de sexualidade, os aqui encontrados não relegam às áreas de Ciências/Biologia e Educação Física a responsabilidade por abordarem essa temática, como normalmente se vê em outros estudos. Tal resultado deve-se, ao que tudo indica, ao fato de as pesquisas aqui mencionadas abordarem as subjetividades, de modo que o viés mais biologicista com que se compreendem as expressões de gênero e sexuais acaba fazendo-se mais presente quando se fala sobre estudos voltados ao currículo.

Depois dessa breve análise e explicação de como foi desenvolvida a pesquisa e a organização daquilo que já existe sobre a temática de estudo desejada, organizei os estudos em algumas dimensões de análise. A esse respeito, na próxima seção, explico quais são as dimensões de análise e a que campo elas estão ligadas.

¹⁴ Entendo como discurso colonial toda e qualquer expressão que visa reforçar a norma de regulação dos corpos, dos comportamentos e das demais instâncias do indivíduo e que entende como ideal de existência a cis-heteronormatividade branca masculina, a quem também concede plenos privilégios em quaisquer que sejam os cenários sociais.

¹⁵ Por dissidente, entendo tudo aquilo que foge, que escapa e/ou que perverte a norma hegemônica.

3.1 EM CADA ACHADO, VÁRIAS NARRATIVAS

Dito o exposto, detalho aqui os trabalhos encontrados por meio da pesquisa na base de dados BDTD/Ibict organizados em suas dimensões. Depois de analisar os trabalhos encontrados e percorrer todos os passos para a construção do Estado do Conhecimento propostos por Kohls-Santos e Morosini (2021), emergiram os seguintes títulos:

- Era uma vez o patriarcado: ressignificando identidades;
- *HOMO docens*: escritas sobre ser homossexual e professor;
- Das histórias, os personagens:
 - O moço que gosta do moço;
 - A moça que gosta da moça (e do moço);
 - O moço (que todo mundo insiste em dizer que é moça).

Feita esta breve introdução, prossigamos à primeira dimensão: *Era uma vez o patriarcado: ressignificando identidades*.

3.1.1 Era Uma Vez o Patriarcado: Ressignificando Identidades

Como supramencionado, da análise dos estudos encontrados emergiu esta primeira dimensão. Aqui, o objetivo é discorrer um pouco mais sobre a necessidade que se tem, ao falar sobre gênero e sexualidade, de entender a importância do patriarcado na constituição dos sujeitos em diferentes espaços, principalmente nos escolares, que é o foco deste estudo. Assim, podemos sintetizar o cerne dessa discussão como “a superioridade do masculino sobre os outros grupos, bem como a heterossexualidade e as formas hierárquicas de relação entre o homem e a mulher [que] são a expressão do patriarcado na história das sociedades” (Santana, 2014, p. 44).

Esta dimensão abarca apenas um trabalho. A dissertação possui por título *Relações de gênero, trabalho e formação docente: experiências de mulheres da Escola Estadual Professor Valnir Chagas, Aracaju/SE*, de Santana (2014). Como mencionei anteriormente, este trabalho discorre acerca da experiência de mulheres, mas não determina sua expressão de gênero e nem sexual, além de abordar teorias sobre o patriarcado e as normas sociais de formação de corpos que são caras a meu estudo.

A referida pesquisa defende que o patriarcado, com seu conjunto de normas e no jogo social das relações de poder, pode ser entendido como

[...] o que é próprio do homem e da mulher; ou seja, o sexo determina não apenas quem faz o quê, mas também quem toma as decisões, visto que tanto homens quanto mulheres desempenham um papel produtivo e comunitário nas esferas familiar, cultural e social” (Santana, 2014, p. 42).

Nesse sentido, Foucault (2010), em seu livro *Hermenêutica dos sujeitos*, fala sobre como as práticas educacionais são examinadas como parte das tecnologias de poder que moldam a subjetividade e influenciam a formação ética dos indivíduos, principalmente abordando a educação patriarcal com base em filósofos gregos e fundando a ideia de pedagogo como alguém que forma, para além do intelecto, a alma dos sujeitos.

Além disso, a dissertação supramencionada demonstra que a diferença entre os diversos gêneros advém das relações socioeconômicas e políticas, ao afirmar que a instituição de códigos e leis sociais acerca de propriedade privada e família gera

um contraste entre sociedades sem classes e sociedades de classes, [...] mostra como a propriedade privada originou a destruição da ordem tribal igualitária, criando famílias como unidades econômicas, de posse de propriedades desiguais e, finalmente, sociedades de classes exploradas (Sacks, 1979, p. 186).

Considerando esses dados, tenho pistas para pensar que, em certo grau, a exclusão de determinadas sexualidades e gêneros da sociedade tem se dado, também, em função do projeto capitalista/produtivista que contaminou todas as esferas sociais. Isso porque, se a norma social estabelecida é a de que sujeitos femininos e masculinos tem ações marcadamente definidas em função de seu sexo biológico, como poderia ser explicado um casal formado por pessoas do mesmo sexo? Quem desempenharia quais funções? É importante frisar que o casal cis-heteronormativo, preconizado por essa norma social, teria por função a reprodução a fim de gerar mais mão de obra e manter a engrenagem do mercado funcionando sem alterações no status quo de nenhum de seus participantes. Dessa forma, manter a norma social vigente, excluindo violentamente quem não se enquadra nela, é a maneira do capitalismo retroalimentar a si mesmo enquanto modelo socioeconômico e político.

Nesse nexos, “as relações de gênero e a divisão entre os sexos atravessa o conjunto da sociedade” (Hirata, 1994, p. 131). Sobre isso, o estudo encontrado menciona que

limitando-se, nesse momento, ao espaço da educação (escola), percebe-se o quanto essas relações de poder/discriminação/exclusão estão fortemente presentes e que a escola não se apresenta de forma diferenciada dos demais espaços, visto que reforça também as distinções entre os gêneros, tendo em vista que o cotidiano da escola, em que as práticas sociais se materializam, não é autônomo. Outrossim, é também na escola que ainda percebemos o quanto não estamos sendo vistos como iguais (Santana, 2014, p. 42).

Ao mesmo tempo em que afirma isso, Santana (2014) defende que é nesse mesmo espaço formativo que devemos problematizar tal lógica e construir valores como equidade¹⁶, visando à reparação das construções históricas limitantes e excludentes. Por em debate essas temáticas significam, direta ou indiretamente, fazer menção à produção de sujeitos a fim de atender ao mercado de trabalho e, nesse processo, moldar os corpos, as linguagens, os papéis sociais (Santana, 2014) e, conseqüentemente, um dos pilares centrais de meu estudo: a produção de subjetividades.

A mesma autora menciona, como alternativa para borrar as bases do patriarcado, pensando em um processo que tenha por fim a erosão desse modelo hegemônico, o estabelecimento de diálogos que tenham por centralidade a reconfiguração do masculino e do feminino. A esse respeito, ela propõe que se estabeleça um entendimento sobre a fragmentação que se instaura dentro do binarismo supracitado, e que o patriarcado tenta esconder, bem como a valorização da pluralidade do que é ser mulher ou ser homem, considerando todas as expressões de gênero como importantes na definição de quem se é (Santana, 2014). Tal lógica, ainda segundo a mesma autora, advém dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais, com os quais os movimentos LGBTQIAPN+ mantêm estreita relação.

Essa proposição de mudança de paradigma estrutura-se, no estudo em questão, em torno do conceito de identidade, de subjetividade e compreende os instrumentos de produção de diferenças que, sob a norma do patriarcado, versam sobre corpos diversos como os homossexuais, os deficientes, os negros etc.

¹⁶ O conceito de equidade entendido aqui é aquele que “[...] reconhece que não somos todos iguais e que é preciso ajustar esse ‘desequilíbrio’. [Portanto,] se nosso objetivo é garantir que as pessoas desfrutem das mesmas oportunidades, não podemos deixar de considerar as diferenças individuais. [Ou seja,] equidade significa dar às pessoas o que elas precisam para que todos tenham acesso às mesmas oportunidades” (Moragas, 2022).

colocando-os em um lócus de subalternidade com relação ao corpo idealizado pela norma: branco, masculino, cisgênero e heterossexual. Nesse contexto, a autora entende que “a identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que a fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais” (Silva, 2000, p. 76).

Então, se elas são socialmente produzidas, elas podem ser questionadas, visto que a sociedade se transforma continuamente e seus processos e instâncias são também ressignificados o tempo todo. No entanto, essas representações de identidade e, principalmente a de diferença, não ocorrem por movimentos individuais, mas sim por grupos de pessoas (Moscovici, 2007) que continuamente performam uma determinada sexualidade e uma determinada expressão de gênero que está mais próxima ou mais afastada do que aqui chamo de norma. Assim, é preciso que qualquer mudança também passe pelo crivo da coletividade para firmar-se.

Contudo, depois de criadas, as representações adquirem força, “vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem” (Moscovici, 2007, p. 41). Por isso, é preciso entender que a manutenção de qualquer estrutura de poder fixa e rígida, que se oponha à constante atualização e modificação por centenas de anos é deveras contrassensual e merece, no mínimo, ser questionada. Tendo descrito essa primeira dimensão, vamos à próxima. Ela dará um panorama geral sobre a interface entre homossexualidade e docência, sendo complementada pelas que virão mais adiante.

3.1.2 *HOMO Docens*: Escritas Sobre Ser Homossexual e Professor

Aqui também está elencado somente um trabalho, cujo título é *Identidades docentes e homossexualidades: um estudo sobre a revelação da sexualidade e sua influência nos processos identitários docentes*, de Teixeira (2020). Este trabalho aborda a complexidade das relações entre ser professor e ser homossexual e, de todas as dimensões, esta é a que menos descrevi, pois diversos teóricos utilizados pela autora desta pesquisa também fazem parte da teoria que sustenta meu estudo, por isso, sem querer correr o risco de ser repetitivo, resumi o apresentado pela autora.

O título “*Homo docens*” diz respeito ao que Gärdenfors e Högberg (2017) definem como produto de algo que aconteceu ao longo dos processos evolutivos do *Homo sapiens*, e que muito provavelmente nos imbuíu da capacidade de ensinar. Os autores frisam que, em outras espécies, o processo de ensino é muito limitado, diferente de nós humanos, que inventamos uma gama quase infinita de conhecimentos que podem ser ensinados. Também, para além do conceito científico, eu desejei fazer um jogo de palavras entre o termo *homo*, utilizando-o como o prefixo do termo homossexual, indicando que *Homo docens* aludiria chistosamente a um ensinante homossexual.

Diferentemente do trabalho da dimensão anterior, que começa pela definição do patriarcado para depois ligá-lo à produção de subjetividade, este segundo inverte a ordem: primeiro ele traça o que entende por subjetividade para depois ligá-lo à perspectiva que disserta sobre a homossexualidade docente. Com um construto teórico bastante parecido ao do estudo anterior, Teixeira (2020) afirma que a identidade, à primeira vista, pode ser indício daquilo que se é: sou branco, sou brasileiro, sou jovem, sou homossexual.

Todavia, em seguida, a autora frisa que essa afirmação se contrapõe a uma negação daquilo que não se é ou, dito de outra forma, daquilo que o outro é, por exemplo, “dizer ‘ela é chinesa’ também implica que ‘ela não é brasileira’” (Teixeira, 2020, p. 22). Dessa forma, a identidade é inseparável da diferença, é inseparável das relações que se estabelecem na alteridade seja entre indivíduos ou grupos de indivíduos.

Nesse nexos, considerando os discursos atuais sobre sexualidade no contexto de determinadas profissões, tendo a escola como palco e os diversos corpos como atores,

a tensão verificada nos significados masculinos e femininos parece organizar um novo cenário, uma outra identidade docente que, de modo contraditório, carrega sinais de reprodução da visão tradicional, mas que também comporta marcas de ruptura. [...] Parece que a certeza e a força de um discurso aparentemente tão canônico - educar é coisa de mulher; afeto não é um sentimento característico de homem; há, a priori, uma impossibilidade estrutural entre afetividade e atividades profissionais especializadas - começam a desfazer, esgarçando fronteiras e tornando-as não apenas móveis, mas mescladas, amalgamadas e com-fundidas (Oliveira, 2007, p. 178).

Na sequência, Teixeira (2020) salienta que não se pode definir a expressão sexual de uma pessoa apenas com base no sexo biológico, tomando o corpo como fonte absoluta de verdades, uma vez que a sexualidade se funda a partir da identidade e da subjetividade¹⁷. Contudo, a autora faz uma ressalva para que se pense nesse corpo a partir da lógica cristã, visto que o cristianismo foi fundante de diversas formas de viver no Ocidente Moderno.

Mais especificamente sobre a homossexualidade, a autora frisa que tal expressão sexual teve sua gênese ao aparecer “como uma das figuras da sexualidade quando foi transferida, da prática da sodomia, para uma espécie de androgenia interior, um hermafroditismo da alma. O sodomita era um reincidente, agora o homossexual é uma espécie” (Foucault, 2007, p. 48). É interessante frisar que, em outros momentos da humanidade, existia a homossexualidade, mas não a figura do homossexual, visto que práticas com indivíduos do mesmo sexo estavam atreladas a práticas e costumes sociais de diversas sociedades (Weeks, 2007).

Teixeira (2020, p. 77-78) ainda detalha que a homossexualidade, enquanto identidade, nunca foi totalmente aceita, estando sujeita àquilo que chama de “jogo instável do desejo que dissolve identidades aparentemente estáveis, de um lado, e a valorização da identidade sólida da pessoa e da comunidade gay, de outro”. Por exemplo, nos Estados Unidos, diversos casos judiciais possuem discursos que se chocam: uns atuam em favor da definição de homossexualidade enquanto identidade do sujeito, ao passo que outros reforçam determinados atos como proibidos socialmente (Sedgwick, 2007).

Levando em conta esse caráter dúbio que a sociedade atribui ao termo homossexualidade (antigamente homossexualismo), surge outra terminologia mais atualizada: o vocábulo homoafetividade. Tal palavra tira a ideia central do mero ato sexual e a transporta para a esfera da união enquanto par, do afeto, do carinho (Dias, 2011, p. 108-109). Dado o exposto, entende-se que a identidade homossexual sempre esteve sujeita às relações de saber-poder e conflitos de interesse (Teixeira, 2020). Por fim, a autora apresenta discussões sobre os movimentos LGBTQIAPN+, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. Porém, não falarei agora sobre os movimentos referidos, pois apresento-os mais adiante e, acerca dos documentos e legislações envolvendo

¹⁷ Diferencio identidade de subjetividade, pois entendo a identidade como a representação de “quem sou”, enquanto a subjetividade seria “como expresso quem sou”.

sexualidade na escola também não dou maiores detalhes, pois ampliaria demais o foco desta pesquisa.

3.1.3 Das Histórias, Os Personagens

Nesta terceira e última dimensão, dividi os trabalhos em três títulos. O primeiro fala de um trabalho que abarcou um público de homens gays, o segundo estudou a experiência de mulheres lésbicas e bissexuais, enquanto o terceiro deu conta de explorar a subjetividade de homens trans. É preciso, no entanto, dar destaque para o fato de que o último dos três trabalhos versa sobre professores de nível superior. Porém, considerei interessante ultrapassar a linha que dividia os níveis escolares, aprofundando-me apenas no tocante a experiências envolvendo elementos potentes na construção das subjetividades docentes, por isso mantive-o no rol de trabalhos analisados pela semelhança nas trajetórias apresentadas.

3.1.3.1 O moço que gosta do moço

Este título está composto por um trabalho, assim como as demais. A tese aqui apresentada pode ser encontrada sob o título de *O estranho que habita em mim: narrativas de vida e formação de professores gays no semiárido baiano*, de Rios (2019). Este trabalho, ademais de estar intimamente ligado às construções subjetivas de homens gays, o trabalho dedica-se a falar sobre a dinâmica de possuir uma expressão homossexual em território brasileiro. Para tal, ele inicia explicando que o movimento gay tem início, primeiramente, pelos movimentos feministas e, depois, pelo movimento queer que, numa perspectiva foucaultiana, questiona as imposições feitas a tudo que envolve o universo LGBTQIAPN+ pela norma cis-heteronormativa. Na sequência a pesquisa defende que a descoberta da sexualidade, para os gays, acontece na mesma época que para os heterossexuais: em algum momento da infância, e deve ser considerada inerente à condição humana, e não como uma escolha que se faz aleatoriamente ou por vontade própria (Puerto, 2009).

Outro dado interessante que a pesquisa menciona é de que diversas culturas ancestrais contavam lendas e mitos envolvendo personagens ou casos de homo ou transsexualidade (Gamson, 2007). Exemplos desses mitos podem ser vistos no romance de Zeus com o mortal Ganimedes, de Aquiles com Pátroclo, de Hércules

com lolaus etc. Também há um dos primeiros relatos de um intersexual entre as histórias gregas: o nascimento de Hermafrodito, o filho de Hermes e Afrodite. Todos esses são contos surgidos da tradição oral grega que podem ser acessados no *Grande livro dos mitos gregos*, de Graves (2008). Contudo, apesar da beleza dessas histórias que enaltecem o afeto entre os indivíduos e que ajudaram a fundar as lógicas ocidentais, nações como o Brasil ainda são países violentos quando o assunto é gênero. Rios (2019, p. 59) afirma que

compreender o processo de se assumir gay e suas implicações no fazer cotidiano, nos leva a pensar como as diretrizes normativas em torno da sexualidade são produzidas social e culturalmente, sendo veementemente motivadas por questões como: gênero, geração, escolaridade, dentre outras.

É importante sublinhar aqui que “assumir-se ou não se assumir, em uma sociedade que, sutilmente, adverte-o sobre as perdas e prejuízos que terá a depender da sua decisão, nos levando a acreditar, em muitos casos, que a melhor decisão é permanecer no armário” pode ser deveras complicado e bagunçar o algoritmo interno de produção subjetiva dos sujeitos (Rios, 2019, p. 59). O mesmo autor problematiza, nessa altura da discussão, o fato de que a liberdade que o indivíduo sonha alcançar quando se dá a conhecer tal como é constitui-se enquanto um direito cerceado.

Nesse sentido, o ambiente escolar poderia colaborar de diferentes maneiras para elucidar essas discrepâncias e buscar formas de suavizá-las se houvesse efetividade nas interlocuções transversais (sejam elas sobre gênero, raça, sexualidade etc.). Contudo, segundo Gatti (2013), o currículo ainda é bastante estanque e não foge muito de modelos do século XX. Ainda, se não bastassem as diretrizes curriculares defasadas no que tange às discussões sobre equidade dos sujeitos, o preconceito contra o indivíduo gay vem

dxs próprixs colegas docentes (“heteros se afastam”), dxs responsáveis pelxs estudantes, por não aceitarem que gays ensinem seus/suas filhxs e, dxs próprixs estudantes, basicamente pela ausência de tais discussões no processo de construção do conhecimento. Nossa sociedade não compreendeu, ainda, que ser ou não gay, não determina a qualidade da prática pedagógica dx docente (Rios, 2019, p. 161).

Para finalizar esta discussão, Rios (2019) frisa que, nessa lógica, assumir-se exige muita coragem, porque ainda existem pessoas que se afastam por entender a homossexualidade como algo contagioso (devido a pensamentos relacionados ao

HIV/Aids) ou porque estar próximo a pessoas gays implica identificar-se como sendo do grupo. Isso para não mencionar um possível desemprego depois de assumir-se, situações complicadas com a família e até mesmo a morte, em casos mais extremos.

3.1.3.2 A moça que gosta da moça (e do moço)

Neste título, detalharei os achados relativos ao texto *Políticas públicas sobre diversidade sexual na educação e vivências pedagógicas de professoras lésbicas na escola: notas sobre a cidade de Vitória*, de Meireles (2012). Apesar de o título detalhar que o estudo versa sobre lésbicas, o texto fala também de mulheres bissexuais, por isso o adendo ao título desta subseção feito entre parênteses.

Como no trabalho de Rios, aqui também o estudo começa detalhando a visão que se tem sobre um docente não hetero, no sentido de que o preconceito se coloca à frente de qualquer outra percepção na maioria das vezes. Isto é, “uma professora que, entre tantas outras características, é lésbica, correrá o risco de ser vista, antes de tudo (ou somente) como ‘professora lésbica’ - e, quem sabe, por isso, menos professora” (Ribeiro; Soares; Fernandes; Machado, 2009, p. 204). Ainda, neste início do estudo, a autora detalha que as populações de mulheres lésbicas e bissexuais são pouco visibilizadas se comparadas com outras populações pertencentes à sigla LGBTQIAPN+.

Essa pouca visibilidade é algo que está calcado na história da lesbianidade. Por exemplo,

[...] no século XVII, a Inquisição, para julgar mulheres acusadas de práticas homossexuais, não dispunha de uma palavra com a qual nomeá-las: eram chamadas de ‘sodomitas’. Isso é extremamente significativo, pois ao nomear-se, cria-se uma imagem, cria-se um personagem no imaginário social. As mulheres não tinham direito a um nome, logo, à existência (Navarro-Swain, 2004, p. 19).

Diferente dos trabalhos já detalhados, este acrescenta à discussão a ideia social recorrente de que a homossexualidade, quando vista pela norma como algo degradante, está frequentemente relacionada à pedofilia (Busin, 2008), embora haja diversas pesquisas que demonstram que cerca de 98% dos casos de pedofilia são cometidos por homens heterossexuais. Nesse sentido, o ódio social contra homossexuais, segundo Borrillo (2010), pode transformar-se em ódio a si mesmo - ou

seja esse auto-ódio o que chamamos de “homofobia interiorizada” -, uma vez que o indivíduo LGBTQIAPN+ está inserido em uma sociedade que se declara abertamente hostil com relação a essas pessoas. Isso porque

os atributos outorgados por uma maioria heterossexual dominante a uma minoria homossexual dominada produzem uma consciência e uma identidade autoestereotipadas. [...] A maneira como os/as homossexuais são “rotulados” pelo olhar dos dominantes modela a maneira como os gays e as lésbicas se percebem a si mesmos/as (Borrillo, 2010, p. 100).

Acerca das violências detalhadas até aqui a respeito da homossexualidade, principalmente no ambiente escolar, que acaba por ser uma extensão de outros lócus sociais, Meireles (2012, p. 74) indaga se “as atitudes de coerção vividas no ambiente escolar [...], bem como outros vetores de intimidação que inibem a visibilidade da orientação sexual, influenciam professoras lésbicas e bissexuais a se manifestarem na escola no trato do tema sobre sexualidade”. A esse respeito, mais adiante, ela também comenta que, possivelmente, a orientação sexual favorece a discussão sobre expressões sexuais e de gênero, visto que a pessoa está totalmente imersa nesse universo.

Além disso, por causa dessas violências, sejam elas físicas, psicológicas, simbólicas, entre outras, o estudo fica limitado a determinadas experiências, visto que Meireles (2012) detalha que muitas profissionais que fora do ambiente escolar declaram-se lésbicas, preferiram não participar da pesquisa para que não sejam vistas como tal no ambiente de trabalho. Nesses casos, é sempre muito importante interpretar o significado desses silêncios, pois eles deixam muitas pistas a partir das quais é possível estabelecer um diálogo sobre homofobia no ambiente de trabalho.

Também, outro assunto abordado na pesquisa sobre docentes lésbicas e bissexuais no qual não me aprofundo são as políticas públicas a respeito da diversidade e gênero, pois é um campo bastante largo e potente de discussões, e aqui não haveria espaço para discuti-lo adequadamente, visto que ele não é o foco principal de minha pesquisa. Contudo, destaco uma importante perspectiva sobre o assunto para pensar o cenário brasileiro no que se refere a indivíduos LGTBQIAPN+, porque, se para os “profissionais que elaboram e implementam as políticas públicas, as lésbicas, gays, travestis, bissexuais e transexuais são concebidos como não sujeitos, pode-se temer que as políticas públicas demandadas encontrarão obstáculos de implementação” (Meireles, 2012, p. 113).

Tendo detalhado o dito aqui, vamos à última, que visa falar sobre indivíduos transgêneros.

3.1.3.3 O moço (que todo mundo insiste em dizer que é moça)

Neste terceiro e último título, daremos conta de explorar alguns pontos da pesquisa *Professores-psicólogos (trans)formadores: narrativas ético-afetivas de masculinidades fora do cis-tema*, de Benitez (2021). Nesse estudo, o tema central são as transmasculinidades, assunto caro à minha pesquisa, pois aborda as perspectivas de gênero e de sexualidade a partir de uma óptica um pouco diferente da dos indivíduos apresentados até então, visto que não fala sobre pessoas cisgêneras, embora ainda mantenha muitos pontos de contato com o já detalhado.

O estudo começa com uma perspectiva pessimista, detalhando a pesquisa incipiente que existe na área das transgeneridades e acrescenta que, na área das transmasculinidades, o cenário é ainda mais restritivo (Benitez, 2021). Segundo o autor, “apenas 21 pesquisas discutem especificamente corpos transmasculinos, correspondendo a 5,17%, ao passo que 94,83% são trabalhos que abordam temas relacionados às mulheres trans e travestis” (Benitez, 2021, p. 18). Logo, entende-se que homens trans são mais invisibilizados que mulheres trans.

Os estudos sobre indivíduos trans, assim como os anteriormente detalhados, são importantes para entender o viés social da construção da expressão de gênero. Contudo, mais do que os indivíduos cisgêneros, as pessoas trans demonstram na prática que ser homem ou ser mulher não possui relação nenhuma com os genitais com as quais se nasce. Inclusive, muitas pessoas trans nunca passam por cirurgia de redesignação sexual, o que problematiza ainda mais os binarismos, visto que no contexto das existências trans passam a existir homens com vagina e mulheres com pênis. Mesmo porque, quando se trata de gênero atrelado aos binarismos “homem” e “mulher” sob a égide da norma social, está se falando, na verdade, de uma idealização que requer regularidade de determinadas práticas socioculturais para seguir existindo tal como preconizado inicialmente, e não de um órgão ou de outro, como nos levam a crer.

“A partir disso podemos pensar que a masculinidade está em crise? Uma resposta simples e direta para essa pergunta é: desde sempre!” (Benitez, 2021, p. 69). Contudo, o autor salienta que a crise de que ele fala refere-se ao homem e ao macho,

respectivamente, porque atualmente estão sendo problematizadas as categorias desiguais que se utilizam para dividir a população e, concomitantemente, as estruturas do patriarcado que dão suporte a essas categorias e que operam por meio dos silenciamento (Benitez, 2021). Com o passar do tempo, foram essas categorias que asseguraram o lugar de destaque ocupado pelo homem branco cis-heteronormativo, a partir do qual se fundou a ilusão de que só existe uma maneira de ser homem (Ávila, 2014; Benitez, 2021). Nesse contexto, surge a violência de gênero como ferramenta de manutenção das posições de poder que, em vários níveis, determinam que, quanto mais afastado da norma estiver o sujeito, mais ele será marginalizado, afinal, ele está distante do ideal utópico e violento de uma única existência que se apresenta formatada pela norma.

Depois de discutir a relação entre norma e masculinidade, o estudo aprofunda-se sobre a identidade transgênero e inicia tal debate afirmando que gênero é autopercepção, automeação, ultrapassando a barreira de qualquer convenção social, estando majoritariamente ligado à subjetividade do indivíduo (Jesus, 2012). Além disso, Benitez (2021) afirma que as identidades trans se constituem a partir de deslocamentos que têm a ver com o corpo sexuado e as expressões de gênero, que são vastamente plurais, embora praticamente todas elas estejam em uma situação de conflito com as normas hegemônicas.

Para finalizar, o estudo une a discussão sobre a norma social reguladora dos corpos e a função do imaginário, que serve tanto para cristalizar uma norma no tempo quanto criar novas formas de estruturação social. A esse respeito, Benitez (2021) acrescenta que são importantes as fissuras que estão sendo causadas na atualidade à norma vigente, porque somente quando o coletivo (ou pelo menos uma porção dele) entende aquela norma como insuficiente para explicar a realidade é que se cria um novo modelo social.

Na sequência, depois de ter interagido com os trabalhos aqui detalhados, ponho-os em diálogo com outros autores que me acompanham por uma longa trajetória acadêmica voltada a entender as temáticas de gênero e de sexualidade. Ainda, apresento pontos de vista sobre a maneira com que diversos fatores envolvendo esses tópicos articulam-se na sociedade, principalmente em minha área primária de estudo: a educação.

4 “QUEM NÃO CONHECE [APRENDE COM] SUA HISTÓRIA ESTÁ FADADO A REPETI-LA”: INTERFACES ENTRE GÊNERO, SEXUALIDADE E SOCIEDADE

Diferentemente do que diz o adágio no título, em cuja escrita sugeri uma pequena alteração, acredito que mais do que simplesmente conhecer a história de nossos pares, é necessário aprender com ela. Para isso, antes de mergulharmos profundamente na discussão teórica sobre as temáticas de gênero, sexualidade e nos diálogos que elas estabelecem com o social, considerando o contexto proposto nesta pesquisa, acho pertinente entender como aconteceram, historicamente, as lutas do público LGBTQIAPN+ em território brasileiro.

Ao falar da trajetória histórica da luta LGBTQIAPN+, contudo, é impossível não mencionar as lutas feministas, visto que elas foram o estopim para que os demais grupos questionassem a normativa hegemônica de gênero. Piscitelli (2002) diz que, no século XIX, a ideia de igualdade entre os sexos e de direitos à cidadania fez surgir grupos que lutavam pelos direitos das mulheres na Europa, América do Norte e outros tantos países (vale lembrar que, entre outros fatores, as mulheres não possuíam uma série de direitos que eram livremente dados aos homens).

Muitas das conquistas mais significativas desses primeiros grupos aconteceram somente em 1920 e 1930, quando foram destruídas as expressões mais pronunciadas de desigualdade legal, culminando na possibilidade de mulheres poderem receber educação formal, votar e possuírem propriedades em seu nome (Piscitelli, 2002). Nesse sentido, é possível entender que o Movimento LGBTQIAPN+ tem semelhanças com o Movimento Feminista, pois põe em discussão as normas sociais que oprimem e limitam a existência desses grupos pelo simples fato de serem quem são, mas, além das semelhanças, eles também possuíam algumas diferenças fundamentais. Tal ideia fica mais evidente se olharmos para a “primeira onda” de ambos os movimentos no Brasil: enquanto as feministas lutavam pelas ideias defendidas pela agenda do sufrágio universal, os indivíduos LGBTQIAPN+ procuravam meios de combater a violência que sempre andou paralelamente ao seu segmento (Simões; Facchini, 2009).

Facchini (2005) menciona que o Movimento LGBTQIAPN+ - na época, Movimento homossexual e, depois, LGBT -, para além da primeira onda supramencionada (1978-1983), teve uma segunda (1984-1992) e terceira ondas (1992-2005). É possível perceber que, diferentemente do Movimento Feminista, este

movimento de que falamos é relativamente mais novo. Isso porque o Movimento LGBTQIAPN+ teve como principal estopim a Revolta de Stonewall, nos Estados Unidos, em 1969, ocasião em que duas mulheres transgênero - Marsha P. Johnson e Sylvia Rivera - lutaram pela libertação de seus pares, negando-se a sair de um bar (*Stonewall Inn*), o que culminou em uma intervenção violenta da força policial (Facchini, 2005).

No Brasil, é preciso salientar, a politização sobre homossexualidade deu-se concomitantemente à luta contra a Ditadura Civil-Militar (1964-1985)¹⁸. Nesse processo de politização, além da luta propriamente dita, havia também rodas de conversa em que os grupos lançavam mão, segundo Pereira (2018), de uma dimensão terapêutica do diálogo: eram contadas histórias e, de modo geral, promovia-se o fortalecimento do grupo pelo senso de solidariedade, de identificação com o sofrimento provocado pelas diferentes situações e pela condição de desigualdade.

Nessa época, uma ruptura do grupo de afirmação sexual Somos/SP deu origem ao primeiro grupo lésbico. Além disso, surgiu também o Grupo Gay da Bahia (GGB), que apresentava pautas do Nordeste, afirmando-se enquanto uma Organização Não Governamental (ONG) e protagonizando a luta pela despatologização da homossexualidade - na época chamada de homossexualismo (Pereira, 2018).

A segunda onda (1984-1992), por sua vez, instituiu-se em torno dos movimentos envolvendo a epidemia de HIV/Aids, quando houve uma baixa nos números de indivíduos LGBTQIAPN+. Estruturado no pós-Ditadura Civil-Militar, esse período teve um caráter menos comunitário. Ainda nessa época, o GGB lutou para que o termo “homossexualidade” fosse retirado do Instituto Nacional de Assistência Médica (INAMPS).

Além desses acontecimentos, os indivíduos da época tiveram a necessidade de demonstrar sua “decência”, uma vez que a epidemia de HIV/Aids gerara uma imagem negativa para o grupo como um todo. Ainda, é nessa época que surge o termo orientação sexual e que os grupos Triângulo Rosa/RJ e GGB lutam para que sejam formalizadas campanhas de não discriminação, e para que isso fosse incluído na Constituição de 88, porém sem sucesso (Pereira, 2018).

¹⁸ Utilizo, aqui, o termo “Ditadura Civil-Militar”, pois, além dos militares, o movimento teve grande apoio de empresários brasileiros e outros grupos abastados que compunham a camada populacional chamada de civil, ou seja, os não militares.

Já a terceira onda (1999-2005) surge acompanhada do crescimento de instituições e grupos aliados dos/das LGBTQIAPN+. O setor da saúde, depois de muitas lutas desse público, coloca em sua agenda pautas de prevenção do HIV/Aids e criam-se políticas de direitos humanos que ajudam a proteger a fatia da sociedade em questão. Também é nessa época que outras expressões, como bissexuais, travestis e transgêneros, ganham mais visibilidade.

Ainda, segundo Pereira (2018, p. 20), surgem associações como “Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT); Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA); Associação Brasileira de Lésbicas (ABL); Liga Brasileira de Lésbicas (LBL); Rede Afro LGBT”, entre outras tantas que, envolvidas nas Paradas do Orgulho LGBT, conferem mais visibilidade às pessoas envolvidas na sigla.

Atualmente, Pereira (2018) sugere que estamos em uma possível quarta onda em que, apesar da visibilidade gerada pelas associações e pela Parada do Orgulho, atreladas ao crescimento de debates sobre a Teoria Queer e perspectivas da pós-colonialidade, o cenário político possui forças conservadoras e desfavoráveis (Teixeira, 2013). Também nessa onda, contamos com o aumento de grupos universitários envolvidos na luta pela diversidade sexual e de gênero, inclusive com movimentos em direção ao Nordeste e ao interior dos estados brasileiros. Por fim, a esfera legal, na figura dos advogados, tem se mostrado mais receptiva a diversas demandas, principalmente em relação à adequação de documentação quando do caso de indivíduos transgêneros e também em prol dos questionamentos sobre padronizações identitárias (Colling, 2015).

Tais fatos mostram os constantes movimentos que ocorreram e ainda ocorrem rumo a uma maior liberdade sobre nossos corpos, contudo é interessante dizer que essas ondas não estão superadas, pois algumas delas nem chegaram a acontecer em alguns lugares do Brasil, o que demonstra a desigualdade existente país adentro, em que diferentes grupos vivem realidades bastante distintas. A esse respeito, a fim de problematizar o status atual da relação corpo-sociedade, a próxima seção fala justamente sobre como ocorre a produção de corpos em contextos sociais.

4.1 A PRODUÇÃO DE CORPOS NA SOCIEDADE: (RE)CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS SOBRE FORMAS DE SER E ESTAR

Que corpos nossa sociedade produz? São corpos femininos e masculinos ou algo entre esses dois conceitos-norma? E os que não se identificam com nenhum dos dois termos, que lugar ocupam na sociedade? Além disso, esses corpos são disciplinados (dóceis e úteis) ou não? Que normas são impostas a/sobre eles?

Para colocar em debate tais questões e desvincular o corpo das normas pressupostas e pré-determinadas pela sociedade com relação a ele, Fraga (1998) afirma que se faz necessário entendê-lo a partir de uma construção histórico-discursiva que pretende deixar sinais de sua passagem, ao invés de considerá-lo produto da razão. Partindo desse conceito-ruptura, é interessante destacar que, enquanto um microcosmo da sociedade, a escola possui também uma forma própria de produzir a retórica corporal (que frequentemente mantém as normas sociais como base para estabelecer seu discurso), o que não se limita apenas aos/às estudantes, visto que os corpos de todas as pessoas, inclusive dos/das docentes, são regulados pela norma.

A questão que se dispõe aqui é o fato de que, em diversos ambientes, as narrações sobre os corpos estabelecem-se a partir de um ponto de vista biologicista e fisiologista, isto é, vê-se o corpo “como uma entidade biológica, como uma grande máquina fisiológica insuflada por uma alma, ou uma psique, que compõe o ‘ser humano’” (Ribeiro, 2012, p. 32). O problema é que essa lógica promove as visões dualistas sobre o corpo, que levam a classificações somente com base naquilo que se apresenta do ponto de vista biológico, sem considerar todo construto social que a sociedade força sobre esse corpo e que nem sempre versa sobre a existência daquela pessoa.

Nessa perspectiva, fica evidente que a lógica de produção de corpos apoia-se no que Michel Foucault já havia definido como **disciplina**, que advém de uma ordem social que apresenta o corpo como receptor de cuidados e processos que devem levá-lo à condição última de civilidade, com a finalidade de extrair dele algo de útil (Foucault, 2007). Se levarmos em consideração a obra *Vigiar e punir*, de Foucault (2009), veremos que ela elenca a escola, por exemplo, no mesmo patamar de instituições como hospital e prisão que, apesar de possuírem propósitos diferentes, têm um projeto de disciplinarização de corpos, ou seja, produzem sua própria retórica de como conformar esses indivíduos, docilizando-os, a fim de que funcionem pela norma que o lugar entende como sendo a única certa.

O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. [...] Efetivamente, aquilo que faz com que um corpo, gestos, discursos e desejos sejam identificados e constituídos enquanto indivíduos é um dos primeiros efeitos de poder. Ou seja, o indivíduo não é o outro do poder: é um de seus primeiros efeitos. O indivíduo é um efeito do poder e simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, é seu centro de transmissão. O poder passa através do indivíduo que ele constituiu (Foucault, 2008a, p.103).

Essas formas de poder que se colocam sobre os indivíduos permitem um controle do corpo - até mesmo da menor operação -, o qual, por sua vez, é assujeitado de maneira ininterrupta por forças que lhe impõem relações de utilidade e de subjetividade que retomam o conceito mencionado anteriormente como disciplina (Foucault, 2009).

Há que se considerar, antes de aprofundar-me mais na discussão que aqui apresento, que as produções de corpos de que falo acontecem de diferentes formas, por exemplo, com corpos de diferentes gêneros, como os masculinos ou femininos. Isso porque desde os tempos antigos a sociedade classifica as pessoas de acordo com seu sexo, o que gera relações “eminente hierárquicas, explicando a desigualdade de gêneros a partir das diferenças físicas, sexuais e biológicas” (Saffioti, 2004, p. 57-58).

Neste momento de escrita, enquanto reflito sobre o dito até então, algumas questões permeiam meu pensamento: esse controle sempre aconteceu dessa forma? Será que em algum momento ele tornou-se mais acentuado? Esse poder age sobre todo mundo igualmente? Ou é diferente para determinados grupos?

Em mais uma visita aos autores em quem me apoio, à medida que me lanço a construir esta pesquisa-experimento, encontro em Foucault (2007; 2009) a explicação de que isso aconteceu mais fortemente na Europa Ocidental, no século XVIII. Esses instrumentos de controle/coerção são chamados pelo estudioso, em sua teoria, de **biopoder**. O biopoder recebe tal nome, pois está presente em todas as estruturas da vida humana, como na saúde pública, na política, na economia, nas migrações, nos sistemas ligados à natalidade e à longevidade (Foucault, 2007).

Sigo pensando e não consigo desvincular tal linha de pensamento do projeto neoliberal brasileiro que, alicerçado em políticas e práticas coloniais e conservadoras, almeja a formatação da subjetividade humana. Nesta lógica, os indivíduos devem servir aos propósitos neoliberais e funcionar sob o jugo dessa racionalidade que

deslegitima as múltiplas formas de existência. Falo em neoliberalismo brasileiro porque, diferentemente do que encontramos nas práticas envolvendo essa política a nível mundial, este “produto nacional” tem suas raízes ainda mais profundas e espalhadas do que nesse entendimento territorial mais amplo. Desse modo, “a novidade da racionalidade neoliberal [brasileira] é criar o indivíduo que produz, controla e vigia, endivida e violenta a si mesmo” (Dardot; Laval; Guéguen; Sauvêtre, 2021, p. 12).

Essa articulação entre neoliberalismo e conservadorismo, como acontece no nosso país, é de suma importância para a pauta neoliberal, pois sua proposta está fundamentada legalmente em valores como família, patriarcado, autoridade e propriedade privada, dos quais temos ouvido falar consideravelmente nos últimos tempos (Brown, 2019). Friedrich Hayek e Wilhelm Röpke (*apud* Brown, 2019) são dois nomes que despontam ao falar em neoliberalismo pautado por esse viés mais conservador, pois ambos defendem que os valores tradicionais - como os mencionados acima - é que tornaram os indivíduos adequados para a vida em sociedade.

Por conseguinte, seu discurso preconiza a extinção ou, pelo menos, a anulação da pluralidade de pensamento, bem como o silenciamento dos grupos sociais minorizados, vistos como desviantes. Brown (2019) salienta que essa agressividade e demagogia do discurso neoliberal é um dos pilares que sustentam as lógicas neofascistas. Não bastasse isso, criou-se a falácia da “ideologia de gênero” que adentrou diversos segmentos sociais, dentre eles, o ambiente escolar – lócus importante para esta pesquisa. Nesse sentido,

criou-se uma falácia apelidada de “ideologia de gênero”, que induziria à destruição da família “tradicional”, à legalização da pedofilia, ao fim da “ordem natural” e das relações entre os gêneros, e que nega a existência da discriminação e violência contra mulheres e pessoas LGBT comprovadas com dados oficiais e estudos científicos. Utilizou-se de desonestidade intelectual, formulando argumentos sem fundamentos científicos e replicando-os nas mídias sociais para serem engolidos e regurgitados pelos fiéis acríticos que os aceitam como verdades inquestionáveis. Utilizou-se também de uma espécie de terrorismo moral, atribuindo o status de demônio às pessoas favoráveis ao respeito à igualdade de gênero e diversidade sexual na educação, além de intimidar profissionais de educação com notificações extrajudiciais com ameaça de processo contra quem ousasse abordar esses assuntos na sala de aula (Eggert, Reis, 2017, p. 20).

Esses encarceramentos violentos das formas de ser, castradores da liberdade e extremamente conservadores, denotam o custo que existe para que os neoliberais mantenham sua política funcionando a pleno vapor. Esse projeto colabora para engrossar as fileiras dos grupos sociais minorizados que, por sua vez, ficam à beira de promover revoltas populares, guerras civis, mostrando a crise eterna desse modelo de governo (Casara, 2017; Dardot; Laval; Guéguen; Sauvêtre, 2021). No entanto, a lógica neoliberal tem utilizado o termo “crise” enquanto elemento-combustível para empreender medidas de contenção e repressão ainda mais severas em direção à deslegitimação de grupos contrários a ela. Isto é, a suposta crise tem assumido o caráter de “elemento discursivo capaz de esconder as características estruturantes do atual modelo de Estado” (Casara, 2017, p. 12) e, sob essa fachada, promove-se o “salvamento” do governo a fim de manter a estabilidade da sociedade capitalista.

Em uma versão mais severa, o neoliberalismo assume-se enquanto movimento fascista, um exemplo disso é quando o Estado se compromete com a eliminação daqueles que julga seus inimigos. Tiburi (2020, p. 19) afirma que “o fascismo é o código que visa promover violência ao desencadear ações linguísticas e práticas em si mesmas violentas”, o que ocorre quando a extrema direita se sente economicamente ameaçada. A fim de impedir a concretização dos ideais democráticos, por meio de movimentos que primam por atos irracionais e violentos

os donos do poder econômico investem em empresas de comunicação especializadas em publicidade com o padrão ódio [...] é preciso produzir ódio, o combustível do fascismo que deve ser usado contra os insurgentes democráticos, contra os que ousam desejar outro mundo possível, contra os pobres, pretos, mulheres e indesejáveis de um modo geral. O fascismo é o lado terrorista do capitalismo, ele incita o ódio para exorcizar o medo. [...] é preciso transformar o medo em ódio e o ódio em força de ataque contra inimigos (Tiburi, 2020, p. 19).

Interligando essas ideias sobre neoliberalismo à produção corporal que tenho apresentado desde o início desta seção, destaco uma variedade de corpos que se vale do binarismo homem x mulher. Minha intenção é dar a entender que, sim, falo de homens e mulheres, mas também dos corpos “indesejáveis” (Goellner, 2009), que compreendem todos aqueles que fogem à norma, que tem expressões de gênero e sexual dissidentes do que se preconiza como padrão, no caso deste estudo, os indivíduos LGBTQIAPN+.

Goellner (2009) diz que os corpos são classificados em desejáveis ou não dependendo da sociedade e/ou grupo social a partir do qual se fala, pois cada um deles tem regras internas de significação de corpos. A estudiosa afirma que, por exemplo, em nossa sociedade, “os corpos desejáveis são os magros, saudáveis, malhados, heterossexuais e jovens” (Goellner, 2009, p. 167), ou seja, tudo que se opõe a isso é indesejável, deve-se repudiar, guardar certa distância. Em contrapartida, os corpos indesejáveis englobam os “gordos, feios, andrógenos, velhos, deficientes, flácidos, inaptos, sedentários, gays e tantos outros adjetivos que, ao serem nomeados, não expressam apenas uma diferença mas, sobretudo, uma desigualdade” (Goellner, 2009, p. 168). Diante disso, a sociedade, a fim de separar os dois grupos, estabelece instrumentos de vigilância que agem violentamente sobre os indivíduos, fiscalizando-os o tempo todo e sentenciando se eles pertencem a um grupo ou ao outro (Veiga Neto, 2007).

Esses corpos indesejáveis, “[...] divididos nas cada vez mais numerosas categorias que a Modernidade tem incansável e incessantemente inventado [...] podem, ou mesmo devem ser misturados, nas escolas, com os normais em ambientes escolares” (Veiga Neto, 2001, p. 23). Isso porque, quanto mais espaço esses indivíduos ganham, e quanto mais seus corpos são tratados com naturalidade, maiores são as chances de serem vistos como diversos, e não como algo que se deva extirpar a todo custo do convívio social.

Junqueira (2009) aproxima essa noção de corpos indesejáveis das pessoas LGBTQIAPN+ e da escola ao questionar se quem se identifica enquanto travesti ou transgênero teria lugar no cenário escolar. Entendo que ele fale diretamente das pessoas trans, pois, muitas vezes, alguns gays e lésbicas, por serem cisgênero, podem sofrer menos preconceitos ou enfrentar alguns obstáculos diferentes de pessoas trans, que frequentemente já foram chamadas de anormais, farsantes¹⁹, como se a assunção da aparência que eles/as creem que verdadeiramente lhes cabe fosse um subterfúgio para ludibriar a outrem.

Ao falar desta última situação refiro-me àquelas ocasiões em que pessoas não transgênero/travestis estabelecem uma conversa - normalmente com fins afetuosos ou sexuais - com uma pessoa que eles não sabem que é trans. Ao descobrirem a expressão de gênero/sexualidade do/a outro/a, assumem uma postura furiosa,

¹⁹ Vide, por exemplo, o uso que se faz do verbo “travestir” na Língua Portuguesa enquanto disfarçar algo, fantasiá-lo, entendê-lo como algo que não é de verdade.

sentindo-se enganados pelo fato de a pessoa não ter falado imediatamente sobre sua sexualidade, o que ela, normalmente, não deseja utilizar como se fosse um cartão de visitas que se apresenta logo ao conhecer o outro. Normalmente, esses mal-entendidos acontecem porque as pessoas pré-determinam o órgão sexual do outro com base em sua aparência física, isto é, se a pessoa parece homem terá um pênis, se parece mulher terá uma vagina.

Retornando à questão da inserção de corpos indesejáveis na escola, com foco nos indivíduos LGBTQIAPN+, finalizo esta seção dizendo que muitas pessoas concordam com a potência de haver uma diversidade de corpos e expressões de gênero no ambiente escolar, mas ainda é bastante complicado lidar com os preconceitos que se apresentam em alguns contextos (Seffner, 2009). A seguir, adentro as questões de gênero que, embora inicialmente tratadas aqui, serão discutidas mais profundamente na sequência.

4.2 GÊNERO E NORMA: A (DES)LEGITIMAÇÃO DE SUBJETIVIDADES

Para iniciar, afirmo que entendo o termo gênero como um conjunto de caracteres que foram estabelecidos por convenção social, ou seja, cada sociedade pode estabelecer gêneros que estão mais ou menos relacionados com os que tratarei aqui, visto que estão intimamente ligados à cultura de um determinado lugar. Logo, não existe uma definição estanque para gênero, o que é convenientemente oportuno para a discussão que proponho. Assim, fico pensando: se não podemos definir gênero a partir de um conceito simplificado, por que tentamos, enquanto sociedade, fazê-lo com os sujeitos sem levar em conta a complexidade da subjetividade humana? E por que dizemos o que um homem, mulher ou os/as outros/as que se situam fora desse binarismo devem ser?

Com essas provocações, inicio esta seção, afirmando que “não existe uma verdade a ser descoberta; existem discursos que a sociedade aceita, autoriza e faz circular como verdadeiros” (Foucault, 2008a, p. 23). E são esses discursos que quero expor aqui a fim de pensar sobre a forma como a sociedade tem entendido a diversidade de gênero.

Uma importante teórica que estuda essa área é Judith Butler, que une os estudos de gênero às teorias queer e feminista e à performatividade. A respeito da temática em debate, ela diz que

o gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos. Resulta daí que o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo pelo qual “a natureza sexuada” ou um “sexo natural” é produzido e estabelecido como pré-discursivo, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra sobre a qual age a cultura (Butler, 2003, p. 25).

Isto é, o gênero, mais do que produto de uma construção social, é matéria-prima para que essa construção frutifique, incutindo no indivíduo suas repetições a fim de construir um homem ou mulher que se conforme em seus moldes de produção. Nesse sentido, cabe dizer que a produção social do gênero envolve os papéis de homem e de mulher segundo a lógica binarista já apresentada anteriormente. Tal lógica entende que, se um indivíduo possui pênis, deve ser homem e adequar-se aos padrões socialmente estabelecidos para a categoria “homem” e deve relacionar-se com mulheres, ou vice-versa, no caso de indivíduos com outro órgão sexual.

Essa relação de gênero com sexo biológico estabelecida pela sociedade, além de impor a heterossexualidade a todos os indivíduos, está calcada em relações binárias extremamente violentas, em que apenas se consideram as dualidades pênis x vagina, homem x mulher, masculino x feminino (Heilborn; Rodrigues, 2018), deletando (ou deslegitimando) totalmente todas as outras existências como se fossem erros de funcionamento em um sistema computacional.

Essa perspectiva manifesta-se por causa de fatores como “a incerteza, o desconhecido, a ameaça de dissolução que implica não ter uma identidade fixa” (Weeks, 1995, p. 89). Tal manifestação indica que existe possibilidade de resistência nas relações de saber-poder, uma vez que, caso essa possibilidade não existisse, tampouco haveria relações de saber-poder (Foucault, 2004). Falo aqui de fuga, de resistência violenta, de estratégias capazes de subverter essa situação restritiva.

A artificialidade desse sistema pode ser percebida no entendimento sobre gênero se pensarmos no número infinito de repetições da norma que são necessárias para se fazer um homem ou mulher (Butler *apud* Britzman, 2007). Desta forma, para Butler, as normas regulatórias do “sexo” com que se nasce “trabalham de uma forma performativa para constituir a materialidade dos corpos e, mais especificamente, para materializar o sexo do corpo, para materializar a diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo heterossexual” (Butler *apud* Britzman, 2007, p. 154).

Já na concepção de Butler (2003), o que existe é a **performance de gênero**, ou seja, o gênero não é definido por um sexo pré-determinado, mas sim no momento que se performa um comportamento A ou B. Isso porque o indivíduo, na realidade, age de acordo com um sistema de regras sociais, assumindo um ou outro papel com a finalidade de comportar-se “segundo a cartilha” adotada pela sociedade em que ele se insere. Contudo, ao salientar essa ideia de performatividade e de caráter social da construção de gênero, não quero negar a biologia do corpo ou que esse gênero se constitui junto de ou com o corpo sexuado, mas sim dizer que os elementos socioculturais e históricos se inscrevem sobre as características biológicas (Louro, 2010).

Para seguir pensando, utilizo uma metáfora. Seguidamente, escutamos frases como “cuidar dos bebês é coisa de mulher” ou “trabalhar fazendo reparos mecânicos é uma profissão para homens”. Se “ser homem” ou “ser mulher” é somente algo que se sustenta a nível biológico (gênero em função do sexo, do genital), não haveria motivação para determinar tarefas como coisas de homem ou coisas de mulher, porque se pensarmos nas atividades aqui elencadas, elas podem ser desempenhadas por quaisquer indivíduos independentemente da genitália que possuem. Assim, entende-se que ser homem ou mulher vai além do corpo com que se nasce, ou seja, existem outras estruturas imbricadas nesse processo, que são justamente aquelas que nos perpassam, ajudando-nos a constituir nosso gênero.

Outro importante conceito fundado por Butler (2003) é o de **identidade de gênero**, que está ligado à experiência interna e particular que cada um possui com relação ao gênero com que se identifica. Pensando nessa frase, podemos dizer que, enquanto a expressão de gênero está ligada mais à maneira como nos externalizamos quem somos, a identidade de gênero é algo que está mais ligado às vivências do sujeito, à identificação pessoal.

Para Xavier-Filha (2009), as expressões de gênero estão estreitamente relacionadas às questões socioculturais, mais amplas, perpassadas pelas relações de poder, tirando o foco do sujeito. Isso porque elas podem ser entendidas como “posições-de-sujeito”, como não fixas, de modo que são passíveis de reinvenção, de desconstrução. Também Butler (2003), ao falar sobre performatividade de gênero, diz que são os elementos socioculturais que se inscrevem na base biológica, o que permite uma multiplicidade de configuração tão vasta quanto a multiplicidade de subjetividades humanas.

Nesse sentido, os discursos enclausuradores devem ser evitados a todo custo, pois tendem a produzir uma identidade-modelo, entendida como “normal”, o que, por conseguinte, deslegitima a existência desses corpos dissidentes. Tal articulação dá-se porque o gênero, em si, é um campo por meio do qual se engendram diversas práticas reguladoras de poder, por exemplo, as que falei anteriormente, que preconizam a criação de corpos que performam segundo a norma social que almeja criar indivíduos politicamente desejáveis. A esse respeito, “estabelecidos como um conjunto objetivo de referências, os conceitos de gênero estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social” (Scott, 1995, p. 88).

Furlani (2009) também reforça o dito até agora ao falar que é necessário naturalizar a diferença na sociedade como um todo a fim de conseguir, cada vez mais, mostrar por que considerar a perspectiva de definição do gênero somente a partir dos aspectos biológicos não conversa com todas as formas de ser e, por isso, constitui-se em um ato violento. Tal perspectiva,

demanda pensar que, no convívio com as permanências, estão as resistências e as subversões, que ali existe um quadro normativo, mas que ele é passível de mudanças, que a prevalência da pedagogia heteronormativa é posta em xeque pelos corpos e discursos que transgridem e resistem (Saraiva, 2019, p. 75).

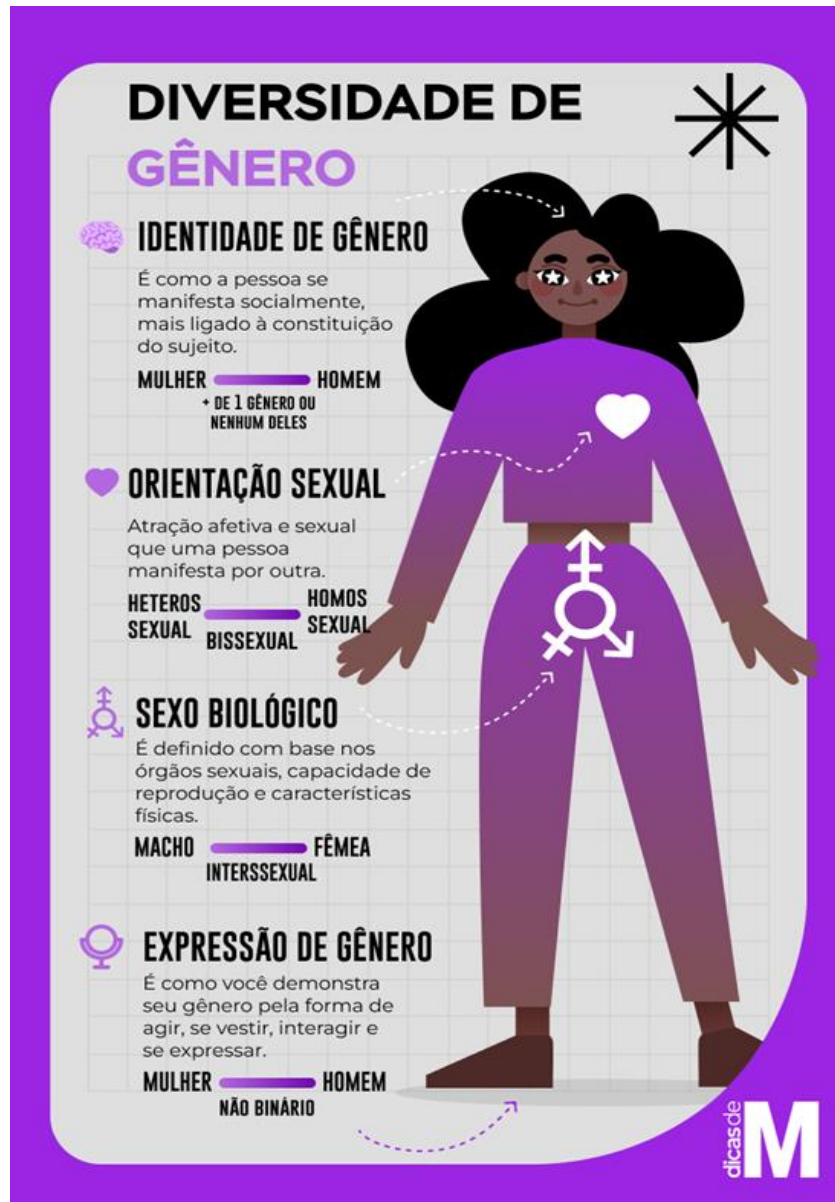
Louro (2003) sugere, contudo, que é necessário entender essa diversidade como algo do tempo contemporâneo, em que as definições de quem é não se alicerçam mais na lógica opositora e binarista que mais exclui do que promove inclusão. Isso porque essa nova forma de pensar gênero “não apenas questiona essa noção de verdade; ela, de forma mais radical, abandona a ênfase na ‘verdade’ para destacar, em vez disso, o processo pelo qual algo é considerado como verdade” (Silva, 2007, p. 123-124).

Por isso, defendo que o discurso colonial e conservador que tem se instaurado e arraigado em nossa sociedade desde “priscas eras” necessita dar lugar ao entendimento de que a diversidade de sujeitos que está posta no cenário contemporâneo não pode, ainda hoje, ser cerceada por discursos que separam os indivíduos em grupos dominados e dominantes, posicionados hierarquicamente. Mesmo porque, aceitar esses discursos coloniais é concordar, como afirma Galeano (2019, p. 145), com um modelo de sociedade que “te convence de que a solidão é teu

destino e a impotência tua natureza: te convence de que não se pode dizer, não se pode fazer, não se pode ser”²⁰.

Como forma de elucidar ainda mais alguns dos termos utilizados nesta seção (gênero, expressão de gênero, sexo biológico etc.), disponho a imagem a seguir.

Figura 1 - Termos relativos à diversidade de gênero



Fonte: Vischi (2022).

A respeito dessas terminologias, é evidente que essas expressões (sexuais e de gênero) estão profundamente inter-relacionadas, inclusive, nossa linguagem e

²⁰ Do original [...] *te convence de que la servidumbre es tu destino y la impotencia tu naturaleza: te convence de que se puede decir, no se puede hacer, no se puede ser.*

nossas práticas muito frequentemente as confundem, tornando difícil pensá-las distintivamente. No entanto, elas não são a mesma coisa. “Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e, ao mesmo tempo, eles também podem ser negros, brancos [...], ricos ou pobres etc.)” (Louro, 2010, p. 22).

Tendo dissertado sobre gênero, é preciso também discorrer sobre a sexualidade, outra instância bastante importante quando se fala sobre subjetividades, visto que está relacionada aos afetos vividos pelo indivíduo. Por isso, na próxima seção, me dedicarei a falar sobre as expressões sexuais.

4.3 EXPRESSÃO DE SEXUALIDADE: ENTRE AFETAÇÕES E INSTITUIÇÃO DE TABUS

Antes mesmo de aprofundar-me em questões mais densas sobre a temática a ser tratada nesta seção, apresento, na sequência, o conceito de sexualidade a partir do qual entendo as relações sociais, envolvendo as diferentes identidades sexuais que podemos assumir. Concordo com a afirmação de que

a sexualidade forma a parte integral da personalidade de cada um. É uma necessidade básica e um aspecto do ser humano que não pode ser separado de outros aspectos da vida. A sexualidade não é sinônimo de coito e não se limita à presença ou não de orgasmo. Sexualidade é muito mais que isso, é a energia que motiva a encontrar o amor, o contato e a intimidade e se expressa na forma de sentir, na forma de as pessoas se tocarem e serem tocadas. A sexualidade influencia pensamentos, sentimentos, ações e interações e tanto a saúde física como a mental. Se a saúde é um direito fundamental, a saúde sexual também deveria ser considerada como um direito humano básico (Langfeldt; Porter, 1986, on-line).

Isto é, a sexualidade, para além do que o senso comum considera, versa muito mais sobre as formas como lidamos com nosso corpo e nossos afetos, sejam eles amizades, romances ou relações familiares, do que com o ato sexual propriamente dito. Este, inclusive, nessa perspectiva, seria não mais do que uma pequena gota no oceano de emoções que irriga a subjetividade humana. Além disso, gosto de pensar na equação [sexualidade = mente + corpo + emoção], mesmo porque, nenhuma dessas instâncias age sozinha, elas estão sempre entranhadas uma à outra, ainda que ajam em intensidades diferentes.

Neste momento, retomo a ideia sobre os discursos que surgiram no século XVIII e que restringiram as atitudes das pessoas com relação a seus corpos, passando a vê-los como algo que deveria ser produtivo, ter uma função específica que atendesse aos propósitos capitalistas e às diretrizes disciplinadoras da época - que perduram, em certa intensidade, até os dias atuais. Além disso, a Igreja, que era uma instituição reguladora de várias instâncias da vida humana na época,²¹ propagava a ideia de que o corpo era reduto de pecado. Assim, qualquer contato mais íntimo deliberadamente instituído com o corpo de outrem ou mesmo com o próprio era proibido, pois era prática ilícita. O próprio ato sexual deveria ser visto apenas como forma de reprodução a fim de atender ao chamado divino.

Também o discurso da medicina corroborou a criação de juízos de valor sobre a sexualidade ao falar de termos como “irregularidade” e “indisciplina”, causando uma ruptura e conseqüente bifurcação no entendimento mais social e religioso de expressão sexual, cujos caminhos andavam paralelamente. Esse discurso médico-eugenista²² dizia que a indisciplina sexual - ou devassidão -, de acordo com o pregado pela sociedade e seus aparatos de biopoder, acarretariam punições por meio de Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs)²³, o que também culminaria na segunda rota da bifurcação supracitada. Acreditava-se que o devasso sexual teria uma hereditariedade que, por conseguinte, seria tão perturbada quanto ele por gerações e gerações (Foucault, 1999).

Avançando um pouco no tempo, ao propor esta pesquisa, faço uma relação entre o conceito de sexualidade e a área da educação. O ideal masculino de professor, que foi substituído pelo feminino, está amalgamado ao que venho pondo em discussão até o momento. Louro (2010) salienta que, no despontar dos tempos modernos, o ideal adotado como docente era o homem heterossexual, branco, mestre exemplar e religioso, que se ocuparia de fiscalizar não somente o aprendizado, mas

²¹ Ao afirmar que a Igreja tinha poder “na época” - século XVIII - não quero dizer que hoje ela não mais o tenha. Apenas refiro-me àquele poder determinante e hegemônico de diversos aspectos da vida geral de um grande número de pessoas, o que não ocorre generalizadamente hoje em dia se pensarmos que existe uma boa parcela do mundo que, mesmo pertencendo a alguma afiliação religiosa, possui uma relação diferente com o corpo do que a existente na referida época histórica.

²² Eugenia foi um termo cunhado pelo estudioso Francis Galton no fim do século XIX e, em território brasileiro dizia “respeito à preocupação das elites políticas e intelectuais com a saúde, a situação sanitária, a composição de raças e a posição do Brasil em relação aos demais países” (Rodrigues, 2021, on-line). Vale lembrar que essa teoria também foi um dos pilares centrais do nazismo.

²³ A terminologia IST surgiu para substituir o termo DST (Doença Sexualmente Transmissível), porque foca na existência de uma infecção viral, bacteriana ou outra, que pode ser transmitida mesmo sem haver a manifestação de sintomas, ou seja, mesmo sem que o indivíduo esteja, de fato, doente.

a conduta moral dos/das jovens aprendizes, inculcando-lhes virtudes em seus comportamentos. Já em meados do século XIX, a sociedade volta-se à figura feminina como educadora, principalmente no que tange à educação de meninas, direcionada ao casamento, à maternidade e a tudo o mais que era necessário para “ser uma mulher”, segundo o preconizado pela sociedade da época, já que essa seria a vocação das mulheres (Louro, 2010).

Essa mesma figura, ainda de acordo com a mesma autora, foi referida como sendo a ideal para educar as crianças pequenas, porque se já eram hábeis em educar seus próprios filhos, acreditava-se que assim também o seriam com os filhos dos outros. Além disso, Louro (2010) destaca que a vestimenta delas deveria apagar as marcas de sua sexualidade, de modo que suas roupas e modos deveriam ser assexuados, o que corroborou, ao longo do tempo, a relação da figura docente com a imagem de “solteirona” ou de “tia”.

Há que se entender que a sexualidade está ligada àquilo que se entende como masculino ou feminino dentro de uma determinada sociedade. Contudo, sinalizo que essas divergências entre os sexos, ao longo dos tempos, indica uma série de construtos sociais “que ajuda a explicar as relações de poder que definem divisão sexual do trabalho e a inserção das mulheres em profissões ligadas a funções consideradas femininas e socialmente desvalorizadas” (Vianna, 2002, p. 93).

Nesse sentido, Bernardi (1985) afirma que a sociedade caminhou (e ainda caminha, embora em menor escala) para a dessexualização docente e dos/as funcionários/as que frequentam o ambiente educativo por meio de relações de saber-poder que reprimem qualquer forma de expressão, visando controlá-la. Por isso vemos políticas neoliberais conservadoras da atualidade que tentam biologizar ou medicalizar o campo afetivo-sexual, falando apenas de temas como a reprodução dos seres, gravidez na adolescência, ISTs, entre outros temas que restringem a compreensão da sexualidade ao ato sexual. Essa perspectiva sempre destaca, ainda segundo Bernardi (1985, p. 23), aspectos negativos da sexualidade, enquanto o/a docente, como a professora de meados do século XIX, “deve manter-se acima de qualquer suspeita, portanto espoliado de propensões eróticas. Deve ser macroscopicamente casto”.

Epstein e Johnson (2000), pesquisadores ingleses, apontam para o fato de que essa vigilância da sexualidade docente colabora com a instituição do modelo cis-heteronormativo, seja de indivíduo ou de família. Assim, quaisquer outras

constituições familiares, como famílias monoparentais ou envolvendo demais sexualidades, como a homo, a bi ou a pansexualidade, não deveriam manifestar-se, pois certamente tal descoberta geraria escândalo, como declara a famosa frase ouvida por tantos como justificativa de manutenção dos valores coloniais e conservadores: “como vou explicar para meu filho esses dois homens se beijando?”

Ao entrar nessa seara, voltam os discursos neoliberais, coloniais e conservadores que navegam pela noção de “inocência da infância” a fim de criar situações de pânico social, empoderando-se pela ideia de que se uma sexualidade diferente da hetero se manifesta, a família sofre ataques e está à beira de ser desmantelada. A partir dessa afirmação, Ribeiro, Soares, Fernandes e Machado (2009) dizem que em diversos espaços sociais, os docentes permitem ser percebidos enquanto homo, bi, ou qualquer que seja sua expressão sexual, mas que no ambiente escolar evita-se falar a respeito pelo estigma e marginalização que as pessoas criam em torno desses indivíduos. Infelizmente, tal possibilidade não é uma realidade na existência de indivíduos cuja expressão de gênero está mais distante do modelo cis-heteronormativo de comportamento, principalmente no tocante a elementos como corte de cabelo, formas de vestir-se, maneira de falar, entre outros.

Corroborando essa ideia de apagamento das sexualidades dissidentes da norma, e conseqüente rejeição delas a um lugar de subalternidade, a forma de educação sexual que se adotou, principalmente nos ambientes escolares, e que, para além dos corpos dos/das estudantes, age também sobre os corpos dos/das docentes, mantendo-os sob constante controle e vigilância. Nos espaços de educação formal, a maneira de controle que se encontrou foi batizada de “educação sexual” e teve sua gênese, segundo Britzman (2007), nas pedagogias de produção da anormalidade, que envolvem muito do já dito até o momento nesta pesquisa ao falar sobre produção de corpos e sobre gênero.

Tais pedagogias estabeleceram-se a partir do discurso médico-eugenista, mencionado anteriormente neste texto, que se ocupava com a manutenção de instituições como a família, o casamento e também com a saúde da prole. Assim, a educação sexual surgiu com o intuito de civilizar os impulsos sexuais - pois entendia-se que a sexualidade se resumia a eles - a fim de evitar “perversões” ou “disfunções”,

como o homossexualismo²⁴ e a masturbação, bem como o adultério, uma vez que delas adviriam ISTs e degenerescência física (Goellner, 2009).

Um movimento que avançou nesse sentido foi o que culminou com a criação do material dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) sobre sexualidade, nos anos 90. Esse material foi extremamente inovador para a época, porque, entendendo que “cada sociedade cria conjuntos de regras que constituem parâmetros fundamentais para o comportamento sexual de cada indivíduo”, estabeleceu uma proposta que “considera a sexualidade nas suas dimensões biológica, psíquica e sociocultural” (Brasil, 1997, p. 81).

Contudo, se pensarmos no quanto as discussões sobre gênero e sexualidade avançaram nas últimas duas décadas (2000-2020), até mesmo esse material está ultrapassado, pois não apresenta sexualidades que ganharam espaço nos últimos tempos, como as expressões pan, trans e mesmo a assexualidade. Ao referir-me à transgeneridade, é interessante salientar que a exclusão das pessoas trans do ambiente escolar, principalmente no que tange à docência, tem sido gigantesca, uma vez que tudo o que essa pessoa representa sugere a destruição daquilo que se maquinou até o momento, visando estabelecer o binarismo heterossexual como a única forma de “normalidade” (Santos, 2010, p. 86).

Nessa “normalidade” estariam todos aqueles indivíduos cuja identidade feminina ou masculina assujeita-se às representações impostas hegemonicamente a cada gênero que, diferente do que se pensa, não são competências inatas. Isto é, a sociedade acredita que o ser humano nasce “naturalmente” heterossexual, e não que essa expressão de gênero e sexual se constitui por meio de aprendizados e de repetições que culminam com o entendimento de como se deve agir, pensar, expressar e quem se deve amar e de quem se deve repudiar. Dessa forma, percebo que os discursos sociais são imbuídos de lógicas fertilizadas pelas relações de saber-poder engendradas pela sociedade cujos valores são coloniais (Louro, 2010; Connell, 2016).

²⁴ Aqui utilizo o termo homossexualismo porque estou referindo-me a uma época em que a homossexualidade era compreendida ainda como doença e, portanto, era entendida sob esse nome.

5 “UM SENTIR É O DO SENTENTE, MAS OUTRO É DO SENTIDOR”²⁵: PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO E (RE)CONSTRUÇÃO DE SUBJETIVIDADES

Como já mencionado ao longo deste trabalho, proponho-me a problematizar que elementos se combinam para a formação da subjetividade de professores/as LGBTQIAPN+ no ambiente escolar e de que maneira eles se ligam às já existentes relações de saber-poder que estão secularmente instituídas. Dito de outra maneira, a ideia é, então, entender como os sujeitos se constituem no exercício de sua atividade profissional e de que maneira eles são afetados pelas lógicas sociais hegemônicas (leia-se instrumentos de biopoder) que controlam os processos de subjetivação (Guattari; Rolnik, 1999; Mansano, 2009). A respeito desses processos, Santos (2006) afirma que eles não são novos, porém são atuais, pois, assim como o ser humano, a subjetividade está sempre em transformação.

Para começar a pensar sobre subjetividade, levo em conta também todo o conhecimento que movimentei até aqui - sobre gênero, sexualidade e suas agências nas instituições sociais - e me aproximo das teorias que entendem que a subjetividade é construída com base em elementos da ordem do individual e do coletivo, do social, sendo também reconstituída permanentemente nesses dois níveis. Entendo, neste estudo, que a subjetividade humana nunca é um produto fechado em si, ela é, em vez disso, um resultado advindo de uma infinita retroalimentação de elementos que, anteriormente, apresentei como experiências-marcas.

Nesse nexos, essa visão ampliada da subjetividade inclui a consideração de processos coletivos, políticos e culturais, desafiando a concepção de uma subjetividade isolada e fixa. Tal teoria, em sua gênese, foi bastante inovadora, pois conseguiu romper com a lógica vigente, uma vez que ampliou o entendimento de subjetividade, superando a lógica de geração subjetiva exclusivamente intrapsíquica (Deleuze; Guattari, 1995; Guattari, 2000). Esses autores criaram teorias que reverberaram novas formas de interação entre o sujeito e os sistemas de produção de

²⁵ A frase inicial deste título foi retirada da obra Grande sertão: veredas, de Rosa (2019, p. 227). Em sua obra, Guimarães Rosa fala do “sentente” como o sujeito do presente e o “sentidor” como o sujeito do passado, ou seja, dois momentos do mesmo sujeito em que ele desenvolve sua subjetividade, mas ela nunca é estanque, sempre se transforma com a retroalimentação dos processos de subjetivação nos quais esse sujeito da frase está imbricado.

afetos, de angústias e de outras inibições e pulsões (Guattari; Rolnik, 1999; Guattari, 2000), sobre os quais falaremos mais na sequência.

Tal perspectiva acaba, inevitavelmente, ligando-se à questão do biopoder que regula toda a estrutura social e, conseqüentemente, os diferentes modos de subjetivação. Diante de tal fato, consigo vislumbrar que as teorias dos autores estudados afirmam que se constituir enquanto sujeito envolve processos histórico-culturais que possuem elementos internos e externos pertencentes à realidade em que se vive, tais como sexuais, estéticos, midiáticos, entre outros (Foucault, 1985).

A partir dessa multiplicidade de elementos, chamada por Guattari (1993) de “equipamentos coletivos de subjetivação”, ressalto a importância dessa teoria deleuze-guattariana para desafiar as concepções de uma subjetividade isolada e fixa. Isso porque os estudiosos franceses afirmam que a subjetividade culmina sempre em um vir a ser, em um devir, o que inspirou vários teóricos posteriores - principalmente na área da Psicologia e demais áreas ligadas de alguma forma a ela - por ser uma teoria com um caráter essencialmente social (Guattari, 1993; 2000).

Ao considerar esse ponto de vista, compreendo que a subjetividade é, em suma, um construto “a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (Dubar, 2005, p. 136). A respeito de todas essas instâncias, apresento-as, direta ou indiretamente, nas próximas duas seções deste capítulo, em que ponho em diálogo a teoria da subjetividade e as relações de saber-poder, quando explico de que maneira percebo os elementos sociais e individuais como igualmente responsáveis na constituição do humano.

5.1 SUBJETIVIDADE, BIOPODER E O DEVIR-SUJEITO: DAS TESSITURAS E RELAÇÕES QUE NOS COMPÕEM

Ao trabalhar com a perspectiva pós-estruturalista, Guattari surge como um importante teórico da subjetividade quando colabora com Deleuze. Eles pensam nas forças formadoras dos sujeitos partindo de diversas frentes e, por conseguinte, rompendo com as antigas tradições, uma vez que sua teoria afirma que a subjetividade se desenvolve para além das estruturas individuais, ou seja, ela conversa com diferentes esferas socioculturais (Deleuze; Guattari, 1995). Nesse

sentido, esses autores cunham um conceito que enfatiza essa multiplicidade de fatores na constituição do sujeito, referindo-se aos corpos como **máquinas desejantes**. Vale destacar que o conceito de máquina, aqui, não diz respeito ao uso corriqueiro do termo enquanto referência a um dispositivo mecânico, mas sim constitui-se como uma metáfora para explicar um conjunto de conexões, de relações, de interações entre diferentes elementos, sobre os quais maquinam-se ideias, sentimentos etc. “As máquinas são junções de pedaços heterogêneos, a agregação que transforma as forças, articula e impulsiona seus elementos e os coloca em estado de contínua transformação” (Broeckmann, 2001, p. 116).

Foucault (2016) também discorre indiretamente sobre essa visão de subjetividade ao vislumbrá-la como algo fluido e contingente que se molda a partir das relações de saber-poder que permeiam as construções sócio-históricas da humanidade e que se retroalimentam no decorrer dos diferentes contextos e períodos pelos quais a sociedade passa. Dessa maneira, a constituição da subjetividade de uma pessoa, ou seja, suas percepções individuais, institui-se a partir da relação estabelecida entre seu corpo, o tempo em que vive e os processos de subjetivação que se dispõem a partir dos discursos que definem as formas de ser e estar em sociedade (Foucault, 2016).

Outro nexos bastante caro a essa teoria é a noção de cartografias do devir, criado por Guattari e Rolnik (1999), que concebe a subjetividade da mesma maneira que Deleuze e Foucault, como algo pulsante, vivo, em constante devir e aberto a múltiplas possibilidades. Assim, o sujeito é sempre alguém em transformação, nunca um algo pronto, fechado em si mesmo, mas sim um constante vir a ser, um devir-sujeito.

Dessa forma, no que tange às relações de alteridade, chamo a atenção para o fato de que tanto a constituição da subjetividade quanto a do conceito de diferença - o que e quem é o diferente? - estão ligados a “vetores de força, a relações de poder” (Silva, 2000, p. 81). Assim, as subjetividades e identidades advindas desses processos não são arbitrariamente definidas, mas impostas pelas normas reguladoras de corpos, de afetos e de expressões que, em algumas facções do contexto sociopolítico brasileiro, reiteram discursos fundamentalistas, conservadores e coloniais (Foucault, 2016).

Na teoria da subjetividade deleuze-guattariana, sobre a qual disserto, uma importante instância das constituições subjetivas é a enunciação. Os autores referem-

se à enunciação enquanto nuances das práticas cotidianas de fala e de expressão que influenciam a formação subjetiva. Assim,

a subjetividade é produzida por agenciamentos de enunciação. Os processos de subjetivação, de semiotização - ou seja, toda a produção de sentido, de eficiência semiótica - não são centrados em agentes individuais (no funcionamento de instâncias intrapsíquicas, egóicas, microssociais), nem em agentes grupais. Esses processos são duplamente descentrados. Implicam o funcionamento de máquinas de expressão que podem ser tanto de natureza extra-pessoal, extra-individual (sistemas maquínicos, econômicos, sociais, tecnológicos, icônicos, ecológicos, etológicos, de mídia, enfim sistemas que não são imediatamente antropológicos), quanto de natureza intra-humana, intrapsíquica, intrapessoal (sistemas de percepção, de sensibilidade, de afeto, de representação, de imagens, de valor, modos de memorização e produção de idéia, sistemas de inibição e de automatismos, sistemas corporais, orgânicos, biológicos, fisiológicos etc.) (Guattari; Rolnik, 1999, p. 31).

Esses agenciamentos de enunciação sobre os quais discorro neste estudo, ajudam a vislumbrar a problemática da dinâmica dos processos de assujeitamento, que estão relacionados às normas impostas pelas diferentes esferas sociais. Assim sendo, as formas de falar e expressar-se próprias de cada grupo produzem discursos que perpassam a mera articulação de palavras e tornam-se instrumentos de validação ou rechaço de determinadas maneiras de existir na sociedade. Alguns exemplos desses agenciamentos de enunciação são a mídia, a família e a escola.

Caiafa (2000) endossa o dito até aqui ao sugerir que entender a enunciação como agenciamento reforça a ideia de que essas produções de discurso estão refletidas de maneira concreta nas relações de saber-poder. Nessa dinâmica, as produções linguístico-políticas congregam forças de resistência e transformação que regulam as formas como o sujeito entende a si mesmo. Isto é, os discursos produzem categorias, normas e subjetividades que influenciam a autopercepção.

Essas definições culminam em processos de metamorfose, que são os movimentos que as pessoas fazem para configurar suas subjetividades a partir de histórias ou projetos de vida (Ciampa, 2006). Tais movimentos estão sujeitos a processos de rotulagem e, de acordo com Melucci (2004, p. 51), os rótulos mais comuns dizem respeito às “diferenças sexuais, raciais, culturais, deficiências físicas ou comportamentais [que] são percebidas de modo negativo pelos outros e acabam por anular até mesmo nossa capacidade autônoma de identificação”. Nesses casos, os processos de transformação geram estigmas sociais que nos são impostos, devido à não conformidade que existe entre um determinado grupo e a norma.

5.2 O SOCIAL E O INDIVIDUAL NA FORMAÇÃO DA SUBJETIVIDADE E DA IDENTIDADE DOCENTE: DA CONSTITUIÇÃO DO EU-PROFESSOR/A

Volto ao meu problema de pesquisa - de que maneiras as subjetividades de docentes LGBTQIAPN+ são perpassadas e produzidas pelas relações de saber-poder que se articulam no ambiente escolar? - para destacar que considero necessário entender, mais intimamente, quais elementos são disparadores para pensar as interações do sujeito docente com o social. Para tal, apresento, aqui, uma síntese de tópicos que permearam este projeto de pesquisa e que problematizam aspectos relacionados à expressão de gênero e sexual de docentes LGBTQIAPN+, bem como processos imbricados na construção de suas subjetividades.

Enquanto docentes, “representamos um papel, uma imagem social, que carrega traços muito marcantes e muito misturados. Incômodos. A resposta à pergunta ‘quem somos’ está colada a como foi se constituindo a imagem social do magistério” (Arroyo, 2013, p. 28). E, se pensarmos no que falamos sobre corpos ideais, figuras dos educadores ao longo do tempo e gênero/sexualidade, fica um pouco mais fácil de entender por que o social tem tanto peso na constituição de quem somos e de como nos expressamos.

Isso porque o trabalho docente envolve muito mais do que somente os conhecimentos técnico-acadêmicos. Ele envolve toda a subjetividade do indivíduo, suas crenças, seus pensares, sua relação com a norma social que regula o que é ser um bom professor ou não. Enfim, diz respeito a uma gama de conceitos socioculturais que fazem parte da pessoa que ensina, porque é impossível dissociar o professor do humano e vice-versa, como diz Nóvoa (2007). Além disso, creio que é preciso refletir sobre como nos constituímos subjetivamente enquanto profissionais da educação, devido ao fato de que o Estado hierarquiza e homogeneiza os grupos de professores (Ferreira, 1996; Nóvoa, 2014), e isso acaba por colaborar com a norma social que preconiza a cis-heteronormatividade, conforme já mencionei ao longo deste texto.

Justamente por causa disso é imprescindível que encontremos “formas de incorporar no trabalho docente uma prática reflexiva em relação ao conhecimento [...] ao contexto vivido e em relação a ele próprio, enquanto sujeito e profissional” (Tacca, 2008, p. 67). Agindo dessa forma, acredito que minha pesquisa-experimento possa vir a contribuir para transgredir o paradigma atualmente instituído, no qual o corpo do docente é visto como uma máquina biológica que deve seguir padrões de

funcionamento e ignora os indivíduos dissidentes, em uma perspectiva de entendimento que muito difere da subjetividade.

Considero tal mudança particularmente interessante, pois ela opera no sentido de problematizar as verdades política e socialmente (im)postas. Verdades essas que regulam a produção de subjetividade, no caso, sobre as identidades e subjetividades docentes, por meio das relações de saber-poder (Foucault, 2016). Aliás, enquanto pesquisador que pretende analisar as subjetividades à luz das teorias aqui apresentadas, acredito na força desse movimento, mesmo porque “não pode haver intervenção [na/pela vida] que desafie o status quo se não estivermos dispostos a questionar o modo como não só nosso processo pedagógico, mas também nossa autoapresentação costumam ser moldados” (hooks, 2017, p. 245).

Acrescento, além disso, que na disputa pela definição de o que é identidade, subjetividade e daquilo que compõe a diferença (no sentido de diversidade de corpos e expressões de gênero e de sexualidade), estão imbricados vários recursos simbólicos e materiais de que os diversos grupos sociais se valem para ocupar seu lugar em um determinado sistema, seja ele mais ou menos privilegiado. Esses privilégios se dão à medida que a norma social entende como mais ou menos aceitável um corpo, uma forma de se vestir, um comportamento etc. Portanto, “a identidade e a diferença não são, nunca, inocentes” (Silva, 2000, p. 81).

Ao investigar as subjetividades, pretendo colocar em pauta o convívio com essa diversidade de sujeitos, levando em conta o fato de que o outro é significativamente importante na definição do eu, mesmo que lidar com a diferença entre o eu e o outro possa gerar algum desconforto. Isso acontece porque a diferença “nos coloca diante de questões e situações das quais, com frequência, preferimos nos desviar e diante das quais procuramos nos calar, ignorar e, conscientemente ou não, adotar estratégias de negação” (Junqueira, 2009, p. 409).

Ainda, além da diversidade, outra faceta que se inscreve na constituição da subjetividade docente é a crise de identidade gerada a partir do eu real e do eu ideal. Ela acaba gerando expectativas e incertezas frente a quem se é e aquilo que nos é imposto, seja pelo Estado, pela sociedade ou mesmo por fatores a que nem sempre estamos atentos (Zarazaga, 2014). Por isso, entendo que é preciso voltar-se a essas práticas corriqueiras de “fabricação” dos sujeitos, que problematizam os “modos de ser e pensar lineares, hierárquicos e binários, fortemente predominantes na cultura ocidental” (Vianna, 2002, p. 94).

Por fim, desejo problematizar os agenciamentos de enunciação que estão imbricados nas produções de subjetividades dos docentes LGBTQIAPN+ na escola a partir de “um diálogo entre as diferenças, [buscando gerar] uma democratização das relações de saber-poder e, finalmente, uma forma de suturar algumas das infinitas faces da expulsão social” (Duschatzky; Skliar, 2000, p. 119-120).

Termino esta parte do estudo frisando que “a primeira condição para modificar a realidade consiste em conhecê-la” (Galeano, 2008, on-line), e acrescento: pensar sobre ela. A partir daí, considero preciosa a discussão sobre as experiências de vida que podem surgir nas escrituras do grupo pesquisado como uma possibilidade de empoderamento e de resistência em relação às verdades já instituídas e às relações de saber-poder que governam os corpos dissidentes, os corpos que escapam à norma.

6 SOU PERGUNTA, SOU RESPOSTA, SOU ESTRADA IDA E VOLTA, SOU ESPELHO²⁶ - ESCRIVENDO SUBJETIVIDADES PARA ENTENDER AS TRAMAS DOS SUJEITOS

Antes mesmo de debruçar-me sobre o texto que segue gostaria de explicar brevemente a escolha do título desta seção. Utilizo a música de Ivan Lins para mencionar que, lendo as escrituras recebidas dos/as participantes, faço um link com o que já escrevi sobre a formação da subjetividade e penso que somos aquilo que emitimos e aquilo que recebemos (pergunta e resposta); mas também somos o trânsito que acontece nessas duas vias durante as trocas (ida e volta) e, além disso, refletimos constantemente novas produções de si a partir desses movimentos (espelho).

Pensando nas possibilidades suscitadas nesse parágrafo, que versam sobre processos cambiantes na constituição dos sujeitos, ponho em diálogo as narrativas sobre as subjetividades dos/as participantes desta pesquisa. Para tal, escolho operar com as escrituras, pois elas fogem a aspectos formais rígidos, por tratar-se originalmente de um gênero textual literário.

Para melhor entender os recortes das histórias retratadas pelas escrituras, optei por dividi-las em dimensões de análise (assim como na revisão teórica) a fim de suscitar a compreensão de quais estruturas de saber-poder podem estar imbricadas nos discursos circulantes pelo ambiente escolar acerca dos sujeitos LGBTQIAPN+ que aqui versaram sobre sua subjetividade. Cito as seguintes dimensões: início da jornada docente; questões sobre aparência física; atritos na relação com os pares docentes e descrença sobre o profissionalismo.

Apresento os/as participantes da pesquisa a partir das personagens escolhidas por eles/elas. A primeira participante escolheu a personagem Holly Gibney, dos livros de Stephen King, pois ela é marcadamente uma personagem autista com altas habilidades e que apesar dos preconceitos e das situações de capacitismo enfrentadas, teve muito sucesso na vida. Já a segunda afirmou que

uma personagem histórica que eu admiro muito e que é uma educadora que eu escolheria é bell hooks. Ela fala sobre educar com amor, sobre a paixão, o Eros na educação, sobre formas de relação e experiência em sala de aula que misturam teoria e prática. As ideias dessa professora e intelectual me

²⁶ Trecho retirado da música *Quem sou eu?*, de Ivan Lins.

fizeram ler de outro modo os lugares e práticas em sala de aula, em meio à tanta reprodução de formas colonizadoras e racionalistas de ver a profissão, de entender a educação, os papéis em jogo e a relação entre educadora e estudante. Sempre trabalhei com amor, emoções à flor da pele, presença e intensidade de uma maneira que até foi desgastante, mas que entendi lendo bell hooks que pode ser muito potente (Bell).

Ao tratar dessa participante, a chamarei apenas de “Bell”, para diferenciar dos momentos em que se citou a teórica bell hooks. Na sequência, temos um participante que afirma que para identificar o personagem sobre o qual escreve, escolhe João W. Nery “*por tudo o que sua luta representa para a sociedade transmasculina, mas sobretudo por ter sido um professor que, ao assumir sua identidade masculina durante a ditadura militar, perdeu seu diploma e, como consequência, foi afastado da sala de aula*”.

Por fim, o quarto e último participante escolheu, para representá-lo, o ator, escritor, ativista e integrante da série *Queer Eye* Jonathan Van Ness, porque

ambos possuímos uma estética dissidente da masculinidade cis-heteronormativa e identificamo-nos como genderqueer, ou seja, de uma sexualidade e expressão de gênero fluidas, que transitam entre o masculino e o feminino, principalmente na maneira de vestir e de se expressar através de elementos como cabelo, barba etc. (Jonathan).

Neste momento é interessante comentar que as personagens escolhidas pelos participantes já são potentes indicadores sobre como elas enxergam a si mesmas no convívio social e sobre como acreditam que são vistas por sua aparência, suas escolhas políticas e pedagógicas enquanto professores/as, dentre outros atributos. Por exemplo, uma das personagens está alinhada ao fato de a participante também ser autista, outro porque é um ícone de representatividade de uma expressão de gênero dissidente e, ainda, as demais personagens falam de escolhas sociopolíticas e maneiras de educar e da luta trans. Ainda, vale a pena comentar que os/as entrevistados/as são de diferentes áreas de formação e geográficas: Bell é de Porto Alegre e mestra em História, com ênfase em estudos feministas; Holly é graduada em História e reside em Teutônia; João é graduado em Pedagogia e é da cidade de Lajeado; e, por fim, Jonathan é graduado em Ciências Exatas e é da cidade de Viamão.

Tendo feito essa breve introdução sobre os pesquisados, e sem mais delongas, vamos conversar sobre as experiências encontradas nas escrituras. Para

potencializar a discussão e estabelecer sentidos aos textos, vou observá-los a partir dos marcadores já definidos anteriormente. Eis o primeiro!

6.1 PRIMEIROS PASSOS DA CARREIRA DOCENTE: PERSPECTIVAS SOBRE O ACESSO DE PROFISSIONAIS LGBTQIAPN+ À SALA DE AULA

Cursar uma licenciatura e acessar - logo após a graduação, ou ainda durante o curso - uma sala de aula parece algo entendido como natural, porém, será que essa é a realidade de todas as pessoas que se graduam em uma licenciatura? De acordo com os relatos das escrituras, essa perspectiva pode ser questionada, pelo menos em alguns casos. Bell nos conta o seguinte:

Iniciei a prática docente, enquanto profissional, em 2008, como monitora de História em uma escola particular em Porto Alegre, e como professora de História de um cursinho pré-vestibular popular de Porto Alegre. Porém, a primeira vez em que tive, de fato, um trabalho como professora na Escola Básica foi em 2012, na rede pública municipal de Sapucaia do Sul. [...] Como uma mulher branca, da classe média, que estudou em escolas particulares e em uma universidade federal na capital, cheguei carregada dos meus privilégios e ao mesmo tempo buscando entender meu lugar enquanto educadora. Muitas vezes sonhava com a escola, sonhos mesmo, ao dormir, que eu era aluna de novo, tentando elaborar meu lugar. Nesse início, em 2012, eu tinha consciência de que me identificava (e ainda me identifico) como uma mulher cisgênera, e já era bissexual, apesar de não ter, naquele momento, um discurso politizado e organizado sobre a bissexualidade. Mesmo com uma trajetória nos movimentos LGBTQIAP+ de Porto Alegre, no movimento estudantil e posteriormente nos movimentos feministas, eu não sabia que era bissexual. Sabia e não sabia. Isso foi sendo elaborado mais tarde, por volta de 2015, 2016. E acho que faz parte da própria estrutura da bifobia, do “não lugar” das pessoas bissexuais, dos lugares que considero que foram “roubados” de mim, pois nem eu mesma achava que os “merecia” efetivamente. De qualquer modo, nesse primeiro momento de contato com a escola enquanto docente, acredito que minha bissexualidade era invisibilizada, por mim, por um lado, e pela sociedade. Até porque, naquele momento, eu me relacionava com um homem cisgênero heterossexual, e mesmo tendo tido relações com mulheres e pessoas não-homens desde os 14 anos, ali com os 20 e poucos eu não tinha entendido bem os discursos de politização da bissexualidade. Desse modo, não discutia sobre a minha orientação sexual diretamente com os/as estudantes e colegas. E com uma expressão de gênero alinhada com uma identidade feminina, dentro da normatividade cis, isso não foi um problema.

Por mais que pareça que esse início de Bell na escola tenha sido facilitado pelo fato de ser uma mulher cis, é importante dizer que, a nível de desenvolvimento de subjetividade, a invisibilização da bissexualidade é uma violência para com os sujeitos que se expressam por meio dela. Além disso, assumir-se bissexual costuma ser tão difícil quanto para qualquer outra expressão de gênero e de sexualidade, porque

“mesmo num nível individual, até entre as pessoas mais assumidamente gays [ou, no caso, bissexuais,] há pouquíssimas que não estejam no armário com alguém que seja pessoal, econômica ou institucionalmente importante para elas” (Sedgwick 2007, p. 22). Dessa forma, a expressão de gênero não afetou a entrada de Bell na escola, mas é importante destacar que isso aconteceu porque houve alguma invisibilização, embora ela se expressasse de maneira mais feminina, dentro do espectro da cisgeneridade.

Já Holly afirma o seguinte:

depois de finalizado meu estágio remunerado, trabalhei em duas escolas de educação infantil, em duas cidades diferentes, sendo uma delas Lajeado, onde percebi que meu impacto como uma mulher lésbica em sala de aula foi notado ora de maneira positiva ora negativa, principalmente com outros professores da equipe [...].

No caso de Holly, ela teve uma experiência mista, em que os agenciamentos de enunciação geradores do discurso da escola dividiram-se em dois grupos: o que a aceitava e o que questionava sua presença no local. De maneira bastante diferente ocorreram as experiências de João e Jonathan, que tiveram maior dificuldade de acessar o ambiente escolar.

O fato de eu pintar a unha, de usar trança no cabelo e de me vestir com algumas peças de roupas consideradas do vestuário feminino parece que importaram mais nas minhas entrevistas de emprego e parece que desautorizaram toda a minha capacidade, o meu conhecimento. Algumas pessoas me disseram que eu tinha que ser mais “masculino” pra poder ser bem visto, mas eu me nego a me passar por alguém que eu não sou. Minha vizinha cis e heterossexual ocupou a vaga a que eu estava concorrendo e, mais tarde, ouviu o pessoal cochichando que não me deixariam dar aula pras crianças porque eu poderia influenciá-las. Depois de graduado eu fui voluntário em um ou dois projetos, mas na escola mesmo eu demorei a entrar, e acredito que só entrei porque tinha um conhecido meu lá dentro (Jonathan).

O que aconteceu com Jonathan é algo que se repete infinitamente em diversos âmbitos sociais. Aqui podemos perceber uma das facetas do biopoder que classifica as pessoas de acordo com sua expressão de gênero e que, segundo Foucault (2004), funciona como um mecanismo de exclusão, porque classifica as expressões de gênero heterossexual e homossexual de maneira hierárquica, em que a primeira estaria acima da segunda. Ou seja, o homossexual ocuparia um lugar de

subalternidade nessa lógica e seria muito mais plausível ter contratado a mulher cisgênera e heterossexual, como relatado pelo participante.

Foram dois anos na primeira escola em que lecionei, convivendo com a comunidade escolar sem muitos problemas explícitos em relação à aparência física ou identidade LGBT, mas em certa ocasião cheguei a levar minha namorada para uma festa de São João. Mas nunca é perfeito, né? Os olhares, as risadinhas, as perguntas indiscretas de pais e a clássica pergunta infantil “você é menino ou menina?” denunciavam que sua presença ali causava estranheza, curiosidade e às vezes certo incômodo (João).

Esse episódio relatado por João alinha-se ao que diz Louro (2003) quando afirma que a diversidade que não se alicerça na lógica do binário é contemporânea. Não é que antes não existissem pessoas trans, mas antes não se questionavam as lógicas binárias da mesma forma com que se faz na atualidade. Essa violência de gênero, contudo, surge enquanto uma “ação propositada que tende a manter a [...] ideia da supremacia e violência do masculino (cisgênero e hegemônico)” (Benitez, 2021, p. 71).

Tendo falado desse primeiro momento dos/as pesquisados/as e seu ingresso no ambiente escolar, bem como as adversidades que acompanharam em maior ou menor grau esse processo, prosseguiremos para o próximo marcador. Nele, falaremos sobre os impactos da aparência física nas relações escolares envolvendo os pares dos/as docentes aqui descritos/as.

6.2 A “CASA” É MINHA, MAS TODOS QUEREM DITAR AS REGRAS A SEREM SEGUIDAS NELA/POR ELA

Muitas vezes, a expressão de gênero de um determinado sujeito nem sempre é entendida pela sociedade em geral. Isto é, no caso de um homem ou de uma mulher que performam gênero diferente do que se entende por masculino e feminino, muitas vezes é comum que eles sejam vistos como estranhos pelo fato de que instâncias como a expressão de gênero fraturam o ideário de homem ou mulher imposto pela norma hegemônica.

No caso de Jonathan, fica claro que a maneira como ele expressa seu gênero, e que reflete diretamente em sua aparência física, foi mal vista pelas escolas nas quais tentou inserir-se. Isso fica visível quando ele afirma que “*A maneira como me olharam, com espanto quando eu aparecia nas entrevistas com os braços tatuados, o cabelo*

colorido e longo e as unhas pintadas me fez sentir que tinha algo de errado comigo, como se eu não pudesse ser professor daquela forma". Holly, por sua vez, passou por algo semelhante, mas em seu caso é porque sua expressão de gênero foi considerada "masculina demais" para o ambiente escolar.

Ela relata que as famílias dos/as alunos/as e alguns docentes demonstravam certa tensão e desconforto perto dela por conta de suas vestimentas. Holly diz que usava camisetas ou bermudas "*mais longas (da seção masculina), calças invés de saias, fora as outras características que me tiravam do padrão esperado, que eram reforçadas pela monitora anterior, [...] como cabelo comprido, unhas pintadas, maquiagem etc...*". Ela relata que também sentiu preconceito em olhares e falas em entrevistas em algumas escolas particulares em que nunca conseguiu as vagas, mesmo estando mais do que qualificada para assumi-las.

É importante lembrarmos aqui dos corpos socialmente indesejáveis definidos por Goellner (2009), de que falei anteriormente, dentre os quais se destacam esses que pervertem a norma da cis-heteronormatividade hegemônica. Nesse nexo, Pelúcio (2016) afirma que essas percepções sobre os preconceitos perpassam nossos textos e reflexões e são fruto dos agenciamentos discursivos que regulam nossa subjetividade quando pensamos em gênero, classe, cor, sexualidades etc.

Em outro relato, uma das entrevistadas diz que

ser professora, pra mim, é ter o corpo exposto o tempo todo. Ficamos em frente a 30 pessoas, nosso corpo está ali exposto, e todos os detalhes performáticos do corpo são uma questão, são observados. É engraçada a relação entre observador e observado em uma sala de aula. Quem observa e como observa? Por curiosidade, por estar em uma posição de poder, por estar em pé enquanto os/as estudantes estão sentados e dispostos na sala de aula, naquele espaço de norma que conhecemos bem. Lembro que as crianças e adolescentes sempre reparavam se eu ia com maquiagem ou não, e diziam "hoje tu não passou delineador", ou "hoje tu está com a roupa tal". Então, essa performance de gênero, de expressão, de estética, aliada à performance mais difícil e complexa que é a de ser uma professora, sempre esteve misturada na minha experiência, sempre de forma visada (Bell).

Essa afirmação de Bell articula-se com a lógica da complementaridade, de Derrida (1995). Nela, as diferenças entre os gêneros ganham destaque de forma binária, visto que os pares se opõem de maneira polarizada (homem x mulher; masculino x feminino etc.). Pode-se também depreender desse trecho que, caso Bell utilizasse maquiagem, seria considerada mais mulher, porque estaria mais próximo do ideal de feminino. Contudo é preciso frisar que não existe algo como "mais" ou

“menos” mulher, o que existem são formas diferentes de ser mulher (ou qualquer outro gênero). Dito isso, vamos ao próximo marcador, que fala sobre alguns atritos nas relações com os pares.

6.3 “MAS QUEM É O HOMEM E A MULHER DA RELAÇÃO?” - DA INCAPACIDADE DE SUPERAR OS BINARISMOS (E OUTRAS VIOLÊNCIAS)

Outro ponto importante a ser destacado que emergiu das escrituras foi o que fala sobre o entendimento da relação amorosa dos docentes LGBTQIAPN+ e como os pares de fora da sigla não conseguem concebê-los tal como são sem sensacionalizar a situação, tornando-a, para não dizer mais, algo exótico. Além disso, falo, aqui, sobre outras situações de violência envolvendo os pares docentes.

Holly comenta que sempre sentiu que *“o que importava a eles, era o fato de eu não ser uma ‘LGBT espalhafatosa’, ou seja, trabalhe muito mais que seus colegas, seja discreta e tudo certo. O que é uma forma de preconceito do tipo não tenho nada contra, nem nada a favor [...]”*. Além disso, Holly comenta que suas colegas achavam que, por ser lésbica, flertaria com elas, por isso a evitavam, mesmo sabendo que ela estava numa relação monogâmica. Essa hipersexualização da mulher é explicada por Johnson (2016) no contexto da bissexualidade, mas a afirmativa pode ser extrapolada para outras realidades, uma vez que fala da figura da mulher não heterossexual em si. A autora diz que essa hipersexualização acontece porque o corpo da mulher é codificado socialmente pelo olhar masculino, ou seja, a visão do corpo feminino é de que ele está a serviço do homem e, como o comportamento das mulheres para com Holly está impregnado de ideais machistas, ocorre essa hipersexualização.

Holly também afirma que outras colegas *“não entendiam as minhas ‘escolhas’, pois achavam que ser homossexual era uma opção minha, e queriam desesperadamente saber por que nunca quis namorar um homem, ou como ‘aconteciam’ minhas relações sexuais”*. A dificuldade de superar esses binarismos heterossexuais e heteronormativos, que entendem que uma mulher precisa se relacionar com um homem e/ou que em uma relação homoafetiva precisa haver a mulher e o homem da relação, são explicados por Pino (2007) como algo recorrente em nossa sociedade, estruturada sobre sexualidades e gêneros dualistas.

Já com os professores do sexo masculino havia os que me viam como outro homem, por isso me chamavam de “cara”, e usavam trejeitos masculinos para classificar nosso “diálogo”, e os que queriam me convidar pra “sair”, pois achavam que “curariam” minha homossexualidade, e essas situações eram bem incômodas (Holly).

Na mesma escrevivência encontramos Holly falando sobre situações em que a equipe diretiva da escola a tratava “*como homem porque [ela] ‘era forte’ [e] pedia favores relativos a carregar classes, ou outro serviço braçal na escola, principalmente por eu ter um corpo gordo*”. Swain (2001) versa sobre esses agenciamentos discursivos que formam estruturas de poder a fim de regular o campo da diversidade de gênero, só podendo ser homem ou mulher e baseando essas decisões em órgãos sexuais ou então na aparência que possui uma expressão de gênero diferenciada do que a sociedade prega que deveria ter.

Outra situação surge a partir das palavras de Bell, quando afirma que

[...] minha colega me disse que eu precisava ir em uma psicóloga, porque, disse ela, “tudo pra ti é machismo!”. Acho que havia algum rancor ou que ela pensava que eu “influenciava” a filha dela, minha aluna, de alguma maneira [com relação à bissexualidade dela]. [...] O mais esquisito, para mim, é que essa professora, que me atacava e também rasgava cartazes de alunes realizados nas minhas aulas, era uma das poucas professoras negras naquela escola. A gente sabe que o oprimido e o opressor não são categorias estáticas, que a realidade é muito mais complexa e permeável de camadas e relações particulares.

[...] Outra colega rasgou desenhos que a turma do 7º ano fez sobre os Orixás do povo Yorubá, assunto tratado no estudo de História da África, tema obrigatório no ensino de História e no currículo. A cada dia eram boicotes diferentes.

Esta citação, que fala sobre opressão, automaticamente remete a Freire (2019) e sua icônica frase que diz que “quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser opressor”. Nessa atitude das professoras, temos que destacar três pontos importantes que é possível depreender da escrevivência: a) Bell surpreendeu-se porque acreditou que, por pertencer a um grupo socialmente minorizado, a colega do primeiro excerto, professora, entenderia sua situação; b) desde que nascemos, já possuímos uma sexualidade própria que é mais fluida, o que influencia essa sexualidade não são pessoas, mas sim o meio em que se vive, os discursos sociais que permeiam nossa vida, conferindo maior liberdade ou não e as experiências por que passamos ao longo da vida; c) a bifobia/reação de ódio das professoras, que culmina na violência de rasgar toda produção intelectual de diversas turmas, não

possui justificativa, uma vez que uma das atribuições do/a docente seria “zelar pela aprendizagem dos alunos” (Brasil, 1996, on-line). Contudo, conforme o relato de Bell, nem a coordenação da escola tomou alguma atitude com relação ao fato.

6.4 HETEROSSEXISMO E AMBIENTE DE TRABALHO: QUANDO O GÊNERO É VISTO COMO FATOR DE DESQUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

Além dos marcadores já tratados anteriormente, um que apareceu em todos os textos foi este último, que fala sobre heterossexismo, ambiente de trabalho e as diferentes maneiras com que a capacidade profissional dos/as docentes foi questionada quando se fala sobre o ambiente de trabalho. Apesar de todos/as pesquisados/as possuírem vasto currículo em suas áreas de conhecimento, isso não os eximiu de sofrerem essa classe de ataque no ambiente escolar.

O termo heterossexismo refere-se à discriminação ou ao preconceito contra pessoas que não se identificam como heterossexuais. Essa forma de discriminação é baseada na suposição de que a heterossexualidade é a forma de sexualidade "normal" ou "superior", enquanto outras são vistas como menos válidas ou aceitáveis (Rios, 2007). O mesmo autor ainda afirma que o heterossexismo pode se manifestar de diversas maneiras, incluindo atitudes discriminatórias, tratamento injusto, piadas ofensivas e até mesmo leis que discriminam pessoas com sexualidades não heterossexuais.

A esse respeito João afirma que

ao adotar uma identidade de gênero transmasculina, vestindo roupas e se posicionando na sociedade de uma maneira que transgride os estereótipos de gênero impostos sobre seu sexo biológico, precisei constantemente reafirmar meu valor e minha competência enquanto profissional. Um cis-hetero pode ter um desempenho mediano na profissão sem que isso jamais seja atrelado à sua identidade, à sua orientação sexual ou à maneira com que se porta no mundo, enquanto para pessoas trans, qualquer descuido profissional abre brechas para que sua identidade e capacidade laboral seja questionada, investigada e colocada à prova.

Nesse sentido, Lyons, Brenner e Fassinger (2005) defendem a ideia de que essa discriminação relatada por João acaba por afetar o ajustamento e a satisfação dos sujeitos em seu ambiente de trabalho como um todo. Jonathan, apesar de ter relatado anteriormente que sofreu discriminações por conta de sua expressão de gênero, foi o único que não mencionou situações de heterossexismo, o que pode

indicar dois possíveis caminhos: ou as pessoas em seu ambiente de trabalho estão aprendendo a aceitá-lo e entender sua expressão de gênero. Outra possibilidade é que o preconceito de gênero, assim como tantos outros presentes e problemáticos em nossa sociedade, tem se manifestado de maneira velada, mas com as evidências presentes em seu texto isso não ficou claro.

A entrevistada Bell, por sua vez, relata que,

nessa identidade de estar-mulher, eu observava, ao longo da docência, desde 2008 até 2019, que muitas vezes não era respeitada e ouvida por estudantes e por colegas de trabalho por questões de gênero. A autoridade é masculina. Isso é uma invenção colonial, sim, mas existem códigos de poder, códigos que indicam quem é a autoridade, quem deve ser ouvida, qual palavra tem peso. Mesmo que inventados, eles existem e ressoam. Além disso, fui grevista em 2013, no governo Tarso Genro, e as disputas de poder e políticas eram intensas no espaço escolar, principalmente com diretoria e colegas professores. No caso da greve, o apoio dos/as estudantes era forte, e nós íamos para atos juntas, eles e elas gostavam de participar das atividades grevistas. De qualquer modo, tomar a palavra não é fácil. Mas foi um exercício constante ao longo do trabalho em diferentes escolas.

A respeito da fala de Bell, podemos identificar outra forma de questionar a capacidade profissional diferente daquela descrita por João. Nesse sentido, Amâncio (1998, p, 15) entende que esse modelo de cerceamento do direito de ser entendido/a enquanto figura importante no âmbito escolar é uma “forma de pensamento social que diferencia valorativamente os modelos de pessoa masculina e feminina e as funções sociais dos dois sexos na sociedade”. Sedgwick (2007, p. 21) corrobora essa ideia ao afirmar que “uma estrutura narrativa tão elástica e produtiva não afrouxará facilmente seu controle sobre importantes formas de significação social”. Sobre Holly, ela também teve sua autoridade questionada, mas de forma muito semelhante à de Bell, por isso não relatei aqui o caso, visto que conta com uma escrita bastante parecida com o excerto supramencionado.

Para finalizar, quero deixar, ainda, um último pensamento sobre os corpos dissidentes que deixaram transbordar suas vivências e episódios que ajudaram a formar o sujeito que, apesar de ser um constante devir, possui uma base sólida a partir da qual se transforma. Ao longo desta análise, quis deixar claros os discursos de poder que perpassam o ambiente escolar em diversas situações, envolvendo contextos e personagens diferentes e que marcam experiências de exclusão que falam, em um nível mais profundo, de processos sócio-históricos que auxiliam na constituição das subjetividades. A esse respeito, “talvez nossa própria experiência fronteiriça tenha nos

sensibilizado para essa produção marginal, subversiva, forjada pela força rasteira dos que sempre necessitaram enfrentar os inseticidas morais para sobreviver” (Pelúcio, 2016, p. 134).

7 ESCRIVENDO ALGUMAS EXPERIÊNCIAS-MARCAS PARA OS SUJEITOS QUE (DE)VIRÃO

Chegando ao “final” deste estudo, e dado o exposto ao longo deste documento - cuja escrita tratei como uma escrevivência própria por dissertar sobre minhas crenças, meus anseios, minhas perspectivas e meus sentimentos -, quero compartilhar algumas de minhas experiências-marcas que culminam com o processo de pesquisa, de escrita e também com o final dele. Primeiramente, destaco que me tornei um indivíduo LGBTQIAPN+ mais consciente de quem sou, da sociedade que me rodeia, mas principalmente de quem pavimentou o caminho para que hoje eu pudesse ocupar o lugar que ocupo e ter os privilégios que tenho.

Também é preciso destacar que, ao terminar esta pesquisa-experimento, entendo que me pus à prova enquanto educador-pesquisador, uma vez que optei por seguir um caminho que opera de maneira diferente dos caminhos metodológicos dominantes. Nesse sentido, imbuir-me de teorias da perspectiva pós-estruturalista ajudaram-me a entender essa possibilidade de fazer pesquisa.

Neste momento final, penso ser necessário retomar os objetivos que me propus a investigar. De maneira mais geral, optei por compreender, através de práticas de escrevivência, de que maneira um grupo de docentes LGBTQIAPN+ constitui(u) suas subjetividades, considerando as agências das relações sociais de saber-poder no ambiente escolar. Para tal, mergulhei na analítica de experiências-marcas de quatro professores que compartilharam suas múltiplas realidades de constituição subjetiva no ambiente escolar.

Percorrendo os objetivos específicos deste estudo, busquei dialogar com autores da área de gênero e de sexualidade, entrelaçando-os com outros teóricos da Filosofia, a fim de problematizar as normas sociais de produção de corpos, de expressões de gênero e de sexualidades engendradas pelos instrumentos de biopoder, observando de que formas elas se entranham nos processos de geração de subjetividades docentes.

Também, na tentativa de investigar como as relações de alteridade dão-se nos ambientes escolares envolvendo professores/as LGBTQIAPN+ e os não pertencentes à sigla e de que maneira elas colaboram com os processos de subjetivação dos pesquisados, busquei pistas nas experiências-marcas dos docentes LGBTQIAPN+

com seus pares na escola, analisando-as a partir dos estudos teóricos pelos quais fui sendo afetado ao longo deste caminho investigativo.

Ainda, busquei pensar, por meio das escrituras, nas produções de si que tomam forma a partir dos discursos sobre as maneiras de ser e estar no ambiente escolar. Compreendo que o ato de escrever sobre suas experiências-marcas constituiu-se como uma maneira de fazer com que os docentes movimentassem suas subjetividades para novas produções de si.

Sobre este último objetivo, especificamente, na presente dissertação procurei explorar os discursos que deixam vaziar a subjetividade construída por meio das experiências de docentes LGBTQIAPN+. Além disso, ao longo deste trabalho, emergiu uma riqueza de vozes e de perspectivas, destacando as complexidades inerentes à vivência dos/as docentes que se desviam das normas heteronormativas, que são dissidentes. Nesse sentido, a análise das narrativas procurou deixar transparecer não apenas desafios e resistências, mas também estratégias resilientes de enfrentamento e afirmação identitária que permitiram aos/às participantes seguir com seu desejo de ensinar.

Diante disso, encontrei evidências que me permitiram pensar que a incorporação da escritura, nas análises acadêmicas, oferece um caminho promissor para entender e transformar a subjetividade não só de docentes LGBTQIAPN+, mas de diversos outros grupos que precisam ter suas vozes ouvidas. Não digo “outros grupos a quem precisamos dar voz”, porque creio que a expressão “dar voz a”, pressupõe que algum grupo precisa autorizar o outro a falar, precisa suprir o outro com algo que ele não possui, mas todos possuem voz e opinião, basta criar espaços em que elas possam ser ouvidas.

No âmbito educacional, essas descobertas têm implicações substanciais para o desenvolvimento de políticas inclusivas, práticas pedagógicas sensíveis à diversidade e para a promoção de um ambiente escolar que celebra a riqueza das experiências humanas. Isso porque a dissertação não apenas oferece uma reflexão crítica sobre as narrativas de corpos e personalidades dissidentes, mas também propõe formas concretas de avançar em direção a uma educação mais justa e acolhedora para todos.

Entendendo que nenhum conhecimento está pronto, acabado, que não é um fim em si mesmo, acredito que essa dissertação possa servir, de alguma maneira, como degrau para avançar em estudos de grupos e problemáticas de que aqui não

dei conta, seja pelo escopo do estudo ou pela necessidade de desenvolver a pesquisa dentro de um tempo determinado. A esse respeito, menciono a potência de investigar outros grupos de professores entendidos como grupos minorizados, por exemplo, a partir das relações étnico-raciais, podendo falar até mesmo da ausência significativa de pessoas pretas nos ambientes educativos.

Outra possibilidade que surgiu nas escrituras e que acredito ser muito potente é a questão envolvendo docentes neurodivergentes, como Holly, que em sua escrita afirmou possuir autismo. Nesse sentido, dou esta pesquisa a conhecer com a esperança de que ela seja não apenas um estudo, mas também sirva como provocação para que lancemos olhares sobre a diversidade humana que se apresenta nos mais diversos ambientes, incluindo o escolar, tão rico e potente, sendo nós mesmos devir-sujeitos que busquem promover educação de qualidade, respeito e equidade.

REFERÊNCIAS

AMÂNCIO, Lígia Barros. **Masculino e feminino: a construção social da diferença**. Lisboa: Edições Afrontamento, 1998.

ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ÁVILA, Simone. **Transmasculinidades: a emergência de novas identidades políticas e sociais**. Rio de Janeiro: Multifoco, 2014.

BENITEZ, Luciano Anchieta. **Professores-psicólogos (trans)formadores: narrativas ético-afetivas de masculinidades fora do cis-tema**. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/23628/DIS_PPGEDUCACAO_2021_BENITEZ_LUCIANO.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 25 mar. 2023.

BERNARDI, Marcello. **A deseducação sexual**. São Paulo: Summus, 1985.

BORGES, Diélen. Por que as universidades estudam gênero? **Comunica.ufu.br**, 7 mar. 2019. Disponível em: <https://comunica.ufu.br/noticia/2019/03/por-que-universidades-estudam-genero>. Acesso em 26 maio 2022.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação Sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/orientacao.pdf>. Acesso em 4 jan. 2023.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. *In*: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 83-112.

BROECKMANN, Andreas. Médias mineurs - Machines hétérogènes. **Chimères - Le devenir mineur des minorités**, Paris, n. 42, p. 113-122, 2001.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no ocidente**. São Paulo: Editora Filosófica Politéia, 2019.

BUSIN, Valéria Melki. Religião, gênero e diversidade: reflexão sobre violência e exclusão. *In*: VAGGIONE, Juan Marco (org.). **Diversidad sexual y religión**. Córdoba: Católicas por el Derecho a Decidir, 2008.

BUTLER, Judith. *Corpos que ainda importam*. In: COLLING, Leandro (org.). **Dissidências sexuais e de gênero**. Salvador: EDUFBA, 2016.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAIAFA, Janice. **Nosso século XXI**: notas sobre arte, técnica e poderes. Rio de Janeiro: Relume Dumará. 2000.

CASARA, Rubens Roberto Rebello. **Estado pós-democrático**: neo-obscurantismo e gestão dos indesejáveis. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2017.

CHACÓN, Dulce. **La voz dormida**. Madrid: Punto de Lectura, 2015.

CIAMPA, Antônio da Costa. Construção psicopedagógica (entrevista). **Construção Psicopedagógica**, São Paulo, v. 14, n. 11, 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542006000100002. Acesso em: 9 jan. 2023.

COLEMAN, Rebecca. A sensory sociology of the future: affect, hope and inventive methodologies. **The Sociological Review**, v. 65, n. 3, 525-543, 2013. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1111/1467-954X.12445>. Acesso em: 19 nov. 2022.

COLLING, Leandro. **Que os outros sejam o normal**: tensões entre movimento LGBT e ativismo queer. Salvador: EDUFBA, 2015.

CONNELL, Raewyn. **Gênero em termos reais**. São Paulo: nVersos, 2016.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos I**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 135-131.

CORAZZA, Sandra Mara. Plano de imanência para o currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu; CORAZZA, Sandra Mara; ZORDAN, Paola (org.). **Linhas de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 127-205.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian; GUÉGUEN, Haud; SAUVÊTRE, Pierre. **A escolha da guerra civil**: uma outra história do neoliberalismo. São Paulo: Elefante, 2021.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1995.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DELL'OSBEL, Letícia. **Trajetividades com outros-juntos**: o que pode uma docência com a presença-vida surda na escola comum? 84f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022.

Disponível em:

[https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/26309/DIS_PPGEDUCA%
83O_2022_DELL%e2%80%99%20OSBEL%20_LET%
sAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/26309/DIS_PPGEDUCA%c3%87%c3%83O_2022_DELL%e2%80%99%20OSBEL%20_LET%c3%8dCIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 19 nov. 2022.

DIAS, Maria Berenice. **União homoafetiva**: o preconceito & a justiça. 5. ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2011.

DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabela Rosado (orgs.). **Escrevivência**: a escrita de nós - reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. Os nomes dos outros: reflexões sobre os usos escolares da diversidade. **Educação & realidade**, v. 25, n. 2, p. 163-177, jul. dez. 2000. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/46855/29145>. Acesso em: 10 jan. 2023.

EGGERT, Edla; REIS, Toni. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 9-26, jan./mar. 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/htcmPttvFig4sb8rYT8CzPD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2023.

ELLINGSON, Laura L.; ELLIS, Carolyn. Autoethnography as constructionist project. *In*: HOLSTEIN, James A.; GUBRIUM, Jaber F. (eds.). **Handbook of constructionist research**. New York: The Guildford Press, 2008. p. 445-465.

EPSTEIN, Daniel; JOHNSON, Richard. Schooling sexualities. **British Journal of Educational Studies**, v. 48, n. 2, p. 204-205, 2000.

FACCHINI, Regina; SÍVORI, Horacio. Conservadorismo, direitos, moralidades e violência: situando um conjunto de reflexões a partir da Antropologia. **Cadernos Pagu**, n. 50, 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cpa/a/tCztrwD9pHz5YTnSqgkfMPn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 jan. 2024.

FACCHINI, Regina. **Sopa de Letrinhas?** Movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

FERREIRA, Fernando Ilídio. Identidade dos professores: perspectivas teóricas e metodológicas. *In*: ESTRELA, Alban; CANÁRIO, Rui; FERREIRA, Júlia (Orgs.). **Formação e saberes profissionais e situações de trabalho**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1996. p. 309-328.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

- FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. *In:* FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos:** ética, responsabilidade, política - vol. 5. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito.** 3. ed. Rio de Janeiro: WMF Martins Fontes, 2010.
- FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas.** 2. ed. Rio de Janeiro: Nau Editora, 1999.
- FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I:** a vontade de saber. 18. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II:** o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** 26. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008a.
- FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população:** curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008b.
- FOUCAULT, Michel. **Subjetividade e verdade.** São Paulo: Martins Fontes, 2016.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento das prisões. 37. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.
- FRAGA, Alex Branco. **Do corpo que se distingue:** a constituição do bom moço e da boa moça nas práticas escolares. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 84. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.
- FURLANI, Jimena. Direitos Humanos, Direitos Sexuais e Pedagogia Queer: o que essas abordagens têm a dizer à Educação Sexual? *In:* JUNQUEIRA, Rogério Diniz. (Org.). **Diversidade sexual na educação:** problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC/SECAD/UNESCO, 2009. p. 293-324.
- GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina.** 48. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2008.
- GALEANO, Eduardo. **El libro de los abrazos.** 2. ed. 7 reimpr. Buenos Aires: Siglo XXI, 2019.
- GALEANO, Eduardo. **Los hijos de los días.** Buenos Aires: Siglo XXI, 2015.

GAMSON, Joshua. ¿Deven autodestruirse los movimientos identitários? Un extraño dilema. *In*: JIMÉNEZ, Rafael M. Mérida. (ed.). **Sexualidades transgresoras**: una antología de estudios queer. Barcelona: Icaria, 2007. p. 141-172.

GÄRDENFORS, Peter; HÖGBERG, Anders. The archaeology of teaching and the evolution of Homo docens. **Current Anthropology**, v. 58, n. 2, p. 188-208, abr. 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/314254513_The_Archaeology_of_Teaching_and_the_Evolution_of_Homo_docens. Acesso em 25 mar. 2023.

GATTI, Bernardete Angelina. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: EDUNESP, 2013.

GOELLNER, Silvana Vilodre. O corpo como locus de identidade sexual e de gênero. *In*: XAVIER-FILHA, Constantina (Org.). **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2009. p. 165-173.

GUATTARI, Félix. **Caosmose**: um novo paradigma estético. São Paulo: Editora 34, 2000.

GUATTARI, Félix. Da produção de subjetividade. *In*: PARENTE, A (Org.). **Imagem máquina**: a era das tecnologias do virtual. São Paulo: Editora 34, 1993. p. 177-191.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. 7. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

GRAVES, Robert. **O grande livro dos mitos gregos**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2008.

HEILBORN, Maria Luiza; RODRIGUES, Carla. Gênero: uma breve introdução. **Aprender**, ano 12, n. 20, p. 9-21, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/download/4547/3591>. Acesso em: 8 ago. 2018.

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Fernando; BENAVENTE, Beatriz R. La perspectiva post-cualitativa en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones. **Educatio Siglo XXI**, v. 37, n. 2, pp. 21-48, 2019. Disponível em: <https://revistas.um.es/educatio/article/view/387001/268821>. Acesso em: 19 nov. 2022.

HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo de competência. *In*: FERRETTI, Celso João; ZIBAS, Dagmar M. L.; MADEIRA, Felícia R.; FRANCO, Maria Laura P. B. **Novas tecnologias, trabalho e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 128-142.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

KOHL-SANTOS, Priscila; MOROSINI, Marília Costa. O revisitar da metodologia do estado do conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica**, v. 33, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1318/19192476>. Acesso em: 27 maio 2022.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidades de gênero: conceitos e termos**. 2. ed. Brasília: UFG, 2012.

JOHNSON, Hannah J. Bisexuality, mental health, and media representation. **Journal of Bisexuality**, v. 16, n. 3, p. 378–396, maio 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/302593624_Bisexuality_Mental_Health_and_Media_Representation. Acesso em: 28 dez. 2023.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2010.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Educação e Homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal. *In*: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: MEC/SECAD/UNESCO, 2009. p. 367-444.

LANGFELDT, Tom; PORTER, Michael. **Sexuality and family planning: report of a consultation and research findings**. Genebra: WHO, 1986.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. Corpos que escapam. **Labrys estudos feministas**, Brasília, n. 4, ago./dez. 2003. Disponível em: <http://www.unb.br/ih/his/gefem/labrys4/textos/guacira1.htm>. Acesso em: 22 dez. 2022.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

LYONS, Heather Z.; BRENNER, Bradley R.; FASSINGER, Ruth E. A multicultural test of the theory of work adjustment: investigating the role of heterosexism and fit perceptions in the job satisfaction of lesbian, gay, and bisexual employees. **Journal of Counseling Psychology**, v. 52, n. 4, p. 537-548, 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/232525739_A_Multicultural_Test_of_the_Theory_of_Work_Adjustment_Investigating_the_Role_of_Heterosexism_and_Fit_Perceptions_in_the_Job_Satisfaction_of_Lesbian_Gay_and_Bisexual_Employees. Acesso em: 27 dez. 2023.

MACEDO, Lídia Suzana Rocha; SILVEIRA, Amanda da Costa. Self: um conceito em desenvolvimento. **Paidéia**, v. 22, n. 52, p. 281-289, maio/ago. 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/paideia/a/Bcb4hf9B9TmfwqZJtQRPTRs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 nov. 2022.

MACHADO, Antonio. **Los proverbios y cantares de Antonio Machado**. Granada: Dauro Ediciones, 2014.

MANSANO, Sonia Regina Vargas. Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 8, n. 2, p. 110-117, 2009. Disponível em: <https://seer.assis.unesp.br/index.php/psicologia/article/view/946/873>. Acesso em: 9 jan. 2023.

MEIRELES, Ariane Celestino. **Políticas públicas sobre diversidade sexual na educação e vivências pedagógicas de professoras lésbicas na escola: notas sobre a cidade de Vitória**. 156f. Dissertação (Mestrado em Política Social) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/6535/1/Ariane%20Celestino%20Meireles.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2023.

MELUCCI, Alberto. **O jogo do eu**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marluçy Alves (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MORAGAS, Vicente Junqueira. Diferença entre igualdade e equidade. **TJDFT**, 2022. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/acessibilidade/publicacoes/sementes-da-equidade/diferenca-entre-igualdade-e-equidade>. Acesso em: 9 jan. 2024.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875>. Acesso em: 15 jun. 2022.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

NAVARRO-SWAIN, Tânia. **O que é lesbianismo?** São Paulo: Brasiliense, 2004.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor: livro 3**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2014.

NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.

OLIVEIRA, Lélia de Cássia Faleiros. **Gênero, masculinidades plurais e identidades docentes**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PELÚCIO, Larissa. O cu (de) Preciado - estratégias cucarachas para não higienizar o queer no Brasil. **Iberic@I**, v. 9, p. 123-136, 2016. Disponível em: <https://iberical.sorbonne-universite.fr/wp-content/uploads/2016/05/Pages-from-Iberic@I-no9-printemps-2016-12.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2024

PEREIRA, Clayton Feitosa. Conexões entre os movimentos Feminista e LGBT no Brasil. **Caderno Espaço Feminino**, Uberlândia, v. 31, n. 1, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/nequem/article/download/40751/pdf/188534>. Acesso em: 9 jan. 2024.

PINO, Nádia Perez. A teoria queer e os intersex: experiências invisíveis de corpos des-feitos. **Cadernos Pagu**, v. 28, p. 149-174, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/knKyktZNBtwJrkF9dL3zvbB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 dez. 2023.

PISCITELLI, Adriana. Recriando a (categoria) Mulher?". *In*: ALGRANTI, Leila (org.) **A prática Feminista e o Conceito de Gênero**. Campinas: Unicamp, 2002. p. 7-42.

PUERTO, Cosme. **Educação sexual e a escola**. Lisboa: Editora ID Books, 2009.

RIBEIRO, Gabriela Chicuta. **Corpo, gênero e sexualidade na Educação Física escolar: uma cartografia das práticas discursivas em escolas do Paraná**. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/27752/R%20-%20D%20-%20RIBEIRO%2c%20GABRIELA%20CHICUTA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 nov. 2022.

RIBEIRO, Paula Regina Costa; SOARES, Guiomar Freitas; FERNANDES, Felipe Bruno Martins; MACHADO, Liani. A ambientalização de professores e professoras homossexuais no espaço escolar. *In*: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: MEC/SECAD/UNESCO, 2009. Disponível em: https://grupos.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/136623/mod_forum/attachment/9866/Ambientaliza%C3%A7%C3%A3o%20do%20professora%20homossexual%20no%20espa%C3%A7o%20escolar.pdf. Acesso em: 04 jan. 2023.

RIOS, Pedro Paulo Souza. **O estranho que habita em mim: narrativas de vida e formação de professores gays no semiárido baiano**. 189f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2019. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/11842/2/PEDRO_PAULO_SOUZA_RIOS.pdf. Acesso em: 25 mar. 2023.

RIOS, Roger Raupp. O conceito de homofobia na perspectiva dos direitos humanos e no contexto dos estudos sobre preconceito e discriminação. *In*: POCAHY, Fernando. **Rompendo o silêncio: homofobia e heterossexismo na sociedade contemporânea - políticas, teoria e atuação**. Porto Alegre: Nuances, 2007.

RODRIGUES, Karine. Encampada pelo nazismo, eugenia já foi emblema de modernidade no Brasil. **Casa de Oswaldo Cruz**, 10 fev. 2021. Disponível em:

<https://www.coc.fiocruz.br/index.php/pt/todas-as-noticias/1913-encampada-pelo-nazismo-eugenia-ja-foi-emblema-de-modernidade-no-brasil.html>. Acesso em: 4 jan. 2023.

ROLNIK, Suely. Pensamento, corpo e devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. **Cadernos de Subjetividade**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 241-251, set./fev. 1993. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/pensamentocorpodevir.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2022.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. 22. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SACKS, Karen. Engels, revisitado: a mulher, a organização da produção e a propriedade privada. In: ROSALDO, Michelle Zimbalist; LAMPHERE, Louise (org.). **A mulher, a cultura e a sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 185-205.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SANTANA, Anabela Maurício de. **Relações de gênero, trabalho e formação docente: experiências de mulheres da Escola Estadual professor Valnir Chagas, Aracaju/SE**. 221f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/4756/1/ANABELA_MAUICIO_SANTANA.pdf. Acesso em: 25 mar. 2023.

SANTANA, Tayrine; ZAPPAROLI, Alecsandra. CONCEIÇÃO EVARISTO – “A escrevivência serve também para as pessoas pensarem”. **Itaú Social**, 9 dez. 2020. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/noticias/conceicao-evaristo-a-escrevivencia-serve-tambem-para-as-pessoas-pensarem/>. Acesso em: 8 dez. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Dayana Brunetto Carlin. **Cartografias da transexualidade: a experiência escolar e outras tramas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2011/pedagogia/dtranssexualesco.pdf. Acesso em: 4 jan. 2023.

SARAIVA, Izabella Marina Martinho. **Gênero e sexualidades no cotidiano escolar: olhar de docentes**. 2019. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2019. Disponível em: http://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/11717/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O_G%c3%aaneroSexualidadesCotidiano.pdf. Acesso em: 18 abr. 2022.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>. Acesso em: 22 dez. 2022.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 28, p. 19-54, jun. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/hWcQckryVj3MMbWsTF5pnqn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 mar. 2023.

SEFFNER, Fernando. Equívocos e armadilhas na articulação entre diversidade sexual e políticas de inclusão escolar. *In*: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: MEC/SECAD/UNESCO, 2009. p. 125-139.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. *In*: DA SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000, p. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SIMÕES, Júlio; FACCHINI, Regina. **Na trilha do arco-íris: do movimento homossexual ao LGBT**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2009.

SOARES, Lissandra Vieira; MACHADO, Paula Sandrine. “Escrevivências” como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social. **Psicologia Política**, v. 17, n. 39, p. 203-219, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v17n39/v17n39a02.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2022.

SWAIN, Tania Navarro. Para além do binário: os queers e o heterogêneo. **Gênero**, Niterói, v. 2, n. 1, p. 87-98, jul./dez. 2001. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/30991/18080>. Acesso em: 28 dez. 2023.

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa (org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. 2. ed. Campinas: Átomo e Alínea, 2008.

TEIXEIRA, Ana Cláudia Chaves. **Para além do voto: uma narrativa sobre a democracia participativa no Brasil (1975-2010)**. 2013. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

TEIXEIRA, Mariana Carvalho. **Identidades docentes e homossexualidades: um estudo sobre a revelação da sexualidade e sua influência nos processos identitários docentes**. 205f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48138/tde-07122020-125635/publico/7198693_MARIANA_CARVALHO_TEIXEIRA_rev.pdf. Acesso em: 25 mar. 2023.

TIBURI, Márcia. **Como derrotar o turbotecnomachonazifascismo: ou seja lá o nome que se queira dar ao mal que devemos superar**. Rio de Janeiro: Record, 2020.

VEIGA NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA NETO, Alfredo. Incluir para saber, saber para excluir. **Proposições**, Campinas, v. 12, 2001.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, n. 17-18, p. 81-103, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/hQFDykQmWnPvj4TYTWYmKZb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 jan. 2023.

VISCHI, Victória. As identidades de gênero não cabem na caixinha do binarismo. **Dicas de Mulher**, 15 set. 2022. Disponível em: <https://www.dicasdemulher.com.br/identidade-de-genero/>. Acesso em: 22 dez. 2022.

WEEKS, Jeffrey. **Invented moralities: sexual values in an age of uncertainty**. Nova York: Columbia University Press, 1995.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 35-81.

XAVIER-FILHA, Constantina. Educação para a sexualidade, equidade de gênero e diversidade sexual: entre carregar água na peneira, catar espinhos na água e a prática de (des)propósitos. *In*: XAVIER-FILHA, Constantina. **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2009. p. 19-43.

ZARAZAGA, José Manuel Esteve. Mudanças sociais e função docente. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor: livro 3**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2014. p. 93-124.

APÊNDICES

Apêndice 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado/a para participar de um estudo intitulado “Narrativas da dissidência: a escrevivência como ferramenta para problematizar elementos formadores da subjetividade de docentes LGBTQIAPN+”, desenvolvida pelo mestrando Jean Michel Valandro e coordenada pela pesquisadora Profa. Dra. Bettina Steren dos Santos.

Antes de aceitar participar dessa pesquisa, solicitamos que você leia as informações contidas neste termo de consentimento.

1) Qual é objetivo principal do estudo?

Compreender, através de práticas de escrevivência, de que maneira um grupo de docentes LGBTQIAPN+ constitui(u) suas subjetividades, considerando as agências das relações sociais de saber-poder no ambiente escolar.

2) Qual a justificativa para a realização desse estudo?

Acredito que, ao dar-se a conhecer, ao olhar para o outro com “cara limpa e coração aberto”, aprendemos mais sobre quem somos e sobre quem são os outros, mas principalmente sobre quem podemos ser quando estamos juntos, sobre o poder de transformação que surge do encontro e que pode modificar as pessoas, as situações, os lugares, balançando-os, remexendo o que está posto e dando-lhes nova vida.

No encontro, o “eu” tem a chance de (r)estabelecer-se, como diz Larrosa (2011, p. 18), enquanto um sujeito “que temos caracterizado já como aberto, vulnerável, sensível”. Dessa forma, o um aprende com o outro, e o outro com o um, em um contrato que é firmado à medida que surge a disponibilidade de negociar, de dialogar, de afetar e deixar-se ser afetado. Acredito que é nesse tipo de relação, nesses momentos, que chegamos mais perto de nos entender, como citou Galeano (2015), enquanto buscadores de vida, uma vez que, para além da vida que se manifesta quando estou sozinho, é na passagem dos dias que me constituo em relação ao outro e que a complexidade do viver realmente se revela.

Ao falar em coletividade, é claro que existem certas pautas que conversam mais intimamente comigo, mesmo por pertencer a algumas delas, e com as quais venho me envolvendo já há algum tempo. Nesse caso, ao falar de pautas coletivistas, refiro-me principalmente a grupos socialmente minorizados, isto é, indivíduos LGBTQIAPN+ (ao qual pertenço), mulheres, negros e/ou pessoas em quaisquer outros grupos de vulnerabilidade social.

Do pertencimento e/ou convivência com esses grupos sociais é que surgiu minha provocação para operar esta pesquisa, que se dedica a compreender de que forma os processos de interação de docentes LGBTQIAPN+ com seus pares docentes no ambiente escolar colabora para a formação da subjetividade dos indivíduos pertencentes à sigla.

3) Como o estudo será realizado e qual será minha participação no estudo?

O presente estudo será realizado a partir da produção de escrituras, conforme descrito nos passos a seguir, que também detalham sua participação no estudo:

- 1º momento: Pense e escreva sobre como foi seu acesso à escola para o início da prática docente – o processo foi fácil ou difícil? Houve algum empecilho? Você acha que, em algum momento, sua expressão de gênero/sexualidade desempenhou algum papel para que as coisas acontecessem da maneira como aconteceram? Se quiser, adicione tantas informações quantas achar pertinentes;
- 2º momento: Depois de falar desse momento inicial, vamos pensar em como se deu a convivência com os colegas professores (procure focar em professores e equipe diretiva, buscando mencionar os alunos apenas se for a título de comparação dessas relações). Para ajudar em seu processo de escrita, você pode pensar nas seguintes questões: qual a minha relação com os outros colegas? Como me sinto quando interajo com eles? Sou acolhido integralmente pelo grupo ou há diferenças no tratamento? Que experiências tive/tenho com meus colegas docentes e equipe diretiva e que me marcaram de maneira boa ou ruim? É importante que você deixe claro se acredita que sua expressão de gênero/sexualidade teve alguma influência positiva ou negativa na maneira como aconteceu o descrito em seu texto. Se você se sentir à vontade, é possível falar também sobre o fato de não poder manifestar sua expressão de gênero em seu local de trabalho, caso esta seja uma realidade;

- 3º momento: Este momento está reservado para contar outras experiências marcantes e/ou significativas que você achar relevante. Além disso, para identificar-se nesta pesquisa, você deve pensar em como se enxerga no mundo e escolher uma pessoa (um teórico, um famoso, alguém que o/a inspire) ou um personagem de filme/série/novela (pode ser inclusive de alguma animação). Depois de pensar nessa pessoa que o/a representará escreva um breve parágrafo dizendo o porquê da escolha (a pessoa escolhida dará nome aos pesquisados deste estudo, visando manter seu anonimato).

4) Quais os riscos e os benefícios do estudo?

Os riscos deste estudo estão mais relacionados a possíveis lembranças que podem ser desencadeadas ao discorrer sobre as vivências, as discriminações, gerando disparadores de tristeza. Por isso, ao tratar com os/as entrevistados/as, mencionei que eles/as têm liberdade de falar somente sobre aquilo que se sentirem à vontade para compartilhar. Já os benefícios dizem respeito a participar de uma pesquisa que visa dar maior visibilidade a temas envolvendo a comunidade LGBTQIAPN+ e sua inserção/interação nos espaços sociais, no caso, com foco na escola.

5) Quem terá acesso às informações deste estudo?

Os dados e os resultados individuais da pesquisa são confidenciais e não poderão ser utilizados para outros objetivos que não estejam descritos neste termo de consentimento. Os resultados deste estudo deverão ser publicados, mas a identidade dos participantes não será revelada em nenhum momento. O Comitê de Ética e Pesquisa da PUCRS poderá ter acesso aos dados da pesquisa para poder assegurar que seus direitos estão sendo protegidos.

6) Quais são as compensações da participação no estudo?

Não haverá custos para os participantes do estudo. Você também não receberá nenhum pagamento pela participação na pesquisa.

7) Poderei desistir da participação no estudo?

Você poderá em qualquer momento cancelar a sua participação no estudo. Isto não influenciará o andamento do estudo e a forma como você é percebido pelos realizadores do estudo.

8) Qual será o compromisso dos pesquisadores com os participantes, na oferta de informações atualizadas do estudo?

Os participantes do estudo receberão os resultados da análise realizada, bem como, após a publicação dos dados, terão acesso às informações obtidas no estudo. Caso tenham interesse, entre, em contato com os pesquisadores responsáveis do estudo.

9) A quem devo me dirigir para maiores informações sobre a pesquisa?

Se você tiver qualquer dúvida sobre seus direitos como participante do estudo, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa PUCRS pelo telefone (51) 3320-3000 ramal 3345, horário 08:00 às 12:00h e 13:35 às 17:00h. Endereço: Avenida Ipiranga, 6681– Prédio 40, sala 505 CEP 90619-900. Assim como entrar em contato com a pesquisador responsável pela pesquisa – Jean Michel Valandro – no celular (51) 98919-7549.

Favor preencher abaixo, se concordar em participar do estudo:

Eu, _____ concordo em participar do Projeto intitulado: ““**XXX**””. Fui informado sobre os reais objetivos da pesquisa de maneira clara e detalhada, estou ciente de que o estudo pretende avaliar a XXX, para que haja um melhor entendimento sobre o assunto. Declaro ainda que as minhas dúvidas foram esclarecidas e sei que poderei entrar em contato, caso haja dúvidas. Além disso, sei que as informações dadas neste estudo são confidenciais e que poderei não participar do estudo a qualquer momento; apenas preciso informar aos pesquisadores a minha decisão, sem que isso interfira com você é atendido nos locais onde o estudo está sendo realizado. Declaro que recebi via do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Nome do participante: _____

Contatos: () _____ () _____

Data: __/__/____

Nome do Pesquisador: _____

Assinatura do Pesquisador: _____

Data: __/__/____



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Av. Ipiranga, 6681 – Prédio 1 – Térreo
Porto Alegre – RS – Brasil
Fone: (51) 3320-3513
E-mail: propesq@pucrs.br
Site: www.pucrs.br