



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO/CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

JANIVALDO PACHECO CORDEIRO

CORPO-TERRITÓRIO-LGBT+: IMAGENS E NARRATIVAS DE
PROFESSORES/AS TRANSVIADOS/AS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Salvador
2022

JANIVALDO PACHECO CORDEIRO

**CORPO-TERRITÓRIO-LGBT+: IMAGENS E NARRATIVAS DE
PROFESSORES/AS TRANSVIADOS/AS NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade/PPGEduC, Linha 2 – Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador da Universidade do Estado da Bahia/ UNEB, vinculado ao Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica – DIVERSO, como requisito para obtenção do grau em Doutor em Educação e Contemporaneidade.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios

Salvador
2022

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

C794c

Cordeiro, Janivaldo Pacheco

Corpo-território-LGBT+: Imagens e narrativas de professores/as transviados/as na Educação Básica / Janivaldo Pacheco Cordeiro. - Salvador, 2022.

249 fls.

Orientador(a): Profª Drª Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios.

Inclui Referências

Tese (Doutorado) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, Campus I. 2022.

1. Identidade de gênero. 2. Identidade de gênero na educação.
3. Educação básica.


CDD: 379


FOLHA DE APROVAÇÃO


CORPO-TERRITÓRIO-LGBT+: IMAGENS E NARRATIVAS DE PROFESSORES/AS TRANSVIADOS/AS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

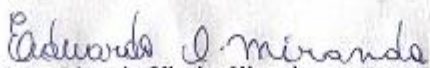
JANIVALDO PACHECO CORDEIRO

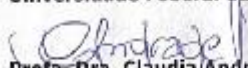
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduC, em 13 de dezembro de 2022, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:

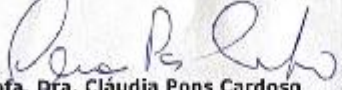

Profa. Dra. Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil


Profa. Dra. Berenice Alves de Melo Bento
Universidade de Brasília - UnB
Doutorado em Sociologia
Universidade de Brasília, UnB, Brasil


Prof. Dr. Edmar Reis Thiengo
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - IEFS
Doutorado em Educação
Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, Brasil


Prof. Dr. Eduardo Oliveira Miranda
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil


Profa. Dra. Claudia Andrade Vieira
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Estudos Interdisciplinares Sobre Mulheres, Gênero e Feminismo
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil


Profa. Dra. Cláudia Pons Cardoso
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Estudos Interdisciplinares Sobre Mulheres, Gênero e Feminismo
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

*Decido à memória do meu pai e à vida de minha mãe,
por estarem sempre ao meu lado em todos os momentos
e em todas as decisões.*

*À memória do meu querido Tibiã, que me ensinou a
enxergar o amor todos os dias.*

*À memória dos amigos/professores Sidnei Quezada,
Gilberto Saúde e Mário Saback.*

AGRADECIMENTOS

À **Bahia** e ao **povo baiano**, pela generosidade, afeto e acolhida.

À **Uneb**, por abrir as portas para a diversidade e transformar o seu espaço em espaço de todos/as, para que todas as pessoas se sintam, com imenso orgulho, como parte integrante dessa instituição.

A **Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios**, por me acolher entre os/as seus/suas, pela paciência, pelo amor, pela ética e senso de justiça, pela compreensão do/a outro/a, por não desistir mesmo nos momentos difíceis e encontrar neles forças para nos incentivar, orientar, persistir e, principalmente, por olhar para a diferença e encontrar nela os motivos que fazem pulsar seu coração, tentar compreender o/a incompreendido/a e visibilizar o/a invisibilizado/a.

A **Cláudia Andrade**, pelas indicações de leitura, pelas inúmeras e importantes contribuições a este trabalho, pelo carinho cotidiano e pelos puxões de orelha quando necessários.

A **Eduardo Miranda**, por dispor do seu corpo-território, corpo-contraste, corpo-epistêmico e por dedicar parte do seu tempo e do seu conhecimento para o enriquecimento desse trabalho.

A **Berenice Bento**, pelas demonstrações de afeto, acolhida na UNB e pela disponibilidade em ajudar com seus/nossos estudos transviados que atravessam, modificam e dão vida a essa tese. Obrigado por dispor de sua atenção no momento que cruzei o seu caminho. Imensa gratidão a ti

A **Cláudia Pons Cardoso**, pela leitura cuidadosa e sofisticada desse texto e por atentar para aquilo que meu olhar não havia conseguido despertar. Suas contribuições ultrapassam os limites dessa escrita: são lições para a vida!

A **Edmar Reis Thiengo**, que acreditou em mim e apostou naquele projeto de mestrado. Sem você, este passo não seria possível. Obrigado pela leitura desta tese e pelas contribuições dadas, pelos aconselhamentos e forças nos momentos de tormenta.

Aos/Às colegas da **Coordenadoria de Matemática (Comat)** e ao **Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes/Vitória)**, por apoiarem e permitirem a concretização deste sonho.

Aos/às **amigos/as do doutorado**, por me acolherem com muito amor, em especial as amigas, os diálogos cotidianos, as trocas de alegrias e tristezas partilhados com **Sara, Joana, Rebeca e Katiane** que, nos momentos mais difíceis, nunca soltaram a minha mão.

Aos/às irmãos/as do **Grupo Diverso**, pelo cuidado, acolhida, afeto, e por partilharem comigo de sua confiança, amizade e respeito. Gratidão especial a **Celina, July** e (novamente) **Joana** pelas inestimáveis amigas.

Ao **PPGEduC**, por permitir ser minha morada acadêmica, aos/às docentes e à inesgotável energia, simpatia e profissionalismo impecáveis de **Sônia Lima**.

A **Babafemi, Beta Queer, Billy Kaplan, Cláudia Saúde, Eric, Frida e Janaína** que, gentilmente protagonizaram essa tese com suas histórias de vida-formação-profissão e deram fôlego e motivações para a realização deste trabalho.

*A Dalmo Costa, Paiakam, Marta e Laura, que me acolheram em sua morada em Salvador.
A Marcinha, Marina e Idalmo, pela confiança e apoio.*

A Juliana Franco pela amizade, companheirismo e amor!

*A Wagner Alves, pelo apoio incondicional, pelo amor e por enxergar e fazer com que eu
enxergasse em mim possibilidades.*

*A minha mãe, pela demonstração de amor irrestrito por toda a vida. Gratidão pelas orações
e cuidados que me garantiam tempo para me dedicar aos estudos. Obrigado por
compreender os momentos de tristeza, mas também por poder partilhar com ela os momentos
de alegria. Todo meu amor e agradecimento a ti.*

Ao meu tio Bião que me ensinou todos os dias o significado do amor ao próximo.

*Ao meu pai, por todo amor, carinho, dedicação e cuidado postos diuturnamente para que eu
me tornasse o homem que sou hoje. O senhor continua vivo em meus pensamentos.*

*Aos meus irmãos e minhas irmãs, cunhados e cunhado, pelo apoio, amor e compreensão
pelas ausências e os movimentos que fizeram para que eu não permanecesse longe:
Marilene, Aginaldo e Nicinha, Adolfo (in memoriam), Edgard e Mery, Iran e Cássia, Marly e
Fabrício vocês são incríveis! Obrigado pela compreensão e respeito às minhas
individualidades.*

*Aos/às sobrinhos/as, primos/as, tios/as que me apoiaram sempre.
Aos familiares que, de alguma forma ou de outra, contribuíram para a concretização deste
passo tão importante em minha vida.*

*Aos/às amigos/as que acreditaram em mim, me apoiaram e se alegraram por esta vitória. A
Angelita, Robson, Adriano, Darcy, Márcia, Denise, Fabrina, Juliana, Lucas, Rita,
Melyssia, Jeane, Flávio, Nahum, Marcelo, Érica, Patrícia... e tantos/as outros/as que a
memória não dá conta. Obrigado por me erguerem quando, por vezes, desacreditei em mim.*

*Aos meus professores e professoras do Ensino Básico e, em especial, a Jeová Brito Sampaio,
que me estimulou a outras leituras de mundo.*

*À militância LGBTQIA+, às travestis e transexuais, aos gays e às lésbicas, bissexuais e
pansexuais e todos/as/es aqueles/as que lutam todos os dias por dias melhores e para o
reconhecimento de nossas existências.*

A Rita Lélia Granha, pela revisão criteriosa do texto desta tese.

A Lula, por nos trazer de volta a esperança de um Brasil para todos/as.

*A Deus, pela vida, por possibilitar o conhecimento e pela compreensão de que
“sem amor, eu nada seria”.*

*A todos/as vocês, minha eterna gratidão e meu pedido de desculpas se a memória deixa
alguém para trás!*

RESUMO

Este estudo buscou compreender e analisar os atravessamentos que forjam identidades pessoais e profissionais de pessoas LGBTQIA+ na docência e que, por conta do gênero e da sexualidade *dissidentes*, provocam ressignificação de suas práticas pedagógicas, fabricam comportamentos e performances para o exercício do magistério e, de alguma forma, criam contextos para pensar os movimentos de representação e representatividade. De natureza qualitativa, o trabalho foi desenvolvido com base na Pesquisa Narrativa (CLANDININ E CONNELLY, 2015), apoiando-se nas narrativas de (re)existências (RIOS, 2021) que surgiram nas Entrevistas Narrativas e nas escritas de autorretratos, sendo analisadas utilizando a interpretação-compreensão proposta por Ricoeur (2019) e a “leitura em três tempos” sistematizada por Souza (2014, 2017). A pesquisa contou com a participação de sete colaboradores/as autodeclarados LGBT+ docentes da Educação Básica da Bahia. Nesse bojo, a discussão teórica das identidades e diferenças (RIOS, 2008; SILVA, 2014) foram enriquecidas pela discussão em torno das identidades de gênero e sexualidade (BENTO 2017a, 2017b, 2018, 2021a, 2021b; BUTLER 2017, 2018a, 2018b, 2019b, 2019b, 2022; LOURO, 2014), sexualidade e as relações de poder e opressão (FOUCAULT, 2010a, 2010b, 2013, 2019), que docilizam os corpos-transviados, os classificam e reafirmam a diferença hierarquizada, demarcando-a de maneiras diferentes e de acordo com suas singularidades, e possibilitando, assim, o (re)conhecimento do corpo-território (MIRANDA, 2014, 2021). Nesse aspecto, o corpo-território foi incorporado na (e pela) tese, unificou-se e se corporificou nas discussões, imagens e narrativas, performances e corporalidades que não apenas atravessam este trabalho, o encarna, o desnuda e o constitui. De acordo com os resultados, os/as professores/as transviados/as são assujeitados/as ao sistema heteronormativo que os/as vigiam, silenciam e invisibilizam as suas existências, forjando neles/nelas identidades voltadas à (auto)vigilância, ao (auto)silenciamento e à (auto)invisibilização como forma de sobrevivência no espaço escolar, mas também mostram indícios de que suas representações e representatividades são de extrema importância no combate ao preconceito, à discriminação e à visibilidade LGBTQIA+. Assim, a tese defendida é que professores/as transviados/as encontram-se atravessados/as pela cis heteronormatividade que os/as (re)posicionam de forma que estes/as forjam suas identidades pessoais e docentes em suas imagens e narrativas construídas cotidianamente.

Palavras-chave: Corpo-território-LGBT+. Identidades e Diferenças. Imagens e Narrativas. Professores/as Transviados/as. Representação e Representatividade LGBTQIA+.

ABSTRACT

This study sought to understand and analyze the crossings that forge personal and professional identities of LGBTQIA+ people in teaching and that, due to dissident gender and sexuality, provoke a re-signification of their pedagogical practices, create behaviors and performances for the exercise of teaching and, in turn, somehow, they create contexts to think about the movements of representation and representativeness. Of a qualitative nature, the work was developed based on Narrative Research (CLANDININ AND CONNELLY, 2015), relying on the narratives of (re)existences (RIOS, 2021) that emerged in the Narrative Interviews and in the writings of self-portraits, being analyzed using the comprehension-interpretation proposed by Ricoeur (2019) and the “reading in three times” systematized by Souza (2014, 2017). The research had the participation of seven self-declared LGBTQIA+ teachers of Basic Education in Bahia. In this context, the theoretical discussion of identities and differences (RIOS, 2008; SILVA, 2014) was enriched by the discussion around gender and sexuality identities (BENTO 2017a, 2017b, 2018, 2021a, 2021b; BUTLER 2017, 2018a, 2018b, 2019b, 2019b, 2022; LOURO, 2014), sexuality and relations of power and oppression (FOUCAULT, 2010a, 2010b, 2013, 2019), which tame the queer bodies, classify them and reaffirm the hierarchical difference, demarcating it from different ways and according to their singularities, thus enabling the (re)cognition of the body-territory (MIRANDA, 2014, 2021). In this aspect, the body-territory was incorporated in (and by) the thesis, it was unified and embodied in the discussions, images and narratives, performances and corporalities that not only cross this work, but incarnate it, lay it bare and constitute it. According to the results, queer teachers are subject to the heteronormative system that watches over them, silences and makes their existence invisible, forging in them identities aimed at (self)surveillance, at (self)silencing

and (self)invisibilization as a way of survival in the school space, but also show evidence that their representations and representativeness are extremely important in the fight against prejudice, discrimination and LGBTQIA+ visibility. Thus, the thesis defended is that misguided teachers find themselves crossed by cis heteronormativity that (re)position them so that they forge their personal and teaching identities in their images and narratives constructed on a daily basis.

Keywords: Body-territory-LGBT+. Identities and Differences. Images and Narratives. Queer Teachers. LGBTQIA+ Representation and Representativeness.

“Prefiro queimar o mapa
Traçar de novo a estrada
Ver cores nas cinzas
E a vida reinventar
E um homem não me define
Minha casa não me define
Minha carne não me define
Eu sou meu próprio lar
Ela desatinou, desatou nós”

(Triste, Louca ou Má - Canção de Francisco, el Hombre)

Sumário

(IN)QUIETAÇÕES INICIAIS: caminhos transviados.....	5
I. “PROFESSOR, O SENHOR É GAY?”: motivações para a pesquisa	13
II. EU (NÃO) SEI O QUE MEU CORPO ABRIGA: retratos da pesquisa	25
Imagens (e) narrativas transviadas e os armários de vidro.....	33
Percurso teórico-metodológico: <i>por entre os vidros</i>	40
Professores/as transviados/as: colaboradores/as da pesquisa	45
Pesquisa narrativa: entre imagens e narrativas (auto)biográficas	52
Etapas de investigação	63
Perspectivas de análise: interpretativa-compreensiva.....	73
III. ESTADO DO CONHECIMENTO: estudos transviados	82
Pesquisas em Gênero e Sexualidade	84
Pesquisas em Gênero e Sexualidade na Educação	86
<i>Gênero e Sexualidade e Infância</i>	87
<i>Gênero e Sexualidade e Formação do Professor</i>	88
<i>Gênero e Sexualidade e percepções da/na comunidade escolar</i>	88
<i>Gênero e Sexualidade e Currículo</i>	89
<i>Gênero e Sexualidade na Produção de Identidades e Diferenças</i>	92
Identidades LGBT+ na Escola	93
Professores/as Transviados/as: colaboradores/as em teses e dissertações.....	94
IV. CONTEXTOS (IN)QUIETANTES: atravessamentos transviados ao corpo-território- LGBT+	100
“ <i>Vocês gostariam de se ferir o tanto que me ferem?</i> ”: ritos performativos	102
“ <i>Todo mundo tá falando da sua vida, das suas demandas, das suas questões. E eu não falava, eu ouvia. Eu só ouvia!</i> ”: (re)existências adiadas pelo silêncio	110
“ <i>Quem é esse professor baitola aí, xô falar com ele aí!</i> ”: (re)invenções da imagem e narrativas de (re)existências do corpo-território-LGBT+	121
“ <i>Ah, a professora trans está aqui para poder ensinar os alunos ou conduzir os alunos a uma prática de homossexual!</i> ”: da “ideologia de gênero” à “escola sem partido”	132
V. O QUE(ER) QUE EU TENHO QUE ME FAZ TRANSVIADO/A (?): identidades e diferenças, performatividades e LGBTfobias.....	157
“ <i>O meu maior dilema no meu processo foi a autoaceitação</i> ”: Identidades e Diferenças.....	162
“ <i>Eu lhe autorizo a se impor mais como homem na sala</i> ”: entre imagens e narrativas das identidades sexuais e de gênero	177
“ <i>Opa não pode! Não pode! E aí botava a mão para baixo. E ficava nessa coisa tentando moldar tudo o que eu fazia, tentando controlar tudo o que eu fazia e falava</i> ”: corporalidades transviadas	196

<i>“Venha cá, o que tá posto tá posto. Além de viado, vocês dois acham que vão ser o que na vida?”:</i> representação, (re)conhecimento (re)existência e representatividade	214
VI. INQUIETAÇÕES TRANSVIADAS E (IN)CONCLUSIVAS.....	230
REFERÊNCIAS	238
ANEXOS	246

(IN)QUIETAÇÕES INICIAIS: caminhos transviados

A gente se acostuma a abrir o jornal e a ler sobre a guerra. E, aceitando a guerra, aceita os mortos e que haja números para os mortos (Marina Colasanti - Eu sei, mas não devia¹)

Pra começar, é preciso salientar que não há como não se desestabilizar diante da realidade que atravessou o processo de desenvolvimento desta tese. Este é o início, ou um de vários (re)começos que precisaram ser feitos, refeitos, apagados e começados de novo, como o ciclo do dia que se faz e se desfaz em suas horas e que nos *faz* seres humanos em seus erros, acertos e outras invariâncias. “Eu não queria ter de entrar nessa ordem arriscada do discurso” (FOUCAULT, 1996, p.7), de reafirmar binaridades, acertos ou erros, homem ou mulher, *cis* ou *trans*, normal ou *anormal*, identidade ou diferença, vida ou morte, no entanto, não há como me posicionar alheio aos fatos, não me modificar diante dos fatos, não me perceber e perceber outras corporeidades como resistência e (re)existência durante esses fatos. Se hoje escrevo é porque resisto e (re)existo. E, ainda, se traço essas linhas, assumo a minha posição de sujeito privilegiado. Também, embora esta seja uma tese sobre o corpo-território-LGBT+, gênero, sexualidade, educação, vida-formação-profissão, professores/as transviados/as... não há como narrar a vida sem os seus atravessamentos e acontecimentos que nos envolvem, principalmente se essas acontecimentos modificam o mundo inteiro.

Esta pesquisa não é sobre morte, é principalmente sobre vida, sobretudo da *sobrevida* LGBT+ na docência. Talvez seja guiada pelo *status* de *não vida* (ou de *quase morte*), e/ou pelas imagens e narrativas de *quase sujeito* com que esses corpos-transviados são perspectivados e, também, das expectativas, representações e representatividades do corpo que se constitui vivenciando o óbito (muitíssimas vezes precoce) de pessoas LGBTQIA+ como rotina, amedrontado pelas crueldades do *modus operandi* que, geralmente, desconfiguram essas existências e não se limitam *apenas* à selvajaria física ao corpo, mas ao projeto político de desumanização daqueles/as não percebidos/as como norma. É sobre as imagens e narrativas de professores/as transviados/as, dos atravessamentos e da invisibilidade de suas experiências (SCOTT, 1998) de vida-formação-profissão desses corpos-territórios, do estranhamento, do silenciamento, da negação às inúmeras circunstâncias de discriminação e preconceitos que os (re)posicionam à condição de vidas subalternizadas e desumanizadas, bem como, incisivamente os (de)marcam e os constituem sujeitos/as atentados/as pelo medo... e “o que pode o medo?”

¹ Crônica *Eu sei, mas não devia*, publicada em 1972, de Marina Colasanti. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/eu-sei-mas-nao-devia-marina-colasanti/> Acesso em: 15 jul. 2022

Tudo. Porque nos torna um corpo sem potência” (BENTO, 2021b, p. 89). O medo faz invisibilizar nossas existências. Contudo, é também sobre (re)existências.

Em contextos (o)posicionais de binaridades consolidadas: vida e morte nunca estiveram tão próximas como agora! Não basta assim, o retrato e o (auto)retrato das imagens e as narrativas do corpo-transviado que carrega o estigma da perversão, da Aids, do erro, do inimigo da sociedade, do destruidor de famílias; é preciso que esse corpo seja vislumbrado e assimilado como o corpo predestinado a uma vida impotente, inoperante, e sua morte precisa preencher os rituais de suplício e carregar os retratos do horror, justificada pela *inferioridade* de condição hierarquizada de sua existência. O corpo-transviado desse maneira é atravessado por circunstâncias não reivindicadas, mas fabricadas para estabelecer nesse modo de vida não reconhecível, não representável e não narrável não *somente* pela morte que *naturalmente* atravessa (e repito, justifica) o corpo LGBTQ+ como um destino, como uma realidade de causa e efeito, mas da morte que lhe tira a dignidade e (des)constitui sua identidade.

Assim, para (re)começar, reitero que esta pesquisa não é sobre a morte (ainda que meu corpo-transviado, desvelado por performatizar uma masculinidade outra, sinta de todas as formas as mortes dolosas de outros LGBTQ+ como uma realidade passível de acontecer comigo), todavia, enquanto idealizo as redes que preciso tecer, devaneio nas imagens, imagino nos devires, alieno e me liberto no movimento da escrita, nos retratos e quadros dessas vidas/mortes, em que ela, a morte, aparece e reaparece, mais assustadora do que é habitual. Os falecimentos foram constantes a cada palavra escrita, a cada ideia não construída, a cada parágrafo não finalizado, semelhante a um ponto final que interrompe a ideia; e acrescenta, automaticamente as suas reticências, atormentando as nossas vidas com suas atualizações de óbitos recorrentes que nunca parecem ter fim. Esta tese foi atravessada pela Covid19 e todas as consequências advindas do potencial destrutivo desse mal. O coronavírus fabricou um novo retrato do mundo. Imagens e narrativas da fragilidade da vida, mas também da macabra realidade de que algumas vidas são mais vivíveis do que outras. Enquanto escrevo, falecimentos batem à porta de meus vizinhos, cortejos passam pela minha rua, assombram o sair de casa; avisam que companheiros/as, professores/as, primos/as, tios/as, conhecidos/as, amigos/as e tantos/as outros nomes não estão mais conosco; tornaram-se números, engordaram as estatísticas, morreram por falta de ar, devido ao não atendimento ou atendimento inapropriado marcado pela novidade e ignorância, devido a hospitais lotados, à escassez de políticas públicas, à desvalorização do Sistema Único de Saúde (SUS), por naturalizar a morte em massa... por não acreditar na potencialidade do inimigo invisível.

Em virtude de tudo isso, não há como não ser afetado por essas acontecências que nos desestabilizam; provocam-nos rupturas, ranhuras, alongados silêncios, aflições, tristezas, lutos, pausas, pausas longas, depressão, insônias, raivas, bolo na garganta acumulado pelo ódio de ver o escárnio com que o atual presidente do Brasil trata a vida ou, pelo menos, algumas milhares de vidas que considera matáveis, efêmeras, risíveis, descartáveis. Para exemplificar, em uma rápida pesquisa em qualquer *site* de buscas, como o *Google*, encontramos, sem dificuldade, seu discurso de indiferença e escárnio à vida (“*Eu não sou coveiro, tá certo?*”; “*E daí? Lamento! Quer que eu faça o quê? Eu sou Messias, mas não faço milagre!*”; “*Todo mundo vai morrer [...]. Tem que deixar de ser um país de maricas!*”²), resultado da necrobiopolítica³ (BENTO, 2018) propulsora de disseminação do vírus (*motociatas*⁴, movimentos antidemocráticos, declarações que minimizaram as ações do vírus, estimulação ao não uso de máscaras etc.). Para piorar o quadro das asneiras que negacionistas como Bolsonaro (2019-2022)⁵, Donald Trump e tantos outros/as representaram disseram e propagaram, é o fato de que do outro lado disso tudo existiram (e existem) pessoas que acreditaram (e acreditam) e defenderam (e um considerado número de pessoas ainda defendem) as absurdidades divulgadas, e muitos/as morreram por acreditar nelas.

Nesse cenário, meu corpo-transviado (in)quieta-se pelo medo que o deixa impotente, talvez por abrigar em meu corpo-território as imagens e narrativas de ser maricas e, por consequência, está atravessado pelas violências que *naturalmente* e costumeiramente afetam minhas experiências. Por mais que esse medo da morte, teoricamente, não enxergue cor/raça, sexualidade, classe social, gênero ou qualquer outro marcador que o diferencie, todavia, afeta consideravelmente aqueles/as em situação de vulnerabilidade, bem como precariza ainda mais corpos cujos marcadores citados estão socialmente (re)posicionados em desvantagem.

O vírus causa a doença Covid19, a qual por si só já é um grande problema, entretanto, a ignorância e a ideologia política potencializaram sua ação nefasta, reproduzindo e acostumando a máxima de que *a morte é o destino natural de todos/as*, ou que a liberdade de ir e vir e a necessidade do trabalho são bens mais importante que a própria vida. Se de fato o é;

² Disponível em: <https://esportes.yahoo.com/noticias/200-frases-de-bolsonaro-minimizando-a-pandemia-do-coronavirus-203647435.html>. Acesso: 7 jun. 2022. Essa última citada revela também uma das inúmeras vezes em que proliferou seus discursos homofóbicos.

³ O conceito de necrobiopolítica é pensado por Berenice Bento ao reunir biopolítica e necropolítica como políticas indissociáveis praticadas pelo Estado, utilizadas para decidir sobre vida e morte de sujeitos/as vivíveis ou matáveis e, sobretudo, desumanizados/as.

⁴ Conjunto de motoqueiros realizando passeatas.

⁵ Bolsonaro perdeu as eleições de 2022 para o candidato Luiz Inácio Lula da Silva em 30 de outubro de 2022. Em uma eleição acirrada, Lula obteve 50,9% dos votos válidos e Bolsonaro, 49,10%. Disponível em: <https://resultados.tse.jus.br/oficial/app/index.html#/eleicao/resultados>. Acesso: 31 out. 2022

se o nenhum país pode parar, se o trabalho possibilita as condições de vida, quem são os/as indivíduos/as que ditam aqueles/as que devem se expor? Quem são aqueles/as que não devem faltar ao trabalho e quais devem morrer para que outros/as permaneçam vivos/as? Quais vidas foram ceifadas para que a liberdade fosse garantida? Quem é o/a sujeito/a não narrável, cuja morte fugiu à dignidade? “*Existe algo a perder mais importante que a vida: a liberdade*”⁶ - disse o presidente, induzindo erroneamente as pessoas a não cumprirem as medidas de distanciamento social. Se não há vida sem liberdade, como quis fazer acreditar, não há, muito menos, a possibilidade de liberdade sem vida. Tal motivação pode ter levado milhares de brasileiros a morrer precocemente⁷. Além disso, o fato de colocar a economia em primeiro lugar, em detrimento à vida dos/as trabalhadores/as, possibilitou o caos, a desinformação e a morte desenfreada. *Há economia sem vida?* Que vidas são essas cuja importância, ou falta dela, podem exemplificar esse sacrifício forçado? Não seriam essas vidas passíveis de luto? (BUTLER, 2018a). Até quando será permitido desrespeitar a dignidade da pessoa humana? Até quando minimizarão essas vidas que se tornam corpos e esses corpos que se tornaram números e, esses números que se materializam em corpos de conhecidos/as, amigos/as e familiares? Inclusive, conta-se do primeiro caso de contágio registrado em vinte e cinco de fevereiro de 2020 e da primeira morte noticiada em dezessete de março de 2020 no Brasil um total próximo a 700 mil óbitos notificados em novembro de 2022⁸, mostrando indícios de subnotificações. Essas mortes deixaram de ser números e ganharam os rostos de vizinhos/as, tias e primos. Foi nesse caos que parte desta tese foi desenvolvida; nesse movimento de pensar a vida sem se deslocar da eminência da morte, sem saber para onde ir e o que pensar. Paro de contar as mortes? Celebro o fato de estar vivo? Não vejo jornais nem redes sociais para o bem de minha saúde mental? Enclausuro-me no meu mundo para não me render às constantes atualizações que naturalizam essas mortes? Infelizmente, o fato é que, entrando nessa ordem arriscada do discurso, arrisco a pensar no que “a gente se acostuma, [ainda que] [...] não devia”, como bem registrou Marina Colasanti.

Diante de tanto descaso à vida e dos inúmeros atravessamentos que marcaram esse inquietante (con)texto, esse é um período da história que não deve ser esquecido. Diante de tudo isso, este trabalho não pode passar ileso sem mencionar que, nesse período, a Covid-19

⁶ Disponível em: <https://istoe.com.br/existe-algo-a-perder-mais-importante-que-a-propria-vida-a-liberdade-diz-bolsonaro/>. Acesso em: 7 jun. 2022

⁷ Pesquisas indicam que cerca de 400 mil mortes poderiam ser evitadas. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/06/24/pesquisas-apontam-que-400-mil-mortes-poderiam-ser-evitadas-governistas-questionam>. Acesso em: 31 out 2022.

⁸ No dia 21/11/2022 o total registrado era 688.907 mortes. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/> Acesso em: 21 de nov. 2022.

carregou milhares de vidas para a morte e colocou o Brasil entre os primeiros da lista de *corpos que viraram números* em uma necrobiopolítica massivamente praticada, atuando indistintamente sobre os corpos como um regime que marca sua diferença: do corpo de posses ao corpo sem posses, daqueles/as segregados/as pela cor àqueles/as valorizados por ela, do corpo *velho* ao corpo novo, do corpo ocupado ao corpo desempregado, do corpo heterossexual ao corpo-transviado, do corpo *lido como normal* ao corpo lido como *abjeto*, do corpo opressor ao corpo oprimido, conduzindo principalmente à morte aqueles/as com os marcadores sociais da diferença potencializados, repito, pela condição de precariedade e vulnerabilidade social na qual estavam/estão inseridos. Parece-me óbvio, no entanto imprescindível mencionar, que aqueles/as corpos que estavam/estão mais visíveis pelas suas condições de vida estavam/estão mais sujeitos à contaminação e morte, como afirma Butler (2019b, p.41): “populações que são diferencialmente expostas têm riscos mais elevados de doença, pobreza, fome, despejo e vulnerabilidade a violências sem proteção ou reparação adequadas”.

Assim, a questão para refletir diante desse contexto pandêmico da Covid19 - e no meu lugar de corpo-transviado que sobreviveu aos terrores da pandemia do vírus causador da Aids - envolve como as questões de vida e morte são impactadas para corpos-territórios-LGBT+ em vulnerabilidade social, especialmente quando contaminados. Embora não seja objetivo desta tese, é relevante mencionar que pessoas LGBT+ também foram apontadas como causadores da Covid, assim como ocorreu na época em que a Aids surgiu. Tal reflexão revela o processo de valorização e naturalização das pessoas *cis* heterossexuais por um lado e, por outro, o projeto político de conceder aos sujeitos/as transviados/as nos corpos pouco ou nenhum grau de importância e deixá-los suscetíveis a *assumirem* as imagens e narrativas impostas pela norma. Vou mais além, em contextos em que o que vale é assemelhar-se ao que foi essencializado como normal e produtivo, qual é a chance de sobrevivência de um corpo-transviado, infectado, internado, preto, pobre, viado, *trans*, travesti e em outras combinações possíveis da diferença na disputa com corpos considerados úteis, cuja perspectiva é centrada na *cis* heteronormatividade? É um exagero pensar que corpos-transviados seriam preteridos diante da realidade em que as mortes de corpos-LGBT+ são naturalizadas em circunstâncias nas quais esses mesmos corpos são culpabilizados por seus desfechos?

O Brasil chegou a registrar o recorde de 4249 mortes em um único dia (08/04/2021)⁹, por uma doença cuja vacina já pronta, enfrentava o obscurantismo de negacionistas e que, por conta de incapacidade - principalmente na gestão federal, descaminhou para rumos cuja

⁹ Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2021-04/covid-19-brasil-bate-recorde-com-4249-mortes-registradas-em-24-horas>. Acesso em: 7 jun. 2022.

promoção da morte pareceu ser o único destino. A responsabilidade por ela - ou a falta dela, foi condicionada à ação do Supremo Tribunal Federal (STF) que, ao constatar sua inoperância perante a catástrofe anunciada, - a diminuição dos efeitos do que o presidente da república chamou de *gripezinha* -, atribuiu autonomia a estados e municípios para tomarem as providências necessárias e locais para conter o vírus. Entre tantas justificativas inventadas, a apatia do chefe do governo frente à pandemia fez o STF *destituí-lo do poder* de liderar tal situação.

É relevante citar que no Brasil, assim como nos Estados Unidos¹⁰, a pandemia tornou-se um campo de disputa política com vieses controversos, entre eles, comportamentos, aglomerações e *lockdown* (confinamento), medicamentos e um desacreditar na ciência como caminho a ser seguido. As disputas políticas entre a esquerda e a direita mostravam caminhos diferenciados para resolver os problemas existentes e que variavam entre viver e morrer; os indícios sinalizavam que um dos lados defendia a ideia de morrer ou morrer, *morrer pela liberdade da vida em ir e vir em plena pandemia*, morrer pela economia que não podia parar, morrer pelo trabalho que não podia esperar, ou morrer pela fome, pela ação *medicamentosa precocemente* especulada como maneira de regredir o potencial de fatalidade do vírus, cientificamente comprovada pela não eficácia. Dessa forma, a morte ocorreu, seja pela falta de experiência de como conduzir no caos, ou excesso de ignorância que produziu discípulos, os quais acreditaram no vírus como uma invenção chinesa e a vacina como uma forma de transformar pessoas em comunistas.

Assim sendo, caso não morresse pela Covid19, morria-se pelos efeitos causados por ela, e ainda por outras doenças que já dizimavam milhares de pessoas. Para nós, a experiência foi potencializada pela ação desastrosa, atravessada pelo desprezo do governo e sua necrobiopolítica, que dificultava a sobrevivência dos/as mais necessitados/as ao negar-lhes ou dificultar-lhes o acesso ao auxílio pecuniário emergencial, obrigando-os/as e motivando-os/as a não seguir o isolamento social recomendado pela Organização Mundial de Saúde (OMS). Somados a esse breve panorama catastrófico, foram noticiados casos de desvios de verbas destinados ao tratamento da doença, falta de oxigênio e outros insumos nas instituições de saúde, hospitais de campanha construídos e não utilizados, superfaturamento de materiais, enriquecimentos ilícitos, escassez de políticas de prevenção, ataques de descrédito às ciências,

¹⁰ Ao citar os Estados Unidos, atento para a aproximação ideológica entre os dois presidentes (Bolsonaro e Trump). Ambos, de direita, recomendaram o uso de medicamentos sem comprovação científica, provocaram aglomerações, repudiaram o uso de máscaras, desacreditaram a ciência, a vacina e criticaram o isolamento social como medidas preventivas.

prescrição de remédios sem eficiência comprovada, recusa de compra de vacinas, bem como sobre a eficiência delas como método eficaz de prevenção.

Reafirmo que foi nesse contexto de descasos com a vida e com a morte que esta pesquisa foi desenvolvida. Além disso, a pandemia obrigou professores/as e alunos/as a ficarem dentro de suas casas desenvolvendo seus trabalhos de forma virtual. Desse modo, surgiram outros contextos: excesso de trabalho para os/as docentes, dificuldades enfrentadas pela nova forma de ensinar e aprender, pela falta de recursos tecnológicos de alunos/as e professores/as, escassez de intimidade e de acesso à informática e à *internet*, desemprego de familiares dos/as alunos e professores, falta de alimentação, surgimento de um *novo normal* produtor de patologias como a ansiedade e a depressão... e os alargamentos de tantas outras fissuras provocadas pela pandemia.

A pandemia provocou outros descolamentos, (re)invenções de si, dos modos de pesquisar, dos meios de ir a campo sem sair de casa, e de (re)encontrar nisso tudo as motivações necessárias para que a vida seguisse, minimamente, algum fluxo, ainda que afetado pelas mortes não esperadas, pelas vidas ceifadas precocemente, pela ação necrobiopolítica e genocida do representante do povo que negava a ciência. Ele também, devido às suas políticas de morte, desconfiou das vacinas, provocou aglomerações, não respondeu dezenas de e-mails fundamentais para dizer SIM a uma das poucas possibilidades de retorno à normalidade.

Entretanto, diante de tudo isso foi preciso pensar a vida, como ela é vivida e como a pandemia afeta/ou os corpos de maneira tão diferenciadas; refletir no e pelo corpo como receptáculo dessas informações e como elas atravessaram e constituíram os/as sujeitos/as; aquele/a que se contaminou, doeu, transmitiu o vírus, se recuperou, ou morreu; no corpo assintomático, ou daquele que se manifestou como gripe ao corpo com graves sequelas; no corpo curado pela fé em seus santos ou seus demônios, pelo milagre, pelo achismo, pela crença na hidroxiquina, e no corpo que se recuperou por si próprio; no corpo cansado pelo excesso de tela, de trabalho, esgotado, com a saúde mental comprometida, afetado por remédios e terapias para se manter firme; e também no corpo sem forças suficientes para colaborar inteiramente com esta pesquisa. O que esses corpos abrigaram? Como reagiram a essas acontecimentos? Como o meu *eu-pesquisador* lidou com os/as professores/as colaboradores/as deste trabalho? E como esses/as colaboradores/as lidaram comigo e com o desenvolvimento desta tese? Que retratos dessas realidades serão narrados? Com certeza, as reflexões que fiz e as que foram feitas afetaram o desenvolver deste trabalho, atravessaram, marcaram, escorregaram, transformaram... Sei que “a gente se acostuma, mas não devia”.

No capítulo seguinte, conto um pouco de minha história e minhas implicações com a pesquisa, bem como um pouco daquilo a que nossos corpos-transviados estão indevidamente acostumados.

I. “PROFESSOR, O SENHOR É GAY?”: motivações para a pesquisa

Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes. Elas são coadjuvantes, não, melhor, figurantes, que nem devia 'tá aqui'. (Emicida – AmarElo)

A vida docente extrapola o conhecimento profissional e científico e, por isso, a minha narrativa neste texto orientou o que me propus a investigar. Assim, abro esta seção com o que se tornou central nas minhas mais recentes reflexões sobre a vida e a docência, ou seja, o que se estende para além de cicatrizes, como expressa Emicida na epígrafe citada. Ao mencionar isso, retomo as palavras de Butler (2017, p.18) sobre a criação de si e os modos de assujeitamento dessa produção de cicatrizes ou, antes disso, acerca da manutenção de feridas abertas, como produção do corpo dócil e dessas lesões que acostumamos a naturalizar, ancorados na assertiva de que “não há criação de si fora das normas que orquestram as formas possíveis que o sujeito deve assumir”, ao pensar nessa relação do conhecer a si mesmo e do *relatar a si mesmo* como instigador de saberes, inclusive dos saberes profissionais. Para tanto, é preciso pensar que “discorrer sobre a categoria corpo-território¹¹ requer um compromisso pessoal em viver e comprovar na minha realidade a referida perspectiva” (MIRANDA, 2020, p. 39) e, nesse sentido, meu corpo se constitui como um corpo-território-gay em que a (re)existência produz sentidos outros de representação e representatividade.

Em diálogo com esses saberes que propagam no/do mundo da vida-formação-profissão, e entre tantas lembranças neste momento, recordo-me do dia em que fui surpreendido por um aluno que me interpelou visando fazer uma pergunta indiscreta, em uma sala de aula da educação básica, e me lançou ao jogo das interpretações. Contudo, acostumado com as inquietações alheias, imaginei o que seria e, ao meu sinal afirmativo, disparou: *Professor, o senhor é gay?* Antes de responder, porém, quis saber por qual motivo o questionamento tinha sido lançado como uma moeda, justamente em uma aula em que estudávamos probabilidades e estatísticas e ele completou: *Estou passando por alguns problemas em relação à minha sexualidade e não tenho com quem conversar!* Diante disso, aquela pergunta e a resposta dada quase que sussurradas eram indicativos de que tal questão deveria estar reservada ao segredo e ao mutismo, e mesmo que a diferença entre nossas idades fosse de quase duas décadas, nossas gerações ainda passam por conflitos semelhantes: a sexualidade não normativa era (é) tabu. O seu olhar fixo anunciava o pedido de ajuda, atravessada por suas questões pessoais de ter mãe

¹¹ Miranda (2020) concebe o corpo-território como um “corpo-texto” que narra suas experiências com base em suas diferenças (de)marcadas pela norma.

separada do pai, e esta viver com outro homem, cuja relação com o enteado não era das melhores, justamente por sua performance corporal não fazer o gênero esperado, sendo afetado, ainda, por cobranças religiosas. Pensei em tudo isso por ouvir também um pouco de suas conversas em sala de aula com outras/os alunas/os. Além disso, eu me vi naqueles olhos entristecidos, contudo, meu corpo-território, lido por aquele aluno e quem sabe outros/as mais, e que um dia se enxergou também em um professor e médico, não encontrou espaço para uma conversa como a que ele pretendia ter comigo.

Diante dessa situação, naquele momento, optei em dar uma pausa, como a que faço agora. Comecei a refletir sobre esse espaço em que me situo, na condição de corpo-território-gay/bicha/viado/homossexual/LGBT+ na docência, e sobre a relação de confiança depositada entre professor/a e aluno/a, e como a minha resposta poderia interferir em suas decisões futuras. Ademais, certamente, “o cotidiano da sala de aula reflete uma experiência de contato com a diferença, é um espaço potencial de ideias, confronto de valores e visões do mundo, interferindo diretamente no processo de formação identitária dos alunos e alunas” (RIOS, 2008, p. 23). Desse modo, nesse contexto, a negação ou a afirmação de minha existência, ainda que isso pudesse me causar problemas, de certa forma afetaria a constituição daqueles/as sujeitos/as ou, no mínimo, os/as colocaria para refletirem acerca daquele corpo-território que apontava possibilidades de identidade produzida na diferença. O natural, o normal – para minha época de estudante – era a negação até a morte, desconversar esses assuntos, ou a repreensão por uma *falta de respeito* com um/a professor/a. Afinal, naqueles tempos¹², a identidade do homossexual se consolidava pela perversão, pelo pecado, pela aids, pela carnavalização do seu corpo e, com efeito, por representatividades não representativas ou, no mínimo, por um modelo de *viado* que *se dava o respeito*, comportando-se de forma discreta.

Nesse contexto, *o/a outro/a* torna-se aquele/a que deve ser invisibilizado/a, apagado/a de sua existência *contraditória*, dominado/a pelas relações de poder e saber, em que a legitimidade do saber é atribuída à identidade hegemônica que silencia as outras existências outras. As relações de poder a respeito do conhecimento recebem a chancela daquilo que confirma a norma e somente quem tem o poder de reproduzi-la é a própria norma (CURIEL, 2013). Assim, *o/a outro/a* da diferença é aquele/a que luta para assumir ou (por vezes) silenciar

¹² Nasci no ano de 1977, na cidade de Serra dos Aimorés, interior de Minas Gerais. Entrei na escola por volta dos seis anos. Quando passei a me entender pela (e na) diferença, as imagens e narrativas sobre homossexuais estavam atreladas ao pecado, ao imundo, à patologias e às anormalidades, o que me atravessava de forma bastante contundente. As coisas pioraram muito quando a Aids chegou ao Brasil, na década de 1980.

a própria diferença, (de)marcada pelas cicatrizes que circunscrevem as memórias e por aquilo que acostumamos a naturalizar como processos constituintes das identidades periféricas.

Enquanto escrevo e utilizo esse fato como gatilho para minha narrativa de vida, lembro-me das cicatrizes que marcaram meu corpo desterritorializado pela heterossexualidade em sua quase totalidade durante a infância, adolescência e na fase adulta: “*tome jeito de homem!*” só não era quase tão usual como ouvir um bom dia porque fui me constituindo na luta por parecer normal! Foi uma forma que encontraram para apagar o que havia de feminino e seus atributos do meu corpo. Entretanto, tais cicatrizes foram importantes e, se não fosse por elas, talvez eu não estivesse escrevendo este texto com *certa* tranquilidade, muito embora, outras vezes, elas afetem o meu *eu* em outro corpo-território, que como o meu buscava um porto seguro distante da família. Como exemplo disso, tenho recordações de professores/as LGBT+, cujas recomendações eram para me mantivesse longe deles/as, e estes/as jamais deveriam ocupar espaços de representação como escolas, assim como as *mulheres da vida* ou separadas.

Meu aluno, entretanto, estava tendo uma abertura de conversar sobre si mesmo que não tive. Não que eu não sentisse vontade de falar sobre mim com outro alguém, na verdade, eu era impedido de ter essa vontade e desencorajado o tempo todo, para não externá-la.

Miranda (2020, p. 50) sugere que “nesse movimento confessional, o nosso corpo-território passa pelo processo de acionamentos e adormecimentos, vai se nutrindo com as narrativas do outro, caminha para concretizar a incompletude cultural própria da nossa humanização”. Eu já era o professor gay assumido (para mim mesmo e para alguns/mas colegas), todavia sem essa abertura para conversar com alunas/os, mesmo que meu corpo-território externasse as similaridades com as quais esse aluno se reconheceu. Meu corpo discursivo escorregava pelas fronteiras que limitavam o gênero e as sexualidades, nas quais as imagens e narrativas de respeito aos/as outros/as, à diversidade que - com todas as suas cicatrizes: coadjuvantes ou figurantes - encontravam os seus meios de (re)existir e de ser desumanizada. Desse modo, a reflexão que faço neste momento, desde o meu corpo-transviado¹³, é sobre essa “[...] tomada de consciência de si próprio, um reconhecimento de sua identidade autêntica, que havia sempre compartilhado e que sempre haveria de compartilhar com outros iguais a ele” (SCOTT, 1998, p. 321). Eu, corpo-território-gay, era uma possibilidade de representatividade, reconhecimento e (re)existência.

¹³ Não estou bem certo em como (re)posicionar meu corpo, se como território, ou se como transviado. O fato é que me vejo entre essas duas e tantas outras possibilidades, às vezes, como uma, às vezes, como outra. E acredito que é esse movimento, entre um e outro, que descortina as possibilidades dessa tomada de consciência de si, falada por Scott (1998), e que produz representatividades.

Em outros contextos, as curiosidades em torno da minha sexualidade sempre foram recorrentes, principalmente na escola, seja como aluno ou como professor. Na profissão, já ousava compartilhar com outros/as colegas algumas experiências positivas ou negativas de relacionamentos vividos. Ainda que não eu não assumisse nada, diversas vezes passei pelo constrangimento público de ter que responder indagações ardilosas referentes à minha particularidade e que pareciam ter o propósito de me (re)posicionar pela diferença; já outras, bem discretamente, envolveram as inúmeras vezes em que minha sexualidade foi motivo de piada, demonstrada pelos risos, olhares, tentativas de silenciamentos, vigilâncias e, volta e meia, por uma frase solta *não* direcionada a mim: *perdoai-o Pai, ele não sabe o que diz ou o que faz!* A religiosidade do/a outro/a e as interpretações feitas dela também estavam presentes na escola e se apresentavam nas microrrelações com os/as colegas de trabalho, na família, nos/nas amigos/as, as quais, muitas vezes, contribuíram para negar a sexualidade.

Acredito que de tanto negar, produzir e sustentar uma identidade que não era minha, comecei a notar que assumir essa questão publicamente, à medida que me expressasse como docente ou que me indagassem, poderia me auxiliar no reconhecimento representativo de meu corpo-território e os/as meus/minhas alunos/as em suas próprias questões e significações. Isso porque estar na escola implicava e implica em frequentar um espaço onde a diversidade é latente e deveria ser percebida como a regra, “[...] em que as diferenças são negociadas, traduzidas; os significados e símbolos da cultura perdem sua fixidez, transformam-se atravessando os territórios estabelecidos *permitindo o vir-a-ser* de cada um dos sujeitos envolvidos” (RIOS, 2008, p. 106, grifos meus). Nesse permitir estão embutidas as violências sofridas ao corpo-transviado, as suas evasões e suas (re)existências, suas marcas territoriais que os/as constituem como corpos-territórios e escancaram “os modos como se estabelecem relações entre identidades e representações” (SEFFNER, 2016, p. 119) e de que forma esses movimentos auxiliam uns/umas aos/as outros/as.

Esse jogo de interpretações mobilizados pelas nossas subjetividades nos permite negociar, *desproporcionalmente*, identidades, diferenças e espaços ao longo de nossas trajetórias como sujeitos/as problematizadores/as. Certamente, esconder ou me isentar desse lugar não cabia mais em mim. Contudo, ao mesmo tempo, aproximar-me desses/as alunos/as que se sentiam, de alguma maneira, convocados ao diálogo sobre uma representação de sexualidade, causava-me medo pelas imagens e narrativas que poderiam ser reverberadas institucionalmente em meu local de trabalho e, mais, a colocar sobre o meu próprio corpo caso essa “[...] noção de outro pode incluir o quadro de referência e o horizonte normativo que sustentam e conferem meu potencial de me tornar sujeito reconhecível?” (BUTLER, 2017, p.

36). Assim, cabe questionar se passo a ser reconhecido e consigo alcançar a condição de sujeito apenas por aqueles que me são semelhantes? Deixo de ser o outro na diferença e me torno o horizonte normativo para outros corpos-transviados?

A pergunta feita por meu aluno acendeu a discussão e tamanha *ousadia* possibilita um novo olhar para que temáticas semelhantes possam ser discutidas na escola. Contudo, ainda que exista uma tímida abertura atualmente, por meio de produções artísticas e diálogos em redes sociais que visibilizam corpos-territórios contra-hegemônicos colocados como referências, ou, pelo menos, sujeitos/as reconhecíveis, habitamos em um país preconceituoso que não encontrou caminhos efetivos para coexistir com as diferenças. Tal fato fica notório, nos discursos de discriminação e preconceito que ganharam força e visibilidade desde anos anteriores à última eleição presidencial de 2018, pois a perseguição às causas LGBTQ+ foi uma das razões principais para eleger Bolsonaro, *assumidamente homofóbico*, para o pleito 2019-2022. Assim sendo, os fatos vividos por mim no chão da escola, tanto na educação básica quanto na universidade, provocavam em mim de forma expressiva e repressiva, sentimentos com os quais eu estava aprendendo a lidar como professor. De certa maneira, eu sabia que a docência traria enfrentamentos próprios e questionamentos coletivos, bem como descobri que as profissões forjam também as nossas identidades.

Nessa trajetória, as decisões tomadas e as experiências que deixaram cicatrizes ao longo da vida, me encaminharam ao encontro da constituição do corpo-território em construção, o qual percebo hoje para além dos apontamentos como corpo-transviado, e as aprendizagens e vivências que me atravessaram, também moldaram (e continuam a moldar) o meu *eu* professor para além das marcas constituídas pela sexualidade. Apesar dos rótulos costumeiros de nos fixar, vivo além dos estereótipos e pejorativos recebidos ao longo do meu caminho, pois a forma de ser reconhecido e me reconhecer durante esse percurso não recebeu mais os contornos de abjeção impostos – ainda que para mim seja impossível me desvencilhar das políticas de produção do abjeto - ao meu corpo, acompanhando-o como uma marca que me distingue, ao mesmo tempo que me destaca. Dessa forma, ao resgatar a desproporcionalidade citada antes para tentar explicar o que estou dizendo, é como se as conquistas adquiridas pelo meu corpo e que me colocaram em lugares outros, viessem acompanhadas sempre da identidade sexual transviada: *É um bom professor, mas você sabe que ele é viado, né?* Ou de outro modo, é como se o fato de ter me tornado um sujeito financeiramente independente amenizasse a questão de ser homossexual, afinal, *“Você pode ser o que quiser, pois ninguém paga as suas contas!”*. Narrativas que ganham essencialidades, entretanto, se *tornam verdades* que atravessam o nosso corpo-transviado. É como se ainda ouvisse até hoje o balançar perpétuo de compensações:

“Beltrano é viado, *mas* é inteligente”; “Ele é viado, *mas* se dá o respeito!”; “Fulano é um viado de marca maior, *mas* é um excelente médico!”, demonstrando que para ser viado, ou qualquer outra existência LGBT, é preciso ter sempre algo a mais para compensar. Esse raciocínio estende-se também a outros marcadores sociais da diferença.

Atento a isso, ser um professor transviado foi o que me fez reelaborar sentidos expressados neste texto, ao me constituir como o *outro* da diferença, o *incluído* no mesmo tempo e espaço no qual se torna o *segregado*, o professor de matemática, porém viado, construindo-me como sujeito reconhecível em meu próprio corpo-território (o que pela própria questão já traz dolorosos embates), em que cabem as cicatrizes negociadas que evidenciei no início deste texto, pois nunca passamos ilesos a esse processo de adaptação ao regime heterossexual. “A inclusão dessas outras e daqueles outros só foi possível na medida em que o referente dominante, considerado único, mantém intactas suas bases ontológicas¹⁴” (CURIEL, 2013, p. 84, tradução minha). Nesse sentido, ainda que meu corpo-território represente as possibilidades de ser gay em espaços públicos, estamos assujeitados/as ao horizonte normativo e às bases ontológicas do referencial dominante, mas eles dificultam os movimentos de representatividade, forjam comportamentos normalizados, produzem o desdobramento do sujeito/a transviado/a, para que a sexualidade e o gênero *dissidentes*¹⁵ não sobrepujam as suas práticas e, assim, produzem corpos-territórios-(re)existentes para modelá-los ao ideal regimental, uma vez que “[...] as identidades têm implicações diretas com a concepção de como o conhecimento é produzido em sala de aula; como e quais identidades são legitimadas nesse espaço social em que defrontam identidades sociais marcadas pela cultura, pela história e pela instituição” (RIOS, 2008, p. 167). Logo, ser um/a sujeito/a transviado/a em situação de autoridade - reprodutor desse conhecimento produzido por outros corpos - requer desdobramentos múltiplos para alcançar um mínimo nível de legitimidade.

Vivemos em uma cultura social e religiosa que não reconhece, porém vigia e pune, muitas vezes severamente, os/as sujeitos/as não pertencentes à regra e, desde a infância, os corpos-transviados são marcados por territórios causadores de feridas e dores, até mesmo quando desconhecem a razão pela qual são estigmatizados. Ainda que passemos todo o tempo reafirmando para nós mesmos/as, e para os/as outros/as que ser homossexual, lésbica, bissexual

¹⁴ La inclusión de esas otras y esos otros solo ha sido posible en la medida que el referente dominante, que se considera como único, mantiene intactas sus bases ontológicas (CURIEL, 2013, p. 84).

¹⁵ Na falta de encontrar uma palavra para melhor expressar o que quero dizer, o uso *oportuno* do termo vem para dar destaque às identidades de gênero e sexuais não normativas. Não quero reforçar com isso que existe alguma divergência ou anormalidade em ser dissidente ou transviado/a. O termo apenas sinaliza a existência de algo que se destaca daquilo que foi construído como natural e normal.

ou transexual não é uma escolha, esse sistema de dominação é estratégico, permanente, controlador e eleva “[...] as coisas no nível do processo de sujeição ou dos processos contínuos e ininterruptos que sujeitam os corpos, dirigem os gestos, regem os comportamentos etc.” (FOUCAULT, 2019, p. 283) em torno da *cis* heterossexualidade. Por isso, esse processo do se reconhecer e (re)existir como professor transviado é também doloroso, difícil, aflitivo, mas é também potencialmente transformador quando somos oportunizados a desmistificar a norma ao desconstruir a ideia de que não ser heterossexual é algo danoso e/ou inaceitável, possibilitando criar, assim, (re)existências e representatividades em contextos também de permanência produzidos também por suas representações. “Venho usando o termo ‘representação’ para me referir a toda atividade de um indivíduo que se passa num período caracterizado por sua presença contínua diante de um grupo particular de observadores e que tem sobre eles alguma influência (GOFFMAN, 1985, p.29, grifos do autor). Nessa visão, é preciso reafirmar e enaltecer sempre o corpo-território contra-hegemônico também como possibilidades de horizonte normativo, uma vez que de sua representação são produzidos movimentos outros da escola.

Assim, foi nas práticas pedagógicas, atuando em escolas de educação básica, no ensino médio, que a pergunta nunca calada surgiu para mim: ‘*Professor, o senhor é gay?*’, e é nela que quero repousar para compreender as possibilidades docentes como professor transviado. Ao compreender a indagação que sempre atravessou meu corpo-território, percebi nos últimos anos que a quantidade de alunos e alunas jovens que se assumiram gays e lésbicas tornou-se para mim motivo de admiração e medo. O que me fez/faz refletir se o mundo era/é fechado para mim, ou se eu que estava/estou fechado para mundo. Isso porque o assunto sobre as sexualidades *dissidentes*, embora venha sendo discutido com mais frequência nos veículos de comunicação em massa, isso ainda não é suficiente para responder às demandas interiores dos muitos/as sujeitos/as e suas histórias de vida, bem como dos conflitos sociais existentes, visto que não têm diminuído o enorme preconceito de setores conservadores da sociedade, os quais cismam em querer apagar as muitas identidades fora dos contextos de normalidade. Outro indício dessa necessidade é a crescente onda de feminicídios, transfeminicídios, homicídios em razão da sexualidade e suas LGBTfobias, colocando o Brasil como um dos países que mais matam LGBT. Desse modo, a relevância em abordar esses temas tem o intuito de entender a diferença como potência de vida, e se é de vida que estamos falando, ela não deveria ser medida por conta do gênero e da sexualidade.

Ademais, mesmo que o assunto seja abordado de diferentes formas fora dos contextos escolares e timidamente neles, especular algo em torno da sexualidade para qualquer

professor/a tem potencial de causar constrangimentos diversos e, quem sabe, até punições nas escolas e em casa, além de levantar suspeitas acerca dessa curiosidade. Eu vivenciei isso durante a minha vida de estudante e acredito que muitos jovens ainda vivenciem em seus muitos espaços de existência. É comum falar de heterossexualidade, já os afetos e relacionamentos homossexuais não são colocados no centro do debate escolar e são considerados tabus no âmbito geral. Se “o corpo-território precisa experimentar o mundo com leituras próprias, para sentir a energia vital presente no encontro com o outro” (MIRANDA, 2020, p. 26), o corpo transviado, nesse sentido, é fadado à invisibilidade, pois as suas experiências, majoritariamente, negam a sua existência como sujeito/a, (re)posiciona-o em outras escalas de humanidade, e falar sobre elas ganha tons e contornos de segredos e sussurros.

Em tempo, para o aluno que me fez a pergunta que começou este texto, o medo de pronunciar um *sim* foi substituído pelo balançar da cabeça que assumiu o posicionamento de se identificar como homossexual. Contudo, devido à impossibilidade de ouvi-lo no intervalo de uma aula para outra, pedi que tivéssemos essa conversa em outra oportunidade. Para Miranda (2020, p. 47), “[...] a necessidade de compartilhar com os demais as possibilidades emancipatórias e ao mesmo tempo compreender que ao se permitir ouvir o outro também se faz aprendente, também se faz ativo na efetivação crítica da corporeidade do outro e do seu próprio corpo-território”. Os conflitos vividos por ele - e que um dia foram também os meus conflitos - o tornava um aluno retraído, diferindo-se de mim pela sua coragem de se posicionar perante alguém que poderia ser indiferente à sua causa. O olhar pedindo socorro esperava o meu posicionamento. Rios (2008, p. 81) explica que “a forma como nos posicionamos e somos posicionados no discurso é fundamental para a compreensão de quem somos no mundo social, uma vez que mobilizam as nossas subjetividades e o outro com o qual também somos posicionados”. Nesse sentido, caberia a mim furtar de lhe contar sobre a minha *verdade*? Entre os dizeres e os não dizeres, passei a refletir sobre a enunciação do seu corpo-território-gay em busca de emancipação e identificação com o/a outro/a, dependente de uma representatividade, de ter uma visão outra nas trocas de experiências formativas, de poder lhe dizer como era a minha relação entre desejo-pecado, das minhas subjetividades e conflitos na constituição do meu corpo-transviado *não recomendado à sociedade*¹⁶. Era imprescindível falar sobre essa construção ficcional das corporeidades normalizadas e do ideário de *cis* heterossexualidade como regime político naturalizado por suas reiteraões, no entanto, meu corpo docilizado ainda não tinha esse entendimento.

¹⁶ Trecho da música de Caio Prado: Não recomendado.

Entretanto, como era um aluno e o ambiente escolar, comuniquei o caso à pedagoga da escola, a qual recomendou que o aluno a procurasse e que eu não me envolvesse nessa questão, para o meu próprio bem. A expressão “para o meu próprio bem”, provavelmente, foi uma forma que ela encontrou para me proteger de problemas futuros. A escola mostrou ainda não estar pronta para (na verdade se recusa em) normalizar outras identidades, problematizar o preconceito e conscientizar a todos/as a respeito da diversidade. O meu corpo domesticado compreendeu que compartilhar minhas experiências com aquele aluno, ou qualquer outro/a que me procurasse, poderia comprometer o meu trabalho e trazer outras consequências para o meu emprego. Ali, como em tantos outros espaços, o lugar do/a professor/a transviado/a ainda era o silêncio.

Apesar disso, questões recorrentes como as que vivenciei e os conflitos constantemente observados em salas de aula entre os/as alunos/as referentes às sexualidades, principalmente entre o público adolescente, me fez pensar e questionar essa *normalidade* que nos obriga a acreditar em não pertencer a ela e no silenciamento que ajudamos a repassar. Isso porque meu corpo-território é constituído por uma noção de verdade que me atravessa, produz feridas e dores que me desestabilizam, desterritorializam-me como sujeito não viável, não reconhecido, não representável. Butler (2017, p. 38) afirma que “[...] algumas vezes, pôr em questão o regime de verdade pelo qual se estabelece minha própria verdade é um ato motivado pelo desejo de reconhecer o outro ou de ser reconhecido pelo outro” e, na continuidade, completa “[...] a impossibilidade de fazê-lo de acordo com as normas disponíveis me obriga a adotar uma relação crítica com essas normas”.

Nesse sentido, meu corpo-território atua como um corpo contra-hegemônico e *obriga-se a essa relação crítica com a normalidade*, configurando-se pela (re)existência ao desafiar essas normas e seus regimes de verdade. A ocupação de espaços representativos de corpos como o meu desestabilizam o *cistema*¹⁷, ainda que não seja reconhecido por ele, mas mostra caminhos possíveis para que outras corporeidades se tornem evidentes, representáveis e refletiam sobre que critérios são adotados para que determinados assuntos sejam pautas, para que determinados corpos sejam viáveis e outros sejam politicamente silenciados e invisibilizados por seus discursos ao *pé do ouvido*.

¹⁷ A troca de sistema por *cistema* tem como função chamar a atenção para o conjunto de acontecimentos que favorecem, na maioria das vezes, as identidades cis heteronormativas. Em outras palavras, vale dizer que o mundo foi criado para que as pessoas cis sejam consideradas normais, naturais, sujeitos/as de direito, ao contrário de pessoas trans e homossexuais, que precisam lutar para conquistar tais condições. O mesmo raciocínio foi usado com o termo *cistematicamente*.

Os medos, as recomendações, os diálogos distorcidos sobre sexualidades e gêneros nas instituições nas quais trabalhei, o desconforto, as invisibilizações, docilizações dos corpos, inexperiências, preconceitos para o debate e, principalmente, a procura recorrente de alunos/as para desabafar e por esclarecimentos despertaram em mim um desejo de entender essas temáticas cada vez mais necessárias para compreender as muitas identidades, especialmente quando falamos de identidades periféricas, como as sexuais e de gênero. Dito isso, completo que esta tese é mais um movimento de luta, que marca o meu lugar e os lugares de (re)existências dos/as professores/as transviados/as colaboradores/as deste trabalho,

Desse modo, esta pesquisa contou com a colaboração voluntária de sete docentes autodeclarados LGBTQ+: Babafemi, Beta Queer¹⁸, Billy Kaplan, Cláudia Saúde, Eric, Frida e Janaína¹⁹, que exercem atualmente o magistério na Educação Básica no estado da Bahia. O objetivo geral envolveu compreender de *que forma as imagens e narrativas de professores/as transviados/as produzem suas identidades e ressignificam suas práticas docentes*. Especificamente, a tese pretendeu: *i) identificar os atravessamentos que constituem o corpo-território de professores/as transviados/as nos processos formativos escolares; ii) analisar como a docência de professores/as transviados/as forja corpos-territórios de (re)existências e representatividades*.

PROFESSOR, O SENHOR É GAY? é o primeiro capítulo desta tese, que se desdobra em outros cinco capítulos, conforme detalhado a seguir.

Em *EU (NÃO) SEI O QUE MEU CORPO ABRIGA: RETRATOS DA PESQUISA*, começo a teorizar a respeito de conceitos fundantes para a compreensão e o desenvolvimento deste trabalho, contextualizando entre os saberes e os não saberes vinculados ao gênero e a sexualidade, bem como as imagens e narrativas que (des)abrigam os corpos-transviados, estendendo ao campo teórico as etapas metodológicas, a aproximação à pesquisa narrativa, as perspectivas de análise e a apresentação dos/as corpos-territórios-LGBT+ colaboradores/as da pesquisa.

No capítulo *ESTADO DO CONHECIMENTO: ESTUDOS TRANSVIADOS*, investigo as pesquisas de mestrado e doutorado sobre Gênero e Sexualidade, disponibilizadas no Banco de Teses e Dissertações da Capes e publicadas entre os anos de 2010 e 2019, concentrando as análises desses trabalhos no campo da Educação. Tal balanço permitiu visibilizar nos trabalhos

¹⁸ Beta Queer utilizou o termo em inglês *queer* (esquisito) para ressignificar sua existência. Em sua entrevista narrativa relatou as inúmeras vezes em que foi chamado de bicha, viado, boiola e outros pejorativos.

¹⁹ Uma apresentação detalhada dos/das participantes está descrita no Capítulo 2, Professores/as Transviados/as: colaboradores/as da pesquisa

analisados com quais outras temáticas vinculam-se, os resultados encontrados e como estão distribuídos no território brasileiro. Esse inventário foi um marco importante para determinar os processos teóricos-metodológicos de desenvolvimento desta tese, bem como consolidar seus objetivos e compreender seus resultados.

O capítulo *CONTEXTOS (IN)QUIETANTES* surgiu dos atravessamentos ao meu próprio corpo-território, do inventário feito no estado do conhecimento e das (in)quietações mostradas pelo campo no desenrolar das entrevistas narrativas dos/as colaboradores/as, e discute atravessamentos que marcam os corpos-territórios-LGBT+ na docência e/ou fora dela, sendo que tais contextos produzidos dentro da cis heteronormatividade fabricam inquietação e/ou quietação, ação e/ou reação, perplexidade e/ou inércia dos corpos-transviados. Nesses contextos regulamentados pela *heterossexualidade como regime político* (CURIEL, 2013), imagens e narrativas (re)posicionam as corporalidades *dissidentes* em situações de abjeção, invisibilização e desumanização por um lado e, por outros, em medos, inércias e territorialidade de suas existências. Os parênteses utilizados propositalmente no prefixo *in* têm a finalidade de ressaltar que tais contextos produzem quietação e inquietação dos corpos-transviados, acarretando a produção de identidades pessoais e profissionais, e para professores/as transviados/as (re)posicionamentos na prática docente. Nesse capítulo, a religiosidade, as (re)existências adiadas pelo silenciamento de suas existências, as LGBTfobias fabricantes de (re)invenções da imagem, as narrativas de (re)existência e os ataques à chamada “ideologia de gênero”, que condicionam os/as professores/as transviados/as a modos docentes outros, são categorias que atravessam seus corpos-territórios produzindo fissuras, invisibilidades, medos e modificações em suas práticas docentes.

Em O QUE(ER) QUE EU TENHO QUE ME FAZ TRANSVIADO/A (?): Identidades, diferenças, performatividades, (re)conhecimento e LGBTfobias entrelaçam as imagens e narrativas de (re)existência dos/as professores/as transviados/as e os atravessamentos nas identidades profissionais docentes, os quais visibilizam o estranhamento dos seus corpos-transviados no ambiente escolar, dificultando a autoaceitação. Ademais, os *problemas* da identidade, a imposição e o controle dos estereótipos de gênero, suas performances e as práticas discursivas LGBTfóbicas (de)marcam as experiências dos corpos-transviados na docência, ao mesmo tempo em que reverberam os movimentos de (re)conhecimento e representatividade.

Em *(IN)QUIETAÇÕES TRANSVIADAS E (IN)CONCLUSIVAS*, traço as linhas indicadoras da interrupção da pesquisa limitada pelo tempo, mas finalizada considerando os possíveis resultados mostrados pelo campo.

Convido, então, os/as leitores/as a continuar e permanecer lendo este trabalho e que ele possa, de alguma forma, contribuir para melhorar a compreensão do corpo-território-LGBT+ na docência e reverberar em seus movimentos de representatividade na escola.

II. EU (NÃO) SEI O QUE MEU CORPO ABRIGA: retratos da pesquisa

*E nem me importa que mil raios partam
Qualquer sentido vago de razão
Cazuza – Down em mim*

De súbito, posso conjecturar que eu não sei o que meu corpo abriga, mas escrever sobre ele possa, porventura, ajudar a descobrir e, a partir disso, contar *a versão nova de uma velha história* que, pensada sob uma ótica própria, permita preencher os vazios existenciais fabricados propositalmente para os corpos-transviados. Ao traçar essas primeiras linhas, conscientizei-me dessa ideia de impossibilidade de sermos condutores de nossas próprias vidas, sem, contudo, nos atrelar a regras que nos foram (im)postas e cuidadosamente naturalizadas para as quais nossos corpos estão assujeitados e, prontamente, *adaptados* a um sistema de domesticação e hierarquização, tendo como referência marcadores sociais amplamente difundidos, que fazem com que a diferença a esses marcadores seja apagada ou, ainda, em grande amplitude, combatida.

É provável que desse fato decorra que nascemos e, automaticamente, estamos inseridos em uma *cultura* já estabelecida e controlada dentro de um regime político aparentemente estável e homogêneo, em que a própria *cultura* é citada muitas vezes como parte do sistema para justificar preconceitos, ignorâncias e violências diversos/as. Existe um sistema construído, prioritariamente, para aqueles/as que foram contemplados/as por *supostamente* alcançarem a condição de sujeitos/as. Consciente disso, podemos grafar a palavra sistema como *cistema*, entendendo que o jogo de significados das palavras sistema e identidades cisgêneros resulta como possibilidade de reafirmar que a constituição dos corpos é cis normativa, ou seja, vivemos em um mundo que privilegia os/as sujeitos/as definidos pela norma como inteligíveis; aqueles/as que têm o gênero de acordo com o sexo, e estes em sintonia com os desejos e a necessidade de adequar os corpos e os modos a um modelo construído socialmente como *verdade*. Estamos regidos por normas do patriarcado *cisheterossexual*, branco, cristão, burguês, eurocêntrico, que circunscrevem esses/as sujeitos/as – em especial, ‘os homens’ - em situação de conforto, pois suas vidas e ideologias são consideradas como grandes espelhos, pelos quais refletem as imagens e narrativas que o/a outro/a está fadado/a (e confundido/a) a entendê-las como padrões naturais a serem seguidos.

Nesse contexto, o termo homem tem o seu marcador de gênero especificado: a imagem e a narrativa construída sobre a forma de domínio. Não trato de homem como uma generalização da espécie (geralmente grafado com H maiúsculo), tão confortavelmente utilizado pela história/ciência como forma de generalização (eu vejo como apagamento) de

outras existências. O homem neste texto foi pensado não apenas pelo viés da dominação, da suposta superioridade naturalizada pelo seu porte físico, pela sua cor branca, sua religião cristã e pelo direito de fala, mas também pela presença do falo como marcador essencial, rijo e penetrador, que lhe confere a alcunha de masculinidade, referencial e determinante para o exercício do poder e liberdade, materializado também pelo seu interesse pelo sexo combinado ao gênero, opostos. Nesse sentido, a norma falha - mesmo sendo constantemente vigiada -, e o corpo-transviado aponta os exemplos não correspondentes às combinações de sexo-gênero-desejo naturalizadas, mostra também a fuga de masculinidade ou feminilidade padronizada, deslocando os saberes e abrigos possíveis do próprio corpo, embora em muitos casos, (cito-me), há certo conforto em ser classificado como homem, uma vez que alguns marcadores colocam-no em situação de vantagem, e até esse momento minha masculinidade tem sido convocada estrategicamente como algo à parte.

Logo, o fato de não está ciente do que o próprio corpo abriga, ou em outros casos similares ao meu, pode ser resultado dessas obrigações de me/se sentir enquadrado nesse padrão hegemônico que *desde que o mundo é mundo* tem influenciado e vem influenciando outros corpos como forma de produzir sujeitos/as normalizados/as. O poder, como anuncia Foucault, age de todas as suas formas, principalmente naquelas em que a produção de opressões marca seu território e fabrica seres engajados/as em atingir e reproduzir essa condição particular de humanidade e que, em diversos casos, convence o corpo-transviado do seu estado de abjeção. Para Bento (2021b, p.170, grifos da autora), “o referente, o universal, no qual as identidades abjetas se apropriam para tornarem a vida vivível, num primeiro momento, se dá pela utilização de máscaras para serem aceitos pelos considerados ‘senhores(as)’”. E, cá entre nós, quem nunca utilizou dessas máscaras para se sentir acolhido/a? Goffman (1985, p. 41) destaca que “deve-se ter o cuidado de compreender que isso implica não apenas no desejo de uma posição de prestígio, mas também no desejo de uma posição junto ao centro sagrado dos valores comuns da sociedade” em que a *normalidade* fabrica sujeitos/as e forja identidades.

*Eu acho que... [...] eu acho também que é natural a viver em sociedade, a gente tá sempre forjando uma máscara todo dia, né? Não é nada intencional, acho que é natural do ser humano você forjar determinadas máscaras*²⁰ (ERIC, professor cis gay em Entrevista Narrativa, 2021).

O corpo, nesse sentido, *deve obedecer* aos padrões pré-concebidos como normais e, caso não seja lido dessa forma, caso não se represente por *imagens* da normalidade, é forçado

²⁰ Nas narrativas, optei por manter os registros orais típicos da língua falada que, em alguns casos, caracterizam a identidade territorial e linguística, mesmo diante da indicação de alinhar às questões da norma padrão.

a se adaptar para se constituir e ser reconhecido e *narrado* como sujeito/a, nem que para isso máscaras sejam forjadas, e cujas tentativas de fugas são corrigidas pela ação do biopoder, bem com, muitas vezes, conjuntamente pela atuação ostensiva da necropolítica. Provavelmente, podemos pensar, com base nisso, as movências das identidades e as tentativas de docilização dos corpos, sobretudo no *mascaramento* das identidades de professores/as nas instituições escolares, para que o tal prestígio seja alcançado. Meu corpo, fora desse formato, é um corpo-transviado e, apesar de compreender que os transvios podem ter múltiplas referências, neste texto, ‘corpo-transviado’ refere-se às variações das identidades sexuais e de gênero. Reafirmo também que não há intenção com isso de tentar *essencializar* ou não *essencializar* identidades (não quero e não tenho poder para isso), pois estaria, novamente, colocando-os em situação de binariedade, da qual pretendo me afastar. O interesse está na diversidade como possibilidade de vida, e nas ambiguidades que habitam os corpos dos/as professores/as transviados/as e como os marcadores das *dissidências* de gênero e sexualidade movimentam (e movimentaram) as instituições escolares representadas nessas existências.

Saber ou não saber o que esses corpos abrigam, ser um corpo-transviado denuncia e compromete a *solidez* naturalizada, estável e homogênea da norma, pois escorrega dessa compulsoriedade imposta pelo dispositivo da sexualidade (FOUCAULT, 2019), da correspondência entre sexo e desejo. Ademais, ainda que possa ‘portar’ uma identidade *cis* normativa, esse corpo pode fugir de padrões, de controles e dos domínios regulamentados do *ser/tornar-se homem ou mulher*, ao mesmo tempo em que não está alheio às ações da heterossexualidade como regime político (CURIEL, 2013) que, combinados, criam a ilusão de anormalidade no/a outro/a, e dificultam o entendimento tanto do corpo quanto de suas experiências constituintes como legítimo/as. Foucault compreende o dispositivo da sexualidade como

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos (FOUCAULT, 2019, p. 364).

Dessa forma, no compartilhamento de experiências, o corpo-território-LGBT+, por escapar desse dispositivo, é classificado/a como esquisito, estranho, transviado/a (BENTO, 2017a) da naturalidade, que precisa ser regulado, *mascarado*, demarcado por *leis e medidas*, *enunciado* pela *cis* heterossexualidade, atravessado por proposições morais e religiosas. Também provoca dúvidas entre o dito e o não dito e suas adaptações para se tornar docilizado,

governado, assujeitado/a pelas particularidades atreladas às condições de subumanidade, vinculadas ao modo de viver gênero e sexualidade *dissidentes* do modelo natural e divino. Isso produz corpos-territórios impossíveis de representação e representatividade na docência: lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros/as, *queer*, pessoas intersexos, assexuais (LGBTQIA+) e tantas outras formas de se identificar, de se reconhecer ou não, de se ocultar ou não, ocupam um lugar de representatividade, ainda que muitos destes se *marcaram* para poder viver uma vida minimamente vivível nesses espaços, resultado do *cistema* que vigia, cobra e pune os/as transviados/as do dispositivo.

[...] então, dos dezesseis anos em diante, a minha sexualidade foi se normalizando, no sentido de eu me aceitar como homem gay, como homem cis gay. Mas... alguns detalhes (inúmeros detalhes) nunca deixaram de existir, como, por exemplo, eu nunca fui muito de querer sair, por exemplo, pra festa, ou sair de casa. Eu sempre ficava ou na minha rua brincando com meus amigos ou dentro de casa. Mas, às vezes, obviamente, eu tinha que ir, sei lá, no mercado comprar alguma coisa e da minha casa pro mercado mais próximo eu sempre passava por alguns bares, alguns quiosques, e quiosque e bar, já sabe, é o lugar que tem o homem cis heteronormativo que tá ali ditando o que homem deve e o que não deve fazer e era uma tortura pra mim, porque ou quando eu passava ouvia alguma piada é... tipo 'viado!' ou, então, gritavam, ficavam assoviando e não sei o que, esse tipo de coisa. Isso me torturava, tortura e eu não tinha o que fazer ou um buraco abria no chão e eu entrava ou [com risos] Deus me arrebatava, né? E aí eu não podia fazer nada, e quando não falavam nada é... eu sempre ficava 'estão olhando para mim. Estão julgando, não posso!' E aí era uma tortura porque eu sempre visualizava o meu corpo diminuindo nessa coisa. Então, eu tava passando por ali, mas eu não visualizava o meu corpo porque tava... era aquela coisa de que todo mundo tava olhando para mim e eu simplesmente diminuía. [...] Esses homens desse lugar eram maiores que eu, então, eles ditavam o que era certo e o que era errado e eu, na minha simples subjetividade, deveria acatar e era torturante! (BETA QUEER, professor cis gay em Entrevista Narrativa, 2021).

O *cistema* age no sentido de conter os desvios e, para isso, diminui as existências outras. Reposicionam-nas no lugar da abjeção de onde autoriza a produzir suas imagens e narrativas de repulsa e ódio, replicadas constantemente para desqualificar o corpo-território. “Elucidado que corpo-território é um texto vivo, um texto-corpo que narra as histórias e as experiências que o atravessa” (MIRANDA, 2020, p. 25). Analogamente, corpo-território-LGBT+ é o corpo-transviado que tem suas experiências, e/ou as invisibilidades delas, marcadas *costumeiramente* por imagens e narrativas de violências verbais e físicas, em razão de sua *dissidência* sexual e de gênero, amenizada ou potencializada por outros marcadores sociais, entre eles, raça, classe social, religião, compleição física e/ou outras diferenças apontadas e não reconhecidas pela norma...

No caso brasileiro, marcado pela posse dos corpos racializados, a sexualidade, a mestiçagem e a racialização parecem caminhar juntas, formando a identidade nacional como uma ‘estrutura da conjuntura’, marcada pelo abuso e pela reificação subordinante da alteridade, ao mesmo tempo como objeto de desejo e de controle social. Não existe, poderíamos dizer, desejo fora da história e não existe história sem conflito e sublevação (PINHO, 2004a, p. 103)

Desse modo, é necessário pensar esse corpo-território-LGBT+ também (de)marcado pela racialização e por essa reificação subordinante da alteridade que (re)posiciona esses corpos-transviados na docência em um lugar outro, despertando imagens e narrativas diversas que vão desde os movimentos que criam conjecturas aos movimentos de (re)existência e representatividade.

Nas instituições escolares, muitas vezes, é simbolizado como um texto-corpo-rasurado, contra-hegemônico, borrado *por regras* que tentam inviabilizar e invisibilizar suas experiências, legível ao mesmo tempo em que é (deve ser) apagado, descartado, *diminuído*, corrigido, produzido pelo caráter de texto vivo, porém morto, isolado, evadido, *mascarado*. A ideia da norma é tratá-lo feito rascunho de uma ideia que não pode sair do papel, uma versão imprópria, irreal, inferior, subalterno ao que é considerado natural e, por isso, desumanizado. Sua imagem, embora escape do corpo, deve ser contida e circunscrita às narrativas da cis heteronormatividade. *Você pode ser o que quiser, mas fora dos muros da escola*, e, muitas vezes, nem fora dela.

Em contramão a isso, apresento a ideia de corpo-território-LGBT+ como o coletivo de corpos-transviados pelo gênero e pela sexualidade, como o corpo-texto que precisa ser lido como possibilidade legítima e possa ter suas experiências também (de)marcadas pela naturalidade, pelo afeto, pelas performatividades, as quais reproduzem suas *verdades* fundamentais com que particularmente e conjuntamente são produzidas, sentidas e compartilhadas e que podem encontrar na profissão docente meios para tensionamento, problematização, visibilização, territorialização e representatividade desse corpo, pois assim como Miranda (2020, p. 52) entendo que “[...] ser educador é um ato de coragem, é um ato do corpo-território-contrahegemônico e, portanto, não pode ser superficial. As rupturas precisam remexer em feridas, dores, em máscaras de artificialidades e tensionar estruturas ideologicamente impostas”. Contudo, ainda que esteja considerando como um coletivo, reconheço que cada corpo-território-LGBT+ tem as suas singularidades, experiências peculiares, tensionamentos e rupturas que causam diferentes feridas e dores, de acordo com os marcadores sociais da diferença. É evidente que existem corpos-territórios mais carregados por imagens e narrativas perversamente construídas que outros.

Particularmente, neste trabalho, o coletivo destaca-se por sua maioria não branca e, dentro deste, evidencio o corpo-território-transsexual da professora Cláudia Saúde, cuja imagem é carregada por narrativas essencializadas e, muitas vezes, desumanizantes atreladas à sua identidade de gênero, como se percebe no relato a seguir:

Ela [sua tia] dizia pra mim o seguinte, que todo mundo queria que... todo mundo... 'ah, Fulano de Tal... a trans Fulana de Tal é zeladora! Ah, é cabeleireira! Ah, é manicure!', e ela não via isso para mim. Ela me via em algo a mais, né? E ainda tinha a questão da prostituição. Ela não via isso pra mim! Então, assim sempre nos veem como uma minoria inferiorizada, nos cargos mais baixos e, aí, ela sempre foi minha incentivadora, nesse sentido (CLÁUDIA SAÚDE, professora trans heterossexual em Entrevista Narrativa, 2021).

Nesse contexto, é que a docência representada em corpos-territórios-LGBT+ tem a necessidade de estar presente, eles precisam ser lidos como possibilidade a outros corpos-territórios-LGBT+, já que, em alguma visão, esses/as profissionais afastam-se da condição de subalternidade, mesmo que os pejorativos sejam um estigma de suas identidades. A representação de professores/as transviados/as nas escolas, ao meu ver, abre portas de possibilidades para destinos outros a corporalidades outras, ainda que esses professores/as não militem a favor da causa, ou não se percebam como possibilidades representativas ou, na pior das hipóteses diminuam a necessidade de defender ou enaltecer o direito de cada um ser o que é.

Diante dessa realidade, posteriormente neste texto mostraremos falas de professoras/es transviadas/os emitindo possibilidades e entraves impostos às sexualidades *dissidentes*, aos gêneros ininteligíveis e os mais variados inventivos modos de docência, apenas porque esses corpos, suas imagens e narrativas consideradas antinaturais, desafiam lógicas *cis* heterossexistas. Em vários contextos, esses corpos-territórios e os seus diferentes marcadores “[...] também precisam ser problematizados, inseridos ou não no processo de autoafirmação, se fortalecer, ocupar os espaços, resistir e promover a libertação dos outros sujeitos que por diversas situações são ceifados dos seus direitos humanos” (MIRANDA, 2020, p. 33).

Assim, o interesse esteve nas experiências que atravessam o corpo-território dos/as professoras/es transviadas/os e centrou-se nas imagens e narrativas que constituem esses corpos, de forma a produzir modos diferenciados na docência, na fala, na escuta, na observação, nas performances, no compartilhamento de suas vivências com outros corpos-territórios-LGBT+. Além de como as suas presenças no espaço escolar desterritorializam as identidades hegemônicas, produzindo movimentos de territorialidade, representatividade e, desse modo,

(re)existência às ações de discriminação e preconceito aos seus corpos-transviados ao intervir de alguma forma nos processos de formação de outros/as sujeitos/as (transviados/as ou não).

Frente a todo esse universo, contudo, enquanto algumas questões me mergulhavam em dúvidas, outras já haviam sido decididas. A opção de fazer a pesquisa no estado da Bahia, com professores/as da Educação Básica, preferencialmente da rede pública²¹, foi motivada, principalmente, devido à minha moradia provisória nesse estado (interrompida pela pandemia da Covid19) pelos quatro anos do curso, ao encanto pela riqueza das manifestações culturais e religiosas, e por vivenciar que expressões relacionadas às *dissidências* de gênero e sexualidade eram mais livres do que aquelas que eu estava habituado a viver e testemunhar, ainda que os indicadores de violência apontassem sérias preocupações. Além do vínculo estabelecido com a pesquisa matricial *Profissão Docente na Educação Básica da Bahia*, realizada pelo Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica - DIVERSO, liderada pela professora Dra. Jane Rios, na Universidade do Estado da Bahia

Foi também em diálogos com as experiências construídas com o Grupo de Pesquisa DIVERSO, especialmente com a orientadora deste trabalho, que a Pesquisa Narrativa com abordagem (auto)biográfica surgiu como potencialidade para desenvolver compreensão e autocompreensão. Nesse sentido, minhas indagações pessoais juntar-se-iam a outras histórias, as quais dariam vida a esta pesquisa, contadas por meio da Entrevista Narrativa e do Autorretrato como espaços de produção de imagens e narrativas. No processo, ficou para mim, cada vez mais evidente que “[...] a escrita de si é considerada como um dispositivo mediante o qual a pessoa que escreve é levada a refletir sobre seu percurso de formação formal, não formal e informal” (PASSEGGI, SOUZA, VICENTINI, 2011, p. 373), ao mesmo tempo em que aqueles corpos-territórios eram convidados ao diálogo sobre o protagonismo de suas vidas, compondo o “[...] estatuto da narrativa na experiência que o sujeito faz de si mesmo, mediante a produção de sua história” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 361, grifos da autora),

²¹ A intenção de fazer a pesquisa dentro dos Institutos Federais (projeto original) foi minando à medida que a direção do país ensejava escolher arbitrariamente os reitores de suas unidades, bem como pelas políticas de perseguição a produções LGBTQ+, ou pela falta delas anunciadas pelo Ministério da Educação. Em conversa com especialistas do tema pesquisado, especulou-se mesmo que nessas unidades, possivelmente, não seriam encontrados professores/as transexuais e travestis, uma vez que, geralmente, exige-se para ingresso nesses centros a titularidade mínima de mestre/a. Tais indícios da escassez de pessoas trans com Pós-Graduação foram encontradas nas dissertações e teses analisadas no estado do conhecimento desse trabalho. Por acreditar que o contexto apresentado é um meio no qual essas tensões ativam poderes limitantes de possibilidades ao assunto abordado e as visibilidades desses/as sujeitos/as, evitei que a publicização desta pesquisa ocorresse por meios formais entre os Institutos Federais, procurando desviar de especulações desnecessárias, represálias e perseguições. Reforço que esta foi uma tensão despertada desde a apresentação do projeto de pesquisa entre os colegas de trabalho, pois ele precisava ser apresentado e aprovado pela Coordenadoria de Matemática (Comat) para obtenção da licença para afastamento para estudos, no início de 2019. Vale ressaltar que a aprovação ocorreu sem intercorrências e sem interlocuções gerais referentes à temática.

enredada nas imagens, narrativas e experiências dos/as colaboradores/as desta pesquisa. Confesso que as leituras sobre gênero e sexualidade, entrelaçadas com os outros estudos para este trabalho, bem como com as histórias de vida dos/as colaboradores/as foram imprescindíveis para o (re)conhecimento de meu próprio corpo-território.

Vale ressaltar que quando assumo a pesquisa narrativa estou ciente de que ela “tem sempre objetivos, embora possam mudar, e sempre tem foco, embora esse também possa ficar obscuro e mudar” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 158). O campo demonstrou a necessidade de olhar a pergunta e os objetivos sob outras perspectivas, entre elas, a questão da *cis* heteronormatividade agindo *cistematicamente* sobre os corpos-transviados e a performatividade de gênero como um dos indicativos no qual o poder opera em suas formas de opressão, afetando como “[...] cada um de nós internaliza significados e valores do mundo cultural exterior, integrando isso como parte de si” (SEFFNER, 2016, p. 124) e a forma como esses significados produziram e forjaram suas identidades. Busquei, portanto, estar atento aos sentidos, sons, palavras, silêncios e outras reações e sentimentos passíveis de serem notados, e às imagens possíveis de serem capturadas, reveladas nessas narrativas entranhadas por outras narrativas.

Com efeito, ocupar o lugar de pesquisador desta temática significou operar dentro de dispositivos de poder e resistência, *integrando valores* desse *cistema* como parte de mim e refletindo sobre representatividade e demarcação de territórios *permissíveis* pela norma, pois somos afetados/as por um regime político de heterossexualidade que dita *e permite* (não por bondade, mas à custa de muitas lutas, mortes e ativismos LGBT) que aos nossos corpos sejam concedidos, minimamente, os nossos direitos. Os poucos avanços já obtidos pela comunidade LGBTQIA+ nesses quase vinte anos desse novo século estão sendo atacados, ameaçados e constantemente violentados pela ascensão da extrema-direita *conservadora*, que ganhou voz e *legitimidade* com a eleição do presidente Bolsonaro (2019-2022). Nesse sentido, os corpos-territórios-LGBT+ resistentes e (re)existem transcendem as imagens e as narrativas produzidas sobre eles, são corpos-vivos, corpos-textos, corpos-resistência, corpos em *transformação*, atemporais, (des)construindo seus significados e significações mutáveis ao longo da história.

Imagens (e) narrativas transviadas e os armários de vidro

Em uma das conversas com Berenice Bento, durante o estágio doutoral²², ela chamou minha atenção para as categorias que eu pretendia desenvolver no desenrolar desta tese: “o armário da professora trans é de vidro! E isso implica em como esse corpo se movimenta na escola, de como ele é interpelado e como ele é visto...”. De fato, em se tratando de corpos-transviados, o corpo-território-trans, provavelmente, é o corpo no qual suas imagens e narrativas sejam/estejam sempre em destaque, pois é o corpo que, além de performatizar um gênero em *discordância* ao sexo que lhe foi assignado ao nascer, se *assenhora* de acessórios, jeitos e comportamentos considerados inapropriados ao próprio sexo/gênero, além de o *cistema* não lhe garantir inteligibilidade. É claro que a questão da raça também é um outro fator que, associado ao corpo-transviado, seguramente produz imagens e narrativas outras, situando-o também como corpo-transviado pela cor que não tem armário e colocam em visibilidade o tom de pele que é costumeiramente circunscrito pelas imagens e narrativas que subalternizam suas existências. Outro fator é estar fora do que a norma considera padrão e trazer consigo outros embates, outras (re)existências, que serão discutidas oportunamente, à medida que esses atravessamentos forem invocados pelos/as colaboradores/as.

Pensar em imagens e narrativas para corpos-transviados é pensar que não existe uma hierarquia entre essas unidades, apesar de distintas. Ambas estão sempre juntas com significados bem próximos. Por vezes, a imagem concebida desses corpos confirma as narrativas de subumanidade, enquanto as narrativas de abjeção ao corpo *pecaminoso* produzem a imagem do/no corpo estigmatizado.

A questão trazida por Berenice evidencia também uma outra forma constante de expor esse armário de vidro. Talvez um dos pontos que mais causam desconforto social às pessoas trans é (seria) a questão do *nome social*. Bento (2021b) a classificou com uma “gambiarra legal”, por não resolver completamente o problema de identificação, mas em certa medida garante um conforto psíquico a essas pessoas, mesmo que seja comum experienciarem as trocas *acidentais* pelo nome civil, os erros muitas vezes *propositais* dos pronomes e as dificuldades de outras pessoas em respeitá-las em suas identidades ou por não os/as *aceitar* em suas diferenças. Desse modo, apesar de, atualmente, a questão do *nome social* ter sido legalmente *resolvida* para nome civil, ainda parece se tratar de uma questão de aprovação e reprovação

²² O estágio doutoral no Departamento de Sociologia na Universidade de Brasília, sob a supervisão da professora Berenice Bento ocorreu remotamente, no período de agosto a dezembro de 2022.

do/a outro/a, entre suas imagens e narrativas e as imagens e narrativas da norma, como podemos ver no relato da professora Cláudia.

Quando eu chego na escola, eu me apresento Cláudia, né? Professora Cláudia! Hoje, eu já tenho minha documentação que... eu lembro que eu tive um problema logo no início quando eu fui trabalhar em outra escola localizada em um dos distritos de Nova Viçosa; eu sofri um preconceito. Eu me senti muito pra baixo. Na época eu movi uma ação contra o diretor porque na época, há 4 anos, usava-se muito o nome social [...], hoje, a gente tem a identificação na documentação, porém você usava o nome social acompanhado do nome nos documentos. Daí o que que acontece, passou-se o tempo é... quando eu fui trabalhar... aí no horário da escola [quadro de aulas com nomes dos professores e/ou disciplinas] eu pedi que colocasse o meu nome de Cláudia, como o coordenador colocou, porém... se eu faltasse na escola... quando o diretor ia avisar na sala de aula, o diretor dizia 'ah, o professor Fulano [nome de batismo], ele não veio', e na época eu deixei bem claro que eu gostaria de ser chamada de 'ela', que eu gostaria de ser chamada como Cláudia, obedecendo a questão do nome social e aí, isso [o ato do diretor] fazia uma certa confusão na cabeça do aluno. Por que 'ele?', 'professor?' e o aluno, ele meio que ficava numa confusão na cabeça dele porque na cabeça dele existia um nome e quando eu chegava... se precisasse me ausentar para alguma formação, alguma coisa e aí quando eu chegava meu aluno tava 'ôh, professora o diretor veio aqui e falou... que você... usou o seu nome, o seu outro nome, que você não gosta... e, aí, ele te identificou', então, assim como é mesmo isso? Como é isso mesmo, né? Então, assim, é... eu me senti bem... bem mal. Me senti muito mal! Em reuniões ele me retratava com meu outro nome e aí, [...] eu movi uma ação, um processo contra ele para me impor. Foi julgado e aí ele teve que me repassar uma indenização porque eu me sentia muito constrangida nessas situações (CLAUDIA SAÚDE, professora trans heterossexual em Entrevista Narrativa, 2021).

Assim, a norma representada na autoridade do diretor aponta que o performativo daquele corpo não correspondia à imagem desejada, tomando, com base em seu próprio, entendimento atitudes contrárias a lei, desrespeitando a identidade feminina de Cláudia, ao mesmo tempo em que se colocava nessa posição de decidir e contradizer as performatividades, as práticas discursivas transmitidas nas imagens e narrativas dela. Nessa questão, podemos perceber que o sistema quer o corpo-transviado *diminuído*, como apontou Beta Queer, ou *mascarado*, como mencionou Eric. No entanto, nenhuma das duas possibilidades era possível para Cláudia, *seu armário é de vidro*, suas corporalidades brotam, indicam a subversão das normas, constroem sobre si a performatividade do gênero e, assim como defende Louro (2014) demarca em seu corpo-território que o gênero é parte constituinte de sua identidade. Ela visibiliza o *não-dito*, o *não lugar*, a *não existência* fora dos padrões naturalizados, *cresce* aos olhos da norma, *desmascara* sua verdadeira identidade, impõe sua representação e sua representatividade, nem que seja para isso necessário recorrer ao Estado para se defender do próprio Estado.

[...] expostas à violência arbitrária do Estado que com frequência não têm opção a não ser recorrer ao próprio Estado contra o qual precisam de proteção. Em outras palavras, elas recorrem ao Estado em busca de proteção, mas o Estado é precisamente aquilo do que elas precisam ser protegidas (BUTLER, 2018a, p. 46. 47).

Cláudia é atravessada pelo poder da prática discursiva transfóbica que age sistematicamente sobre suas subjetividades. A norma se faz presente para impor e assegurar os seus ditos, os seus ritos, os seus modos sobre o/a outro/a, todavia, a mesma norma não questiona que a língua também é uma construção social utilizada para classificar os/as sujeitos/as desde a sua morfologia, bem como cada ser humano não pode se limitar, ou se determinar devido à existência ou não de um falo. Desse modo, seu corpo-transviado é visibilizado, ganha vida na prática discursiva que, simultaneamente, aponta o seu caráter de não vida. Ela é, mas não pode ser! “A invisibilidade é um desses mecanismos, e quando ‘o outro’, ‘o estranho’” ‘o abjeto’, aparece no discurso é para ser eliminado. É um processo de dar vida, através do discurso, para imediatamente matá-lo” (BENTO, 2011, p. 552, grifos da autora).

Nesse modelo, o corpo-território de Cláudia foi questionado pelas suas singularidades, que a (re)posicionam em uma classificação outra, uma feminilidade outra, ou a falta de uma masculinidade esperada, que *precisa* ser visibilizada sempre que tiver oportunidade pelo diretor da escola; *ela ganha vida nas práticas discursivas cotidianas, mas precisa ser morta por essas mesmas práticas*. Com isso, leva para os/as seus/suas alunos/as a sua imposição e visão *cis* heteronormativa como verdade, abusando de sua autoridade e imagem como aquele do povo que deve dar o exemplo. “Nestas microrrelações, podemos notar que o Estado não está em um lugar distante, povoado de gente desconhecida, mas aqui, nas interações banais do cotidiano” (BENTO, 2021b, p. 88) e vigiam frequentemente a correspondência homem-pênis e mulher-vagina com suas imagens e narrativas prescritas e desejos complementares desses corpos. No desenrolar dos fatos, imagens e narrativas do corpos-territórios-LGBT+ estão sempre associadas, na maioria dos casos, a errâncias da natureza, em outros, a aberrações, desconfianças e marginalidades provocadas por uma falsa falta de inteligibilidade nas imagens, narrativas e reiterações dos/nos papéis de gênero nos corpos sexuados.

Assim sendo, essas imagens associadas aos corpos-transviados que produzem os estranhamentos estão muito ligadas não apenas à sexualidade, mas à construção performativa do gênero, principalmente em corpos em que o *cistema* já estipulou o sexo e o desejo como predeterminados e, em consequência, uma continuidade para o gênero. Para Bento (2017b, p. 83), “através das reiterações contínuas, realizadas mediante interpretações em atos das normas de gênero, os corpos adquirem sua aparência de gênero, assumindo-o em uma série de atos que

são renovados, revisados e consolidados no tempo”. Assim, nesse processo de repetição continuada, embasa-se o que chamamos de performance de gênero. Por meio dessas performances é que os papéis de gênero e os comportamentos *adequados* a esses gêneros elaboram o que é aprovado e reprovável para ambos os sexos. Quando esses estereótipos, vistos como essências, ocupam corpos contrários, provocam as ambiguidades.

Desse modo, aquilo considerado como ser *coisas de mulher*, ou ser *papel de homem*, nas imagens e narrativas dos corpos sexuados, reiterados como essências, referem-se a atributos construídos e regulados por uma coerência socialmente e culturalmente determinada, em que o corpo-sexo-gênero-desejo é milimetricamente pensado sob vieses *cis* heterossexista, de forma a criar a ilusão de uma continuidade. Estar dentro dessas performances de gênero, mantê-las e reproduzi-las é colocar-se dentro daquilo que se constitui como sujeito/a, naturalizado como essência, substância.

Nesse sentido, o *gênero* não é um substantivo, mas tampouco é um conjunto de atributos flutuantes, pois vimos que seu efeito é *performativamente* produzido e imposto pelas práticas reguladoras da coerência do gênero. Consequentemente, o gênero mostra ser *performativo* no interior do discurso herdado da metafísica da substância – isto é, constituinte da identidade que supostamente é (BUTLER, 2019a, p. 56, grifos da autora).

Por conseguinte, estabelecer a identidade sexual e de gênero dos/as sujeitos/as com base no referencial performativo do gênero e, sob essa perspectiva *cis* heteronormativa, torna-se um equívoco. Não se pode, pois, determinar orientação sexual ou identidade de gênero apenas pelas imagens narrativas transmitidas pelo/a sujeito/a. Para Butler (2019a, p. 56, grifos da autora), “não há identidade de gênero por trás das expressões do gênero; essa identidade é *performativamente* construída, pelas próprias ‘expressões’ tidas como resultados”. Nessa incompreensão da descontinuidade entre gênero-sexo-desejo, os corpos desses/as sujeitos/as tornam-se incompreensíveis, têm suas identidades borradas pela incompletude e pela ambiguidade e, como efeito, tornam-se indesejáveis, abjetos, marginalizados e excluídos.

Nesse sentido, a norma produz e reitera as imagens narrativas aos corpos sexuados, com suas narrativas imagens generificadas em homens que têm pênis e mulheres que têm vagina e suas respectivas atrações opostas. Entretanto, são imagens e narrativas que nem sempre se encaixam e geram conflitos e confusões nas instituições escolares, pois à imagem do homem está associada a narrativa da virilidade e autoridade, e à imagem da mulher as narrativas de passividade e cuidado e, por essa lógica, devem se encaixar como um quebra-cabeça de duas únicas peças possíveis. Logo, ao projetar uma imagem de mulher, a ela são associadas narrativas que lhes são próprias, essencializadas. O mesmo ocorre aos homens. Somado a isso,

ainda pesa sobre esses corpos as imagens e as narrativas da docência, do corpo fora da sexualidade, que impõe respeito e autoridade, doçura e cuidado. Quando o corpo escapa a esse dispositivo político de associação entre imagem e narrativa, essas categorias ganham outras conotações, muitas vezes pautadas dentro da abjeção. O corpo gay afeminado, o corpo lésbico masculinizado e as pessoas trans ocupam armários de vidros por performatarem o inconcebível aos seus corpos. Suas imagens e narrativas denunciam o proibido, o asco, o impensado, a não representatividade e, constantemente, o recuo das identidades cis heteronormativas. Nesse modelo, essas representações “descaminham-se, desgarram-se, inventam alternativas. Ficam à deriva - no entanto, torna-se impossível ignorá-los” (LOURO, 2018, p. 17). Como explicaremos posteriormente neste texto, requerem do corpo-transviado explicações, precisam dar satisfações, sendo impossível passar despercebido, ao mesmo tempo em que *suas verdades* são ignoradas e repudiadas, passam pelo processo constante de esquívamento e atenção. “Paradoxalmente, ao se afastarem, fazem-se ainda mais presentes. Não há como esquecê-los. Suas escolhas, suas formas e seus destinos passam a marcar a fronteira e o limite, indicam o espaço que não deve ser atravessado (LOURO, 2018, p.17).

Percebe-se que o projeto é silenciar tais representações e, na escola, o propósito também existe tanto do corpo discente como do corpo docente, procurando encaixar cada sujeito/a à deriva em lugares estabelecidos pela norma, podendo-o em suas *verdades*, impedindo o atravessamento de fronteiras, *permitindo* que os transvios transpareçam até o limite do aceitável, tentando capturá-los com suas imagens e narrativas homogeneizantes. O objetivo, de fato, é silenciar narrativas e apagar imagens que valorizem ou visibilizem o corpo-transviado, nem que para isso o exercício do poder distribua proporcionalmente suas opressões conforme os marcadores que cada corpo-território carrega. Quanto mais posicionado/a nos extremos de um espectro de (a)normalidades, ou seja, quanto mais longe do centro estiver, mais a opressão age sobre esse corpo com o desejo claro de governo. “No entanto, o controle não se efetiva plenamente e muitos corpos escapam, [...] reivindicam uma existência. A margem se torna pequena e o centro um desejo” (GOMES DE OLIVEIRA, 2020, p.106).

O contexto da discussão não pretende mensurar as opressões que atravessam e constituem as imagens e narrativas dos corpos-transviados nas escolas, mas entender que situações diversas requerem atenções diversas. O corpo-território-LGBT+ assemelhado ao feminino, por exemplo, carrega consigo toda a imagem fabricada para esse gênero, herdando todo “[...] o fardo dos ‘problemas de mulher’, essa configuração histórica de uma indisposição feminina sem nome, que mal disfarça a noção de que ser mulher é uma indisposição natural (BUTLER, 2019a, p. 8, grifos da autora)”. Assimilar-se a esse fardo ou fugir desse destino é

embaralhar as cartas de um jogo político de cartas cuidadosamente marcadas. Desse modo, a norma não consegue conceber que *identidades sexuais e de gênero periféricas* possam manifestar atributos e desejos centrais não condizentes com seus corpos, nem mesmo reivindicar uma existência dentro desse jogo político. Na mesma medida, o corpo-território que nasce com vagina e ao negar sua relação entre sexo e desejo torna-se abjeto, seja por não compatibilizar gênero/sexo, seja por performatizar o masculino em um corpo fadado à subalternidade, mas ainda assim, por ser biologicamente mulher, situa-se naquele espectro fora do centro, pela *indisposição natural* de não ser homem. Atribuir apelidos pejorativos a esses corpos é uma forma de ridicularizar os modelos do feminino manifestados nessas identidades, ou os de uma masculinidade capenga. A reivindicação do centro das identidades periféricas requer o reconhecimento de sua legitimidade como existência.

A imagem produz a representação. A representação produz as narrativas. Na construção dessas identidades *dissidentes* estão os atravessamentos ao corpo-território-LGBT+ e a forma como lida (e como é lido) com suas imagens e narrativas no espaço escolar ao constituir sua vida-formação-profissão e os atravessamentos advindos de suas identidades sexuais e de gênero e as relações desses corpos a “[...] esta semiótica da diferença construída negativamente por meio da exclusão e da marginalização, fruto de todo um processo histórico construído também pela própria instituição escolar” (RIOS, 2008, p. 22). Ao fazer isso, instaura-se o paradoxo mencionado por Louro (2018, p. 17-18, grifos da autora), “[...] ao ousarem se constituir como sujeitos de gênero e sexualidade precisamente nesses espaços, na resistência e na subversão das ‘normas regulatórias’, eles e elas parecem expor, com maior clareza e evidência, como essas normas são feitas e mantidas”. A (re)existência do corpo-transviado está no retorno à instituição que fez tudo para negar sua existência e que para seu corpo-território não estivesse presente.

As experiências dos corpos-territórios-LGBT+ na docência mostraram a constituição de uma identidade profissional reiteradamente atravessada por marcadores do gênero e da sexualidade, cujas imagens e narrativas requerem vigilância pela desconfiança do corpo que, para a norma, *exala* o sexo. As palavras, os diálogos, os olhares e as repreensões indicaram a não desvinculação externa entre seus modos de viver gênero e a sexualidade, e é a curiosidade acionada em cima desses corpos que faz com que tais temáticas emerjam, ao mesmo tempo em que as tentativas de controle sobre essas experiências sejam limitadas aos binarismos do sexo em masculino e feminino e ao seu caráter reprodutivo.

Frente a isso, a constituição de si é atravessada por poderes que agem sobre o corpo-transviado, por condutas sociais, nas experiências cotidianas, nas trocas entre os/as sujeitos/as, as quais causam instabilidades e estabilidades, mobilidades e provocam narrativas. A

construção de uma identidade não normativa, da afirmação de um corpo subversivo, do envolvimento e constituição desse corpo junto a outros corpos, de suas representações e materializações, inferiorizações, preconceitos e discriminações ao corpo-território-LGBT+ mostram que “narrativas vão, voltam, retomam, flertam e se ligam a essas questões: as formas como as existências dessas pessoas estão precarizadas pelas relações e instituições” (REIS; CASTRO, 2019, p. 506), bem como a questão da sexualidade e do gênero *dissidentes* estão constantemente atrelados/as às suas imagens e narrativas.

Nessa perspectiva, compreendo também como imagem a apresentação visual e gestual desses/as sujeitos/as, representações, os modos de existir e reexistir dentro dos espaços escolares e por narrativas de suas histórias, depoimentos e silenciamentos ao longo de suas trajetórias de vida, contadas por si e por aquilo que escutaram e perceberam ao longo dos processos formativos e autoformativos de sua vida-formação-profissão de forma que seja “[...] possível apreender como tais dimensões se articulam na dinâmica singular-plural de cada existência” (PASSEGGI et al, 2011,p. 374). Em alguns momentos, esses conceitos podem se confundir, alternar ou se atrelarem com sentidos e significados conjuntos, visto que imagens produzem/carregam narrativas e as narrativas carregam/produzem imagens de acontecimentos e experiências. De alguma forma, as imagens e narrativas dos corpos-territórios-LGBT+ são provocadores da norma.

A presença desses corpos-territórios, de outra forma, desestabiliza, incomoda, representa. Babafemi mostrou em seu relato a maneira como se sentiu impactado pelo olhar do/a outro/a, e justificou o ato, talvez por performatizar em seu corpo algo do estereótipo marcado como feminino. A imagem escancarada de Babafemi de homem gay e preto por seu armário de vidro representada em suas corporalidades, produziu as narrativas, colocaram seu corpo-transviado em questão, em dúvida, criou conjecturas, o fez lançar reflexões sobre si mesmo, confundiu sua identidade profissional, apenas pelo olhar que já diz tudo.

[...] esses dias foi que eu tava conversando com uma mãe na entrada na escola. Quando eu virei, tinha uma mãe me olhando assim dos pés à cabeça. Claro, ela tava olhando para um corpo, mas quando eu fiz a reflexão de que era o meu corpo... ela estava olhando para o meu corpo, presente ali: um homem negro, gay, porque eu não me visto de forma feminina, mas eu gosto, por exemplo, de calças justas. Então, ela tava olhando... não sei o que em mim fez com que ela olhasse assim de forma quase que abismal, de cima a baixo, como quem diz ‘mas esse é o professor do meu filho?’. Depois, eu até fiz uma brincadeira com uma colega ‘por que ela tava me olhando? Por que ela se atraiu ou porque ela se sentiu reprimida? Atraída ou Reprimida?’ (BABAFEMI, professor cis gay em Entrevista Narrativa, 2021).

Ao *brincar* com a situação, Babafemi revelou significados do olhar que prometia desnudar as narrativas advindas de sua imagem e interpelaram o seu corpo-território-transviado-gay-preto, emergindo a normativa imposta pelo *não dito*, e transitou pelas narrativas que constituíram sua raça e foi potencializada por sua sexualidade. Nesse contexto, o olhar ao seu corpo-território parece comprometido “[...] com a história da dominação racial de modo irrevogável, com a história da consolidação de um pensamento propriamente racial, que tem a invencível propriedade de fazer-se presente sem estar pronunciado e de produzir efeitos sem ser identificado (PINHO, 2004a, p. 101). Desse modo, Babafemi acumulou, pelo menos, duas condições que subalternizam sua existência e das quais não pode recorrer a qualquer armário. Exposto, subjugado, reificado, (re)existe nessas relações cotidianas que (de)marcam e (re)posicionam os/as sujeitos/as.

Assim, penso nesses corpos *dissidentes* como corpos-territórios-LGBT+ representativos, dotados de significados políticos que, quando visibilizados nos espaços escolares, devem ser reconhecidos como corpos (re)existentes, cujas imagens possam ser narradas também de territórios de afetos e acolhidas (MIRANDA, 2020), ao mesmo tempo em que (des)constróem a ideia do/a sujeito/a hegemônico/a, universal, essencializado/a nos modos naturalizados do masculino e feminino atrelados à morfologia e que performatizam novas formas de se sentir representado. Nesse contexto, é imprescindível pensar essas imagens e narrativas como potentes ferramentas de formação, resistências, representatividade, e de construção da identidade dentro dos espaços escolares, engendradas por e para os/as professores/as transviado/as e suas relações com outros corpos-territórios-LGBT+. A escolha dessas identidades deriva do meu corpo-território e revela um pouco do reviver dessas resistências, (re)existências dentro do espaço público, cuja vida profissional e privada estão vinculadas para que não sejam visibilizadas, em uma existência paradoxal de que é, mas não pode ser, e cuja vigilância panóptica fabrica identidades e formas de agir dentro da sala de aula. As escolhas por essas identidades vão ao encontro das narrativas criadas por meio das imagens produzidas por esses corpos-territórios e das imagens produzidas pela narrativa ao exporem a necessidade de se reafirmar e se legitimar como existências dignas de representação nesses espaços sociais, como é o caso da escola.

Percursos teóricos-metodológicos: *por entre os vidros*

Buscar caminhos que pudessem orientar o desenrolar da pesquisa encontrou barreiras que precisaram ser desviadas para que fosse possível fazer a investigação proposta e se

encontram ao longo do texto. Um dos obstáculos foi por estar em uma localidade em que eu não tinha conhecidos/as, e o fato de que ser um *estrangeiro*, branco, *cis* heteronormativo pudesse levantar suspeitas e recuos daqueles corpos a respeito das minhas intenções em ouvir as suas histórias, diante do alarmante crescimento de violências acometidas contra corpos LGBT+ desde a última eleição de 2018.

Assim, uma das primeiras decisões ao procurar possíveis colaboradores/as para este trabalho foi a de me posicionar, primeiramente, como um corpo-transviado pela sexualidade - ao conversar com outras pessoas sobre a pesquisa que desenvolvia-, pois colocar-me nesse lugar de corpo-território-LGBT+ (re)posicionava-me como alguém que partilhava de sentimentos e se aproximava de dores semelhantes, entendendo bem o processo de constituir-se como sujeito da diferença. Não que minhas experiências fossem melhores ou piores, mais ou menos dolorosas, nem que servissem como parâmetro para outras experiências, mas por habitar esse lugar em que perspectivam nossos corpos e vivências, e que, de certa forma, compreende e evita julgamentos sob outros ângulos. Isso, mesmo que seja evidente que corpos-femininos ou corpos semelhantes ao feminino sejam atravessados por experiências outras que minhas subjetividades poderiam não alcançar, bem como as questões de raça, que ousei arriscar algumas reflexões, ou distantes de qualquer sentido de intencionalidade que possa provocar outros apagamentos.

Nesse contexto, surgiu outro dilema: por ser professor de matemática que ensinava aos meus/minhas alunos/as de Estatística sobre a neutralidade com que os fatos devem ser analisados, poderia tomar partido daquelas histórias, como parte de mim, sem talvez, questionar qualquer caráter ficcional que tais narrativas poderiam trazer. Assim, ainda que eu quisesse manter certa distância, algo em mim denunciava o meu envolvimento em cada história compartilhada comigo. De acordo com Rios (2019, p. 41), as narrativas nos conduzem para a autorreflexão de nossas próprias histórias e sinalizam também que “algumas explicações podem ganhar contornos que, provavelmente, no momento vivido não foram percebidos da mesma maneira, podendo ocorrer o auto enaltecimento”. Nesse sentido, é comum nos envolver com as histórias dos/as colaboradores/as, pois enredamos nossas vidas com a deles/as e, como qualquer pessoa, em nossas experiências, ocultamos alguns fatos que podem nos trazer desconforto, ou criar situações em que nossas narrativas sejam enaltecidas. De qualquer forma, foi preciso estar atento que *fato e ficção*, como apontam Clandinin e Connelly (2015), seriam questões que permaneceriam conosco, mesmo que não fosse possível distinguir entre uma e outra. Isso porque a narrativa provoca o envolvimento do/a sujeito/a com base em pontos de vistas próprios, com seus envolvimento e atravessamentos, contando dos fatos o que é real para si mesmo/a, não cabendo, porém, dessa forma, ser julgada como falsa ou verdadeira, visto que “a

história de vida não é uma história da vida, mas a *ficção* conveniente pela qual o sujeito se produz como sujeito de si mesmo” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 365, grifos da autora).

Por outro lado, as desconfianças sobre essa suposta neutralidade já despontavam desde o desenvolvimento de minha pesquisa de mestrado, em que eu discutia o cotidiano de duas alunas especiais em uma escola regular, cuja escrita já denunciava as minhas insatisfações referentes ao desenvolvimento daquelas relações, e os meios (ou falta deles) que *justificavam* a invisibilidade delas. Com o passar do tempo, ficava/ficou mais claro que “por mais que façamos os disfarces ou maquiagens acadêmicas para alcançarmos a tal desejada linguagem insípida e inodora da ciência, quando escrevemos, nos revelamos. O escrito sobre os Outros, antes de tudo, é uma escrita sobre nós mesmos” (BENTO, 2021b, p. 161, grifos da autora). Eu também estaria presente nas narrativas dos/as docentes LGBTQ+ que compartilhadas comigo, assim como vivi muitos dos preconceitos e das discriminações que o campo demonstrou durante a investigação passada.

O mestrado finalizado em 2015 e, atualmente o doutorado, trouxeram novas possibilidades de fazer pesquisa e aprofundar o entendimento de que a ciência, como querem nos fazer acreditar neutra, tem, principalmente, cor e sexo associados ao gênero. Nessa perspectiva é construída uma história eurocentrada, majoritariamente masculina, branca e, muitas vezes, atravessada por vieses cristãos, em que o/a outro/a constituído/a na diferença é circunscrito/a por especulações contraditórias, especialmente ao direcionar a atenção ao campo do gênero e da sexualidade que colocaram corpos como o meu como abominações ou aberrações patológicas. Ao desconstruir essas imagens e narrativas, sinto que não é possível ser neutro na produção desta pesquisa, visto que carrego na constituição de minha identidade uma perspectiva de *ser* abjeto. Assim, ao desenvolver este trabalho, tracei seus caminhos com base na existência do meu corpo-transviado (de)marcado pelos atravessamentos *naturalizados* onde estão inseridas as histórias e itinerâncias que nos aproximaram de uma domesticação de teorias e práticas culturais dominadas unilateralmente, as quais influenciam nossos saberes.

Dessa forma, descarto qualquer ideia de produzir uma ciência neutra, inclusive, duvido de certezas que produzem essas imagens e narrativas e me aproximam de singularidades, ao mesmo tempo em que outras particularidades são evidenciadas, desvinculando-se de qualquer noção institucionalmente fabricada de *verdade* (ainda que a desvinculação a elas seja impossível). E também por entender que subjacente a qualquer ciência e a quem a produz encontram-se os interesses inerentes, suas paixões, suas motivações etc., para que tal pesquisa seja iniciada. Da mesma forma, desconstruo a ideia de que, por ter feito matemática na graduação, faço parte dos/as pesquisadores/as de uma ciência dura – ideia criada e enaltecida

para valorizar as ciências exatas consideradas difíceis e inacessíveis enquanto desmerecem outras -, como já apontaram alguns/mas dos/as colegas ao longo de minha experiência profissional. Nesse caminhar, reitero que corro o risco (e assumo) que minhas experiências como estudante, graduando e professor transviado atravessaram as escolhas metodológicas, pois minhas subjetividades, minhas itinerâncias como sujeito, o apontamento ao meu corpo como corpo-transviado ao desvelar e o reconhecimento do meu corpo-território transpassam toda a constituição deste trabalho. “É nesse desvelamento que me deparo com o fenômeno da pesquisa, com o fazer científico, imbricando minha história, meus fazeres, dizeres e saberes com o dos outros” (RIOS, 2008, p. 30).

Com essa visão, evitei calcular um número de elementos nas amostras significativas, nas propensões e previsão dos dados, pensar *quantitativamente* para refletir nos movimentos de corpos-territórios-LGBT+ provocadores de rupturas, fissuras, nos contrassensos, nas singularidades, nos fragmentos negligenciados, nos silêncios, exclusões, nas imagens narrativas e narrativas imagens, e nos sentidos e significados atribuídos pelos/as próprios/as atores e atrizes nas experiências que os/as movem, tocam, modificam e que importam sobremaneira na constituição individual e na produção do coletivo. O foco está no “desperdício da experiência, [...] na produção de (re)existências que se instauram a partir dos saberes da experiência construídos pelos/as docentes” (RIOS, 2020, p. 17). Dito isso, a pesquisa narrativa apresenta-se como o caminho apropriado para entender essas peculiaridades, pois “as pesquisas que se apoiam nos pressupostos da abordagem qualitativa compreendem a realidade social a partir da construção e da atribuição de significados, os quais emergem de forma significativa ao ato de narrar-se” (SOUZA; CRUZ, 2017, p. 170).

Nesse intercâmbio entre sujeito pesquisador e sujeito/a colaborador/a as experiências são compartilhadas entre corpos-territórios-LGBT+ - havendo aproximações e/ou distanciamentos entre elas, em que as trocas de histórias deslocam o *eu* e o/a outro/a para tempos e espaços que habitam o lugar comum, como se não tivessem propriedade, atravessando e constituindo essas existências. Na tentativa de compreender essas realidades por meio de narrativas das experiências que constituem e, ao mesmo tempo, integram os/as participantes, “[...] é o *Eu* que me inscreve ao mesmo tempo como *sujeito-narrador* e como *sujeito-ator* da história, que eu conto sobre mim mesmo” (DEROLY-MOMBERGER, 2006, p. 364, grifos da autora). É sobre esse *Eu*, sobre outros corpos-territórios constituídos de outros múltiplos *eus* que se desdobram pela narrativa-vida que se insere, que se oculta pelo bloqueio e/ou falha da memória ou que se visibiliza por cicatrizes que marcam os/as sujeitos/as-narradores/as-atores/as. É também sobre o meu *eu*, *caçador de mim*, e sobre tantos outros *eus* representados/as

em outros corpos-territórios, nessa tentativa de produção e invenção de nós mesmos/as como processo (auto)formativo e de compreender a vida pautada pela diferença, como possibilidade de entender as singularidades que atravessam as histórias de vida e (de)marcam as subjetividades. “Ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventa-se” (PASSEGGI, 2011, p. 147).

Nesse contexto, a pesquisa qualitativa possibilitou o mergulho na complexidade dos fenômenos, escavando os pormenores dos elementos constitutivos, ao mesmo tempo em que o pesquisador ao fazê-lo torna parte integrante do processo, pois, como sujeito do mundo, interroga outros sujeitos em suas experiências de vida, no sentido de compreender, interpretar as suas múltiplas realidades (RIOS, 2008, p. 37)

Diante da experiência apontada por Rios (2008) e baseado nessa ideia, busquei ancoragem também em Souza e Cruz (2017, p.172) ao considerar “cada problema de investigação como objeto de uma pesquisa singular, para a qual é necessário um olhar específico, bem como escolhas coerentes que atendam a suas particularidades”, em que *a produção e coleta de dados* não podem ser mensurados, pois o problema de pesquisa encontra-se na “vida das pessoas e como elas são compostas e vividas, [...] participar, pensar sobre, dizer e escrever sobre o fazer e o ir e vir de nossos colegas” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 22). Desse modo, à medida que me introduzi na pesquisa narrativa e mergulhei nessas formas de pensar narrativamente, ver narrativamente, viver narrativamente e entrecruzar as histórias de vida, não neguei o encanto que senti ao me inteirar dessa (para mim) nova forma de investigar e, concomitantemente, das tensões de me desprender do formalismo daquelas outras formas de se fazer pesquisa e sua forte influência na minha constituição como investigador. O sentido foi entender e me encontrar como parte dessa narrativa de (re)viver e (re)contar histórias.

Então, movimetei-me nas tentativas de acreditar na feitura de ciência neutra, isenta para outra na qual não se envolver, não se entregar, não se apaixonar pelo objeto de estudo é uma impossibilidade já que estou imbricado nele. Clandinin e Connelly (2015) salientam que, a pesquisa narrativa, por ser relacional, torna inevitável esse envolvimento, permite ao pesquisador revisitar as suas próprias histórias e fazer o cruzamento com as histórias dos participantes. Nessa continuidade, a pesquisa narrativa é interativa e proporciona uma ruptura nos métodos tradicionais de investigação, visto que o/a colaborador/a ou coautor/a apresenta um protagonismo não evidenciado em outros métodos.

Nessa relação, o interesse pelo tema de pesquisa baseou-se em indagações próprias, por questões que me inquietava e me fazia preferir por alguns “objetos”, em detrimento de outros. Para Lüdke e André (2013, p.3), “[...] como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador”. Sob essa perspectiva, por mais que se tenha a ideia de que uma ciência possa se constituir isenta, sempre terá as marcas e as convicções de quem a desenvolveu. Ressalto que a história considera/ou como neutra as pesquisas realizadas em torno do homem ocidental, heterossexual, reforçado por sua cor branca, religião cristã e classe social mais favorecida, colocando em dúvida trabalhos distantes desses *pré-requisitos* determinantes para a imparcialidade de suas pesquisas. Naturalizou-se a ideia de que as investigações feitas por aqueles homens, influenciados e alterados pelos requisitos citados, ganhassem o *status* de pesquisas neutras, cujos valores tornaram-se verdadeiros e inquestionáveis, denominando, assim, de ciência, apenas aquela que pudesse ser comprovada dentro desses parâmetros.

Professores/as transviados/as: colaboradores/as da pesquisa

A seguir, apresento os/as colaboradores/as da pesquisa. Com exceção de Cláudia Saúde que tenho uma relação de amizade desde criança e Frida que me foi apresentada *virtualmente* por uma amiga, os/as demais participantes se conectaram a partir de um convite disponibilizado via *WhatsApp* em grupos de amigos/as e conhecidos/as. Todos/as são docentes da Educação Básica da Bahia.

Oi, meu bem, tudo joia! Aquela época... pensa no corre-corre que estava. Agora, Jani eu já estou disposta, entendeu? À sua disposição quando você precisar! Tá joia, meu bem? Pode ficar bem tranquilo. Você tem a disponibilidade de vir aqui em Posto da Mata, não? (CLÁUDIA SAÚDE, via áudio pelo WhatsApp, em março de 2021)

CLAÚDIA SAÚDE tem descendência indígena, transgênero, define-se como uma mulher trans heterossexual, conforme declarou em entrevista feita no dia 9 de novembro de 2021 em sua casa, localizada no distrito de Posto da Mata, em Nova Viçosa – BA. É filha adotiva e viveu toda a sua infância e adolescência no pequeno distrito de São Jorge, localizado no município de Mucuri/BA. Entendendo-se como mulher desde muito nova, sempre se comportou dentro dos padrões considerados femininos, nunca se reconheceu no gênero masculino ou na identidade travesti. Relatou pouco interesse pelas leituras e temas LGBTQ+, inteirando-se mais sobre o universo feminino. Em suas narrativas evidenciou a busca pela *aceitação* e dificuldades com

“*outras identidades sexuais muito aparentes*”. Contou que sempre esclarece para os/as seus/suas alunos/as que é mulher *trans* nas instituições em que trabalha e, geralmente, é bem acolhida por eles/as, porém sempre percebeu a ação de vigilância do seu corpo-território pela parte administrativa. Atualmente, trabalha como gestora de uma escola no mesmo distrito onde reside, também é professora no distrito de Ibiranhém, no município de Mucuri- BA. Tem 40 anos e trabalha cerca de 15 no magistério, destes, 10 anos na Educação Básica da Bahia. Por se tratar de uma região de fronteira com Minas Gerais, teve experiências docentes nas cidades mineiras de Serra dos Aimorés e de Nanuque, apontando a importância de narrar também sobre o trabalho nesses lugares, pois tais experiências ocorridas naquele estado são importantes para entender quem ela é hoje, sendo categórica ao afirmar que se sente muito mais acolhida na Bahia. Cláudia aceitou participar dessa pesquisa desde que seu nome não fosse omitido. Para garantir sua vontade, fez uma declaração de próprio punho no Termo de Autorização. A entrevista com ela durou 44min14seg.

*Oi, boa tarde! Meu nome é ******, sou coordenadora e professora da Educação Básica. Gostaria de participar de sua pesquisa, contribuir, pois sei que participar dela me ajudará também (JANAÍNA, professora lésbica, mensagem via WhatsApp, 13 set. 2021)*

Outra profissional que aceitou participar foi a Janaína, que falou sobre a importância de discutir essa questão, conforme mostram os relatos a seguir:

Quando o colega mandou para mim (acho que ele tá fazendo doutorado com você) [...] aí, assim que eu li [convite para participação na pesquisa], eu disse “ah, eu vou participar”, eu vou dizer a ele que eu quero participar porque eu vi a relevância sabe? Eu acho que se a gente pudesse discutir essas questões e, sobretudo, eu não estou falando mais da discussão da pauta, não é a discussão do que a gente precisa discutir na escola, é discutir quem é ser docente na escola e existe o docente LGBT. Ele tá ali... essa discussão precisa acontecer, sabe? Então, se essa discussão precisa acontecer, eu vi relevância no seu trabalho! Pensar... quando eu li seu título “ah...eu tô aqui, oh! É imagem... é narrativa.... oh, eu aqui! Eu quero falar... porque esse é meu processo, sabe? Isso faz parte. Eu não falei isso antes, mas a gente fica construindo o tempo todo essa imagem da aceitação, então, eu criei muito subterfúgios para criar a imagem de aceitação, desde a infância, né? Eu era gordinha, mas eu era inteligente, sabe? Poxa, você é homo, você é gorda, você é negra, você é inteligentíssima, você é uma profissional maravilhosa! Eu posso não ser nada, mas eu tenho que ser eu e tá acolhida no mundo. O mundo precisa acolher! Então, assim... quando eu vi o título, gente é isso... a gente precisa discutir isso... tem uma relevância o seu trabalho, para mim, incrível, incrível! (JANAÍNA professora cis lésbica em Entrevista Narrativa, 2021)

JANAÍNA é uma mulher negra, cisgênero, definiu-se como *lésbica em construção*, conforme disse em sua entrevista realizada no dia 14 de setembro de 2021, via *internet*. Na época da

pesquisa, exercia dois cargos: um de coordenadora, e outra de professora da Educação Básica por mais de duas décadas na região metropolitana de Salvador. Tem 41 anos, cursa doutorado e tem um relacionamento de oito anos com outra mulher. Recentemente assumida (entre agosto e setembro de 2021) para amigos/as e família, suas narrativas de infância/adolescência são marcadas mais pelo corpo fora dos padrões de magreza, do que qualquer outro marcador da diferença. Dessa mesma época narrou os atravessamentos da sexualidade em histórias com o sobrinho e o tio homossexuais, esclarecendo que essas narrativas de seus entes era também uma forma de falar de si, conforme veremos mais adiante, pois a descoberta de uma sexualidade transviada ocorreu em uma fase mais madura de sua vida. Janaína esteve muito à vontade na entrevista, relatando fatos bastantes íntimos de sua vida, porém a leitura da transcrição, pediu que alguns trechos fossem retirados. Em alguns momentos falou emocionada, chorou, em outros, foi aberta e sorridente. A escolha dela pelo nome *Janaína* seria o nome que daria a uma filha, caso tivesse. A entrevista narrativa durou 2h17min14s.

Olá. Recebi via GR o seu convite para a narrativa e gostaria de contribuir. (BABAFEMI, professor gay, mensagem via e-mail, 13 set. 2021)

O título de sua pesquisa traz o termo “transviados”. Sei do significado etimológico, mas é chocante, rs (BABAFEMI, mensagem via WhatsApp, 30 set. 2021)

Inicialmente, eu fui pesquisar a etimologia da... e, aí, eu vi que tem dois significados e um deles eu achei bem coerente com a realidade... que é transgredir as normas vigentes, apesar de o outro... eu falei ... [inaudível] ... é carregado de pejorativo mesmo (BABAFEMI, Entrevista Narrativa, em out. 2021)

BABAFEMI é um homem negro, cisgênero, definiu-se como gay, conforme assumiu na entrevista realizada no dia 5 de outubro de 2021. Trabalha há 14 anos na Educação Básica na região metropolitana de Salvador. Tem 54 anos e é também militar da reserva²³. Escolheu para si o nome Babafemi, explicando por mensagem via *WhatsApp* o significado: “nome africano. Iorubá. Nigéria. Significa: PAI ME AMA”, não dando outra explicação qualquer ou esclarecimentos afetivos com a escolha. O colaborador hesitou alguns momentos da entrevista e em algumas mensagens enviadas por *WhatsApp* interpelou se na gravação da entrevista

²³ Art. 5º §2º - Militar da reserva é o que, tendo prestado serviço na ativa, passa à situação de inatividade permanente, remunerada ou não. A expressão – militar da reserva – compreende, também, os oficiais oriundos dos órgãos de preparação de oficiais da reserva. DECRETO-LEI nº 9.698, de 2 de setembro de 1946. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De19698imprensa.htm#:~:text=%C2%A7%20%C2%BA%20Militar%20da%20reserva,prepara%C3%A7%C3%A3o%20de%20oficiais%20da%20reserva. Acesso em: 30 de jan. 2022.

apareceria sua imagem, já que no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) somente mencionava áudio. Expliquei-lhe que a menção somente de áudio foi porque a entrevista estava prevista para ser realizada presencialmente, e que o uso da plataforma digital com gravação de voz/imagem ocorreu devido à pandemia, mas caso não se sentisse confortável poderia conceder a entrevista com sua câmera desligada, o que não ocorreu. A entrevista narrativa durou 1h22min34s.

Bom dia. Tudo bem? Acredito que eu possa contribuir com sua pesquisa. (BETA QUEER, professor gay, mensagem via WhatsApp, 13 set. 2021).

Olá, meu nome é Beta Queer, uns me chamam de Betinha, outros me chamam de Queen, não me incomodo muito com a nomenclatura que colocam em mim, que se referem a mim. Sou professor de uma escola municipal no município que fica na região nordeste do estado da BA, no território do sisal. Eu trabalho na escola 'Canto de Oxum', que é em um povoado de 'Maricotinha' e trabalho em uma escola particular na sede que é o colégio 'Sonho Impossível'. Eu ensino na modalidade de Ensino Fundamental II nessas duas escolas. Nessa municipal eu trabalho desde 2017 (?) é..., 2017, e na particular eu comecei a trabalhar neste ano [2021] e pretendo que seja o único [com risos, referindo-se ao trabalho em escola particular] ... ano que vem mais, não! É... sou graduando de Língua Inglesa. Já era pra tá formado, mas o coronavírus não deixou, fui totalmente censurado pela Covid e estou aqui, mas nada é por acaso. Cursei também... eu comecei uma graduação de Pedagogia logo no início que comecei a trabalhar e acabei migrando mais por conta das demandas, pra não acabar acumulando as coisas (BETA QUEER, Entrevista Narrativa, em 18 set. 2021).

BETA QUEER é negro de pele clara, cisgênero, define-se como homem gay, conforme declaração concedida em entrevista no dia 18 de setembro de 2021. Na época da pesquisa trabalhava no Ensino Fundamental II em duas escolas, uma particular e outra municipal na região do território do sisal. Tem 24 anos e por morar em uma região onde não há efetivo suficiente de profissionais graduados para sua área, trabalha como professor mesmo sem concluir a graduação. Beta Queer é um grande fã da cantora Maria Bethânia, de onde inspirou a escolha do seu nome e, por essa razão, identificou as escolas (*Canto de Oxum e Sonho Impossível*) e locais onde trabalha (*Maricotinha*) por títulos de canções dessa grandiosa intérprete. Durante a entrevista, mostrou-se descontraído e com um humor irreverente, ria de si mesmo e de diversas situações que atravessaram o seu corpo-território. Por apresentar cansaço, a sua entrevista aconteceu em duas ocasiões, uma no dia 14 de setembro de 2021, para apresentar a pesquisa e o TCLE, e outra no dia 18 de setembro, quando concedeu a sua narrativa, totalizando 2h04min33seg.

Bom dia, Janivaldo! Recebi sua mensagem de pesquisa no grupo da Abecs²⁴. Me coloco à disposição (BILLY KAPLAN, professor bi/pansexual, via WhatsApp em 13 de set. 2021)

[...] algumas coisas já tem que ser... identificadas, eu não sou um homem gay, eu sou um homem bissexual. Eu me entendendo assim há alguns anos já, é..., inclusive esse choque de gerações - eu não sou uma pessoa muito mais velha que meus alunos, a gente tem uma idade até próxima, às vezes. Mas já existe uma diferença geracional aí nos próprios termos, né? Eles me ensinam muito sobre a questão do pansexual. E aí..., é uma confusão que eu tinha da nomenclatura, mas eu entendo que qualquer uma das duas me contempla... Sendo que o pansexual também é a possibilidade afetiva com qualquer gênero e... isso me contempla muito também. Eu só não tenho o hábito de usar essa palavra porque é algo muito novo. Então, eu acostumei a falar bissexual (BILLY, Entrevista Narrativa, em 18 de set. 2021)

BILLY KAPLAN é branco, cisgênero, definiu-se como homem bissexual, no entanto, relatou que a pansexualidade também o contemplava, conforme entrevista narrativa concedida no dia 18 de setembro de 2021. É professor da Educação Básica na região metropolitana de Salvador, tem 26 anos e, atualmente, é estudante de Pós-Graduação no curso de mestrado. Com experiência de aproximadamente 4 anos na educação (entre os estados de Minas Gerais e a cidade de Salvador onde é concursado há 3 anos), revelou que sua mudança para Salvador possibilitou “*juntar o útil e o agradável*” como forma de sobreviver e viver abertamente sua identidade sexual. Em relação à sua performance disparou: “*acho que dentro dos rótulos que são colocados dentro da comunidade não. Eu não seria lido como um gay ou uma pessoa LGBT afeminado não, meu namorado sim! E isso gera diferentes perspectivas na relação, mas não... acho que eu não*”! Billy narrou suas experiências de corpo-transviado manifestadas em suas unhas pintadas e tatuagens pelo corpo, o que para ele (era) é um indicativo de demonstrar seu desconforto ao ser lido como alguém dentro da norma, ou andar de acordo com padrões vigentes. A sua escolha pelo codinome Billy foi em decorrência do personagem de desenho animado Billy Kaplan, garoto judeu, filho de Wanda (Vision), que sofria *bullying* na escola por conta de sua sexualidade. Nas narrativas do colaborador, alguns nomes citados por ele foram substituídos por personagens desse desenho animado, como Tommy e Willian. A entrevista com Billy teve a duração de 1h18min02seg.

*Janivaldo, sua mensagem sobre a pesquisa doutoral foi repassada para mim por uma grande e competente amiga, minha ex coordenadora na rede municipal de Salvador professora *****. Me chamo ***** e atuo como professor de Língua Portuguesa há 15 anos na citada rede, para*

²⁴ Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais.

os alunos do Ensino Fundamental II, também trabalho com o Ensino Médio na rede estadual de ensino há exatos 14 anos. Espero me enquadrar dentro no perfil, pois achei o título de sua pesquisa bastante representativo e de grande relevância; sem mais, conte comigo para posterior contato.

PS: Tomei a iniciativa de repassar sua mensagem para outros colegas que se enquadram no perfil da pesquisa (ERIC, professor gay, via e-mail, em 21 de set. 2021).

ERIC, é negro, cisgênero, definiu-se como homem gay conforme se expressou em entrevista realizada no dia 4 de novembro de 2021. É professor há 15 anos na rede municipal de Salvador e há 14 anos na rede Estadual no Ensino Médio, trabalhando com a disciplina de Língua Portuguesa. Tem 48 anos de idade, é casado há 8 anos com outro homem negro, mora e trabalha na região metropolitana de Salvador. Eric narrou as experiências que atravessaram seu corpo-território de forma muito descontraída, dando bastante ênfase às vivências que ocorreram fora da escola, como seu processo de imersão em grupos de fanfarra. Durante a entrevista, às vezes, foi preciso interrompê-lo sutilmente com perguntas do tipo ‘*e na escola?*’, em busca de pistas que indicassem os atravessamentos por conta de sua sexualidade relacionados aos seus processos formativos escolares e à sua ação como docente. Assumiu que sempre foi muito *escrachado*, fato que ficou bastante evidente em seu relato de vida. Contou com bastante euforia como se sentia em relação às suas experiências sexuais desde a infância e adolescência. Próximo à finalização da entrevista disse:

É assim, a gente vai vivendo, não tem essa celeuma toda em ser gay não. Assim, na minha cabeça, eu vou nessa, né? [...] pra Jackson, que é negro retinto, que é meu marido, que é maior do que eu, que é grande, eu acho que ele já vê a coisa diferente, sabe? Ele sente um preconceito que eu não sinto [...] eu acho que foi a família, o apoio da família foi essencial (ERIC, professor cis gay em Entrevista Narrativa, 2021).

O codinome escolhido refere-se ao personagem Eric Effiong, da série *Sex Education*, da qual também substituí o nome do seu marido dito em sua entrevista. A entrevista durou 1h08min15seg.

*Desde o primeiro momento, quando *****, que é nossa amiga em comum, conversou comigo, eu fiquei bastante interessada em todo o tema em si, e vi sim uma oportunidade de alguma forma contribuir com um estudo que acredito ser ainda de uma porcentagem ainda muito mínima do nosso país, inibida. E o contexto atual ainda mais, por uma série de questões que nós já sabemos, [e de] haver uma política de retrocesso muito grande, e de realmente haver uma certa – como posso dizer assim – uma coação mesmo, intelectual de que não, isso aqui é um tema que não se deve nem questionar se, que se possa tecer teses a esse respeito, ou considerações ou, ou trazer essa história. Porque as nossas histórias sempre, desde sempre foram bem, bem mesmo,*

marcadas pelo não existir mesmo sabe? (FRIDA, professora lésbica. Entrevista Narrativa em 28 de maio 2021).

FRIDA é uma mulher branca, cisgênero, lésbica, conforme assumiu na entrevista narrativa realizada no dia 28 de maio de 2021. Disse que desde tenra idade sentia-se lésbica, e acredita que entre os 9 e 10 anos tenha se descoberto. Considera-se assumida, mas em determinados espaços prefere ocultar essa identidade. Relatou que viveu veladamente sua sexualidade e somente por volta dos 35 anos assumiu para os pais e parte da sociedade. A escolha pela profissão foi para seguir os passos da mãe, mas confessou que tinha interesses por outra área, porém não teve o *atreuimento* necessário para ressignificar os discursos que a colocavam em outro lugar. Ainda atribuiu o fato de escolher ser professora pelas questões econômica, religiosa e disponibilidade de cursos na época; como tinha bolsa de estudos em escola confessional, viu-se obrigada a fazer o Magistério e não optou pela escola pública, pois sempre foi muito medrosa. Admitiu que não esconde a sua sexualidade, mas também não a expõe. É professora de Língua Portuguesa, efetiva no estado da Bahia, com cerca de 15 anos de magistério exercidos na Educação Básica. A infância e adolescência de Frida foram marcadas pelos constantes preconceitos e discriminações sofridos pelo seu irmão mais novo, também homossexual. Ela contou que o fato de ser mulher com uma performance mais feminina, naquele tempo, amenizou a questão de sua sexualidade transviada, mas os atravessamentos, os sofrimentos e as lutas eram muito em razão de tentar proteger seu irmão. Contou que a sexualidade foi preponderante na escolha de sua profissão. À época da entrevista, revelou que mantinha uma relação afetiva com outra mulher, tendo planos de se casar. A entrevista durou 1h55min. À respeito do codinome escolhido, confessou:

Identificação..., super admiro a Frida. Mulher que viveu muitos desafios, mas ela transformava muito de suas dores e decepções em arte... Além do mais, ela é uma grande defensora dos direitos das mulheres. Eu a amo! (FRIDA, mensagem via WhatsApp em 3 dez. 2021).

É importante citar que apareceram novas pessoas com interesse em participar. No entanto, após alguns contatos sem retorno, ou incompatibilidade de horários e disponibilidade de tempo, o quadro de participantes foi finalizado em dezembro de 2021 com a seguinte configuração exposta na tabela a seguir:

Nome	Idade	Raça/Etnia	Identidade sexual	Identidade de gênero	Tempo de magistério

Cláudia	40	Indígena	Heterossexual	Mulher trans	15 anos
Janaína	41	Negra	Lésbica	Mulher cis	25 anos
Babafemi	54	Negro	Gay	Homem cis	15 anos
Beta Queer	24	Negro	Gay	Homem cis	3 anos
Billy	26	Branco	Bi/pansexual	Homem cis	4 anos
Eric	48	Negro	Gay	Homem cis	15 anos
Frida	46	Branca	Lésbica	Mulher cis	15 anos

Fonte: Arquivo do Autor, 2022

Pesquisa narrativa: entre imagens e narrativas (auto)biográficas

A pesquisa narrativa é um processo que me trouxe surpresas e encantamentos. Isso porque, inserido em meios científicos nos quais sempre preguei o distanciamento do/a sujeito/a de pesquisa, e este/a sendo pensado/a como objeto para atestar a neutralidade dos métodos e imparcialidade dos resultados, pensar narrativamente me fez vislumbrar outras possibilidades de investigação e refletir acerca das relações de afeto estabelecidas entre pesquisador/a e colaboradores/as. O propósito foi buscar significados mais humanizados, dando atenção a percursos de vida e narrativas outras que colocam as singularidades dos/as sujeitos/as como centrais e *únicas* nesse processo.

Como já mencionei, tal aprofundamento permitiu que outra perspectiva pudesse ser lançada sobre o meu próprio corpo-território e em outras corporalidades *dissidentes*, tentando compreendê-las e respeitá-las em suas singularidades. Escutar as palavras “*aceitar o/a outro/a em suas diferenças*” tornou-se “em que lugar se colocam para dizer o que é aceito ou não a determinados/as sujeitos/as?”. “Nesse cenário, fui descobrindo que a pesquisa também é um espaço onde o corpo-território-epistêmico consegue se desmanchar, se desconstruir e criar um outro corpo-território-docente” (MIRANDA, 2020, p. 134). Dessa forma, iniciei um processo contínuo de (des)construção, resultado desses estudos e do envolvimento com/nas histórias de vida ouvidas e sentidas, também como parte de mim, bem como das reflexões que *permitiram* que corpos-transviados como o meu possam ser evidenciados, protagonizados com a devida importância que toda vida tem, ainda que pareçam que as histórias a mim contadas contenham sofrimentos, humilhações, LGBTfobias, mas que, de alguma forma, produziram (re)existências, representações e representatividades.

Essa inspiração na pesquisa narrativa, desse modo, tornou-se um processo de (re)pensar a vida em suas particularidades, decolonizar os métodos, propostas de análises, um refletir acerca do meu papel de professor e, ainda, do meu papel de professor e *viado*, além de tensionar

generalizações, assujeitamentos e subjetivações aos quais todos/as nos acostumamos no processo de fazer ciência. Eu estava me transformando, conhecendo a pesquisa narrativa e nela “[...] o pesquisador tende a escapar ao papel de controlador de hipóteses que podem ser testadas ou aprovadas” (CLANDINI e CONNELLY, 2015, p.114), e embora algo em mim gritasse pelo desejo de provar alguma coisa por meio daquelas vidas-histórias a mim contadas, as quais despertaram outros sentidos que variaram entre revolta e esperança por ser afetado por elas, pela situação caótica produzida pela pandemia, por não conseguir provar, caminhar, escrever, pensar, dormir..., retomar aquelas histórias - de alguma maneira abriram feridas difíceis de serem cicatrizadas – era crucial que nossas histórias, nossas dores, nossas vozes, corporalidades, (re)existências e representatividades não fossem silenciadas, mas fossem lidas, transformadas em outras histórias, outras vozes, outras corporalidades.

Também me perdi (e me vi) envolvido naquelas entrevistas com os/as professores/as transviados/as que, muitas vezes, pareciam terapia; outras, uma difícil conversa atormentada por dores e sofrimentos; em algumas delas, escutei relatos contando *tristezas descontraídas* com muitos risos calejados pelos choros; e, em outras, o silêncio da voz interrompida, engasgada pelas lembranças que *acostumaram* a ser colocada fora da condição de sujeito/a. Rubem Fonseca (1925 – 2020) deixou registrado que “quando a dor é muito grande, o sofrimento é silencioso” e isso ficou perceptível também nessas histórias. Infelizmente, é em contextos de marginalização que o corpo-transviado se constitui! Fora do centro, em que, frequentemente, seu silenciamento e invisibilidades, sua performatividade e suas transformações físicas manifestam-se como anunciadora de não existências ou de existências abjetas não reconhecíveis.

É a partir dos modos de viver, posicionar-se e interpelar as narrativas institucionais que as narrativas de (re)existências se instauram. Estas narrativas são forjadas no cotidiano da profissão a partir das zonas de invisibilidade que atravessam o trabalho docente. As narrativas docentes interpelaram as narrativas institucionais em relação ao *não-lugar* dos/as professores/as nas discussões e decisões sobre a reconfiguração da escola. As rupturas foram construídas em movimentos de aprendizagens contínuas, inscritas nos corpos que territorializam a profissão (RIOS, 2021, p. 22, grifos da autora).

Mergulhado naquelas histórias, discorri desde o meu corpo-território, inserido nas relações entre o *eu* e o/a outro/a e os atravessamentos nos diversos espaços e tempos provocados por uma identidade fabricada na diferença que *permitiram* compartilhar e fosse compartilhada pelo/a outro/a em suas imagens e narrativas de (re)existências, conectados/as pelas *dissidências* e as *estranhezas* que (re)posicionam os/as sujeitos/as transviados/as em lugares outros. Somado

a isso, também as imagens e narrativas provocadas em socialização a outros corpos e a corpos-territórios-LGBT+, nas trocas que possibilitem e reafirmem a construção de representações e representatividades. Desse modo, quando alguns/mas dos/as colaboradores/as trouxeram em suas narrativas histórias além dos muros da escola, ficou evidente que ao narrarem suas experiências localizadas nesse ambiente, seus corpos-transviados desvelaram as suas *zonas de invisibilidades*, interpelaram *as narrativas institucionais*, (re)posicionaram os seus lugares, criaram (re)existências, (des)territorializaram as suas identidades pessoais junto à identidade docente.

Nesse contexto, o enredo de narrar a vida, relatar experiências, (auto)biografar como prática de (trans)formação e (re)existência, criou visibilidades por meio de reflexões *biográficas*, visando compreender as vivências e os processos de (re)conhecimento que surgiram:

[...] das práticas discursivas que permitem buscar, na estranheza, no fundo sem fundo, as vozes que ressoam na constituição do sujeito, que se faz na heterogeneidade, nas interações cotidianas com o outro, que se constitui nos ditos e não-ditos presentes na ambiência fecunda dos saberes e das identidades (RIOS, 2008, p. 17-18).

Ouvir e ver esses corpos em espaços normalizados como os da a escola (e, na particularidade do caso de professores/as transviados/as) instituem as suas zonas de visibilidades e as percepções de que carregam, embora de forma subjetiva, imagens (e) narrativas de (re)existências, bem como expõem as estranhezas fabricadas pelo *cistema*.

As narrativas de (re)existência surgiram, assim, das *essencialidades* do corpo subalternizado que desafiam lógicas colonizadoras e disputam espaços de existência. Desse modo, ficou perceptível pelos diálogos do (e ao) corpo-transviado que suas expressões territorializam, anunciam sentidos e significados outros à normalidade e este será lido, interpretado e interpelado até mesmo quando estiver imóvel, silencioso, ausente, morto..., produzirá sempre *suas* imagens e narrativas, vinculadas a imagens e narrativas outras, desconfigurando, assim, o caráter homogêneo, especialmente da profissão docente e das instituições escolares. Nesse sentido, Rios (2021, p. 23) defende que as narrativas como *territórios de (re)existência* apostam no potencial formativo pelas experiências inscritas na *abertura da pluriversidade dos saberes enredados coletivamente*, “que traduzem a vida em conhecimentos nascido de lutas, de gestos vitais”, bem com nas negociações que evidenciam e (de)marcam a diferença. A pesquisa narrativa e seus diversos modos de investigação possibilitam entrecruzar essas narrativas em disputa, dar visibilidade a vivências outras,

contextualizando, entre outros pontos, os tempos, os locais, os trabalhos, os/as atores/atrizes e o atravessamento dessas histórias e experiências formativas com outros/as aspectos legitimados de formação.

Nesse passo, por mais que o desapego às hipóteses tornasse uma realidade, ainda estava preso à produção de uma ciência neutra e ao apego de que a minha investigação não despontaria como algo importante a ser desvelado, talvez sobrecarregado por essas imagens e narrativas que circunscrevem a ilegitimidade dos corpos-transviados. As tensões para aprofundar a temática nesta pesquisa doutoral e, por meio dela, as imagens e narrativas que entrariam em confronto com norma foram sentidas desde o início do plantio desta semente. Por exemplo, ao entrar com meu pedido de licença do trabalho para os estudos, ficava imaginando o que a banca avaliadora diria à respeito da proposta de pesquisa e, simultaneamente, ecoavam em mim questionamentos sobre que importância teria investigar histórias de vida que nem mesmo eu pensava como importantes? Se meu corpo e tema não se inseriam nos motivos de interesse da maioria (e minha mente não dizia o contrário), que alcance, resultados, o que traria de bom, o que seria a minha pesquisa e como explicar os meus motivos aos/as outros/as colegas? Que tensões e métodos poderiam surgir para se unirem ao *meu objeto* de investigação? Entre tantas, outras questões e tensões ainda me preocupavam e, no meu raciocínio matemático, quais hipóteses e teses seriam necessárias para validar a minha pesquisa.

O fato é que sempre pratiquei corpo e mente como entidades separadas, em que os desejos fossem do corpo e a racionalidade fosse da mente e, no meu caso, corpo e mente vagavam em caminhos opostos, além de não ter correspondência alguma com o canto de Renato Russo (1960 – 1996) em *metal contra as nuvens*: “o corpo quer, a alma entende!”. Entendia não! O que meu corpo deseja condenaria minha alma ao inferno, conduz-me à ilegitimidade, ao abjeto. É claro que ela não entenderia. A sensação era que anjos e demônios ocupavam partes diferentes em minhas corporalidades, coabitavam o mesmo espaço e duelavam na conquista do meu corpo-território. Estava cada vez mais óbvio também que me desprender dessas construções era imprescindível para escutar o/a outro/a sem julgamentos, desconsiderar corpo e alma, corpo e mente, corpo e experiências como entidades separadas e controversas nas vivências dos corpos-transviados. Os embates desse duelo entre corpo e mente, identidade e profissão foram percebidos igualmente entre os/as colaboradores/as transviados/as deste trabalho, pois performatizar a normalidade, mascarar e controlar suas subjetividades eram fundamentais para o exercício profissional do magistério.

“Colocar o corpo de volta na mente é enfraquecer a certeza”, apontam Clandinin e Connelly (2015, p. 70), sendo o que eu precisava para me desprender dos (pre)conceitos,

desconfiar das *verdades*, trabalhar com as experiências transviadas, incorporar racionalidades a elas, envolver-se com o que era meu, entender-me como sujeito praticante das ciências. Além de relutar contra as imagens e narrativas que caracterizavam corpos como o meu como patológicos, (in)docilizados, não importantes, (des)possuídos, devido a uma única leitura de mundo não aberta a outras para, com isso, enfraquecer minhas certezas de que seria uma luta sem sentido, sem vitórias, enfim, provocar, revirar, confrontar o *cistema*. Vidas *transviadas*, também são vidas; suas histórias também são importantes e se inserem na composição desse mosaico da diversidade.

Isso ficou mais claro quando entendi como a fabricação do ser humano, a produção de identidades, os poderes e as opressões afetam as formas de enxergar o/a outro/a em suas peculiaridades, mas também na forma como cada um/a se (re)posiciona no mundo, quais histórias seriam dignas de serem contadas e quais aquelas, vindas de vidas precarizadas, não são dignas de sequer, serem construídas. Pareceu-me que falar de *vidas ordinárias*, por exemplo, caracterizaria ao mesmo tempo em que desqualificaria a pesquisa. O que seria, então, viável pensar desde os corpos-territórios-LGBT+, uma vez que esses/as sujeitos/as são, na maioria das vezes, percebidos pela sua abjeção? O que torna uma vida tão miserável a ponto de não se tornar narrável? Quem é esse/a outro/a que se apropria do meu *ser* interpelando-me a ponto de querer desestabilizar-me (BUTLER, 2017; 2018a)? Ao considerar esses/as sujeitos/as e essas questões/reflexões, foquei na ideia “[...] de produzir uma virada epistêmica, ao situar a diferença como produtora de potência de vida e de processos de subjetivação” (SOARES; MACHADO, 2017, p. 208).

Nesse sentido, como parte dessa diferença percebi que “[...] é na minha história de vida que encontro as marcas principais que definem o ser-sendo que me constitui a cada dia” (RIOS, 2008, p. 17). Inseri-me, dessa forma, como sujeito-observador-praticante da pesquisa, pois minha narrativa precisava ser problematizada junto aos outros corpos-territórios-LGBT+ nesse (re)posicionamento necessário e inter-relacional com o/a outro/a, na vivência, no entrecruzamento e reconhecimento de nossas histórias e experiências. Clandinin e Connelly (2015, p. 18) exaltam que “[...] uma verdadeira pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores”. Nesse pensamento, por mais que eu tentasse não trazer minhas experiências pessoais e profissionais de corpo-transviado, estaria mergulhado nas reflexões que faço, nos sentidos despertados pelas histórias contadas que, de certa forma, se aproximariam ou se afastariam das minhas, ocasionando, de outra forma, meu envolvimento e meu (re)conhecimento nelas.

Desse modo, meu corpo-território situou-se em contextos, entre os quais o de estar como sujeito na perspectiva da margem e ainda me interessar por um tema de pesquisa que mexeu com as certezas consolidadas pelas narrativas hegemônicas, e cujo método é pouco difundido no meio acadêmico ao qual estive inserido; no qual os olhares, os sorrisos e as palavras apresentados traduziram o sarcasmo por trás da pergunta, que nunca cala: *que importância tem o que pesquisa?*, materializando-se em efeitos para que essas questões permaneçam quietas, marginalizadas como sempre foram, sem importâncias, cujos investimentos são considerados desperdiçados, pois se tratam de modos de vida particulares que não se constituem vida. Se um povo, um coletivo, uma vida, um corpo não representam legitimidade (quem decide isso?), não devem ser vistos como possibilidades de existência? O ato (auto)biográfico não diz isso. O (re)posicionar-se perante a norma por meio das histórias vida, a investigação pela pesquisa narrativa, o interesse e publicação (auto)biográfica desses modos de vida *transviados*, ouvir o outro lado da história contada por quem a viveu, seus atravessamentos, sua construção identitária, seus pertencimentos, constitui-se um ato de (re)existência e tem revelado possibilidades outras tanto dessas corporalidades quanto nos modos de se fazer pesquisa.

A atividade biográfica realiza assim uma operação dupla e complementar de subjetivação do mundo histórico e social e de socialização da experiência individual: ela é, ao mesmo tempo e indissociavelmente, aquilo por meio do qual os indivíduos se constroem como seres singulares e aquilo mediante o que eles se produzem como seres sociais (DELORY-MOMBEMGER, 2006, p. 369).

Uma das *singularidades* atribuídas aos corpos-transviados está naquilo considerado pela norma como *falha* no comportamento referente ao gênero e à sexualidade, e devido à essa *falha* produzem o assujeitamento desses/as indivíduos/as, subumanizando-os/as, excluindo-os/as do mundo histórico e social. Essa *singularidade* cria um coletivo de identidades *essencializadas* pela *cis* heteronormalidade fabricada em contextos em que as experiências individuais desses/as sujeitos/as, muitas vezes, representam todos/as, entre elas, características, estereótipos e/ou atributos que se relacionam, estigmatizando-os/as. “Um estigma é, então, na realidade, um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo” (GOFFMAN, 1982, p. 13). Muitas vezes, essas marcas impedem o enaltecimento das experiências de pessoas LGBTQ+, ou quando são, sempre estarão atreladas à imagem e à narrativa daquilo que o/a (des)classifica como ser possível, legítimo, representável, negando-lhe (intimidando-o/a) o direito de expor sua voz, seus textos, suas impressões de mundo, seus afetos e, caso se sinta confortável, sua intimidade.

Desse modo, ao pensar a pesquisa (com) narrativa autobiográfica, o foco direcionou-se para essas singularidades, essas falhas, para as fendas e brechas fabricadas pela *cis*

heteronormatividade, para os/as sujeitos/as transviados/as, seus modos de produção de subjetividades marcadas e demarcadas por experiências invisibilizadas, apagadas, intimidadas, desconsideradas pela norma, bem como para os atravessamentos aos modos de vida contra-hegemônicas em suas constituições identitárias, buscando outros sentidos nessas existências, entre eles, a produção de (re)existências e representatividades. “Ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventa-se” (PASSEGGI, 2011, p. 147). Com isso, o/a sujeito/a narrador de sua história tem condições de formar e transformar a si mesmo/a e o/a outro/a por meio das reflexões que faz ao expor os atravessamentos ao seu corpo-território.

O papel do/a pesquisador/a narrativo/a está em compreender o conhecimento que emerge da prática experiencial e pessoal daquele/a que conta sua história ao mesmo tempo em que este/a que narra reflete sobre os atravessamentos ao longo do seu caminhar, despertando as tentativas de compreender a si mesmo/a e a desconstrução de práticas que subalternizam os/as sujeitos/as. Assim, “a aposta biopolítica é a da reapropriação, pelos sujeitos sociais, da legitimidade de seu poder de refletir sobre a construção de sua vida. Essa vida não é completamente pré-construída. E ela é muito complexa para ser construída unicamente pelos outros” (PINEAU, 2006, p. 336). Desse modo, ao dar um relato de si mesmo/a, professores/as transviados/as (re)posicionam-se, (re)apropriam-se de suas corporalidades, performances, experiências e atravessamentos que movimentam o chão da escola, falam de si por si mesmos/as aquilo que sentem, reprimem, escutam, visibilizam, *permitem* não somente por meio das relações estabelecidas com o/a outro/a, mas de uma construção identitária estabelecida pelo/a outro/a, pela norma, pela *cis* heteronormatividade-branca-cristã-burguesa. Tornar-se legível, protagonizar, ter o direito de se expressar publicamente, representar, nessa perspectiva, produz a materialização que esses corpos precisam para ocupar os espaços, e o dever de inquietar os lugares onde o silêncio, a negação e a higienização dos corpos-transviados foram estabelecidas como regra.

Com efeito, a norma tem o papel de se unir ao/à sujeito/a de forma a influenciá-lo/a e constitui-lo/a, mas também de destitui-lo/a, destrui-lo/a com seus atravessamentos, pois ninguém passa ileso/a à produção de suas realidades discursivas. Ademais, mesmo que os/as sujeitos/as particularizem as suas histórias de vida em suas imagens e narrativas *próprias*, é preciso lembrar que, por sua complexidade, ninguém está intacto/a para construir a própria vida por si mesmo/a,

[...] os termos usados para dar um relato de nós mesmos, para nos fazer inteligíveis para nós e para os outros, não são criados por nós: eles têm caráter

social e estabelecem normas sociais, um domínio de falta de liberdade e de substitutibilidade em que nossas histórias “singulares” são contadas (BUTLER, 2017, p.33).

Em conformidade, o pensamento de Butler (2017) nos convida a atentar que, por mais que estejamos certos/as do quão singular possamos ser, estamos assujeitados/as a uma inteligibilidade que decorre do/a outro/a que nos legitima (ou não), nos caracteriza e nos *autoriza* por normas que não são exatamente nossas, mas que tem a *garantia* de nos (des)estabelecer como sujeitos/as. Efetivamente, esse poder que regula as corporalidades, os direitos de fala, as opacidades, as intimidades, os gêneros e as sexualidades de professores/as transviados/as dificultam o (re)conhecimento de si, suas representações e representatividades devido aos atravessamentos que limitam, ignoram e silenciam, implicados em suas vidas nos modos e moldes de se fazer, (re)existir e se representar nos espaços e tempos de sua existência. Ao pesquisar os/as professores/as transviados/as, estive ciente de que o relato que dariam de si mesmos/as estaria atravessado pelos poderes da norma, pelos questionamentos acerca de suas vidas *transviadas*. Esses questionamentos os *obrigam* a dar ao/à outro/a um relato de si mesmo, a se implicar com o/a outro/a, à dialogicidade de informações que formam, conformam e transformam o/a outro/a, todavia relacionados/as, dependentes, limitados/as a poderes diversos, à força dos discursos da norma que visam “[...] assegurar uma vigilância que fosse ao mesmo tempo global e individualizante, separando cuidadosamente os indivíduos que deveriam ser vigiados” (FOUCAULT, 2019, p. 319). Essa vigilância classifica aqueles/as próprios/as ou impróprios/as a dar um relato de si mesmos/as, deixando-os/as inseguros/as a demonstrar, publicamente, suas verdades fundamentais.

Se dou um relato de mim mesma em resposta a tal questionamento, estou implicada numa relação com o outro diante de quem falo e para quem falo. Desse modo, passo a existir como sujeito reflexivo no contexto da geração de um relato narrativo de mim mesma quando alguém fala comigo e quando estou disposta a interpelar quem me interpela (BUTLER, 2017, p. 2)

Delory-Momberger (2006, p. 361, grifos da autora) destaca que “a narrativa não entrega os ‘fatos’, mas as ‘palavras’: a vida recontada não é a vida”, mas fragmentos revelados por “construções narrativas” e, nesse sentido, os/as sujeitos/as são estabelecidos/as pela linguagem e como essa linguagem constrói suas experiências. Nesse lugar marginalizado, de se constituir pela perspectiva do estigma, os/as sujeitos/as transviados/as tomam para si, por meio do olhar do/a outro/a, a linguagem que lhe foi dada e, de herança, também as imagens e narrativas atreladas a ela, sendo o primeiro impacto a negação dos termos atribuídos a si como forma representativa da sua existência deslegitimada por suas experiências, pela ocultação delas e/ou

pela coragem e resistência de falar sobre elas. Narrar suas/nossas vidas, como sustenta Butler (2017), torna-se crucial, pois os corpos-territórios-LGBT+ são colocados em posições, profissões e categorias de humanos inferiorizadas constantemente. No entanto, quando ocupam lugares da profissão docente propiciam representar outras possibilidades, ao mesmo tempo em que podem contribuir para desconstruir estigmas, discriminações e preconceitos. Pensar nesses/as sujeitos/as no contexto ao qual estão inseridos, seja no tempo, no espaço, ou relacional, faz diferença no pensamento narrativo (CLANDININ e CONNELLY, 2015)

Nesse propósito, reafirmo escolher os caminhos e as abordagens metodológicas que pudessem contemplar essa investigação encontram-se na pesquisa (com) narrativa autobiográfica, pois esses métodos auxiliam na busca de respostas, ou a produzir ainda novas indagações e inquietudes ao contar e ouvir as histórias dos/as sujeitos/as, sentir, viver, compartilhar suas vivências enquanto a do pesquisador também é compartilhada, imerso na ideia de que “[...] este estudo é um entrelaçar de pessoas, de experiências, de situações que são colocadas em uma busca de compreensão das singularidades do indivíduo, dos fenômenos sociais e dos sentidos produzidos cotidianamente” (RIOS, 2008, p. 30). Essa ideia é reforçada por Clandinin e Connelly (2015, p. 120) ao admitirem que “a experiência da narrativa do pesquisador é sempre dual, é sempre o pesquisador vivenciando a experiência e também sendo parte da própria experiência”.

Assim, a escolha vem também das incertezas que nos remetem à vida e da singularidade com que é vivida, do fluir e escorregar das experiências, bem como por acreditar que as investigações reiteradas das temáticas de gênero e sexualidade possam impulsionar o (re)conhecimento pelas representações e pela representatividade. Em continuidade, refletir acerca da *estranheza* com que essas experiências atravessam o nosso cotidiano podem *naturalizar* as diversas manifestações do corpo, produzir sentidos outros a essas corporeidades anunciadas pelas suas narrativas e imagens, dado que “as pessoas são vistas como a corporização das histórias vividas” (CLANDININ; CONNELLY 2015, p. 77). Mais além, essas pessoas, essas histórias, mesmo que não possam ser generalizadas, devem ser pensadas e (re)posicionadas também como possibilidades legítimas de vida, pois refletem essas possibilidades através do ato de narrar.

Para Butler (2017, p. 82), “[...] a narração tem alguma relação propícia com a sobrevivência”, pois “ninguém pode viver em um mundo radicalmente não narrável ou sobreviver a uma vida radicalmente não narrável”. Logo, muitas vezes, os corpos-territórios-LGBT+ se veem nessa relação não narrável de sua vida, de não ter suas memórias como parte de um coletivo *normalizado*, da exclusão de seus afetos e experiências, não se sentindo aderido

ou pertencido ao lugar que ocupa e, como resultado, procuram reafirmação nos guetos de acolhimento. Rios (2008, p. 41), ao mencionar a memória coletiva, entende que ela “[...] ratifica o sentimento de pertencimento, em que se passa a constituir como fundamento da identidade, referindo-se a produções coletivas, uma vez que o relembrar individual faz parte da imersão social de cada sujeito”. Nessas experiências, em que o gênero e a sexualidade são categorias demarcadoras da diferença, a produção de memórias coletivas estão vinculadas ao apagamento, ao silenciamento e à ilegitimidade advindas de situações de preconceito e discriminação. “Nessa perspectiva, experiências são as histórias que as pessoas vivem. As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos” (CLANDININ e CONNELLY, 2015, p. 27), tornam os/as sujeitos/as que contam protagonistas de sua própria vida, atores e atrizes a interpretar o próprio papel.

Souza (2007, p. 62) explica que “temos que perceber a alteração do real produzida pelas ações concretas dos atores sociais, que reivindicam métodos próprios para tratar o conhecimento no âmbito das ciências do humano”, reafirmando nesse processo “a importância do sujeito no seu papel de intérprete” (SOUZA, 2007, p. 63). Ao narrar sua história, ou ao narrar um acontecimento, o/a sujeito/a torna-se intérprete do que foi vivido ou testemunhado, imprimindo seus pontos de vistas acerca do fato. Dito isso, as discussões em torno das histórias de vida, memórias, cartas, (auto)biografias etc., revelam a importância dessas fontes e do método de pesquisas na compreensão das subjetividades, das relações sociais, no protagonismo dos/as sujeitos/as e na visibilidade dessas fontes como importantes recursos teóricos-metodológicos. Por meio dessas experiências, destaco o papel da memória no contar e recontar dessas histórias.

Quando invocamos a memória, sabemos que ela é algo que não se fixa apenas no campo subjetivo, já que toda vivência, ainda que singular e auto-referente, situa-se também num contexto histórico e cultural. A memória é uma experiência histórica indissociável das experiências peculiares de cada indivíduo e cada cultura (SOUZA, 2007, p. 67)

De acordo com Clandinin e Connelly (2015, p. 31), em nosso caminhar investigativo “aprendemos a nos mover para trás (retrospectivamente) e para frente (prospectivamente) entre o pessoal e o social, simultaneamente pensando sobre o passado, o presente e o futuro”. Nesse sentido, a memória é crucial nas histórias experienciadas e na continuidade das experiências vividas. A narrativa é recriada “por meio das relações de memória” (CLANDININ e CONNELLY, 2015, p. 95). Deve-se lembrar, entretanto, que a memória é seletiva, além disso,

deve-se esperar também a seletividade dos/as sujeitos/as ao escolherem as histórias narráveis e não narráveis.

Assim sendo, ao utilizar as recordações, selecionamos os fatos que atravessaram as questões da intimidade e, no caso desta pesquisa, estiveram atreladas à questão do gênero e da sexualidade, os quais demarcam esses/as sujeitos/as como uma das primeiras marcas de identificação, produzindo imagens e narrativas que associam esses corpos ao negativo. Ao narrarem suas vidas e como são/foram vividas, os/as sujeitos/as se tornam protagonistas de uma história que é própria. No exercício de narrar as suas histórias de vida, esses/as sujeitos/as selecionaram e apropriaram-se daquilo que lhe foi marcante para constituí-los como ser humano e como essas questões da intimidade se tornaram tão fundantes, provocando reflexões acerca de sua constituição e dos seus processos auto formativos. “A prática de histórias de vida em formação fundamenta-se sobre a ideia de apropriação que o indivíduo faz de sua própria história ao realizar a narrativa de sua vida” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 361).

Clandinin e Connelly (2015) alertam para as possíveis tensões nas fronteiras entre as histórias, narrativas e a pesquisa desenvolvida. Entre as tensões apontadas por esses autores, a temporalidade aparece como uma questão central e, atrelada a ela, está o lugar das pessoas nas pesquisas, sendo estas duas questões fundamentais no desenvolvimento deste trabalho, pois o que importa nesse tipo de pesquisa são as pessoas e suas histórias. Nessa aproximação, lidamos com identidades que são fluidas e estão em constante mudanças. Assim, as tensões instalam-se nesse contexto de fluidez, incertezas, nessas impossibilidades de fixar os/as sujeitos, na indiferença a histórias pessoais e na compreensão atemporal dos eventos. Nesse contexto, a constituição de uma identidade fixada na diferença, os atravessamentos ocorridos durante a formação dos/as sujeitos/as e o reconhecimento de si são importantes na reconstrução e contação das histórias vividas e suas conexões com o passado, o presente e o futuro.

Destaco a importância do papel da memória ao contar essas histórias e, mesmo enfatizando a vida desses/as professores/as, por meio de suas experiências em sala de aula, a constituição dessas identidades estão em constante processo de transformação e (des)construção, e seus relatos foram atravessados por acontecimentos importantes do passado, por sentimentos, emoções e lembranças dos lugares que marcaram esses acontecimentos. Há um passado e uma história a serem considerados. Ao relataram/ouvirem/sentirem as suas histórias de vida, os/as colaboradores/as e pesquisadores/as retornaram às suas origens buscando continuidade entre passado, presente e futuro, expuseram seus sentimentos e emoções consigo mesmos e com o meio, bem como se localizaram no espaço. “Dessa forma, pudemos, às vezes, representar a narrativa de vida como uma forma de balanço *prospectivo* revestindo o

estado de uma relação ao possível e pesquisando, no reconhecimento do passado, orientações para o futuro (DELORY-MOMBEGER, 2006, p. 365, grifos da autora). Em acordo,

[...] nossos termos são *pessoal* e *social* (interação); *passado, presente e futuro* (continuidade); combinados à noção de *lugar* (situação). Este conjunto de termos cria um espaço tridimensional para a investigação narrativa, com a temporalidade ao longo da primeira dimensão, o pessoal e o social ao longo da segunda dimensão e o lugar ao longo da terceira (CLANDININ; CONELLY, 2015, p. 85).

Nesse contexto, a pesquisa (com) narrativa autobiográfica e suas diversas possibilidades de abertura na produção dos textos conduzem a uma relevante abrangência de possibilidades para obter as narrativas de vida-formação-profissão, as quais permitem alinhamentos para alcançar os objetivos propostos, já que esta trabalha com as subjetividades dos/das sujeitos/as, suas interações com os/as outros/as, com a temporalidade e o espaço vivido onde as experiências aconteceram.

Etapas de investigação

Escrever sobre esta temática, que retoma o corpo-território-LGBT, foi situar-se em um campo de guerra apoiado pelo conservadorismo, que nos aponta como inimigos da família e da sociedade. E não somente isso, significou também remexer em caixinhas tão guardadas e tão trancafiadas em armários de memórias pouco aprazíveis, na maioria das vezes. Foi rever as cicatrizes que marcaram esses territórios de lutas, expor feridas que constituíram esses/as sujeitos/as em busca de suas narrativas e os atravessamentos em suas histórias que demarcaram espaços de domesticação e silenciamento, mas também conquistas e representatividades. Foi, por vezes, lembrar o/a outro/a que não está mais entre nós para poder dar um relato de si mesmo, porque já não faz parte desta vida, e cuja morte foi justificada pela norma por sua própria culpabilidade.

Os passos iniciais para pensar o tema pesquisado foram engatinhando em torno de minha própria sexualidade, do entendimento de que meu corpo-transviado era também território possível para representatividade. Inicialmente limitada à participação de professores gays, foram ganhando novas configurações à medida que meu aprofundamento no tema foi se esbarrando em outras corporalidades. Assim, a sugestão de trabalhar juntamente com outras identidades de gênero e sexualidade presumiu que os atravessamentos provocados por essas categorias aos corpos docentes reverberaram em movimentos outros em instituições escolares que precisavam ser investigados. Nesse sentido, algumas etapas precisaram ser consolidadas para que outras, em decorrência, surgissem.

Revisão sistemática da literatura - Esta é uma etapa que permeou todo o processo, pois desenvolver o estado do conhecimento confirmou as sugestões de leitura já indicadas por Jane Rios, a orientadora deste trabalho: Gênero e Sexualidade por meio de teóricos/as como Berenice Bento (2017a; 2017b; 2018; 2021a; 2021b), Guacira Louro (2014; 2018), Judith Butler (2017; 2018a; 2018b; 2019a; 2019b) e Michel Foucault (2010a; 2010b; 2013; 2019), bem como a imersão em outros/as estudiosos/as que se aprofundavam em teorias pós-estruturalistas. Nesse sentido, em diálogos com esses saberes, este estudo se construiu fundamentado em teorias pós-críticas, buscando apoio em saberes sobre identidade e diferença, epistemologias transviadas (teoria *queer*) e pensamentos feministas, tendo como reflexão estranhar, compreender e (des)construir imagens e narrativas dos corpos-transviados na docência e pensar como esses corpos produzem suas identidades e representatividade. Somado a isso, a aproximação com Jane Rios (2008; 2021), Tomaz Tadeu da Silva (2004), Zygmunt Bauman (2005) e Claude Dubar (2009) completam o arcabouço teórico para discutir a produção das identidades atravessadas pelas relações do gênero e da sexualidade.

Além deles, aproximar-se de Eduardo Miranda trouxe a ideia de pensar o corpo-transviado como um corpo-texto de territórios narráveis por suas experiências, como corpo-possível que “[...] só se reconhece quando se permite transitar por suas territorialidades, desbravar os lugares, desfazer espaços e compor outras paisagens” (MIRANDA, 2020, p.101). E daí, percebi que as imagens, narrativas e performatividades de professores/as LGBTQ+ configuravam uma territorialidade de disputas e (in)visibilidades negociadas com a *cis* heteronormatividade, desuniformizando a paisagem, despontando “[...] a narrativa como território de (re)existências docentes” (RIOS, 2020, p. 15), pois dar visibilidade às suas experiências, atravessadas pelo gênero e pela sexualidade, esses corpos-territórios-LGBT+ na docência, denunciam a falha do regime político da heterossexualidade (CURIEL, 2015) operando sobre os/as sujeitos/as.

Estado do conhecimento - Segunda etapa da revisão sistemática da literatura: realizada no ano de 2020, teve como objetivo mapear as investigações circunscritas pelos descritores “gênero e sexualidade” no último decênio (2010 – 2019), visando descobrir quais outros assuntos estavam sendo pesquisados junto a essas temáticas. Essa etapa foi fundamental para delimitar os objetivos, selecionar os caminhos metodológicos e as indicações teóricas, bem como traçar um panorama de como os investimentos (ou a falta deles) atingiram diretamente estas pesquisas. Outro dado importante foi verificar que os resultados encontrados naqueles trabalhos visitados

foram, em boa parte, confirmados nas narrativas dos/as colaboradores/as dessa pesquisa. Essa realidade é tratada no capítulo “estudos transviados de gênero e sexualidade na educação: estado do conhecimento”.

Entrevista narrativa – a ideia de trabalhar com a entrevista narrativa surgiu como uma possibilidade inicial de fugir de métodos estruturados ou semiestruturados no desenvolvimento da pesquisa qualitativa e por vislumbrar que a “liberdade de percurso” propicia “aproximar mais dos esquemas mais livres” (LÜDKE E ANDRÉ, 2013, p.40) enquanto possibilita uma relação horizontal entre entrevistador e entrevistado. Nesse sentido, identificar o meu corpo-transviado como parte do processo e a exposição prévia de algumas de minhas experiências na docência mostraram, de alguma forma, empatia e confraternidade. Por outro lado, trabalhar com narrativas acendeu a luz para o desenrolar das histórias recheadas de minuciosidades pouco contempladas em outros formatos. Assim, ao acreditar em métodos mais desprezidos de rigores estruturalmente institucionalizados, tencionei que os/as entrevistados/as pudessem dar um relato de suas vidas atentos aos detalhes da experiência de forma mais espontânea. Desse modo, a entrevista narrativa permitiu a simultaneidade entre o que era falado de si e refletir sobre as experiências relatadas que constituíram os/as sujeitos/as, trazendo à memória fatos ocorridos em diversos espaços e tempos em que se situaram, considerando-se os atravessamentos inseridos em contextos sociais e históricos. Para Moura e Nacarato (2017, p. 17), “outra característica da EN [Entrevista Narrativa] diz respeito a sua potencialidade de reconstruir a vivência pessoal e profissional do sujeito, mas não de qualquer jeito, e, sim, de maneira autorreflexiva”. Aquele/a que dá um relato de si passa a refletir acerca de seu lugar no mundo e também sobre a experiência da experiência. Além disso, utilizar narrativas permitiu acessar as interpretações e as realidades dos/as sujeitos/as, suas perspectivas particulares inseridas em contextos mais amplos (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2002). Nesta pesquisa, o/a sujeito/a interagiu livremente, externalizando situações que julgou convenientes e enredadas à centralidade do tema. Vez ou outra, um/a ou outro/a retrocedeu em sua fala, solicitando a retirada de trechos considerados íntimos demais para serem publicados.

Através da entrevista narrativa, o entrevistador faz emergir um modo próprio do colaborador falar de si, descrevendo personagens, tempos, recordações e silêncios, o que possibilita compreender como cada ser, de forma própria e singular, reflete seu processo de construção, histórico-profissional, tomando como referência suas itinerâncias de vida-formação (SOUZA e CRUZ, 2017, p. 186)

Na entrevista narrativa, os/as colaboradores/as (re)construíram os passos que constituíram suas histórias, evocadas pelas memórias de suas experiências e a forma como se entenderam por meio delas, ao mesmo tempo em que (re) fizeram as imagens e as narrativas de si, aquelas produzidas pelos outros/as e como essas produções alteraram direta e indiretamente a vida desses/as sujeitos/as na produção de suas próprias imagens e narrativas. No desenrolar dos fatos, ao lembrarem, as emoções se afluíram, cabendo a mim direcionar a atenção aos sinais, gestos, às oscilações da fala, silenciamentos, pautas e desvios para retomar a centralidade da narrativa. No entanto, evitei posicionar-me como alguém que controlava a entrevista, eles/as ficaram à vontade para contar suas histórias, procurei escutá-los/las atentamente e motivá-los/las pelo protagonismo de suas narrativas. Assim, expuseram suas histórias e experiências em uma conversa inicial, em que apresentei retratos da proposta investigada, solicitando que narrassem suas histórias tendo a infância, a adolescência, e a fase adulta (linha do tempo) como fios condutores, situados/as nos diferentes espaços tempos em que o gênero e a sexualidade interferiram em suas constituições pessoais e profissionais e foram condições dos atravessamentos provocados/sofridos, dando ênfase aos processos formativos escolares e aos movimentos de seus corpos-territórios na docência.

O campo mostrou o *vai e vem* na temporalidade das histórias contadas e as conexões entre passado, presente e futuro fluindo comumente nesse processo de relatar a vida. Cada um/a dos/as participantes ficou livre para criar as estruturas ao contar as suas histórias, “[...] recordar suas experiências e a criar os pontos primordiais de uma narrativa pessoal” (CLANDININ e CONNELLY, 2015, P. 155), porém deveriam enfatizar os fatos que, para eles/as, foram fundantes em suas identidades, bem como fazer as interpretações particulares daquilo que poderia contribuir para desenvolver deste trabalho. A imagem que despertava os sentidos para a narrativa foi o próprio corpo-território e os atravessamentos provocados pela percepção do corpo-transviado. Nesse sentido, por meio dessas ideias, buscaram as relações entre a construção da identidade, da identidade profissional, suas conexões com o gênero e a sexualidade e os eventos que desembocaram em processos de (re)existência, territorialidade e representatividade.

A primeira entrevista narrativa ocorreu no dia 28 de maio de 2021, e a última no dia 04 de novembro do mesmo ano. Devido ao contexto pandêmico, a previsão foi de que todas os encontros ocorressem por plataformas digitais do tipo *Zoom, Meet, Skype, Teams* etc, respeitando os dias, os horários e os tempos estabelecidos pelos/as participantes. Para garantir o anonimato e a confidencialidade dos/as sujeitos/as narradores/as, todas as entrevistas foram realizadas individualmente, de forma que nenhum dos/as entrevistados/as conheceu a

identidade dos/as outros/as. Além disso, cada um/a deles/as atribuiu a si codinomes e, na medida do possível, locais de trabalho, cidades (do interior) e outros/as personagens citados em suas narrativas foram substituídos por fictícios. Aos/às participantes foram encaminhados, antecipadamente, *slides* com a apresentação da pesquisa contendo os seus elementos principais, o parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com aprovação para execução, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, em seguida, caso sinalizassem o desejo de colaborar, os demais documentos exigidos pelo Comitê de Ética. Esse trabalho minucioso foi necessário para tentar assegurar a eles/elas confiabilidade e demonstrar respeito por suas identidades e histórias.

Além da previsibilidade de não aproximação física aos/às participantes (o que possibilitaria agendar encontros em lugares distintos para fazer as entrevistas), a pandemia do coronavírus escancarou uma nova realidade à população LGBTQ+: o fato dos/as entrevistados/as dividirem espaços com outros/as familiares poderia dificultar que eles/elas pudessem ficar, literalmente, à vontade para concederem seus relatos e, na pior das hipóteses, residirem com aqueles/as que não respeitam, nem aceitam corpos-transviados em seus lares. Diante desse fato, verificou-se se todos/as os/as colaboradores/as estavam sós e, caso não estivessem, se estavam à vontade em relatar suas histórias. Em sua maioria, concederam a entrevista sozinhos/as, ou não apresentaram qualquer interrupção de fala com o aparecimento de parentes, como a mãe de uma das professoras lésbicas, o marido de um dos professores gays, e o filho e a sobrinha da professora trans. Todos/as os/as professores/os entrevistados/as disseram, no momento de suas respectivas entrevistas, ter uma relação *tranquila* com a família (pelo menos com quem julgavam importante para eles/elas).

Foi solicitado a todos/as os/as participantes autorização para gravar a entrevista, garantindo-lhes a retirada da plataforma assim que fosse concluída e reafirmando que suas imagens e vozes não seriam, em nenhuma hipótese, exibidas de forma pública. Os/as entrevistados/as foram avisados/as também que eu poderia *baixar as vistas* para tomar algumas notas decorrentes de suas falas para esclarecer posteriormente possíveis dúvidas: observações acerca da narrativa, impressões e sentimentos acerca do processo chamaram a atenção para pontos de tensão percebidos. Na ocasião (como a gravação também contemplava a imagem do/a entrevistado/a), comuniquei que as transcrições das entrevistas seriam feitas por mim, diminuindo, assim, ainda mais, os riscos de suas histórias vazarem a outras pessoas que não faziam parte do processo.

Assim, ao iniciar as entrevistas, individualmente com cada um/a dos/as colaboradores/as, fiz uma apresentação com os retratos da pesquisa, a questão norteadora a ser

respondida, enredando os termos fundantes (trasviados/as, imagens e narrativas, heterossexualidade compulsória (RICH, 2010), heterossexualidade como regime político (CURIEL, 2013), representatividade, constituição de identidades pessoais e docentes, constituição de si pelo trabalho, corpo-território, LGBTfobias, políticas de negação e medo etc.). Além disso, os objetivos, a classificação como pesquisa narrativa e, por fim, explicações acerca da entrevista narrativa como uma ferramenta não estruturada, que foge dos esquemas de perguntas e respostas, evitando interrupções durante o processo, e a fase posterior ao surgimento de perguntas imanentes (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2002). A proposta complementar foi a da escrita de si por meio do autorretrato como etapa importante para a compreensão dos atravessamentos do gênero e da sexualidade na constituição dos seus corpos-territórios-LGBT+, especialmente na docência. Logo, os acordos entre pesquisador e colaboradores/as procurou estabelecer dialogicamente “o lugar da oralidade e da escrita como dispositivos que possibilitam reflexões sobre a vida, a formação, as trajetórias individuais e coletivas, bem como sobre o respeito à liberdade, autonomia e democracia individual e social” (SOUZA, 2014, p. 40). De imediato, todos/as os/as entrevistados/as se empolgaram com a proposta e confirmaram a realização dessas duas etapas. Em seguida, juntos, foi feita a leitura do TCLE, esclarecendo pontos, riscos, benefícios e as ações necessárias para minimizar possíveis vazamentos das gravações feitas via *internet*.

A maior parte das entrevistas fluíram sem interrupções. Em alguns casos, quando o/a entrevistado/a sinalizava o término (início, meio e fim) de sua narrativa, hesitação em fazê-la, ou fugia ao tema central, eu o/a incitava provocando interações entre entrevistador/entrevistado com algumas interpelações do tipo: “existe algo mais que você queira falar?”; “há alguma lembrança da escola?”; “e sua infância?”; “e a graduação?”; “eu queria que você falasse um pouco mais sobre...”, buscando retornar à centralidade da investigação, instigá-lo/la em sua narrativa, sempre com o cuidado de não se comportar como controlador do processo. No mais, as narrativas foram acompanhadas atentamente e *confirmadas* por “encorajamentos não verbais” (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2002, p. 111).

Ao finalizar as entrevistas, elas eram transcritas o quanto antes, quando a memória ainda estava *fresca*. Na medida do possível, esse trabalho era feito antes do início de uma nova entrevista, a não ser quando os/as colaboradores/as sinalizavam uma data de acordo com suas disponibilidades, como ocorreu de em um sábado haver duas entrevistas. O longo e trabalhoso processo de transcrição requereu muitas horas de dedicação e atenção à minúcias, as quais somente foram possíveis de serem percebidas pela paciência e reprodução repetitiva dos vídeos: ler, reler o transcrito, escutar atentamente, voltar a escutar, assinalar impressões, digitar, pausar,

exibir no modo lento para entender algumas palavras, observar que pequenos trechos foram comprometidos pela oscilação no sinal de *internet*, rever o vídeo na tentativa de capturar gestos, pausas, emoções e sentimentos foram os meios utilizados para registrar esse processo. Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 106) acertam ao afirmar que “[...] por mais monótono que o processo de transcrição possa ser, ele propicia um fluxo de ideias para interpretar o texto”, ali, ainda que de forma ingênua, já se começava a traçar uma análise mais geral da narrativa, bem como pensar nas singularidades dos/as sujeitos/as entrevistados/as.

Ademais, os/as entrevistados receberam via *e-mail* a transcrição de suas respectivas narrativas referente à gravação do encontro para que, nessa oportunidade, pudessem validar (ou não) os depoimentos dados, indicar partes consideradas comprometedoras, constrangedoras ou por serem tão peculiares e reveladoras de suas identidades. Tal fase foi importante, pois os/as colaboradores/as puderam apontar o desejo de suprimir ou, ainda, acrescentar novas informações ao registro, também apontadas por outras perguntas iminentes surgidas no momento das transcrições. Assim, com a transcrição em mãos, puderam começar a escrita do autorretrato procurando dar ênfase a fatos não abordados anteriormente na entrevista narrativa.

Após a leitura e o retorno dos/as entrevistados/as, alguns/mas deles/as solicitaram que “marcas da oralidade” como “né?”, “ai”, fossem retiradas ou substituídas para dar suavidade ao texto, “buscando construir uma narrativa em que as transações e os percursos vividos pelos narradores fiquem evidenciados” (MOURA E NACARATO, 2017, p. 20). Outro fato ocorrido foi o pedido de retirada de trechos de alguns/mas narradores/as por considerarem que eram muito íntimos e temerários e poderiam acarretar problemas futuros caso fossem identificados/as, mesmo que tais trechos eram atravessamentos que marcaram suas experiências como corpos-territórios-LGBT+ e, de certa forma, impactaram em suas escolhas.

Na transição das narrativas, comecei a produzir os textos entendendo-os como provisórios, dependentes da leitura e confirmação dos/as colaboradores/as para, posteriormente, estabelecer a versão final, com as mudanças e sugestões indicadas. Nesse ponto, “o significado autoral torna-se justamente uma dimensão do texto na medida em que o autor não está disponível para ser interrogado. Quanto o texto já não responde, então, tem um autor” (RICOUER, 2019, p. 48). Nesse sentido, o/a autor/a de sua (auto)biografia foi convidado/a a rever sua narrativa, interrogá-la, refletir sobre os seus significados e “[...] construir-se em termos de reciprocidade (ib. p. 48). Essa troca permitiu que interpretações equivocadas fossem corrigidas e redirecionadas aos sentidos e significados estabelecidos pelos/as colaboradores/as, refletindo suas conexões com essa e outras histórias que tenham vivido. Clandinin e Connelly (2015, p. 181) lembram que “a pesquisa é frequentemente cheia de incertezas. A dúvida e a

incerteza são vividas em intermináveis falsos começos”, alertando também “que não há um caminho claro para seguir que funcione em cada pesquisa”. Após a entrevista narrativa, aos/as entrevistados/as deveriam fazer seu autorretrato, como forma de preencher as possíveis lacunas deixadas ou esquecidas.

Autorretrato - Em seu significado literal, o autorretrato é o “retrato feito por um indivíduo de si mesmo (sob forma de desenho, pintura, gravura ou descrição escrita ou oral)”²⁵ (AUTORRETRATO, 2021). Em concordância com o descrito, o dicionário Dicio (2021) traz a seguinte definição: “imagem que se faz de si próprio cujas formas e aspectos podem ser realizadas na forma de pinturas, desenhos, literatura, narração escrita ou oral”²⁶. Baseando-se nessas explicações, o autorretrato proposto teve como objetivo construir uma autobiografia baseada na imagem que cada um faz de si, capturando nessas imagens o próprio sentido de realidade representado por elas. Não se limita, nem requer a produção de um desenho de si, mas da compreensão da imagem descritiva-reflexiva do/a próprio/a sujeito/a, incluindo as capturas das subjetividades, experiências e das representações feitas com base no corpo-território-LGBT. Está na reflexão dos atravessamentos entre identidade pessoal e docente, do olhar-se para si e se apropriar da imagem refletida, do ver-se no/a outro/a, reconhecer-se no/a outro/a e à não descrição pura e simples de uma vida, mas à externalização do vivido, o sentido e o situar nas encruzilhadas que emergem da imagem de si, “orientando o seu olhar para uma visão mais intimista” (NEVES, 2012, p. 34). Nesse contexto, o autorretrato intentou, por meio da produção da representação de si, descrever e refletir acerca das experiências advindas das imagens narrativas de si, das estéticas da realidade de si, dos encontros e desencontros de suas performatividades provocados pela sexualidade e pelo gênero *dissidentes*. A escolha pelo autorretrato como forma de (auto)biografia está relacionada à tentativa do apoderamento da imagem “de expressão mais profunda de si mesmo”, busca “revelar os seus traços”, “reconhecer-se nos seus percursos da vida” e as dobras que marcaram suas “formas mais nítidas, mais verdadeiras” (PORTO EDITORA, 2021).

Assim, ao buscar em suas lembranças os fatos que atravessaram suas vidas, o/a sujeito/a que reflete sobre si, sobre suas experiências, sobre sua vida, coloca-se como centro da/na paisagem representada pela memória. O autorretrato, nesse sentido, tem a intenção de que o

²⁵ Porto Editora – autorretrato na Infopédia [em linha]. Porto: Porto Editora. [consult. 2022-02-20 21:37:34]. Disponível em [https://www.infopedia.pt/\\$autorretrato](https://www.infopedia.pt/$autorretrato)

²⁶ Disponível em: <https://www.dicio.com.br/autorretrato/>. Acesso em: 15 ago. 2022

autor-colaborador revele-se ou descubra-se nesse caminho de produção dos retratos e desenhos da vida, cujo foco manifesta-se na expressão e na singularidade revelado pelo ato de se autorretratar “não mais com a intenção de copiar sua aparência, mas sim como forma de questionar sua identidade” (RAUEN, MOMOLI, 2015, p. 69).

Dessa forma, o/a colaborador/a (re)constrói a imagem narrativa de si mesmo, corporificado pelas representações que tem de si e pelas reflexões que fará a partir disso. Ao reconstruir o seu caminho refletindo sobre sua vida, o/a colaborador/a pode entregar a imagem *real* que tem de si, omitir algumas representações, exaltar outras e/ou (re)construí-las.

A auto-referencialidade é a própria imagem, o sujeito da enunciação integra o próprio enunciado, o artista é o objeto da arte. O eu é meio e fim. Trata-se do indivíduo estabelecer uma relação com a sua verdade onde a obrigação de a descobrir em si mesmo e nela crer, constitui a hermenêutica de si (NEVES, 2012, p. 35).

Nesse contexto, pois, assim como a narrativa, a imagem pode se perder nas formas, normas e narrativas com que foram construídas e atravessadas. A imagem que faço de mim mesmo é, por assim dizer em contexto *butleriano*, não somente minha, mas pintada com tons e cores estipulados pela norma. O autorretrato que faço de mim mesmo, nessa lógica, é (de)marcado por olhares, discursos, e escutas que produzem os traços, rugas e marcas de expressão do/no meu ser. Com efeito, o reflexo que produzo de mim, que tenho de minha imagem, apresenta a ilusão de permanecer fixa, no entanto, está em constante processo de mutabilidade, na busca constante e inacabada do vir a ser. Nesse contexto, as reflexões feitas de nossa imagem narrativa apresenta-se por meio das cristalizações dessas imagens, temporalizadas no instante em que me vejo, no espaço em que me situo e nos contextos em que me corpo se insere.

Desse modo, o/a colaborador/a da pesquisa narrou a sua experiência por meio das representações que foram se construindo ao longo de sua história, podendo para isso utilizar artefatos próprios que tragam as recordações de si no caminho que vai se constituindo para produzir suas imagens e narrativas de/como sujeito/a narrável. Nesse caminhar, “[.] o autorretrato nem sempre representa a imagem real da pessoa, mas sim como [ela] se vê: aceita e assume ou tenta mudar e isso depende de cada pessoa ou mesmo de cada momento” (PORTO EDITORA, 2021, on-line). Assim, o autorretrato está na produção diária desse/a sujeito/a, da reinvenção e reivindicação do seu corpo-território, nas lentes pelas quais enxerga ou é enxergado pelo/a outro/a, na angulação e nas perspectivas das imagens de representação de suas corporeidades que lhes são reais e nas narrativas que surgem dessa produção. Em suma, era

fundamental que os/as colaboradores/as produzissem um autorretrato de si baseado em como eles/elas se viam e como esperavam serem vistos/as, utilizando a imagem do corpo-território-LGBT+ na docência, seus atravessamentos e os seus movimentos de (re)existência e representatividade na escola.

“A prática do autorretrato [...], inscreve-se nesse desejo ambicionado pelo século XIX em aceder a uma qualquer verdade invisível. Não se trata apenas da verdade que a real supostamente oculta, mas também da identidade desconhecida de cada um” (NEVES, 2012, p. 29). Nesse sentido, a sua composição deve focar nas imagens narrativas e narrativas imagens de sua representação, podendo (caso seja interesse do/a colaborador/a) fazer um desenho de si, relatar-se usando uma *self* ou uma figura que possa capturar sua existência (pelo menos naquele momento) e, assim, iniciar a escrita de sua autobiografia fundamentado nesse desenho, no interesse descritivo-reflexivo da experiência ocasionada pelo seu autorretrato, no reconhecimento e reflexão de suas imagens narrativas. Nesse contexto, “[...] o autorretrato seria uma representação da individualidade do próprio autor, e, portanto, pressupõe-se que funcione como uma reflexão sobre o universo particular do mesmo” (RAUEN, MOMOLI, 2015, p. 56-57).

Contudo, houve um imprevisto, talvez, as explicações acerca do autorretrato aos/as colaboradores/as não tenham ficado claras, pois no momento das apresentações, não esboçaram dúvidas acerca dessa escrita, assumindo o compromisso de entregá-lo oportunamente, de acordo com a disponibilidade de cada um/a. Diversas trocas de mensagens vieram em seguida: eu, na expectativa de que alguma produção estivesse a caminho, eles e elas com as dúvidas do que era para ser feito. Dos/as sete entrevistados/as, apenas quatro entregaram tão logo foi possível; os/as outros/as três, até a presente data, não conseguiram efetuar a escrita por diversos motivos, como *assoberbamento*, *acidente pessoal* e *longa sequência de dias ruins*. Em virtude disso, esclareci que, ainda que fosse algo muito importante para a minha pesquisa, não queria que tal ato pudesse causar neles/as feridas maiores que aquelas que estavam sentindo, ou aquelas já contadas pela entrevista narrativa. Eu os/as entendia pela forma como – principalmente - a pandemia tinha afetado a minha vida e passei a trabalhar com aquilo que todos/as os/as entrevistados/as havia me proporcionado. Essa foi mais uma realidade do campo e não foi possível brigar contra ele. Todavia, as dificuldades não se limitaram somente a não escrita, mas também à escrita sucinta mostrada em alguns dos relatos recebidos. Talvez, a conexão que tenham feito é que, por julgarem ter *falado demais* nas entrevistas, ou por *se entregarem demais* nas entrevistas, não havia muito a acrescentar. Ou, em outras hipóteses, as dificuldades da escrita de si poderiam estar no atravessamento das questões do gênero e da

sexualidade *dissidentes* nas identidades pessoais e profissionais e no registro penoso que desvelam construções discriminatórias e preconceituosas. Convém ressaltar que o autorretrato foi proposto na/pela possibilidade do/a colaborador/a colocar no papel *o desenho de si* por meio das palavras sufocadas pela não verbalização, como uma complementação daquilo que a voz não encontrou forças para pronunciar, como um relato mudo de suas imagens (e) narrativas e narrativas (e) imagens (aquelas que foram auto produzidas, ou na contestação daquelas criadas pelo/a outro/a) como possibilidade de biografar a própria vida e que, no entanto, possa ter encontrado outras formas de silenciamento.

Perspectivas de análise: interpretativa-compreensiva

As produções das narrativas foram elaboradas com o intercruzamento de textos narrativos de campos com abordagens qualitativas: a entrevista e o autorretrato. Para Querido (2012, p. 881), “tanto o autorretrato quanto a autobiografia são produzidos no intuito de retratar o eu, de afirmar a identidade”, desse modo, as análises das narrativas escaparam de procedimentos e verbos costumeiramente utilizados na matemática, como construir hipóteses que, necessariamente, precisariam ser verificadas e/ou provadas. Com esse material, contudo, os meus *dados* envolviam a vida, as experiências e as subjetividades circunscritas nos atravessamentos que fabricavam não existências ou, na melhor das hipóteses, existências não legitimadas, irrepresentáveis pelos corpos-transviados. Seria possível e/ou necessário quantificá-las? As certezas e incertezas que abrigavam o meu corpo disputavam espaços para fazer florescer o desejo de chegar a um resultado certo, inquestionável e eu ziguezagueava, habitando nas fronteiras entre a inevitabilidade de explicar e compreender. Esse entendimento ficou mais claro quando Ricoeur (2019), paralelamente, colocou as diferenças entre *explicação* e *compreensão*, relacionando-as aos respectivos campos de aplicação nas Ciências Naturais e Ciências Humanas. Para ele, a explicação encontra-se assujeitada à observação de fatos externos, à verificação empírica de hipóteses, teorias e leis sistemáticas gerais, a procedimentos hipotético-dedutivos e generalizações que permitem entender a natureza como o horizonte comum (RICOEUR, 2019), porém estava ficando claro que explicar somente não era o caminho da pesquisa. Era preciso interpretar *dados* sob a perspectiva de que eles não acabavam nem se limitavam em si mesmos, e nem sempre estavam evidentes ou eram apresentados de modo direto, requisitando interpretações outras que não apenas dependiam de outras variáveis, mas eram atravessadas por elas, as constituíam.

Sob esse prisma, o pedido aos/às colaboradores/as para que a nossa entrevista fosse gravada também no formato de vídeo (não somente voz, mas também imagem) expectava que, além da narrativa contada, fosse possível atrelar a ela outras nuances denunciadas pelas diversas formas de se comunicar, como imagens, performances de gênero, *trejeitos* e outras gesticulações, emoções, risos, silêncios, pausas e outros deslocamentos imprevisíveis, consolidadas com a ideia de que “[...] a narração, em seu aspecto sensível, não é de modo algum o produto exclusivo da voz. Na verdadeira narração, a mão intervém decisivamente, com seus gestos, aprendidos na experiência do trabalho que sustentam de cem maneiras o fluxo do que é dito” (BENJAMIN, 1987, p. 220-221). Nesse sentido, ver e rever as gravações de voz e imagem, ouvi-las, acompanhar a leitura simultânea das transcrições, suas retiradas e seus acréscimos auxiliaram a interpretar-compreender os/as sujeitos/as e suas experiências (dentro do espaço tridimensional da pesquisa), bem como propiciaram traçar o perfil biográfico individual e coletivo, evidenciar comportamentos e movimentos do corpo, refletir sobre gestos, sentimentos e a lançar um olhar cuidadoso aos momentos de tensão surgidos, que se deslocaram para outras perspectivas de interpretação, embalados ao que Ricoeur (2019, p. 103) defende sobre a compreensão “[...] onde a ciência tem a ver com a experiência de outros sujeitos ou de outras mentes semelhantes às nossas. Funda-se no caráter significativo de formas de expressão como signos fisionômicos, gestuais vocais, ou escritos”, acrescentando “a necessidade de interpretar tais signos resulta precisamente do modo indirecto como eles nos transmitem tais experiências” (*ib.* p. 103). Os/As colaboradores/as me narraram experiências e, com elas, foi preciso mergulhar nas fretas do *fluxo do que é dito, dos signos imediatos*, mas também estar atento ao modo indireto e do contrafluxo do que não foi dito.

Vale a ressalva que, embora seja um recurso tecnológico importante, reconheço sua limitação e as influências que causaram riscos na relação entre pesquisador e colaborador/a, nos ruídos da comunicação por conta dos pacotes de dados, na velocidade de *internet*, nas instabilidades provocadas por mau tempo, bem como no distanciamento estabelecido pela relação entre sujeitos/as e máquina, potencializado pelo uso excessivo de telas durante a pandemia, a qual também impediu o calor do contato físico. Clandinin e Connelly (2015, p. 135) apontam que “um pesquisador é, mesmo com a melhor das intenções de conseguir anotar tudo o que acontece a sua volta, incapaz de fazê-lo”. Assim, nessas maneiras de desenvolver a pesquisa, detalhes importantes poderiam não ser capturados por essas lentes, e outros não pensados poderiam se tornar potentes experiências. De alguma forma, as análises das narrativas deveriam considerar todos os atravessamentos percebidos durante a produção de dados.

As estruturas visíveis e invisíveis, que limitam realmente nossas vidas, quando notadas, podem sempre ser imaginadas de outra forma, podem ser mais abertas, podem te possibilitar alternativas. Nossa intenção com a pesquisa narrativa é capturar, ao máximo possível, essa possibilidade de abertura da experiência (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p.129).

Diante disso, após ponderar alguns pontos dessas estruturas, novas tensões surgiram. As questões que antecipadamente produziram as inseguranças para desenvolver a pesquisa, no momento das análises começaram a se materializar se havia seguido os rumos programados e se contemplavam aqueles atravessamentos. “Como ocorrerá esse processo?” tornou-se “Será que fiz a coisa certa?”, “Será possível que detalhes importantes dessas vidas, situadas em algum tempo e espaço nessas narrativas e transmitidas pela pequena tela do computador seriam capturados?” tomou os contornos de “Penso que detalhes importantes foram perdidos”, deixando a sensação constante de que nada substitui a riqueza de encontros presenciais, ainda que o recurso de gravar voz e imagem possa permitir ver e rever cenas importantes. De todas as angústias, a única que não se confirmou foi o medo de não ser bem aceito pelos/as colaboradores/as, pois foram muito simpáticos/as e disponíveis conforme foram contactados/as, embora tivessem que repartir o seu tempo entre o excesso de trabalho, adaptação, dedicação e conhecimento ao modelo virtual. Assim, a minha preocupação foi colocar limites nas minhas investidas, procurando não ser inoportuno e invasivo para que o trabalho não provocasse exaustão e afastamento dos/as colaboradores/as. Desse modo, o processo foi feito e refeito, envolvido nessas questões e pelas tensões provocadas por estruturas *visíveis e invisíveis e que não apenas limitavam nossas vidas*, mas abriam caminhos diferentes no desenrolar e na fluidez da pesquisa, inaugurando novos pontos de incertezas, explicações e compreensões.

Com isso, explicar e compreender foram negociadas entre o fluxo do dito e contrafluxo do não dito, entre aquelas estruturas visíveis e não visíveis e, ainda, aquelas silenciadas e invisibilizadas, surgindo, assim, a necessidade de interpretar como resultado indireto como tais experiências eram transmitidas (RICOUER, 2019). Ricoeur (ib, p. 105) acrescenta que “o termo interpretação deve, pois, aplicar-se não a um caso particular de compreensão, a das expressões escritas da vida, mas a todo o processo que abarca a explicação e a compreensão”,

Com as entrevistas narrativas transcritas e impressas, iniciou-se o processo de rascunhar nelas algumas ideias em suas bordas, circular, grifar, destacar pontos relevantes que permeavam a investigação, notar singularidades e pontos de divergência, explorar regularidades e pontos de convergência, buscar conexões entre uma história e outra, relacionar com algumas anotações acerca do campo, analisar *e-mails*, as trocas de mensagens instantâneas por *WhatsApp*, gravações de voz e imagem, os autorretratos recebidos e, em meio a certezas e incertezas, a tese

começou a se tornar real. Com isso, a análise ingênua feita durante a transcrição, agora agregava novos sentidos à pergunta norteadora e aos objetivos propostos para a interpretação-compreensiva. Clandinin e Connelly (2015, p. 178) alertam que “[...] são respostas às perguntas de sentido e significância social que [...] modelam textos de campo em textos de pesquisa. Estas são as questões que formam a análise e interpretação do trabalho”. Nesse contexto, a leitura e a releitura atenta desses textos, ordená-los, inter cruzar as histórias, funcionou como forma de me (re)inteirar do material em posse e do posicionamento dentro do espaço tridimensional da pesquisa.

Com os termos analíticos da narrativa em mente, pesquisadores narrativos começam a tematizar narrativamente seus textos de campo. Por exemplo, nomes dos personagens que aparecem nos textos de campo, lugares onde ações e eventos ocorreram, histórias que se entrelaçam e se interconectam, lacunas ou silêncios que se tornam aparentes, tensões que emergem e continuidades e descontinuidades que aparecem são todos temas possíveis (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 177-178).

Assim sendo, interpretar e compreender esses textos permitiram buscar conexões com aquelas *expressões escritas da vida*, com a memória em contexto, com a paisagem formada e a reflexão inter cruzada acerca das experiências individuais e/ou coletivas dos/as colaboradores/as da investigação. Ao mesmo tempo, o reviver dessas histórias (re)estabeleceu também outra conexão com as histórias do meu eu pesquisador, surgindo simetrias e assimetrias entre as experiências relatadas e entre elas e as experiências do pesquisador. Além disso, foi por meio das múltiplas releituras dos textos de campos para a produção dos textos de pesquisa que busquei as nuances de mudanças na paisagem, as imagens e narrativas na produção das identidades, o desvelamento dos atravessamentos nos corpos de professores/as transviados/as, os silenciamentos e as invisibilidades desses/as sujeitos/as, bem como os movimentos de resistência e territorialidade na constituição do corpo-território-LGBT+. A cada releitura surgiam novos questionamentos, novas indagações, as quais sinalizavam outros caminhos e pontos de análise para a pesquisa, imerso no pensamento de Clandinin e Connelly (2015, p. 178): “[...] um pesquisador, compondo um texto de pesquisa, procura por padrões, linhas narrativas, tensões e temas, tanto dentro como através de uma experiência individual em cenário social”

Na produção do texto final da pesquisa, instauraram-se novas tensões. Isso ocorreu porque é comum que dúvidas sobre os caminhos que as experiências conduziram ou foram conduzidas tenham tomado rumos e provocado indagações não pensadas no início da pesquisa e, assim, o/a pesquisador/a começa a refletir sobre o que fazer com essas questões, pois, uma

vez descobertas, elas buscam o próprio lugar na investigação e trazem suas conexões com as questões norteadoras da pesquisa. Contudo, embora essas questões impensadas surjam no decorrer da investigação, elas podem adquirir vieses importantes para serem analisados e mais, evidenciar sentidos e significados eleitos pelos/as colaboradores/as da pesquisa. As análises apontaram que novas reflexões e discussões precisariam ser feitas com os indícios dados pelos/as colaboradores/as, conforme mencionado anteriormente neste trabalho.

Clandinin e Connelly (2015) alertam sobre as tensões que traduzem os momentos de escolhas, análises e interpretações das histórias relatadas na produção dos *textos finais* de pesquisa. Explicitam que umas histórias podem ter uma abertura maior do que outras, relatarem experiências individuais, assim, colocá-las em um texto narrativo em comunhão com outras histórias pode ser um processo complexo. Nessa feitura é importante estar atento ao espaço tridimensional da pesquisa: do ir e vir (prospectiva e retrospectivamente), o dentro e o fora (introspectiva e extrospectivamente), e o situar das histórias em lugares e contextos, além de pensar nos aspectos pessoais, sociais e profissionais das experiências.

Diante disso, as análises das narrativas utilizam a perspectiva interpretativa-compreensiva com base na Teoria da Interpretação para explicar e compreender a escrita como obra do discurso (RICOEUR, 2019) dispoendo, para isso, dos caminhos sistematizados por Souza (2014). Esse autor utiliza a “metáfora da leitura em três tempos” como forma de traçar os passos para interpretação-compreensão das narrativas, afirmando que as etapas da interpretação estão em estreita relação e conexão, com cada um dos tempos tendo singularidades e especificidades, mas que, juntos, compõem e alimentam esse processo de análise.

O *tempo I*, entendido como análise cruzada ou pré-análise, oportuniza às partes envolvidas os primeiros mapeamentos da proposta investigativa, que vão desde a familiarização, das implicações com a temática em estudo, aos contratos da pesquisa: questões relacionadas à ética, bem como as negociações sobre identificação e anonimato, até a seleção das histórias que podem ser publicadas. Esse tempo abarca observações feitas desde a realização da entrevista até o delineamento do retrato biográfico individual e do grupo de colaboradores/as. (SOUZA, 2014; SOUZA e CRUZ, 2017). É ainda nesse tempo que a organização das leituras, a leitura individual e a coletiva do conjunto de narrativas depreendem suas primeiras contextualizações, possibilitando o avanço para a análise cruzada em busca das peculiaridades de cada história, regularidades e irregularidades que permeiam as narrativas de vida-formação-profissão.

A leitura cruzada ou pré-análise, em processo de pesquisa, de formação ou de investigação-formação remete ao pesquisador para uma escuta sensível e atenta, bem como para a leitura sucessiva das fontes, implicando no cruzamento individual e coletivo das histórias dos colaboradores e do mapeamento inicial de significações e unidades temáticas de análise, por considerar os eventos narrados ou descritos sobre o objeto específico de pesquisa ou de formação, sempre centrado nos percursos, trajetórias e experiências de vida dos sujeitos e das singularidades de cada história de vida (SOUZA, 2014, p. 44)

Ricoeur (1999, p. 105) demarca que “a interpretação enquanto dialéctica da explicação e compreensão pode, pois, remontar às fases iniciais do comportamento interpretativo já em acção na conversação”. Assim, o processo inicial do tempo I já demanda “[...] a dinâmica de leitura interpretativa” (ib., p. 105), em que os movimentos mútuos entre compreender e explicar comportam-se como fases de um único processo, até que a compreensão passe de conjectura ao estado de apropriação, sendo a explicação mediadora desse processo. Desse modo, a leitura interpretativa e cuidadosa do conjunto de narrativas permite o cruzamento entre esses relatos e o despontamento de acontecimentos, as quais revelam regularidades e irregularidades umas com as outras, e também das peculiaridades dentro das histórias de vida-formação-profissão.

O *tempo II* designado como leitura temática – unidades de análises descritivas, está articulado ao tempo I e tem por objetivo organizar no agrupamento de narrativas as unidades temáticas de análise que vão surgindo por meio do desvelamento de singularidades, regularidades e irregularidades. Desse modo, a possibilidade de diferentes leituras, releituras e marcações mostram no conjunto de narrativas o afloramento de eixos temáticos revelados nas entrevistas (SOUZA e CRUZ, 2017). Assim, no cruzamento de leitura das narrativas, com o pensamento direcionado à pergunta e aos objetivos propostos, comecei a vasculhar as histórias verbalizadas. As tentativas de adivinhação ao que estava escrito iam se conjecturando à medida que as unidades temáticas de análise começavam a se manifestar. Nesse contexto, segundo Ricoeur (2019), conjecturar é o primeiro ato da compreensão de um texto que já não tem mais a presença vocal, em que sentidos verbais e mentais já não são coincidentes. Compreender, para ele, seria gerar um novo acontecimento por meio do ato de conjecturar para além das intenções do/a autor/a que produziu o texto. Dessa maneira, as indagações que me fizeram refletir, escolher, combinar, conjecturar pediam para eu me afastar daquele bloco de narrativas para compreender a totalidade que fluía do singular para o plural, do particular para o geral, das partes para o todo, e vice-versa. O propósito foi *produzir um novo acontecimento*, que me deslocasse além do meu próprio corpo-território, mesmo que estivesse implicado naquelas histórias, que circulasse nos tempos e espaços daquelas trajetórias individuais e coletivas (SOUZA, 2014), e embora me localizasse de forma a ter uma visão restrita, individual e

unilateral, com diferentes perspectivas de importância daquele *corpus* fundamentado pelo caráter conjectural da interpretação (RICOEUR, 2019).

[...] a reconstrução da arquitectura do texto toma forma de um processo circular, no sentido de que no reconhecimento das partes está implicada a pressuposição de uma espécie de todo. E, reciprocamente, é construindo os pormenores que construímos o todo. Não existe nenhuma necessidade, nenhuma evidência a respeito do que é importante e do que é sem importância. O próprio juízo da importância é uma conjectura (RICOEUR, 2019, p. 108-109).

Diante dessa realidade, é fundamental esclarecer que não é que nas histórias contadas existissem graus de relevâncias maiores ou menores em relação à exposição das experiências. Como já mencionado por Clandinin e Connelly (2015), e observado durante as entrevistas, narradores/as podem dar ênfase a alguns fatos em detrimento de outros, pois alguns desses fatos requerem mais detalhes, mais explicações, para uma posterior compreensão. Aquele/a que conta a sua história, por meio da entrevista narrativa, pode supor que uma abertura mais ampla dada a certa experiência tem grande importância para a investigação, por outro lado, quem escuta está atento às partes que buscam enredar a narrativa que darão sentidos e significados ao todo daquela história. A escuta atenta deve se apegar também às minúcias, àquilo que, talvez, seja contado despretensiosamente, no escorregadio revelador de singularidades. Dessa forma, os passos que permeiam todo o processo estão circunscritos por conjecturas e pontos de vistas de cada participante: do/a entrevistado/a, quando elege o que da sua história precisa ser contado; do/a entrevistador/a, quando elege – com as perguntas exmanentes - o que *espera* ouvir e, por fim, do exercício do *juízo da importância* que o investigador imprime ao eleger o que precisa ser analisado para a interpretação-compreensão e produção de *um novo acontecimento*. Baseado nessa reflexão, o que deve ser considerado é que uma narrativa pode ser compreendida de diferentes perspectivas, em que cada perspectiva colocada está posicionada de acordo com o ângulo de quem observa e, de acordo com esse ângulo, percebe o mundo por meio de lentes que o/a ajudaram a se constituir como sujeito/a, e de onde emergirão as estruturas de análise. Assim, a importância ao analisar os fatos refere-se também às escolhas e às conjecturas de quem analisa esses fatos. Para Ricoeur (2019, p. 109), “[...] construir um texto é construí-lo como um indivíduo” e, nesse sentido, requer pensar que tal construção parte de singularidades, temporalidades, espacialidades e experiências que se interceptam no texto.

“Cabe destacar que o objeto central da análise temática, como tempo II, consiste na construção, após a leitura cruzada, das unidades de análise temática, tendo em vista a análise compreensiva-interpretativa” (SOUZA, 2014, p. 44). Com esses pensamentos, a *performatividade* dos corpos-transviados despontou como *instigadora* de não existências

(de)marcadas pela cis heteronormatividade e, curiosamente, a percepção de que alguns/mas professores/as transviados/as não estavam imunes à repetição de práticas que (de)marcavam o gênero e sexualidade como (re)produtores da diferença, anunciou-se como potenciais temas a serem analisados.

As narrativas também evidenciaram que os atravessamentos estavam ligados - como já suspeitava - ao de sujeito/a reconhecível por si e pelo/a outro/a (afirmação e negação) como corpo-transviado, às suas formas de (re)existência perante situações de discriminações, preconceitos e diferenciação hierarquizada produzidas nas relações de sociabilidade (com alunos/as, familiares, colegas de trabalho, namorados/as, vizinhos/as etc.) ou nas preferências de esquivar-se dela (não partilhando suas histórias com outras pessoas, ou mantendo limites de aproximação a elas), destacando os processos em que a constituição da identidade do corpo-território-LGBT+ desdobra-se por caminhos de vigilância do/a outro/a e subalternização. Dentro desse contexto, na leitura das narrativas, alguns eixos temáticos, entre eles, identidade e diferença (potencializada na relação consigo mesmo e com o/a outro/a), LGBTfobias e performatividades (incluindo aqui algumas passagens religiosas e as tentativas de opacidade *impostas* pelo *cistema*), processos formativos escolares e práticas docentes (impulsionadas pelo gênero e pela sexualidade *dissidentes*) demarcaram pontos importantes de unidades de análises temáticas.

De modo que, a análise temática visibiliza a complexidade, a singularidade e a subjetividade das narrativas, exigindo um olhar e uma leitura atentos do pesquisador, uma vez que as regularidades, as irregularidades e as particularidades apresentam-se na oralidade e na escrita, através dos sentidos e significados expressos e/ou não, no universo particular das experiências de cada sujeito. A leitura analítica e a interpretação temática têm o objetivo de reconstituir o conjunto das narrativas, no que se refere à representação e agrupamento, através das unidades temáticas de análise, a fim de apreender sutilezas, o indizível, as subjetividades, as diferenças e as regularidades históricas que comportam e contém as fontes (auto)biográficas (SOUZA, 2014, p. 44).

Diante dessa realidade, o campo para a análise interpretativa-compreensiva das histórias de vida apresentadas considera as aberturas de interpretação e várias leituras que podem ser realizadas com base no conjunto de narrativas. Ricoeur (2019, p. 111) reforça que tal interpretação não busca conclusões verdadeiras ou verificações, mas “[...] uma lógica da incerteza e da probabilidade qualitativa”, ponderando que “[...] uma interpretação deve não só ser provável, mas mais provável do que outra interpretação”. Os processos aos quais as narrativas são submetidas (tempos I e II) buscam (no tempo III) compreender “[...] mediante a análise estrutural [...] a lógica das operações que relacionam entre si os [...] feixes das relações”

(ib., p. 117), que desvelam as particularidades entre as histórias, as regularidades e as irregularidades ao todo da obra.

Souza (2014, p. 46) enfatiza que o *tempo III* (análise interpretativa-compreensiva do *corpus*) “[...] vincula-se ao processo de análise, desde o seu início, visto que exige leituras e releituras individuais e em seu conjunto do *corpus* das narrativas, recorrendo aos agrupamentos das unidades de análise temática e/ou ao conjunto das narrativas e das fontes utilizadas” buscando relacionar objeto, práticas de formação, objetivos, processos de investigação-formação, e

[...] destaca-se pelo exercício hermenêutico, conforme contribuições teóricas sistematizadas por Ricoeuer (1986), a partir da análise interpretativo-compreensiva das trajetórias de vida-formação dos colaboradores implicados na pesquisa, analisando significados atribuídos ao seu percurso existencial por meio das narrativas (SOUZA e CRUZ, 2017, p. 188-189, grifos dos autores).

Outra observação de relevância colocada por Clandinin e Connelly (2015, p. 126) refere-se aos textos, ou seja, “são registros de interpretações do que experimentamos do mundo existencial” e, por isso, esses registros contém as marcas de quem os escreveu, a sua perspectiva em relação ao que foi visto e uma das possíveis versões sobre os fatos, de forma que as análises podem ter ênfases diferentes se observados por mais de uma pessoa. Diferentes visões, para diferentes situações, identidades e histórias de vida podem (des)focar em alguns pontos ou detalhes distintos de outros/as observadores/as. Em razão desses e de outros horizontes, salientam que não existe uma versão verdadeira, mas compreensões narrativas acerca das histórias. Dessa forma, à medida que a pesquisa é desenvolvida, esta pode ser influenciada também pela maneira como o/a pesquisador/a se porta ou reage aos relatos, pelo tempo combinado entre as partes, pela paisagem, bem como pelas possíveis interferências e direcionamentos ocasionados entre as partes envolvidas, alterando os cursos de ideias, continuidades e linhas de raciocínio.

Assim sendo, retomar as ideias, no *tempo I*, e traçar um perfil biográfico do grupo é fundamental para obter uma visão ampla dos/as sujeitos/as e suas histórias de vida, situando e contextualizando as suas narrativas, devendo ter o cuidado de não generalizá-las ou compará-las, pois essas formas de análise vão de encontro às pesquisas (auto)biográficas. Em continuidade, no *tempo II*, enfatizam para a importância de fazer diferentes leituras e marcações como possibilidade de criar eixos temáticos revelados e desvelados nas narrativas. Já no *tempo III*, as leituras e releituras buscam por especificidades, singularidades nas subjetividades e intersubjetividades, regularidades e irregularidades das histórias narradas pelos/as colaboradores/as (SOUZA, 2014; SOUZA e CRUZ, 2017).

III. ESTADO DO CONHECIMENTO: estudos transviados

Para entender um pouco mais essas temáticas e como estão sendo desenvolvidos os estudos sobre *gênero e sexualidade* no Brasil, recorri ao Banco de Teses e Dissertações do portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com o intuito de inventariar as pesquisas de mestrado e doutorado ocorridas no período compreendido entre 2010 e 2019. A finalidade foi encontrar interlocuções com as subjetividades de *professores/as transviados/as*, além de compreender como a temática vem sendo tratada nos estudos em Educação junto a esses descritores, buscando aproximações com as representações desses/as docentes nas escolas, práticas, negociações, enredamentos e percepção de suas imagens e narrativas. Interessou, precisamente, aquelas pesquisas que, dentro do tema, discutem a identidade de professores LGBT+ e suas relações com a profissão, as imagens e narrativas produzidas com a presença desses corpos no cotidiano escolar, particularmente dos/as professores/as lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e travestis, por considerar que essas identificações estão mais expostas no cotidiano escolar.

O interesse em mapear e examinar essas pesquisas situou-nos em relação às conquistas, aos retrocessos, discussões e resultados já analisados por outros/as pesquisadores/as, bem como estimula a reflexão em busca do que se pode acrescentar a possíveis lacunas nos estudos realizados. Romanowski e Ens (2006, p. 40) classificam esse estudo como *Estado do Conhecimento*, pois “aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado”, que, como dito, limitou-se às análises das teses e dissertações encontradas na plataforma da Capes, refletindo com base em seus resumos, os objetivos, as metodologias e os resultados.

Soares e Maciel (2000) apontam duas razões para fazer o estado do conhecimento, “são fundamentais no movimento ininterrupto da ciência” e precisam ter “caráter permanente”, uma vez que as pesquisas estão sempre em processo de construção,

[...] da mesma forma que a ciência se vai construindo ao longo do tempo, privilegiando ora um aspecto ora outro, ora uma metodologia ora outra, ora um referencial teórico ora outro, também a análise, em pesquisas de estado do conhecimento produzidas ao longo do tempo, deve ir sendo paralelamente construída, identificando e explicitando os caminhos da ciência, para que se revele o processo de construção do conhecimento sobre determinado tema, para que se possa tentar a integração de resultados e, também, identificar duplicações, contradições e, sobretudo, lacunas (SOARES; MACIEL, 2000, p. 6).

Pereira (2013) aponta que o *estado do conhecimento* e o *estado da arte* têm sido tratados como sinônimos por diversos autores. No entanto, para ele, a diferenciação está nos fins que cada um tem: enquanto o estado da arte “consiste na própria totalidade da pesquisa, com fim

em si mesma”, o estado do conhecimento “se organiza como parte do processo de investigação empreendido por um pesquisador” e reafirma que “o ‘estado do conhecimento’ é uma pesquisa a serviço da pesquisa proposta, uma ferramenta, uma etapa dentro de um processo de investigação mais amplo” (PEREIRA, 2013, p. 223, gritos do autor).

Inventariar pesquisas sobre gênero e sexualidade contribuem para compreender o processo de significações, inferir sobre caminhos futuros, criar perspectivas de pesquisas, pois a discussão de temáticas como gênero, identidade de gênero, igualdade e papéis de gênero, tornaram-se, potencialmente, terrenos movediços e perigosos, visto que provocam sentidos, disputas e desestabilizam normas. Para Romanowski e Ens (2006, p. 39), “a realização destes balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais”. Dessa forma, a produção do estado do conhecimento favorece conhecer as fissuras existentes, apontar possíveis caminhos, bem como inferir a respeito das políticas públicas e investimentos da determinada área pesquisada.

Recentemente, os ataques às pesquisas sobre essas temáticas, alcunhadas por “ideologia de gênero”, possivelmente associados ao conservadorismo da população, à resistência e à aversão *ao proibido* e *ao abjeto*, recuaram investimentos e assombraram pesquisadores/as, acendendo o alerta geral a pais, mães e professores/as, que se dividiram acerca da abordagem desses conteúdos desde o Ensino Fundamental.

Os/As investigadores/as e acadêmicos/as associados à “ideologia de gênero” têm sido amplamente atacados como promotores de trabalhos ideológicos sem qualquer base científica. A disseminação desta suspeita tem afetado negativamente os Estudos de Género, principalmente através de tentativas de minar o campo por meio do desinvestimento. Nesse sentido, centros de estudo e acadêmicos/as a trabalhar na área têm enfrentado uma necessidade crescente de legitimar o seu campo de investigação num contexto de gestão neoliberal das ciências sociais (GARRAIO e TOLDY, 2020, p. 143).

O nível de desinformação propagada, reiterada com forte teor apelativo de que as escolas estariam ensinando aos jovens e crianças a se tornarem pervertidos/as, alavancou frases de efeito envolvendo desde a *inocência* de crianças a permissões de que *se pode ser* LGBT+, desde que suas *vergonhas* não fossem públicas. Um dos efeitos foi o veto da presidenta Dilma na implementação e na distribuição dos materiais de apoio previstos pelo programa *Brasil sem Homofobia* nas escolas, ocorrido alguns anos atrás, além de oportunistas políticos eleitos para cargos públicos com promessas de salvar a pátria de práticas comunistas, feministas e homossexuais. Os discursos conservadores para refutar essas temáticas vão no sentido de que estas incentivam as pessoas a se tornarem homossexuais ou de *motivarem* e *autorizarem* formas

diferentes de se constituir como pessoa, as quais podem se contrapor à morfologia dos corpos. Além disso, pela lógica do conservadorismo, a desnaturalização do gênero como essência e a desvinculação ao sexo promove modos de se vestir, portar e outras interferências nos papéis masculinos e femininos não legitimados por estruturas culturais e religiosas, por exemplo.

Diante dessa realidade, procedeu-se à busca no Banco de Teses e Dissertações da Capes, sendo que os dados obtidos motivaram dividir o inventário em quatro partes **1)** analisar as pesquisas elencadas pelos descritores *gênero e sexualidade* apenas com os marcadores de Mestrado e Doutorado, mantendo o recorte temporal anteriormente citado, buscando categorizar os quantitativos por ano e pela área de conhecimento aos quais estão vinculados; **2)** procurar por *gênero e sexualidade* no campo da Educação, buscando categorizar seus quantitativos por ano, estados da federação, tipos (dissertações e teses), agrupando-as de acordo com a investigação feita; **3)** buscar por termos que remetessem a identidades LGBTQ+ na escola, entre elas, “lésbicas na escola”, “gays na escola”, “travestis na escola” e “transsexuais na escola”, a fim de identificar a existência ou não nessas pesquisas de referências a docentes LGBTQ+ , e **4)** buscar por descritores que remetessem à ideia de professoras/es transviadas/os no âmbito do campo da Educação: *professores LGBTQ*; *professores transviados*; *professoras transviadas*; *professores gays*; *professoras gays*; *professores homossexuais*; *professoras homossexuais*; *professoras lésbicas*; *professoras transsexuais*, *professores transsexuais*; *professoras travestis*, usando também as variações no singular. O objetivo, nesse processo, foi encontrar pistas e contribuições para desenvolver este trabalho.

Pesquisas em Gênero e Sexualidade

A primeira busca, utilizando apenas os descritores *gênero e sexualidade* - sem qualquer marcação de filtro - totalizou 810 trabalhos; em seguida, dando ênfase às pesquisas de mestrado e doutorado como único refinamento de pesquisa, apontou a existência de 770 trabalhos. A partir disso, ao limitar o período de 2010 a 2019, reduziu-se o quantitativo a 655 trabalhos, sendo 500 dissertações e 155 teses. A Tabela 1 a seguir mostra os dados de forma detalhada ano a ano:

Tabela 1 - Descritor *gênero e sexualidade* em dissertações e teses no período compreendido entre 2010 e 2019

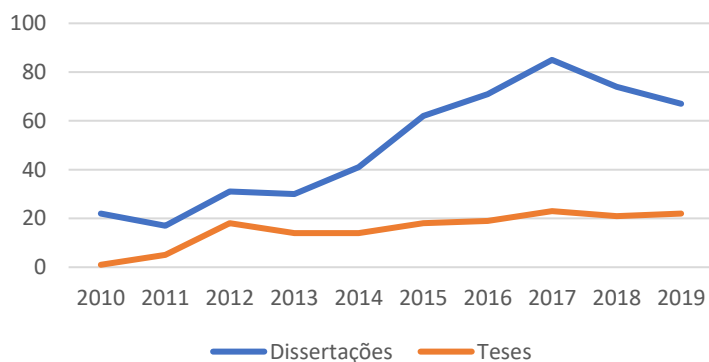
Ano	Dissertações	Teses	Total
2010	22	1	23
2011	17	5	22
2012	31	18	49
2013	30	14	44

2014	41	14	55
2015	62	18	80
2016	71	19	90
2017	85	23	108
2018	74	21	95
2019	67	22	89
Total	500	155	655

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Capes, 2020.

Os dados mostram que, no primeiro biênio analisado, o número de trabalhos realizados permaneceu praticamente estável, havendo uma considerável mudança no ano de 2012. A partir desse ano, houve uma ligeira queda nas produções no ano de 2013, voltando a crescer no ano seguinte, permanecendo até atingir o seu ápice em 2017, quando esse quantitativo começou a diminuir. Além disso, há uma concentração maior dessas pesquisas no mestrado. Infere-se que o declínio apontado a partir de 2017 seja reflexo do corte de incentivos à pesquisa nos anos anteriores, causando uma tendência de regredir nos anos futuros, visto que a partir de 2015 a área de Educação tem sido profundamente afetada pelos constantes recuos de investimentos. O Gráfico 1 a seguir mostra o desenvolvimento dessas pesquisas no período analisado.

Gráfico 1- Descritor *gênero e sexualidade* em dissertações e teses no período compreendido entre 2010 e 2019



Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Capes, 2020.

Na Tabela 2 apresenta a concentração dessas pesquisas, de acordo com a Grande Área do Conhecimento durante esse período:

Tabela 2 - Frequências absolutas e relativas das pesquisas com descritor *gênero e sexualidade* por área do conhecimento

Grande Área do Conhecimento	Frequência absoluta	Frequência relativa
Ciências Humanas	438	66,9%
Linguística, Letras e Artes	65	9,9%
Ciências da Saúde	31	4,7%

Multidisciplinar	70	10,7%
Ciências Sociais Aplicadas	51	7,8%
Total	655	100%

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Capes, 2020.

Diante dessa busca pode-se concluir que existiu um interesse considerável no tema *gênero e sexualidade* na área das Ciências Humanas e essas pesquisas tiveram impulso nos programas de mestrado (76,3%) em detrimento ao de doutorado (23,6%). Tais discrepâncias em relação a esses quantitativos estiveram diretamente relacionadas à oferta de vagas oferecidas nessas duas modalidades, podendo considerar também outros motivos, entre eles, a dificuldade de garantir o acesso e a permanência desses estudantes para continuarem suas pesquisas nos cursos de doutorado.

Pesquisas em Gênero e Sexualidade na Educação

O recorte temporal restrito ao campo das Ciências Humanas e Educação apontou um total de 200 trabalhos, sendo 152 dissertações e 48 teses. Ao comparar o quantitativo de pesquisas encontradas anteriormente (655), observou-se, nessa busca, que o campo da Educação representa cerca de 30% desses trabalhos (76% em pesquisas de mestrado e 24% em pesquisas de doutorado). A tabela (Tabela 3) seguinte apresenta a disposição dessas pesquisas:

Tabela 3 - *Gênero e Sexualidade* em Pesquisas de Mestrado e Doutorado em Educação

Ano	Mestrado	Doutorado	Total
2010	6	1	7
2011	9	2	11
2012	12	3	15
2013	9	7	16
2014	10	6	16
2015	18	7	25
2016	21	2	23
2017	24	9	33
2018	21	4	25
2019	22	7	29
Total	152	48	200

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Capes, 2020

Ao analisar esses dados, percebemos que essas pesquisas estão distribuídas por regiões do Brasil da seguinte forma: 3% estão na Região Norte; 13% na Região Nordeste; 12,5% na Região Centro-Oeste; 42% na Região Sudeste e 29,5% na Região Sul. Esses quantitativos estão relacionados diretamente à distribuição desses cursos no país, sendo que as Regiões Sudeste e Sul, respectivamente, concentram os maiores centros de pós-graduações em decorrência de sua

densidade demográfica, acesso à educação, desigualdade social e econômica, em detrimento das demais localidades brasileiras.

Após essa etapa, com o propósito de buscar nessas pesquisas aproximações com o objeto de estudo *professores/as transviados/as* ou docentes LGBT, foi feita uma breve análise dos seus títulos, resumos e palavras-chave, no sentido de identificar, também, quais temáticas estavam sendo estudadas ao longo dessa década, em conjunto com os descritores “gênero e sexualidade” restritos apenas ao campo da Educação. Diante dos dados, ficou perceptível a recorrência de algumas temáticas, sendo que, devido à frequência com que apareceram, foram agrupadas em cinco categorias. Essas pesquisas direcionaram-se para o entendimento e as relações entre gênero e sexualidade: 1) Infância; 2) Formação do Professor; 3) Percepções e Discurso; 4) Currículo; e 5) Identidades e Diferenças. Nas subseções seguintes encontram-se descritos os quantitativos e as análises gerais desses trabalhos.

Gênero e Sexualidade e Infância

Nesta categoria foi recorrente o uso das expressões *Educação Infantil; Infância; Criança; Meninas/os; Pré-Escola; Ensino Fundamental I; Papéis de gênero na infância; Olhares sobre a infância*, incidindo em 14,9% dos trabalhos. As pesquisas apresentadas abordando o universo infantil, em sua maioria, concluíram discorrendo acerca das dificuldades dos/as professores/as em tratar do tema com esse público. Entre elas, a escassez de materiais, a ausência nos currículos, a falta de preparo pelas universidades e os medos das reações das famílias produzem silenciamentos quando questionados pelas crianças. Em muitos dos trabalhos há relatos de recriminação e afirmação dos papéis de gênero em brincadeiras infantis e naturalização da heterossexualidade hegemônica.

No levantamento em questão, os estudos revelaram que alguns/mas professores/as não consideram o tema adequado para crianças, reproduzindo discursos morais e religiosos como forma de reprimir comportamentos divergentes da norma. Um dos trabalhos apontou o acionamento do Conselho Tutelar, mães e pais para resolver *o problema* de crianças com comportamentos *incompatíveis* com o par gênero/sexualidade, revelando que intenções e motivações do *cistema* estão intrincadas nessas microrrelações, em que “[...] a produção de uma pessoa heterossexual é um projeto que deve contar com o apoio absoluto de todas as instituições: a família, a escola e, claro, os representantes do Estado” (BENTO, 2017a, p. 199). Dessa forma, a escola e seus/suas representantes atuam no sentido de enaltecer e perpetuar as normas hegemônicas. Algumas pesquisas recomendam os estudos de gênero e sexualidade em

cursos de formação de professores como possibilidade de minimizar atuações traumáticas nas constituições identitárias e como forma de qualificar seus/suas profissionais.

Gênero e Sexualidade e Formação do Professor

As pesquisas com os temas Gênero e Sexualidade entrelaçados a formações recorreram às seguintes expressões: *Formação Docente; Formação do Professor; Formação Continuada; Graduação; Licenciatura; Autoformação*, sendo 15,6% dessas investigações. Esses trabalhos revelaram a lacuna deixada pelos cursos de graduação referente à ausência de abordagem a estudos de gênero e sexualidade e, quando ocorre, é de forma incipiente e superficial, não capacitando adequadamente os profissionais.

Em relação aos cursos de Formação Continuada, de acordo com os trabalhos pesquisados, a adesão ainda é pouco significativa e nem sempre o aprendizado é assimilado em suas práticas pedagógicas, cujas resistências são influenciadas por questões morais e religiosas. Os/As autores/as desses trabalhos, em sua maioria, defendem a necessidade de ofertar cursos de formação continuada em fluxo contínuo aos/às profissionais a respeito do tema e reformulações no currículo das universidades, visto que essas questões são continuamente corriqueiras nas escolas. Vale ressaltar que a ofertas dessas disciplinas ainda se apresentam de forma optativa, havendo aderência ao curso por afinidades.

Gênero e Sexualidade e percepções da/na comunidade escolar

Os trabalhos vinculando Gênero e Sexualidade às percepções de professores/as, alunos/as e gestores/as trazem em seus títulos as seguintes expressões: *Percepções/olhares de professores; Percepções/olhares de alunos; O que dizem/pensam professores/gestores(?); Práticas Discursivas; Discursos; Narrativas; (Auto)narrativas*, representando 14,5% dessas pesquisas.

As pesquisas indicam ausência de conhecimento e dificuldades em dialogar acerca dos temas. Em alguns trabalhos ficou evidente a influência de instituições, entre elas, família e religiões, como impeditivos à fluência desses estudos. Além disso, surgiram indícios mostrando resistências em considerar outras formas de sexualidade e performatividades *divergentes* ao trio sexo-gênero-desejo, além daquelas prescritas na heterossexualidade, com comportamentos bem específicos para meninos e meninas.

Os resultados mostram uma tendência de afirmação da heterossexualidade como natural e inferiorização/desumanização de formas divergentes à cis heteronormatividade, bem como,

devido à essa tendência, a ocorrência de ações de discriminação, preconceito, homofobia e a dificuldade em lidar com a diversidade. Opondo-se a esse fato, alguns trabalhos trazem o discurso de *tolerância* para as identidades *dissidentes*, igualdade e respeito às diferenças, e também evidenciam a necessidade de um/a profissional que possa tratar dessas questões. Algumas dessas pesquisas relatam a incipiência nas discussões, além de distorções nos conceitos de gênero e sexualidade, conhecimentos culturais, limitação dos/as professores/as, silenciamento, vigilância e regulação de corpos e comportamentos. Em relação aos/às alunos/as, as percepções sobre sexualidade ainda estão atreladas ao campo da reprodução e ao sexo biológico e, ainda, demonstram constrangimentos em esclarecer as suas dúvidas.

Gênero e Sexualidade e Currículo

As investigações no campo do currículo atrelados à gênero e sexualidade apareceram vinculadas às palavras: *Práticas Curriculares; Material Didático; Fazer Pedagógico; Prática Docente; Documentos; Políticas Públicas; Práticas Escolares; Pedagogias de Gênero*, representando 20,8% dessas pesquisas. Foi possível perceber como essas questões estão inseridas nos currículos e materiais didáticos, bem como nos documentos oficiais e nas políticas públicas com essas abordagens. Conforme as análises realizadas, a heterossexualidade é colocada como norma, não havendo discussões acerca de sexualidades *distintas*. Nos livros didáticos, as relações de gênero são reafirmadas, ilustrando as formas de ser menino ou menina, posicionando homens e mulheres em circunstâncias naturalizadas da cultura, invisibilizando e silenciando os que não se reconhecem nessa dicotomia.

Em relação às práticas pedagógicas e/ou curriculares, há valorização dos atributos e do binarismo dos papéis de gênero, e a adequação/representação de homens e mulheres a esses papéis. Para Louro (2014, p. 93, grifos da autora), “[...] a escola é *atravessada pelos gêneros*; é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino”, em que professores/as, alunos/as produzem e reproduzem (até mesmo naturalmente ou imperceptivelmente) aspectos estruturais do sexismo. Nesse campo de guerra, surgiu o fazer pedagógico de docentes, que procuraram diversos meios para tratar sobre esses conteúdos, como filmes, peças teatrais, jogos, análises e redes sociais.

Antes de prosseguir para o conjunto de trabalhos desse inventário que reúnem aquelas pesquisas que trazem a identidade e a diferença como centro, algumas considerações devem ser feitas. Pude observar, entre as pesquisas analisadas, que a representação e a representatividade de sujeitos/as-transviados/as na escola provocam rupturas, movimentam diálogos,

(re)posicionam argumentos. Além disso, os atravessamentos aos corpos-territórios-LGBT+ na docência ressignificam os papéis dos/as professores/as transviados/as na escola, cujas ressignificações estariam condicionadas ao fato de esses/as profissionais poderem ser (a) sensíveis (ou não) à causa; (b) viverem a experiência de corpo-transviado e como essa vivência toca/atraversa/transforma cada um/a; e (c) ter alguma percepção de que identidades sexuais e de gênero *dissidentes*, como marcadores sociais da diferença, constituem em obstáculos importantes na formação dos/as sujeitos/as. Ademais, é sempre necessário ressaltar que nem todo corpo-transviado (quaisquer que sejam os seus marcadores da diferença) acredita que os transvios de suas corporalidades possam colocá-los/las em situações de vulnerabilidades, ou que essas condições possam (re)posicioná-lo em situações de desvantagem social. Os poucos casos em que esses corpos conseguem sobressair ou alcançar algum nível de destaque são citados como exemplos daqueles/as que *venceram na vida*, ou não se vitimizaram perante suas particularidades. Sob o argumento de que *somos todos iguais*, a norma tem pretensões de defender, acreditar e fazer acreditar que os processos da vida são igualmente *alcançáveis* para todas as pessoas, independentemente de suas condições sociais, orientações sexuais, *dissidências* de gênero e outras diversas particularidades. Desse modo, cada um/a carrega em si as marcas desses valores repassados pela norma, defendidos por ela e praticados como regime político.

Assim, no processo de construção de redes para esta tese, por exemplo, algumas discussões de colegas, amigos/as, conhecidos/as, familiares e docentes LGBT+, por vezes, não estabeleceram qualquer relação entre violência e sexualidades; violência de gênero com mulheres e pessoas trans; desigualdade salarial entre homens e mulheres - entre outras variáveis - como políticas patriarcais que favorecem o *cistema* heteronormativo. Em sua maioria, os argumentos apontavam desde a *apatia e o vitimismo*, perpassando por culpabilidade própria dos/as oprimidos/as, até o famigerado *mimimi* como forma de desacreditar as políticas públicas de valorização das identidades periféricas. Sem muito esforço, muitas dessas pessoas se reconheceram nos discursos LGBTfóbicos, misoginistas, sexistas, racistas, higienistas (e uma quantidade inenarrável de absurdidades) do presidenciável Bolsonaro, apoiando-o e defendendo esses *valores*, inclusive membros/as das comunidades LGBT+. De modo efetivo, alguns/mas (não sei precisar quantos/as) desses/as indivíduos/as estão em sala de aula ou ao redor dela, personificados/as em alunos/as, professores/as, gestores/as, funcionários/as e comunidade escolar. Nesse âmbito, as questões de gênero e sexualidade relacionados à *infância*, *formação do/a professor/a*, *percepções da comunidade escolar* e *currículo*, que já eram atravessadas por interferências de tabus culturais e religiosos - mas que estavam se

(des)construindo ao longo de governos com ideais progressistas, embora com seus avanços e retrocessos – ganharam olhos vigilantes, vozes fervorosas, ações discriminatórias e punitivas alavancadas pela eleição do *tal salvador* da moral e dos bons costumes. Isso afetou diretamente a forma como as identidades cis heteronormativas devem ser valorizadas, e as *minorias* entendidas como um subproduto da humanidade deveriam *curvar-se à maioria, adequarem-se ou desaparecerem*²⁷ (palavras de Bolsonaro na campanha em 2018).

Por último, as reflexões que fiz é que suas palavras (e tantas outras absurdidades) ecoaram nos diversos meios, inclusive (e prioritariamente) nas escolas, nos/nas seus/suas alunos/as e professores/as, nos currículos, nas percepções da comunidade escolar, nas formações etc., reforçando a produção do/a outro/a em casulos, de adversários/as endemoniados/as que não podem ter visibilidade, chanceladas por aquele que deveria promover a igualdade entre as pessoas e corroboradas por seu adeptos/as.

O inimigo se constitui como uma figura que não pode produzir nenhuma identificação, processo mediante o qual eu posso, em algum nível, reconhecê-lo no Outro e, mais importante, desejar ser ele. A ausência completa de identificação é uma porta aberta para todos os tipos de violência (BENTO, 2021b, p. 97).

Nesse contexto, concebe-se a diferença como inimiga que contamina a normalidade e precisa se curvar à norma, adequar-se em suas formas, jeitos, religiões, cores (*menino veste azul e menina veste rosa*²⁸), e invisibilizada em sua diversidade. Ou também sucumbir (*não tem esse negócio de ensinar você nasceu homem, pode ser mulher*²⁹) - reafirmando o desmantelamento das políticas identitárias e perseguições ocorridas já no governo anterior (Temer, 2016 – 2018) como, por exemplo, a retiradas de expressões “identidade de gênero” e “orientação sexual” na reformulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em parágrafos desse documento que se referem, principalmente, a respeito e à empatia. Ainda, inacreditavelmente em 2020, implantando políticas de segregação a alunos/as com deficiência em *escolas especializadas com classes especializadas*³⁰ dentro das instituições regulares

²⁷ Disponível em: <https://istoe.com.br/frases-de-bolsonaro-o-candidato-que-despreza-as-minorias/> Acesso em: 29 jun. 2022

²⁸ Ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos anuncia o início de uma *nova era*, em uma clara referência aos papéis e marcadores de gênero e invisibilização, negação de existência e desumanização de pessoas trans.

²⁹ Ministro da Educação Milton Ribeiro ao tentar provocar temor na população sobre pautas consideradas inimigas da família e, com isso, ganhar novos/as adeptos/as para Bolsonaro na campanha de reeleição presidencial em 2022. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2022/03/09/denunciado-por-homofobia-ministro-da-educacao-volta-a-falar-de-genero.htm>. Acesso: 11 mar. 2022.

³⁰ Decreto 10502/2020. O decreto foi suspenso pelo STF cerca de dois meses depois de assinado por Bolsonaro e revogado em agosto de 2021 por sua inconstitucionalidade.

inclusivas de ensino, com o argumento de que eles/elas *atrapalham os/as outros/as*. As políticas desse governo empregam as políticas de diferenciação e de exclusão e atuam diretamente na promoção de ações discriminatórias. É difícil acreditar que as intenções sejam diferentes disso: produzir o inumano, o improdutivo, o irrepresentável dentro dos contextos regularizados de normalidade.

Gênero e Sexualidade na Produção de Identidades e Diferenças

As pesquisas sobre Gênero e Sexualidade sobre identidades e diferenças somaram o percentual de 34,2%. Suas discussões envolveram temas como *Identidade; Diferença; Corpo; Bullying; Masculinidades; Feminilidades; Mulher; Homem; Jovens; Juventude; Interseccionalidade; Feminismo; Representações de Gênero; Heteronormatividade; Papéis de Gênero; Preconceito; Homofobia; Transfobia; e LGBT*. Desse campo irromperam todas as questões concebidas como *problema*, ou melhor, todos aqueles casos vistos como a diferença produzida pela cis heteronormatividade, resultando em preconceitos, discriminações e outras violências aos corpos daqueles/as que não são *adequados/as* ao sistema.

De acordo com os resultados obtidos nessas pesquisas, a formação da identidade desses/as sujeitos/as passa por processos de resiliência, resistência, *bullying* e muitos casos de evasão escolar. Nesse sentido, foi possível observar, nessas publicações, relatos em que a tentativa de naturalizar padrões de normas hegemônicas, entre eles, religiões, etnias, raças, orientação sexual, ocorreram em detrimento do silenciamento, e por meio da regulação e da vigilância às outras formas diversas. Os marcadores sociais da diferença são apontados, muitas vezes, como os *provocadores* das desigualdades, demarcando corporalidades e movimentos, lugares a serem ocupados, vestimentas e comportamentos *aceitáveis* para esses corpos.

Assim, foi neste último campo das identidades e diferenças que encontramos espaço para ampliar as interlocuções com as identidades dos/as professores/as transviados/as, no qual as imagens, narrativas, sexualidades, modos de viver, masculinidades e feminilidades outras, representações de gênero, práticas, teorias e ressignificações desses/as sujeitos/as movimentam e provocam outros sentidos no cotidiano escolar, entre eles as (re)existências e a representatividade. O diálogo com esse mapeamento possibilitou encontrar trabalhos cujas discussões se aproximaram de identidades de professores/as lésbicas, gays, transexuais e travestis, bem como direcionar a outros descritores (Tabelas 4 e 5), que auxiliaram no refinamento das pesquisas analisadas na última etapa deste inventário.

Identidades LGBTQ+ na Escola

Para a investigação feita nesta etapa foram mantidos os mesmos filtros utilizados nas buscas anteriores, bem como o recorte temporal e a restrição aos campos de Ciências Humanas e Educação.

Tabela 4: Identidades LGBTQ na escola

Descritores	Mestrado	Doutorado	Total
<i>LGBT na escola</i>	1	Nenhum trabalho	1
<i>Transviados/as na escola</i>	Nenhum trabalho	Nenhum trabalho	0
<i>Lésbica na escola; lésbicas na escola</i>	Nenhum trabalho ³¹	Nenhum trabalho	0
<i>Gay na escola; gays na escola; homossexual na escola; homossexuais na escola</i>	1	Nenhum trabalho	1
<i>Transexual na escola; transexuais na escola; travesti na escola; travestis na escola; pessoas trans na escola</i>	3	1	4
TOTAL	5	1	6

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Capes, 2020.

Nesse levantamento, as pesquisas direcionam-se a temas sobre homofobia, políticas públicas para a comunidade LGBTQ+, percepções de professores/as sobre essas identidades na escola e, ainda, sobre as dificuldades enfrentadas pelos corpos de pessoas trans para permanecer ou ter visibilidade nas instituições escolares. No entanto, no campo da educação, nenhuma delas fez a discussão, com exclusividade, em relação a professores/as.

Na pesquisa doutoral *Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa*, Luma Andrade Nogueira (2012), investigou os processos de assujeitamentos e resistências de jovens travestis em escolas públicas do estado do Ceará. Os estudos revelam as constantes tentativas de minar as existências dessas corporalidades quando ocupam os centros e não as margens das estruturas. Apesar de ter como centralidade as jovens estudantes, a autora partilha com os/as leitores/as a sua história de vida na constituição de sua identidade travesti e, ainda, os obstáculos colocados ao longo de sua vida acadêmica/profissional para a sua formação de professora e o reconhecimento de sua existencialidade, sendo constantemente vigiada e *punida* pela norma cis heterossexista, como, por exemplo, as dificuldades encontradas para o trabalho, por vivenciar experiências transfóbicas nos ambientes profissionais, entre elas, o desrespeito à sua identidade feminina e dificuldades em tomar posse em concursos. Pela violência sofrida por pessoas trans, fica evidente que o *cistema* atua de forma que corpos não *adequados* a ele sejam expurgados não só dos seus meios, mas também das suas margens.

³¹ Considerando a busca em programas de Educação.

Andrade (2012) classificou seu trabalho doutoral como uma cartografia, *quali-quant* e utilizou como instrumento de coleta de dados questionários direcionados a alunos/as, professores/as, gestores/as das escolas pesquisadas no estado do Ceará, enriquecida com as narrativas de alunas travestis. Os resultados mostram também as dificuldades da comunidade escolar em reconhecer as identidades travestis femininas como possibilidades de existências legítimas, sendo que muitas travestis se assujeitam às normas da heterossexualidade como forma de resistência e permanência nas escolas.

Professores/as Transviados/as: colaboradores/as em teses e dissertações

Após o panorama apresentado, a conclusão da última etapa deste balanço centrou-se na procura por pesquisas cujos descritores estivessem relacionados às identidades sexuais e de gênero de professores/as transviados/as no campo da Educação, mantendo-se o mesmo recorte temporal.

Tabela 5: Teses e Dissertações relacionados ao tema professores transviados

Descritores	Mestrado	Doutorado	Total
<i>Professores transviados; professoras transviadas</i>	Nenhum trabalho	Nenhum trabalho	0
<i>Professores LGBT; professoras LGBT; docentes LGBT</i>	Nenhum trabalho	Nenhum trabalho	0
<i>Professora lésbica; professoras lésbicas; professora homossexual; professora gay</i>	1	2	3
<i>Professores gays; professor gay; professor homossexual; professores homossexuais;</i>	3	2	5
<i>Professora trans; professora transexual; professoras transexuais; professora travesti; professoras travestis;</i>	4	2	6
<i>Professor trans; professor transexual; professores transexuais</i>	Nenhum trabalho	Nenhum trabalho	0
TOTAL	8	6	14

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Capes, 2020.

Ao desconsiderar as repetições apresentadas, o quantitativo reduziu-se para 11 trabalhos e a análise em seguida dessas pesquisas considerou as identidades dos/as professores/as referentes à sexualidade e ao gênero; o objetivo geral, a metodologia e as principais conclusões apontadas nesses estudos. A ideia foi inteirar-se das categorias estudadas e das contribuições reveladas pelos/as pesquisadores/as ao se debruçarem sobre essas temáticas, detendo-se nos atravessamentos, na readequação de comportamentos, bem como em práticas docentes e em representações de gênero e sexualidade na docência, dialogando entre as novas contribuições a esses trabalhos e as possibilidades de pensar a partir das lacunas deixadas.

A dissertação *Professor gay e professora lésbica: um estudo sobre homofobia na docência*, de autoria de Jardinélio Reis da Silva (2019), pesquisou como professores/as publicamente assumidos/as experienciavam o cotidiano escolar e se eles estavam suscetíveis a práticas homofóbicas e, em caso positivo, como suas práticas eram ressignificadas a partir disso. Com abordagem qualitativa e embasada na Fenomenologia Social, utilizando a entrevista narrativa para produzir dados, concluiu que os/as professores/as sofreram homofobia ao longo de suas vivências escolares e profissionais, porém em algum momento adaptaram suas aulas para tratar questões de gênero, sexualidade e homofobia (SILVA, 2019)

A tese *Professoras lésbicas na educação básica de São Paulo: rupturas e construção de visibilidades*, de Tatiana Carvalho de Freitas (2018), intentou “compreender os diferentes significados do que é ser uma professora lésbica no ambiente escolar”, seus medos e obstáculos criados por suas presenças nos espaços escolares. De natureza qualitativa e abordagem sociológica, utilizou a entrevista semiestruturada com seis professoras da rede pública em três cidades de São Paulo. Ao contrário da invisibilidade supostamente esperada, os resultados mostraram a busca dessas professoras por uma “visibilidade pedagógica” e a tentativa de uma construção legítima dessas identidades nas instituições em que trabalham (CARVALHO, 2018).

Na tese *Lésbicas e professoras: modos de viver o gênero na docência*, Patrícia Daniela Maciel (2014) discutiu a subjetivação das professoras lésbicas e como, por meio dos discursos de gênero e do dispositivo da sexualidade, produzem modos particulares na docência. O trabalho com professoras lésbicas assumidas que atuam no ensino básico foi realizado por meio de entrevistas semiestruturadas. As análises foram feitas na perspectiva dos estudos sobre a experiência de Larrosa, Benjamin e Agamben. Os resultados mostram que as professoras vivenciavam gênero na escola de formas diferentes, que nem todas problematizavam as suas aulas em função dessas temáticas, mas as experiências provocavam conhecimentos éticos de si (MACIEL, 2014).

Em sua pesquisa de mestrado intitulada *Reconhecimento e reflexividade da alteridade gay na sala de aula*, Darkson Kleber Alves da Silva (2017) analisou o fenômeno do reconhecimento e da reflexividade ante a alteridade entre professores gays e alunos gays em sala de aula, por intermédio de contatos e interações entre ambos. “A base teórico-metodológica da pesquisa fundamenta-se na perspectiva construcionista de análise social, com base nas abordagens autobiográficas e na etnografia interpretativa”, utilizando como instrumentos de investigação a entrevista semidirigida, além de relato oral de vida e diário de campo. Os

resultados indicam o reconhecimento, a reflexividade e a alteridade, bem como a visibilidade em contextos pedagógicos ocorrida entre professores gays e alunos gays (SILVA, 2017).

O estranho que habita em mim: narrativas de vida e formação de professores gays no semiárido baiano é a tese de autoria de Pedro Paulo Souza Rios (2019). Nela, o autor analisou o discurso “sobre a produção de si enquanto corpo estranho e as estratégias de desconstruir/fazer/negociar gênero e sexualidade ao longo de suas trajetórias escolar/acadêmica”. De natureza qualitativa, fundamentou-se na pesquisa (auto)biográfica e nas narrativas como instrumento de coleta de dados. Os resultados indicam os seis professores gays pesquisados evidenciando que a constituição de estranhamento ocorreu antes mesmo de descobrirem sobre gênero e sexualidade por meio da constatação do corpo, o qual destoa da norma e, ao longo de suas vidas, foi preciso criar estratégias de enfrentamento às normas heterossexistas (RIOS, 2019).

A pesquisa de doutorado de Rodrigo Toledo, *Homofobia e heterossexismo na escola: um estudo sobre significações de professores gays que atuam na educação básica*, teve o intuito de “compreender as significações que professores gays constroem sobre as múltiplas violências e sobre os preconceitos vividos em relação à própria orientação sexual e suas formas de expressão” e compreender também as “estratégias de enfrentamento à homofobia”. O autor trabalhou com núcleos de significação e utilizou a conversação para produzir os dados. Segundo os resultados obtidos, as escolas, juntamente com os movimentos sociais, devem desenvolver projetos no combate à homofobia e à evasão de alunos/as devido às diferentes formas de orientação sexual, bem como promover espaços profissionais para a permanência de professores gays, de forma a evitar que sofram violências (TOLEDO, 2018).

Em *Sobre coragem e resistência: contando a história de Leona, professora e mulher trans*, Rubens Gonzaga Modesto (2018) investigou a relação da história de vida da professora transexual, seu ingresso e permanência na docência. Com abordagem qualitativa e etnográfica, os dados foram coletados por meio de entrevistas preliminares com a colaboradora e com a diretora de uma das escolas em que Leona trabalhou, além de entrevista narrativa, memorial autobiográfico, levantamento bibliográfico e observação participante. Os dados mostram o distanciamento da colaboradora com a identidade travesti e seu processo de transição ocorreu somente após ter se efetivado em concurso como professora. No seio familiar, teve rejeição paterna, mas encontrou apoio materno. Nos lugares em que trabalhou não teve seu nome social respeitado, passando também por outros processos discriminatórios com docentes e dirigentes, em contrapartida, teve/tem uma relação de reconhecimento e respeito com seus/suas alunos/as (MODESTO, 2018).

Na dissertação *Quando o “estranho” resolve se aproximar: a presença da professora transexual e as representações de gênero e sexualidade no ambiente escolar*, de Tiago Zeferino dos Santos (2015), teve “como objetivo geral analisar as representações de gênero e sexualidade (re)produzidas no espaço escolar por estudantes e profissionais de educação a partir da inserção de uma professora autodefinida transexual”. Os/as sujeitos/as da pesquisa foram 21 alunos e cinco colegas de trabalho que tiveram contato com a professora durante o período letivo. Ademais, o autor utilizou memórias dessa professora, cuja entrevista havia sido realizada anos anteriores em outra pesquisa. Para a metodologia foi utilizada a entrevista semiestruturada e videogravação de dois grupos de discussão com os/as estudantes. Os resultados apontam para o desconhecimento das temáticas entre os/as profissionais da educação, sexismo, preconceito e discriminação contra a professora, ocorridos também como aluna. Além disso, utilizar pronomes masculinos para se referir à professora, desrespeito ao nome social e ironias ao jeito *masculinizado* dela (SANTOS, 2015).

Em *Docências trans^{*32}: entre a docência e a abjeção*, Dayana Brunetto Carlin dos Santos (2017) “investiga as condições de possibilidades para que a narrativa comum de que para ser professora da Educação Básica, a professora trans* deve se assumir como transexual, pois à travesti tal espaço é interdito”. De natureza qualitativa, a autora classifica sua pesquisa como “cartografia das experiências de docência trans*”, entrevistando seis professoras autodeclaradas trans, além de captar dados por meio de grupo de discussão. Os resultados tendenciam para a hierarquização dos corpos trans e travesti, bem como uma tendência higienista de assumir a identidade trans no meio escolar (SANTOS, 2017).

Na tese *Professoras trans brasileiras: ressignificações de gênero e de sexualidades no contexto escolar*, o autor Neil Franco Pereira de Almeida (2014) objetivou “identificar e problematizar indícios de desestabilização que a presença de professoras travestis, transexuais e transgêneros provocam na escola na qual atuam”, pensar em que medida esses corpos confrontam a *normalidade* culturalmente estabelecida e se suas práticas para o ensino de gênero e sexualidade desencadeariam novas formas de ensino. De abordagem qualitativa, utilizou como produção de dados a contextualização de fontes bibliográficas, entrevistas e questionários. Conforme as reflexões finais, a presença de professoras transexuais na escola, em vários momentos, “desestabiliza os princípios hegemônicos da heteronormatividade”, bem como questionaram suas identidades femininas e/ou comportamentos culturalmente estabelecidos, mesmo sofrendo e presenciando nesses espaços violências diversas. Ainda que em cenário não

³² O asterisco colocado em *trans** surgiu como termo guarda-chuva que pudesse abarcar todas as identidades trans.

animadores, as suas presenças provocaram novos padrões de aprendizagem, convivências, vínculos e debate atento ao respeito às diferenças (FRANCO, 2014).

Na dissertação *A pedagogia do salto alto: histórias de professoras travestis e transexuais brasileiras*, a autora Marina Reidel (2013) baseou-se no questionamento acerca da existência de professoras travestis e transexuais na escola. De abordagem qualitativa, produziu os dados por meio de entrevistas, baseadas na história oral das colaboradoras. Com a Pedagogia do Salto Alto percebeu que a presença dessas professoras provocava movimentos diferenciados nessas instituições, despertava a curiosidade dos alunos para tratar das questões de gênero e sexualidade, e promoveu a aproximação de alunos LGBT e heterossexuais, ao percebê-las como adultos de referência carregados de sensualidade (REIDEL, 2013).

A leitura desses onze trabalhos ressaltou que professores/as lésbicas, gays, transexuais e travestis constroem suas histórias nos espaços escolares sofrendo discriminações diversas, seja no período de escolarização, da formação e da docência, provocando em si, estranhamentos. Despontou uma tendência nos relatos dos/as colaboradores/as de que esses processos discriminatórios são mais acentuados com seus pares, ou seja, quando alunos/as sofrem o preconceito de outros/as colegas alunos/as e quando docentes por outros/as professores/as. Observou-se pelos relatos que a presença desses/as professores/as na escola provocam desestabilização da norma, desconfianças e vigilância dos seus trabalhos, tanto por colegas quanto por dirigentes, e as práticas desses/as profissionais são modificadas a partir dessa perspectiva, no tratamento das questões de gênero e sexualidade. Esse fato observado aproxima-se do objetivo geral desta pesquisa, no entanto, os dados evidenciados no inventário mostram que as mudanças referiam-se às modificações em suas práticas, visando esclarecer as próprias vivências LGBT+. Nesse sentido, a ampliação feita direcionou-se para além das temáticas do gênero e da sexualidade, buscando entender de que forma essa identidade *transviada* afeta as suas práticas, seus comportamentos e atitudes em sala de aula, e se enredam à identidade profissional, apontando fragilidades e (re)existências, territorialidade e representatividades.

O trabalho Silva (2017) investigou os significados da representação pela alteridade e reflexividade entre professores gays e alunos gays e as relações estabelecidas entre eles de reconhecimento e visibilidades. Os acréscimos a esse trabalho buscaram ampliar e compreender essas identidades por meio do cruzamento de outras existências de gênero e sexualidade *dissidentes* na escola, das imagens e das narrativas dos corpos-territórios-LGBT+ na docência, e também os marcos territoriais, as (re)existências e as representatividades como forma de reconhecimento de si e das possibilidades de ocupação dos espaços como ato legítimo e

político, observados nas narrativas dos/as professores/as desde que eram alunos/as e, ainda, em relação aos seus relatos docentes que (de)marcam possibilidades outras, vivências outras, reafirmações outras.

As pesquisas analisadas contribuíram pela importância dos resultados apresentados, mesmo na impossibilidade de generalizações. Mesmo que os/as colaboradores/as relatassem a homofobia, a lesbofobia, a transfobia sofridas durante suas histórias de vida, perseguições, vigilância, elas foram percebidas de maneiras diferentes e ressignificadas com bases em sua construção identitária e pelas suas redes de apoio. Desses trabalhos, ressalto que os relatos feitos pelas professoras transexuais Marina Reidel (REIDEL, 2013) e Leona (MODESTO, 2018) mostram a receptividade dessas docentes na escola, recebendo apoio da direção e de alunos/as; já Maciel (2014) expôs que as professoras lésbicas pesquisadas vivenciam o gênero de forma diferenciada e nem todas problematizam essas experiências em sala de aula, emergindo daí que não assumir, não problematizar, não discutir essas temáticas e identidades em sala de aula seria também uma forma de resistir nesses espaços, de talvez conhecer previamente os terrenos em que pisam, em que corporalidades dissidentes são rotineiramente silenciadas.

Nesse sentido, a pesquisa buscou circunscrever-se nas imagens desses/as sujeitos/as, cujas narrativas trazem perspectivas particulares produzidas por meio do gênero e da sexualidade *dissidentes*, associando o processo teórico-metodológico com o sistema político heterossexual narrado pelo corpo-território-LGBT+, que provoca *rasuras* e *reboiços* na Educação Básica. Para tanto, as reflexões constituíram-se das representações cujos corpos são *destinados* à margem, ocupando outros espaços, porém abrindo possibilidades de criar novas visibilidades para essas identidades e (des)construir *verdades* atribuídas e não reivindicadas.

IV. CONTEXTOS (IN)QUIETANTES: atravessamentos transviados ao corpo-território-LGBT+

Desde muito cedo, a condição de estar (in)quieto tornou-se uma condição de (re)posicionamento pela questão da sobrevivência. Não que houvesse uma consciência própria em tempos mais infantis a nos reposicionar nos diversos atravessamentos que constituem nossa identidade, por certo, o que existe é uma ordem *naturalizada* das corporalidades e de suas performances fabricantes dos estranhamentos (e entranhamentos) e das (in)quietações dos (e aos) corpos-transviados. A consciência precoce viria, sem dúvida, apreendida por meio de agressões e repreensões, físicas ou verbais, em que o poder do opressor penetra o corpo e encontra-se exposto no corpo domesticado (FOUCAULT, 2019). Se olharmos pelo ângulo da cis heteronormatividade, essa ordem compulsória funcionou por muito tempo, e ainda funciona para a quietação dos corpos-territórios-LGBT+ *incorporando às suas consciências* quase que automaticamente essa docilização. No mesmo movimento, essa ordem é acionada, conscientemente, pelo regime político da heterossexualidade que, simultaneamente produz a inquietação de inadequabilidade aos julgamentos e normalidades *esperadas*, criando, por um lado, conformidades e, por outro, (re)existência. Esta “[...] emerge, inevitavelmente, a reivindicação [...] do corpo contra o poder” (FOUCAULT, 2019, p. 235).

A hegemonia se manifesta também nas relações entre forças políticas que muitas vezes se renovam, mas que também encontram resistências e constroem posições contra hegemônicas (ambas ligadas à luta de classes). Nesse sentido, a classe social subordinada adota as concepções da classe dominante, incorporando-as à sua consciência³³ (CURIEL, 2013, p. 36, tradução minha)

Butler (2017, p. 29, grifos da autora) discute essa relação produtora de nossa identidade dentro de normas, as quais nos condicionam, constituem e interpelam essas posições hegemônicas: “não há criação de si (*poiesis*) fora de um modo de subjetivação (*assujettisemente*) e, portanto, não há criação de si fora das normas que orquestram as formas possíveis que o sujeito deve assumir”. Dessa forma, tais condições *impostas* aos corpos-transviados criam situações em que nossas existencialidades habitam zonas do inabitável, de vivências impensadas fora dos contextos de *normalidade* e *naturalidade*, mas dentro do proibido e do irrepresentável, criados/as e assujeitados/as a normas que inviabilizam, condenam

³³ La hegemonía se manifiesta también en las relaciones entre fuerzas políticas que muchas veces se renuevan, pero que también encuentran resistencias y construyen posiciones contrahegemónicas (ambas que ver con la lucha de clases). En este sentido, la clase social subordinada adopta las concepciones de la clase dominante, incorporándolas a su consciencia (CURIEL, 2013, p. 36).

e inferiorizam outras corporalidades e, muitas vezes, conformam³⁴. Nesse formato, a nossa constituição como sujeitos/as está sempre condicionada à validação ou à não validação da norma, pois no lugar de referência estabelece quais corpos merecem viver ou morrer, quais identidades devem ser visibilizadas e respeitadas e quais devem ser assujeitadas ou extintas, criando situações permanentes de deslegitimação, desumanização e invisibilização de nossas existências/experiências.

Diante disso, foi sobre esses atravessamentos dentro e fora da escola que me debrucei neste capítulo e que trazem outros sentidos para nossas experiências dentro das instituições escolares, uma vez que nossas imagens e narrativas estão constantemente atreladas à produção e à formação do/a outro/a estigmatizado/a, patológico/a, culpabilizado por suas experiências consideradas antinaturais e desumanizantes. Mais do que isso, fui tomado pelas palavras de Louro (2014, p. 13-14, grifos da autora) e as usei como se minhas fossem, por assim, como ela, entender que “as diferenças e desigualdades que me perturbavam não estavam apenas ‘lá fora’, distantes, mas estavam se fazendo e refazendo constantemente, próximas, no cotidiano e tinham a ver com minhas/nossas práticas sociais imediatas”. Tinham a ver com o que acontecia agora, mas também tinham a ver com contextos que constituíram os corpos-territórios-LGBT+, com as indagações e as interpelações desse corpo-transviado na docência; referiam-se aos ritos religiosos performativos que *agonizam* nossas existências e se repetem em nossos/as alunos/as à força do *cistema*, agindo sobre os corpos-transviados que silenciam e adiam as (re)existências; e hoje se referem à(re)invenção das imagens e narrativas do corpo-território, bem como tem relação com a *ideologia de gênero*, a escola sem partido que atacam, amedrontam e provocam outros atravessamentos aos/às professores/as transviados/as.

Vale ressaltar que o corpo-território-LGBT+ na escola está exposto a esses mecanismos vinculantes à sexualidade e ao gênero dissidentes como marcadores essencializados nessas identidades, produtores de diferenças e desigualdades por meio das quais, professores/as transviados/as, dentro da profissão docente, despertam as possibilidades de problematizar tais mecanismos conforme esses marcadores foram incorporados às suas existências, despontando em (re)posicionamentos diversos, que variam desde defesas a silenciamentos. Para Miranda (2020, p. 138-139), “[...] o corpo-território-contra-hegemônico

³⁴ O processo de marginalização das identidades periféricas é tão perverso, que tenta fazer acreditar no próprio corpo-território-LGBT+ a sua constituição como alguém inferior, subumanizado, incapaz de se reconhecer nessa identidade, conformando, muitas vezes, nos lugares que a norma o coloca, ou por realmente *hospedar em si o opressor e introjetar para si essa consciência*, ou ainda por não encontrar forças ou legitimidade em sua existência. O sentimento que quero colocar nessa nota é a mesma encontrada na frase trazida em Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire: “*Que posso fazer, se sou um camponês?*” (FREIRE, 2005, p. 54)

se forja com o despencar da cadeira, se forja com as alteridades, as quais precisam dos veios das interculturalidades para construir posturas críticas, acolhedoras e, sobretudo, sensível à humanização dos demais”. O corpo-território-LGBT+ se forja pelas (in)quietações que o atravessam, na

[...]inquietação diante do que é o discurso em sua realidade material de coisa pronunciada ou escrita; inquietação diante dessa existência transitória destinada a se apagar sem dúvida, mas segundo uma duração que não nos pertence; inquietação de sentir sob essa atividade, todavia cotidiana e cinzenta, poderes e perigos que mal se imagina; inquietação de supor lutas, vitórias, ferimentos, dominações, servidões, através de tantas palavras cujo uso há tanto tempo reduziu as asperidades (FOUCAULT, 1996, p.8)

Tais (in)quietações, também apontadas pelo campo, (re)posicionam os/as professores/as transviados/as colaboradores/as deste trabalho em situações que requerem reflexões sobre si mesmo/a, ressignificação sobre a própria prática, pensar sua relação com o/a outro/a e tomar medidas que reverberam no seu e em outros corpos-transviados. (In)quietações pelas imagens e narrativas motivadas pelas *dissidências* sexuais e de gênero e que se tornam singulares para os corpos-territórios-LGBT+. (In)quietações que desafiam lógicas existenciais, crenças, e afetam sobremaneira a constituição do corpo-transviado, produzindo ciclos atemporais, como veremos a seguir.

“Vocês gostariam de se ferir o tanto que me ferem?”: ritos performativos

Foi ainda criança que ouvi de um dos idealizadores de uma escola religiosa que estava sendo construída no município de Serra dos Aimorés/MG, cidade onde cresci, que lá não haveria espaço para professores/as *homossexuais e nem mães solteiras*, como ocorria em outras instituições. O homem continuava falando, embasado em suas interpretações do cristianismo, ao mesmo tempo que meus pensamentos vagavam sobre o peso que carregava em meu próprio corpo-território, concordando afirmativamente com a cabeça e introjetando aquelas ideias que confirmavam as errâncias e a subumanidade de minha existência. Era como se aquelas palavras que cruzaram o meu caminho, envolvidas e enaltecidas por sua doutrina religiosa, tivessem não apenas o propósito de se estabelecer como *verdade*, mas como o único regime de verdade na qual devem se assujeitar os corpos. Acerca disso, Foucault (1996, p. 43) pontua que “a doutrina liga os indivíduos a certos tipos de enunciação e lhes proíbe, conseqüentemente, todos os outros; mas ela se serve, em contrapartida, de certos tipos de enunciação para ligar indivíduos entre si e diferenciá-los, por isso mesmo, de todos os outros”.

Nesse contexto, eu seria um/a daqueles/a que, se tornasse professor/a, não trabalharia naquela escola, caso me inclinasse pelos caminhos do *homossexualismo*³⁵. O poder do discurso daquele homem, exposto abertamente sem qualquer senso de constrangimento, ditava em concordância com os/as presentes o que podia e o que não podia, quem poderia e quem (nunca) poderia, quem seria e quem também não seria adequado/a às suas normas. O seu discurso - aliás aquele discurso - não era uma exclusividade sua: ele habitava outros lugares, outras narrativas, outros corpos dentro e fora das igrejas, das escolas, dos comércios, das famílias... estavam presentes nas chacotas, nas decisões dessas instituições, nas vigilâncias e punições, e claro, nos chicotes que impulsionavam a construção (e correção) do/a outro/a abjeto/a.

Era muito óbvio que as chacotas que atravessavam o meu corpo pelas minhas performances consideradas femininas funcionavam como chicote que me endireitaria e me reposicionaria na masculinidade esperada. Não bastava, desse modo, conceber uma incompletude, uma inferioridade e inconformidade fabricada pela norma, essa mesma norma deveria apontar constantemente o caráter de abjeção dos corpos-trasviados, suas imagens e narrativas (re)posicionadas como efeitos da *não ocupação*, do *não lugar* e/ou da *não existência* e, para isso, a religião, a bíblia, o Cristo, o inferno e seus demônios eram *sobrenaturalmente* invocados como forma de garantir a produção/normalização/dominação da cis heteronormatividade por meio da vigilância e do castigo. “Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe” (FOUCAULT, 2013, p. 133).

Beta Queer, assim como eu, entende os contextos e lugares (in)quietantes da produção do corpo-transviado, em que singularidades como as nossas são (re)posicionadas pelo temor e esvaziamento existencial, sendo absorvidos como *verdades* a serem reproduzidas, ou, pelo menos, ficarem intocadas nos diversos tempos e espaços que nos atravessam.

Eu ficava o tempo todo tentando controlar a minha existência. E, aí, quando eu entrei no período da adolescência, que começou o tabu. Que eu já entendia o que era esse ser viado, o que era ser baitola e eu sabia que não podia. E foi nesse período que a questão religiosa bateu na minha cara. Porque sempre tinha aquela coisa ‘gay é pecado e não sei o quê!’ E eu ficava muito ‘então, eu sou um pecado, não posso... não posso’. E aí ficava muito de querer sair desse lugar e ficava reprimindo (BETA QUEER, professor cis gay em Entrevista Narrativa, 2021).

³⁵ O sentido de trazer ‘homossexualismo’ e não ‘homossexualidade’ é justamente para capturar a forma patológica como me via e como também era visto, e *defendida* pela ciência na ocasião ocorrida dos fatos. Tal evento ocorreu quando eu era pré-adolescente e, naquela época, o discurso religioso afetava diretamente meu corpo-transviado.

Nesse contexto e percurso, o medo e o silêncio tornam-se não apenas parceiros com quem compartilhamos e reprimimos nossa existência, eles são constitutivos dela, fazendo com que o corpo-transviado se construa no limbo, na abjeção, na ilegitimidade de suas experiências, no corpo *infernal* e sem discurso, sem perdão, sem representação e representatividade, *esquadrinhado, desarticulado* e (re)composto pelo sistema cristão heteronormativo. “Esvaziar o outro de singularidade, de biografia e jogá-lo dentro de uma narrativa a-histórica, naturalizando comportamentos e subjetividades, tem sido uma poderosa estratégia discursiva que tem efeitos letais” (BENTO, 2021b, p. 118). Nesse sentido, o corpo vazio, sem história, não narrável, *vive* (se é que esse possa ser o verbo) uma vida-morta, que até *justifica* sua qualidade de não existência, e, de outro modo, essencializa *comportamentos* e *subjetividades endemoniadas*, que também *justificaria* as razões das violências sofridas.

A homofobia e o machismo por trás do fundamentalismo religioso exibido pelo idealizador daquela escola com suposta superioridade e orgulho seriam diferenciais para que mães e pais pudessem matricular seus/suas filhos/as na instituição que não ensinava aos/às estudantes práticas abominadas pela igreja, nem permitia representações e representatividades de corpos-transviados, ainda mais em posições que pudessem ser valorizados ou reconhecidos. “Aparentemente, a única condição requerida é o reconhecimento das mesmas verdades e a aceitação de certa regra - mais ou menos flexível - de conformidade com os discursos validados (FOUCAULT, 1996, p. 42). Por essa lógica, talvez se explicasse o porquê de não encontrar, naqueles tempos (entre as décadas de 1980 e 1990), abertamente essas identidades *dissidentes* em diversos espaços profissionais. Não é que elas não existissem, elas estavam lá, camufladas talvez por um viés doutrinário que as ligassem, ao mesmo tempo que as diferenciava, bem como impossibilitaria falar sobre elas, constituindo-se, assim, pela clandestinidade e invisibilidade de suas experiências. O assumir e o não assumir tornava-se questão de sobrevivência, de conseguir os meios de se empregar pela negação da existência considerada impura, pelos corpos que não poderiam ser representados, e de (re)posicionar-se dentro do *cis* heteronormatividade. Dentro desse contexto, a escola

[...] é um local em que, através das práticas discursivas desenvolvidas pela comunidade escolar, sobretudo pelos professores e professoras, os sujeitos [...] aprendem a se representar e representar os outros no mundo social assim como são representados pelos outros em um movimento preche de sentidos ambivalentes adquiridos a partir de outros saberes que são vivenciados fora do ambiente escolar (RIOS, 2008, p. 150-151).

“Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a *preferir*” (LOURO, 2014, p. 65, grifos da autora). Logicamente, a *preferência* seria por movimentos contínuos de *normalidade*, de imagens e narrativas de corpos apenas inteligíveis e de discursos que não pudessem, de alguma forma, despertar para outras corporalidades, para outras experiências e, assim, “ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfazer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo” (FOUCAULT, 1996, p. 37). De outro modo, a contratação de professores/as transviados/as *permitiria* a visibilidade nessas instituições, de forma que movimentos e sentidos ambivalentes construídos fora da escola passariam a ser *legitimados* dentro da escola. Nesse sentido, a exposição de uma sexualidade ou de um gênero contra-hegemônicos dentro e fora da escola tem um papel discursivo de poder e (re)existência, mesmo que não seja clara para o corpo-território essa dimensão. Logo, a ação do poder daquele homem branco, cristão, pai de família, era quem decidia os modos de vivência, convivência e práticas discursivas colocadas em pauta em sua comunidade escolar, satisfazendo *a ordem do discurso* apenas de corpos *qualificados* para fazê-lo, ampliando as interpretações marginalizadoras do cristianismo para além do próprio meio, reproduzindo, assim, ações discriminatórias e preconceituosas contra pessoas LGBT+. O discurso trazido, coercitivamente imbricado na fala daquele que supostamente detém o poder e *fala em nome de Deus*, detém os mecanismos de verdade e sujeição (re)produzidos pela *igreja* e contribui bastante para a produção da identidade do corpo-território-LGBT+.

[...] *minha relação... relacionada à religião – eu vou falar disso depois, em outro momento, na minha infância – foi uma relação de muita autorreflexão. Eu olhava as coisas e dizia ‘nossa, amor ao próximo como a si mesmo. Amor a Deus sobre todas as coisas, como?’*. Essas são as duas premissas da religião católica que mais eu questionava, principalmente o amor ao próximo como a si mesmo. Eu me sentia tão ferida, mas tão ferida, muitas vezes, ali dentro que eu dizia: ‘vocês gostariam de se ferir o tanto que me ferem? Então, como é que é essa lógica do amor ao próximo como a si mesmo? Porque vocês me ferem profundamente! A forma como vocês conduzem...’ dentro da própria igreja, eu sentia isso! Não que as pessoas me dissessem nada diretamente me chamassem: ‘ah, fulana você é isso!’, ah, mas eu sentia e sempre senti na minha vida, em alguns espaços... alguns espaços, inclusive a escola, um espaço em que eu sentia um tanto... esquivo. Primeiro, porque eu também tinha minha autodefesa já de achar: ‘meu Deus, todo mundo tá vendo!’ e como todo mundo tá vendo, não poderia ver, isso tem que ser velado, isso não pode ser assim pra todo mundo ver, daqui a pouco os meninos [alunos/as] não vão me respeitar por conta de que essa minha sexualidade tá em evidência de alguma maneira, então, isso era uma coisa muito forte, sempre caminhou comigo, de ser discreta” (FRIDA, professora cis lésbica em Entrevista Narrativa, 2021).

Em sua fala emocionada, Frida se (re)posicionou dentro dos seus ciclos, “*por ser uma pessoa que vem de uma família que tem essa religiosidade tão forte, forte mesmo, muito!*” (Entrevista Narrativa, 2021) e não conseguir se perceber imersa nos preceitos de Cristo dentro da própria igreja e em outros espaços que atravessam seu corpo-território-LGBT+, sentindo sobretudo, ainda que tacitamente, os ferimentos advindos de sua orientação sexual *dissidente*. Nesse sentido, corpos-transviados são atravessados em sua constituição como sujeitos/as por questões morais e religiosas que moldam corporalidades, as quais zigzagueiam no vai e vem de suas identidades: agonizando entre ser e *não ser*, entre céu e inferno, pecado e punição, medo e negação, chacotas e chicotes que constroem em si os conflitos que *permitem* ou *proíbem* suas existências. Assim, Frida, para suportar as opressões, acionava os seus mecanismos de defesa, esquivava-se, intimidava-se, mascarava-se, arrediava-se... era capturada pela ideia de que “a sociedade está organizada tendo por base o princípio de que qualquer indivíduo que possua certas características sociais tem o direito moral de esperar que os outros o valorizem e o tratem de maneira adequada” (GOFFMAN, 1985, p. 21), e, assim, talvez por não habitar armários de vidros, e por seus ritos performativos estarem próximos da feminilidade esperada, tinha a possibilidade de se manipular, moldar-se aos gestos e comportamentos *adequados*, tornando-se, contudo, refém desse próprio *cistema* que cria, diferencia e exclui.

Para Foucault (2010a, p. 96), “[...] é somente mascarando uma parte importante de si mesmo que o poder é tolerável. Seu sucesso está na proporção daquilo que consegue ocultar dentre seus mecanismos”. Ela, em nome da autoridade de ser professora, forjava uma outra identidade para inspirar nos/nas outros/as – em especial alunos/as – o respeito necessário para legitimar sua prática docente, pois sua existência transviada não está *qualificada* à ordem do discurso, então, ressignifica a si e a sua prática utilizando sua sexualidade *dissidente* porque, sendo discreta, (re)posiciona o seu corpo-transviado em um outro lugar dentro dos *cistemas* esperados que fabricam corpos docilizados, professoras *comportadas*, *virtuosas*, *gentis* e *assexuadas* (LOURO, 2014).

Scott (1998, p. 304) completa que “tornar visível a experiência de um grupo diferente expõe a existência de mecanismos repressivos, mas não sua lógica ou seus funcionamentos internos; sabemos que a diferença existe, mas não a entendemos como constituída em relação mútua”. O que se mantém visível, nesse caso, é a permanência de um único regime de verdade: a *cis* heterossexualidade como norma, como regime político, atravessada pelos princípios do *crístianismo* (e também de outras divindades), desprezando a construção da diversidade, do amor e respeito ao próximo pregadas por *Aquele* que inspirou a própria doutrina cristã. Desse modo, as experiências que podem ser visibilizadas são aquelas que vão ao encontro da norma,

as que passam despercebidas na e pela paisagem, as que não requerem notas explicativas, caso contrário, são capturadas e envolvidas *cistematicamente* por seus mecanismos repressivos. As experiências trazidas pelos professores/as transviados/as se repetem nas experiências de seus/suas alunos/as transviados/as, como um ciclo ininterrupto de fabricação de corpos cristãos *cis* heteronormatizados e escancaram, em certos momentos, os (re)posicionamentos e as (im)possibilidades de intervenção dos corpos-territórios-LGBT+ na docência em seu sentido mais representativo, uma vez que “[...] nas práticas discursivas escolares há uma forma de pertencimento posta em curso; há uma identidade (im)posta, manifestada e mantida por força da ideologia” (RIOS, 2008, p. 157, grifos da autora) também com vieses religiosos que adentram os muros da escola.

[...] e na mesma onda de Tom [Tom é repellido por ser um aluno ‘demais’, segundo os/as seus/suas professores/as], outros dois alunos que... tem uma expressão estética parecida e que tive menos relação porque foram meus alunos, mas eu não tive aproximação fora da escola, mas que acompanhei a trajetória deles. É... sempre muito produzidos, muito montados, adoravam maquiagem, costura, moda, cabelo, participavam de desfile escola... de consciência negra tudo e tal... mês passado, a gente ficou sabendo que eles estavam no processo de abandonar a identidade gay, no processo de cura gay...da igreja evangélica e... e batizados em Cristo, e entregando a vida em Cristo e abandonando os pecados. Então, assim, isso me deixou muito mal... muito mal, porque eu entendo, não posso influenciar nisso se for uma decisão deles de, não é... de deixar de ser gay, porque eu não acredito que ele vá deixar de ser gay, mas de manifestar isso para a sociedade, mas eu não esperava porque era uma pessoa muito, muito, muito segura da sexualidade. E que ia pra escola toda produzida, e que tá no processo de deixar isso de lado. Então, eu vejo que isso acontece muito, em algumas famílias, ali que vão condicionando esses corpos a uma outra coisa” (BILLY, professor cis bi/pansexual, em Entrevista Narrativa).

No relato de Billy ocorre uma aproximação com a fala de Frida, em que o *condicionamento* do corpo à existência *cis* normalizada torna-se um processo coercitivo da norma e para a norma (*‘meu Deus, todo mundo tá vendo!’*, e *como todo mundo tá vendo, não poderia ver, isso tem que ser velado*), e juntamente com o de Babafemi a seguir, revelam a impotência de ação e a produção de sentidos subumanizados. Isso porque representam a fuga daquilo que eles mesmos representam como corpo-território-LGBT+ na docência, a negação de suas existências e a readequação à *cis hetero* normalização e à normatização *de cura* do corpo-transviado que passa por esse processo de domesticação impulsionada por *forças ideológicas, conforme* pontuou Rios (2008), e pelo poder disciplinar que “[...] fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’” (FOUCAULT, 2013, p. 133, grifos do autor), *anestesiados*. Para Miranda (2020, p. 68), “é justamente esse processo de anestesia que deve ser banido da

educação”, defendendo a necessidade de escapular dos regimes que reproduzem ideologicamente o controle dos corpos, *que soterram afetos e universalizam sensibilidades*. Outro ponto importante tocado por Billy está na impossibilidade de que ele pudesse interferir nessa decisão tomada por seus alunos, em que seu poder de influência, talvez pudesse despertar poderes outros (ou problemas outros) com seus familiares. Baseado nisso, percebe-se que a norma demonstra o poder centralizador, domesticador e impulsionador de *verdades* defendidas pelo *cistema*. Nesse modelo, as máscaras são invocadas e “a noção de que uma representação apresenta uma concepção idealizada da situação é, sem dúvida, muito comum” (GOGGMAN, 1985, p. 40)

Nos trechos a seguir, extraídos da entrevista de Babafemi, nota-se a importância de sua representação na docência ao ser procurado, ao receber um pedido de ajuda de outros corpos-transviados, e como a representatividade do corpo-território pode combater a ocorrência de discriminações e preconceitos.

Dentre essas situações que eu te falei, a maioria foi pedido de socorro! É... ‘olha, você é gay! A gente sabe que você é gay, então, me ajude! Eu estou sofrendo!’ A gente percebe que ele está sofrendo... A garota é... [fala de uma aluna que, reconhecendo nele um corpo-transviado, buscou sua ajuda para entender a própria sexualidade] hoje, inclusive ela tá tendo uma experiência meio chata assim de dizer que tá na igreja, mas ela não diz que não é mais lésbica, mas ela me diz que tá indo pra igreja, então, talvez ela esteja com a mente um pouco confusa (BABAFEMI, professor cis gay em Entrevista Narrativa, 2021).

Desse modo, conforme mostram os relatos, a igreja ou a religião de alguma forma impacta a vida da população LGBTQ+, despontando, muitas vezes, como algo que atravessa as identidades, condicionando-as a refletir sobre a própria sexualidade, buscando aquela *concepção idealizada da situação* acerca da própria existência, causando também muitas vezes, conflitos na saúde mental. Os pedidos de socorro que se aproximam das corporalidades de Babafemi mostram que não somente os/as alunos/as são afetados/as por esses atravessamentos que ocorrem independentemente da posição ocupada pelo corpo-transviado na escola, ou do conhecimento e recursos que têm para acionar seus mecanismos de defesa. Os preconceitos, também advindos das interpretações feitas da religiosidade, demonstram que aquele/a que os praticam, coloca-se em superioridade, possuidor/a de verdades que *obrigatoriamente* devem ser seguidas.

Eu já tive situações com colegas que fazem... que lidam com religiões de matrizes [africanas]..., com essas doutrinas e comentários a respeito da sexualidade, relacionando com o fato de que são sexualidades demoníacas e, aí, eu tive que, realmente, tomar uma postura. Ser enfrentante com essas

colegas desde quando elas... não poderiam mesmo por uma questão de ética. E essas falas dentro de uma casa de educação, e foi tremendo a ponto de eu quase... quase processar a pessoa. Isso já tem uns 5 anos, sobretudo porque ela estava em uma posição de gestão (BABAFEMI, professor gay em Entrevista Narrativa, 2021).

Percebe-se com isso, que preceitos religiosos cristãos atuam como régua balizadora das práticas permitidas e proibidas para todos os corpos, anunciados nas narrativas desses/as colaboradores/as da pesquisa - o sofrimento, a inadequação, o pecado, a condenação pelos transvios, as discriminações e os preconceitos constituem-se indicadores importantes na constituição dos seus próprios corpos-territórios-LGBT+. Percebe-se, ainda, a desvalorização do corpo-transviado-racializado quando este se associa a religiões de matriz africana, demonizando sua raça e sexualidade *dissidentes*, vinculando-as ao não sagrado, às imagens e narrativas desumanizantes, à religião que não se legitima pela ótica exposta, “[...] porque a marginalidade social conecta-se com a marginalidade sexual” (PINHO, 2008, p. 271) e, dessa forma, está assujeitada à reprovação do/a outro/a. Assim sendo, a religião/religiosidade/igreja agem como provocadoras de conflitos em parceria com a moral produzida por e para a cis heteronormatividade, veiculadas não apenas como *a* grande verdade, mas a mais verdadeira de todas elas, bem como testemunham essas ocorrências nas formações de seus/suas estudantes, como um ciclo ininterrupto de poder e controle, docilização e evangelização por e para o cristianismo, desprezando qualquer outra diferença que não representa a norma. “Vivemos em uma sociedade que, em grande parte, marcha ‘ao compasso da verdade’ - ou seja, que produz e faz circular discursos que funcionam como verdade, que passam por tal e que detêm por esse motivo poderes específicos” (FOUCAULT, 2019, p. 346, grifos do autor).

Podemos dizer que fundadas nesta base se impuseram, através de medidas ideológicas e mesmo da violência material, algumas imagens ou modelos de raça e gênero que comporiam o repertório da nacionalidade e, em consequência disso, uma coleção de estereótipos a povoar o imaginário social, colaborando para a fixação de um lugar subalternizante e/ou folclorizante para afrodescendentes. Podemos chamá-las de Imagens de Raça e Gênero, pressupondo que estas se condensaram em representações imediatamente reconhecíveis. Por outro lado, estas imagens se formaram em um limiar ou limite entre acomodação, conflito, resistência e imposição da opressão (PINHOa, 2004, p. 112).

Assim, a docilização dos corpos e seus condicionamentos funcionam como dispositivos de reconhecimento fabricantes de subhumanidades sob o escudo de *verdades* milenares que rejeitam outras condições existenciais além daquelas estabelecidas pela norma. Nesse compasso de verdade, criam-se os modelos reconhecidos pela norma, a qual se põe vigilante aos modelos de religião, raça, sexualidades e gêneros, que devem ser disseminados sobre o imaginário social

e aqueles que devem ser eliminados por suas *representações imediatamente reconhecíveis* pela raça, pela sexualidade e pelas religiões *não autorizadas*.

Por conseguinte, ao não contratar professores/as transviados/as, ao negar amor ao corpo-transviado, ao (se) reprimirem as corporalidades, ao (se) constituírem como pecadores/as, ao (se) imporem uma cura aos corpos-territórios-LGBT+, ao (se) camuflarem em seus armários..., esses/as sujeitos/as (re)produzem os ritos performativos embalados/as nos julgamentos e nas recusas: o “*você é, mas não pode ser!*” e o “*eu sou, mas não posso!*” traduzem igualmente a impotência com que essas existências são concebidas, mesmo em espaços de representação e representatividade. Dessa forma, o discurso e a linguagem – também representado/a pelos olhares - atuam como dispositivos de opressão, como “um conjunto de coisas ditas ou escritas que têm impacto na vida social, cuja finalidade é, fundamentalmente, a produção de ideologias e ao mesmo tempo se expressa por meio dela³⁶” (CURIEL, 2013, p. 37). Logo, a constituição do corpo-território-LGBT+ é atravessada por essas práticas discursivas que subalternizam, produzem a diferença, assujeitamentos, hierarquizam sujeitos/as e comportamentos, estipulam regras, lugares permitidos e não permitidos para os corpos-transviados. “As diferenças podem, assim, dizer respeito ao *modo de sujeição*, isto é, à maneira pela qual o indivíduo estabelece sua relação com essa regra e se reconhece como ligado à obrigação de pô-la em prática” (FOUCAULT, 2010b, p. 35, grifos do autor). Entre outros poderes que controlam e domesticam os/as sujeitos/as, indubitavelmente, a igreja, as crenças e suas diferentes interpretações religiosas, seus ritos performativos, é um dos mecanismos poderosos mais dedicados à sujeição cis hetero normalizadora e normativa dos corpos-transviados. Desse modo, o corpo-transviado é (in)quietado por essas normas religiosas, por esses ritos performativos, que controlam, silenciam e conflituam essas existências.

Em continuidade aos contextos (in)quietantes, no tópico seguinte discuto a imposição do silêncio fabricado pela norma e que provoca nesses corpos movimentos outros para suas existencialidades.

“Todo mundo tá falando da sua vida, das suas demandas, das suas questões. E eu não falava, eu ouvia. Eu só ouvia!”: (re)existências adiadas pelo silêncio

Por certo, gênero e sexualidade sempre rondam as experiências dos/as professores/as transviados/as, atravessando-os/as, constituindo hierarquicamente as suas identidades, provocando-lhes o medo, o silêncio, a repulsa, o recuo. Diante disso, é praticamente impossível

³⁶ “[...] un conjunto de cosas dichas o escritas que tienen impacto en la vida social, cuyo fin es, fundamentalmente, la producción de ideologías y a la vez es expresado por medio de ella (CURIEL, 2013, p. 37)”

não tratar essa temática, pois seu próprio corpo-território é provocador dela, embora muitos/as se recusem, mesmo que sejam previstos nos currículos ou em seus planejamentos, são atormentados/as por programas antigênero e pela Escola sem Partido, que buscam busque os seus meios na tentativa de nos silenciar, de evocar o pecado, de provocar em nós o terror, de nos barrar na visibilidade de nossas existências e desconsidera que “[...] a educação faz parte das nossas corporeidades, das nossas relações diárias, das interações articuladas cotidianamente” (MIRANDA, 2020, p. 57), está nos nossos atos, gestos, jeitos, performances e nos estereótipos de gênero que fabricam realidades. É relevante lembrar que os corpos-transviados são questionados pela norma, são convocados ao diálogo para depois serem emudecidos, (re)posicionados, encontrar nas performances generificadas e sexualizadas as suas brechas para, enfim, diferenciá-los com base em seus estereótipos. Para Bento (2017a, p. 53), “[...] os estereótipos sempre têm uma conexão com a realidade que se propõe revelar” e parecem produzir as fendas que permitem e autorizam à norma aprofundar-se em nossas intimidades, interrogá-las, obrigar a confessar, expor publicamente os nossos afetos, nem que seja para servir de zombaria, provocar risos, escárnios, ou pela simples curiosidade, ou, até quem sabe, buscar (re)conhecimento, representação e representatividade.

Olha é..., eu tenho até por conta da minha experiência como ex-militar, às vezes, eu fico assim meio, como eu posso dizer, inseguro em relação a esse assumir-se, me assumir gay, principalmente perante as classes infantis. Por exemplo, ontem, ainda ontem, um aluno me perguntou o seguinte: ‘Professor, o senhor tem namorada?’ E ele é um menino da comunidade! E assim..., eu também sou! As pessoas conversam, os pais conversam e..., o outro coleguinha que tava do lado deu uma risada, tipo ‘olha a pergunta de bolso, vai pegar pelo pé’. E ele perguntou rindo e aí falou com o colega ‘mas por que você tá rindo?’. Eu disse ‘não, deixe ele ri, porque [se] ele riu porque tem algum motivo. Só que eu vou lhe responder o seguinte, eu não tenho namorada. Você quer saber mais alguma coisa?’ Ele continuou rindo e disse ‘não, não eu só queria saber se o senhor tem namorada’. Eu disse ‘eu não tenho namorada. Agora eu...’, aí vem a defesa, me coloquei bem na defesa e disse ‘Agora eu não gosto de falar sobre minha vida pessoal, íntima, com meus alunos! Sabe por quê? Porque vocês são crianças. Quando eu... eu for abordar a sua vida íntima é no sentido de querer contribuir com a sua educação e vai ser entre você e seus pais porque seus pais respondem por você. Agora, eu sou um adulto e respondo por mim, e eu não gostaria que alunos se intrometessem na minha vida íntima e pessoal!’ Gostou? [perguntou para mim, sorrindo] Depois, eu fiquei pensando ‘meu Deus, será que esse é o mais coerente?’ Eu fiz essa reflexão. Será que eu poderia ter dito a ele ‘não, eu não tenho namorada e, no momento, não tenho namorado!’ Aí fico pensando assim, isso poderia ser algo extremamente chocante pra ele, pra classe e até pra escola, pra comunidade. ‘Ah, um professor falou...’. Enfim... ou não! (BABA FEMI, professor cis gay, em Entrevista Narrativa, 2021).

Babafemi reconheceu que as imagens e narrativas que circulam sobre o seu corpo-território na comunidade são as mesmas que provocaram o riso do aluno e se colocou, como muitos/as de nós se coloca ao ser questionado/a sobre a sua intimidade: “*eu não gosto de falar sobre minha vida pessoal, íntima, com meus alunos*”, desobrigando-se de confessar o seu “pecado” e ser julgado pelo/a outro/a. Nesse sentido, negar um possível relacionamento ou assumir-se gay – uma identidade desvalorizada - coloca-o em um lugar incômodo, talvez por entender que “[...] possuir uma identidade equivale a ser localizado pelo poder, ou estar visível no diagrama do poder (SEFFNER, 2016, p. 131). Desse modo, no relato de si mesmo, surgiu a preocupação se a atitude tomada foi a mais acertada, impossibilitando, talvez, um diálogo que pudesse jogar luz sobre a vida do/a outro/a, ao mesmo tempo que sua realidade, seu afeto, sua vida poderia chocar a norma representada naquela criança. Refletiu também que, ao supor a possibilidade de ter uma relação com mulher ou homem, expor sua intimidade, falar sobre sexualidade, isso poderia provocar outras narrativas fora da escola, seria pauta daquelas *conversas de pessoas da comunidade, dos pais, mães, chocar a comunidade escolar* e fora dela pelo tipo de assunto abordado com uma criança. Sua atitude indica que “[...] o corpo está exposto a forças articuladas social e politicamente, bem como a exigências de sociabilidade - incluindo a linguagem, o trabalho e o desejo -, que tornam a subsistência e a prosperidade de corpos possíveis” (BUTLER, 2018a, p. 16). O silêncio que atravessa o corpo-território de Babafemi também tem outras preocupações, que o obrigam a habitar as zonas de invisibilidade. O fato de ter se relacionado em segredo, com um ex-aluno, maior de idade, também de sua comunidade e não poder externalizá-lo como possibilidade de existência, teve a intenção de prevenir que outras imagens e narrativas ocupem e provoquem a vigilância sobre o seu trabalho.

Eu fiz um acordo com esse rapaz de silêncio, de segredo. Não que eu tenha problema e nem ele em relação a outros gays, mas, no caso de eu já ter sido professor, nós fizemos um acordo de segredo, porque ele mora na comunidade e, assim..., eu também não gosto. Eu tenho a sensação de que vai dar margem de que isso possa piorar a qualidade do meu trabalho atual. De ‘olha ele, tá trabalhando com esses meninos agora já pensando na possibilidade de eles se tornarem adultos e houver um enlace’, entendeu? Não sei se isso é coisa da minha cabeça ou... (BABAFEMI, professor cis gay em Entrevista Narrativa, 2021).

Os receios de Babafemi como professor provavelmente estejam nos resquícios daquilo que viveu em seus tempos de militar, eventualmente por ter sentido os excessos do militarismo e estar *exposto e articulado a exigências de forças sociais e políticas*, das performances do ser homem, das pressões da virilidade requerida pela função, pela autoridade de macho (im)posta pela farda. Com isso, transferiu a produção e a manutenção de um *corpo possível* para o

magistério... por situar-se em dilemas de que “[...] em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações” (FOUCAULT, 2013, p. 132), dos poderes que exigem que seja dado aos/às outros/as um relato de si mesmo, mas tendo cuidado com a *linguagem*, os *desejos*, as corporalidades. Assim, ele já entendeu que sua sexualidade pode ser evidenciada como uma falta de pré-requisito, desqualificando-o e *pejora* o seu trabalho. Beta Queer, no trecho abaixo, também colocou como fator preocupante a sua chegada na escola e as tratativas que podem surgir devido à identidade sexual.

[...] *quando eu vou entrar na sala de aula pela primeira vez, e aí eu lembro que minha preocupação em entrar na sala de aula não era sei lá, ter que explicar um assunto, dar um conteúdo ou dar uma aula. Era, por exemplo, entrar em contato com meninos e, aí, esses meninos fazerem piadinha comigo e eu, simplesmente, em relação à minha sexualidade não saber como lidar. Então, foi torturante! Eu ficava imaginando inúmeras cenas... em que eu estava na escola e esses alunos falavam coisas e em todas essas minhas imaginações eu não sabia o que iria responder, porque embora eu já houvesse contado para as pessoas mais próximas a mim em relação a isso, eu sempre tive muito ..., ‘tá, eu não tenho que dar explicação, eu não tenho que falar sobre a minha vida com mais ninguém!’.* E eu sempre tive isso em mente. E essa coisa deles terem que me perguntar, isso tava diretamente relacionado ao eu ter de falar sobre minha vida íntima. E eu sempre tive problema de falar da minha vida íntima, ainda mais com aluno. Eu lembro que eu fiquei nessa coisa toda, mas encarei (BETA QUEER, professor cis gay em Entrevista Narrativa, 2021).

O relato de Beta Queer complementou o que Babafemi expôs. Ambos sentiram as pressões de cobranças externas que esquadrinham os seus corpos-territórios, e se recusar a falar sobre eles, sobre suas experiências *transviadas*, associá-las aos conteúdos de gênero e sexualidade por meio de suas imagens e narrativas são atravessamentos geradores de identidades cismadas, preocupadas, encurraladas pelo não *poder ser*, silenciadas pelas ações externas, pelo *leva e traz* das conversas de boca a boca, pelas palavras faladas e os recados levados àqueles/las que estão fora dos muros da escola e que, por ventura, estejam fomentando a guerra contra a “ideologia de gênero” e a não “doutrinação” da Escola sem Partido. Diante desse cenário, a fim de que as realidades que já enfrentam cotidianamente não adentrem a identidade profissional na escola e a localize dentro do diagrama de poder, como pontua Seffner (2016), (re)posicionaram-se no direito de *preferir* o anonimato de sua intimidade - ainda que suas performances e estereótipos os denunciem-, bem como a opacidade da sua vida pessoal, a invisibilidade de suas experiências e o não compartilhamento de sua sexualidade, *inscritas na subalternidade*.

O campo da visão também tem rebatimento na forma que visualizamos o nosso próprio corpo-território, principalmente, o corpo-território-contraste que se inscreve no âmbito dos subalternos. Nós que temos alguns marcadores das subalternidades, no meu caso um corpo gay, somos educados a odiar o nosso próprio corpo. Somos educados a se encaixar em uma territorialidade que os nossos desejos e afetos não encontra. Visualizar um corpo gay, um corpo trans, um corpo lésbico e compreender que aquela corporeidade também cria felicidades requereu constante desterritorialização de tudo que aprendi sobre gênero e sexualidade. Com isso, o corpo-território-decolonial precisa, também, reinventar a perspectiva que utiliza para se autovisualizar, porque busco ser corpo-território-contraste em todas as instâncias e começar pelo autocuidado é imprescindível (MIRANDA, 2020, p. 183).

A reflexão de Miranda (2020) desvela a relação à qual nossos corpos-transviados estão acostumados, que começa pela negação, ao *contraste* de ser diferente, ao repúdio dos nossos desejos, os quais nos conduzem a olhar para nós mesmos como seres inferiorizados/as, abjetos/as, resultado de um processo *cistemático* colonizador que discrimina, (des)encaixa, (des)territorializa nossas corporalidades, silencia, deslegitima de modo a nos restar apenas a negação e o silenciamento, forjar uma identidade outra, esconder, ignorar a si mesmo, sucumbir, não ter o direito nem expectativa de partilhar os anseios e afetos. Desconstruir os estigmas e o ódio ao assumir o amor e o orgulho ao corpo-território é um processo que requer o desapego à incompletude a qual fomos educados/as a ter sobre nós mesmos/as.

[após terminar o namoro com uma mulher] *eu... quis construir a imagem de que eu vivi aquela experiência, que foi bom, mas que eu não era homo, que eu era uma mulher hétero, que iria namorar com um rapaz. Só que não namorava com ninguém porque na verdade eu gostava dela. E... aí, as pessoas começaram a me cobrar os namorados. Aí teve essa coisa sabe..., porque espaço escolar você é professora daquele lugar, você é coordenadora daquele lugar, mas assim, a gente passa a maior parte do tempo que a gente tem na escola trabalhando. Mas parece que aquela uma hora do almoço é como se você tivesse quatro horas. Todo mundo tá falando da sua vida, das suas demandas, das suas questões. E eu não falava, eu ouvia. Eu só ouvia! Eu interagia, eu era conselheira, sabe? Eu era a pessoa ..., chegaram a dizer para mim que uma característica minha era ser permissiva demais!* (JANAÍNA, professora cis lésbica, em Entrevista Narrativa, 2021)

Os silêncios de Janaína, Babafemi e Beta Queer retratam muito esse lugar que foram obrigados a habitar, reprimindo suas existências, testemunhando em si mesmos e em outros corpos-territórios a opressão que fabrica corpos assujeitados ao *cistema*, corpos dóceis, excluídos, que não questionam o seu lugar de (não) ocupação destinado pelo grupo opressor (MIRANDA, 2020). Nesse modelo, ao aconselhar outras pessoas acerca de suas afetividades, Janaína era caracterizada como *permissiva*, por compreender a apoiar comportamentos de corpos *dissidentes*, no entanto, fugia de si mesma, forjava outras imagens e narrativas para suas corporalidades, entre elas, o silenciamento de suas verdadeiras existencialidades. Os silêncios,

já esperados desses corpos, referem-se a uma vida paralela não normalizada, que pode não ser visibilizada também por precauções para não sofrer pelas discriminações veladas e não veladas, não ser alvo daquelas brincadeiras de gosto duvidoso, de julgamentos e preconceitos.

O silêncio seria a expressão da vergonha, daquilo que, socialmente, ao ser proferido produzirá julgamentos morais sobre a minha conduta que poderá provocar a minha morte social: rejeição e rompimento dos vínculos com as pessoas queridas. É o medo da dupla perda que faz a vítima silenciar (BENTO, 2021b, p. 114).

Nesse contexto, não apenas o silêncio agiu no sentido de constituir identidades mortas socialmente, mas também a atenção nas ações dentro e fora da escola, a vigilância sobre o próprio olhar, o cuidado com o não dito, bem como com o que podia ser dito e os julgamentos que poderiam ser feitos por causa da fala. Nesse modelo, Janaína vivia uma vida sem narrativas de sua identidade, promovia a vigilância sobre si mesma, sobre os seus relacionamentos, a ponto de não deixar escorregar qualquer palavra ou performances que a colocassem sob o crivo da norma.

Porque, por exemplo, se Sirena [namorada] me ligasse e eu tivesse na escola, seja na de coordenação, seja na de direção, eu dizia 'mais tarde te ligo', porque na minha cabeça não cabia eu conversar com ela. Não é porque eu estava na escola, é porque eu achava que se eu falasse, eu ia revelar quem eu era. Por que se eu disse assim 'oi, meu amor!' e 'boa noite, Sirena'. Oxe! Como é que 'Sirena' e 'amor' na fala da professora? Então, eu evitava as ligações, eu evitava as conversas... 'pró, tá namorando?' 'Não, pró é solteira!' (JANAÍNA, professora cis lésbica em Entrevista Narrativa, 2021).

O silêncio simboliza aquilo que lhes (nos) foi roubado ao longo de suas/nossas existências: o direito de ser, a nossa *morte social* desde tenra idade, as rupturas à norma e a vergonha de narrar a vida como ela é, livre de qualquer julgamento, embora exista um horizonte normativo ao qual estamos assujeitados/as. Para Butler, (2017, p. 64). “[...] quando se julgam as pessoas por serem quem são, estabelece invariavelmente uma distância moral clara entre quem julga e quem é julgado”, assim, o silêncio é resultado das relações binárias produzidas entre quem acusa e quem é acusado, juiz e réu, certo e errado, *normal* e *anormal*, cis e trans, hetero e homossexual, cristão e não cristão, branco e os/as outros/as, de onde, tacitamente, está estipulado o direito de quem pode se narrar e, forçosamente, quem não pode.

O silêncio é, em verdade, um modo social de produção da linguagem: produto e processo dados pelo sujeito que o produz e nas relações que este estabelece com seu espaço de interlocução, com as condições nas quais foi produzido; condições de produção que incluem não só as mais imediatas, mas também o corpo social que as envolve (RIOS, 2008, p. 163).

Nesses casos, as imagens e as narrativas de corpos sociais requerem a norma, o *normal*, o representável, aquele/a que *não dá pinta*, não compartilha com seus/suas alunos/as aquilo que não precisam ouvir, ver, sentir, para não se tornar um/a deles/as, não se legitimar além do silêncio *autorizado* nos espaços de interlocução, produzidos/as de forma que o mutismo de suas relações e afetos façam parte de sua identidade *transviada*, em que o não falar sobre eles/elas remetem à imagens e narrativas outras, (in)quietadas pela quebra do silêncio, da curiosidade, dos enquadramentos situados entre o silenciar e o falar, o ser e o não ser. Entretanto, em algum momento surge a necessidade de se (re)posicionar, são cobrados/as a sair do armário para estabelecer uma ordem moral, compartilhar seus sabores e dissabores que possibilitem despertar sensações diversas, indagações que permitem concluir que “o sujeito é ‘sujeitado’ a se posicionar em determinada formação discursiva, mas, subjetivamente, vive esse ‘sujeitamento’ na clandestinidade de sua solidão” (BENTO, 2017b, p. 212, grifos da autora).

Todos os meus colegas, todos os meus alunos..., alunos não! Não, muito! Eu não dou muita intimidade para aluno. Não sou um cara de ficar dando pinta! Sou um cara alegre! Encantado, engraçado e ajo naturalmente com todo mundo. O que eles pensam sobre mim eu não sei! Tem uma coisa que acho que [...] ser negro e usar o rastafári nas periferias, eles já veem de outra forma né? Eles já pensam outras coisas. Então, esse todo imaginário do aluno para com o professor eu não posso saber o que eles pensam né? Quando me perguntam eu digo “eu sou casado”. Ai perguntam “Casado com homem? Casado com mulher?” Ai eu tenho que parar, tenho que explicar, mas geralmente só quando me perguntam (ERIC, professor cis gay em Entrevista Narrativa, 2021, grifos meus).

A narrativa de Eric corrobora as palavras de Bento (2017b) no ponto em que é assujeitado a dar um relato de si mesmo, posicionar-se quando é questionado sobre suas identidades, indagado por seus/suas alunos/as a se explicar acerca de suas afetividades, necessitando se expor (talvez algo que lhe cause sofrimento) por não ser enquadrado na mesma norma que o interpela, coage, força a confessar para depois silenciar, deslegitimar, desumanizar. Observa-se em sua narrativa, que Eric justificou as suas performances no trecho “*Não sou um cara de ficar dando pinta!*” como se quisesse, talvez, enquadrar-se à norma, ser parte da *regra*, estar ileso a olhares e conversas que o pudessem afastá-lo das especulações normativas, mesmo que suas imagens e narrativas *de ser negro e usar rastafári* pudessem enquadrá-lo em outros imaginários.

[...] acredito que corpo negro, como um “objeto cultural” deve ser analisado como acoplado à dinâmica geral das lutas discursivas, na medida em que sejamos capazes de reconduzi-lo ao seu contexto e à sua historicidade. “Ler” o corpo masculino é um desafio de um modo em geral, ler o corpo masculino negro obriga-nos a considerar a complexidade das determinações que, do ponto de vista do agente, orientam suas práticas de gênero, assim como suas

performances de identidade. Lê-lo, por outro lado, pressupõe ainda a reposição dos contextos de interação significativos como contextos de dominação e disputa. Para nosso caso, este contexto não é outro se não aquele das desigualdades raciais, do racismo e do Problema Negro, desenvolvidos ao longo da história (PINHO, 2004a, p. 111, grifos do autor).

Nesse contexto, Eric atentou-se para as possibilidades que seu corpo-negro desperta nas zonas de visibilidade representadas por seu corpo-território. A sua pele e seu cabelo despertam suas corporalidades para as imagens e narrativas que compõem a paisagem, como pertencente a ela dentro daqueles contextos de dominação e disputa mencionados por Pinho (2004a). Assim, suas performances, sua identidade, suas corporalidades, combinadas à sua sexualidade, representam e disputam as práticas discursivas que o (re)posicionam e provocam os movimentos de representatividade, ainda que somente quando invocadas, ou visibilizadas em suas imagens narrativas.

Assim, por meio dos relatos dos/as colaboradores/as dessa pesquisa é possível supor que o próprio silenciamento desses/as sujeitos/as *requerem* e anunciam uma não existência dentro da existência *cis* heteronormativa, fabricados/as pelo/no corpo disciplinado, dócil, adaptado ao horizonte normativo que localizam os/as sujeitos/as de acordo às suas (a)normalidades. Ademais, tornam-se um indicativo de que suas experiências (e seus silêncios) possam estar conforme a norma, indizíveis, impronunciáveis, amedrontadas pelo receio de não estar de acordo com o/a *normal* e com aquilo que complementa não somente a paisagem, mas é o/a natural dela, estando assujeitados/as aos olhares (hetero)normativos, aos questionamentos do *cistema* que autoriza (ou não) a sua fala, as suas performances, as suas vestimentas, os conteúdos a serem ministrados e, dessa forma, esquadrinha, julga, condena ou absolve. “As disciplinas veicularão um discurso que será o da regra, não da regra jurídica derivada da soberania, mas o da regra ‘natural’, quer dizer, da norma; definirão um código que não será o da lei, mas o da normalização” (FOUCAULT, 2019, p. 293, grifos do autor).

Em qualquer desses espaços, eles vão se repetir [olhares atravessados], mas continuada e menos continuada. Há espaços em que você sente uma vibração muito boa. Você entra e, independente de qual seja a orientação sexual daquelas pessoas, que não é o que vem ao caso, mas você sente essa vibração, eu não sei quem é que são essas pessoas, eu não sei de onde elas vêm em relação aos sentimentos delas por alguém, ou seja lá como for, mas elas me abraçam de alguma forma diferente. Elas são mais acolhedoras, então, tem salas de aulas mais acolhedoras sim. Eu sei que tem, existem, inclusive que a gente faz um caminho muito bacana, mas na maior parte das vezes, para não dizer em todas, e já dizendo, nunca me deixei..., nunca deixei claro quem eu era do ponto de vista afetivo, até porque eu sempre fiz questão de dizer que a questão afetiva minha, ou de qualquer um deles não interessava naquele espaço; a não ser que algum deles quisesse conversar sobre isso, mas que ali

não era espaço mais adequado à sala de aula até porque a gente tava falando de Língua Portuguesa, tratando de Artes, tratando de outra coisa. E que, se tivesse que surgir, teria que surgir naturalmente, que não teria nenhum problema, mas que teria que nascer, surgir de uma forma natural, não porque eu ia trazer um tema e tal pra falar disso, especificamente (FRIDA, professora cis lésbica em Entrevista Narrativa, 2021).

A invisibilização das corporalidades *dissidentes* parece encontrar similaridade nas palavras de Frida, visto que as afetividades contra-hegemônicas não *deveriam* ser tratadas como objeto de interesse da coletividade (hetero)sexualizada da escola. Fora dessa norma, o que surge disso deve ser pensado como uma particularidade que não precisa ser problematizada, visibilizada ou enaltecida, a menos que, como mencionado, seja provocada *naturalmente*, ou quem sabe se espera, costumeiramente, a ação *naturalizada* da LGBTfobia. Nesse aspecto, indaguei-me em dois pontos, primeiro, os movimentos que não ocupam a escola, os pensamentos, os processos de *naturalização*, os quais podem ser propostos por meio de reflexões do/a docente, em especial do/a professor/a transviado/a inconformado/a na invisibilidade de sua *dissidência* e, segundo, a maneira como essas questões poderiam surgir nesses espaços se, fora deles, as crescentes perseguições, os amedrontamentos a fazem ser percebida como algo não natural, perverso, inapropriado. Diante do relatado, a negar incitá-los/las, provocá-los/las, descobri-los/las, convidá-los/las ao debate, Frida, embora de forma imperceptível, reproduziu a norma, colaborou com ela, contribuiu de forma a naturalizar somente a heterossexualidade, bem como perdeu a oportunidade de produzir “[...] um currículo escolar pautado nas diferenças e diversidades que são orgânicas no corpo-território dos educandos que dão sentido ao chão da escola (MIRANDA, 2020, p. 62). Da sua narrativa pode-se inferir que o gênero e a sexualidade *dissidentes* (de)marcam – e, às vezes, até impedem – que sua prática docente seja atravessada por esses temas, fabricando fissuras em sua identidade pessoal e profissional, dificultando sua representação como corpo-transviado e o (re)conhecimento de outras corporalidades.

Mas isso [invisibilização de si, de suas experiências], me fazia ter um..., me fazia não, ainda me faz, em certos momentos, me senti um pouco..., muitos não entendem, alguns não conseguem entender, muitos não, mas alguns e aí eu falo no âmbito da escola, colegas, quando eu falo assim, de colegas de trabalho, então, eu... vejo que algumas pessoas não conseguem compreender que o fato de eu tá muitas vezes sem falar muito da minha intimidade, ser discreta, entrar..., eu falo ali mais das coisas do dia a dia, se eu falar da minha vida, eu vou falar de algum curso que eu tô tomando, ou que eu gosto de alguma coisa, que eu gosto de, sei lá, mais de salada do que de macarronada, ponto. Beleza, eu falo sobre isso, mas de minha intimidade, ninguém nunca teve, aí eu digo assim, ninguém nunca se ousou a falar, perguntar a respeito (FRIDA, professora lésbica em Entrevista Narrativa, 2021).

Os relatos feitos sinalizam uma possível regularidade no conjunto de narrativas: identidades consideradas periféricas não se sentem convidadas a compartilhar suas experiências referentes às suas subjetividades (relações afetivas ou, até mesmo, comentários comuns acerca da própria sexualidade, por exemplo) e sua retração fabrica uma identidade que poda as suas (re)existências por meio do silenciamento. Não que as intimidades precisem ser expostas, mas se trata de uma questão, a de que toda uma existência recai no julgamento do/a outro/a, na aprovação, reprovação e/ou afastamentos, que socialmente podem(?) ser evitados e tais aspectos não são fatores de preocupação para a *cis* heteronormatividade, ao contrário disso, existe uma prática discursiva que ilegítima e silencia o corpo-transviado. A interrogação colocada de forma proposital indagou meu próprio corpo-território e o carregou de sentidos e significados que produzem a invisibilização de nossas experiências e a necessidade da norma (ou afetados/as por ela) de mantê-las junto a nossas imagens e narrativas, ou no anonimato, ou na defensiva, e me fez refletir sobre esse lugar também ocupado por mim, nesse movimento do corpo em que “cada um dá ao indivíduo uma posição que tem suas próprias garantias e defesas” (GOFFMAN, 1985, p. 27). Silenciar é resultado dessa prática discursiva de opressão que vai de encontro à norma, assim como também é uma forma de garantia de vida e defesa. O que acredito ser diferencial nessa relação é a forma como cada um/a se compreende a partir de suas diferenças e se (re)posiciona dentro desse cenário de disputas e práticas díspares que habitam a escola.

Por apresentar dificuldades semelhantes a Frida, Janaína buscou se assenhorar da própria identidade sexual, frequentando um curso que discutia Gênero e Sexualidade na Educação, contudo ainda, em sua narrativa, observei que o silenciamento de sua existência como mulher lésbica a impossibilitava de se assumir perante si mesma e indicar os reais motivos de sua procura.

E aí eu fui buscar um curso, e aí eu me lembro que eu cheguei no curso, na primeira aula, o professor perguntou: ‘o que é que te trouxe aqui?’ O professor é até uns dos coordenadores: [diz o nome do professor]. E aí ele falou assim: ‘o que te trouxe aqui?’ E as pessoas respondiam: ‘não, eu vim por causa da escola’, ‘eu vim porque eu preciso..., as crianças..., tô vendo os adolescentes..., a gente precisa ajudá-los!’ E aí, quando chegou na minha vez, ele perguntou ‘porque você veio até aqui?’ Eu disse: ‘por mim, porque eu preciso aprender. Eu mereço conhecer, eu mereço saber! Construir’. Eu não falava assim exatamente que eu era [lésbica], sabe? Mas assim..., eu queria dizer assim... eu fiz uma fala assim: ‘eu vim aqui por mim. Eu preciso aprender. Eu preciso conhecer. Eu preciso estudar. Não tem a ver com estudante. Não tem a ver com os... colegas de trabalho. Tem a ver comigo’. Eu disse assim: ‘eu sou sensível [à causa]’. Eu sou sensível, mas eu não acho que compete a um professor esse momento da vida..., nesse século ser apenas

sensível..., não cabe mais! Existe conhecimento. Existe informação! Só que eu também não conseguia dizer..., não era... não era pela compreensão do meu exercício profissional, entendeu? Era compreensão para eu exercer o meu direito de ser quem eu quisesse ser. D'eu viver o que eu quisesse viver e d'eu desconstruir aquelas amarras sabe? E aí eu fui para o curso, pra esse curso por isso (JANAÍNA, professora cis lésbica, em Entrevista Narrativa, 2021).

No excerto trazido na narrativa da professora Janaína, pode-se inferir que os argumentos acerca da procura por esses cursos de aperfeiçoamento estão atrelados também por recomendação (e até mesmo imposição, como já experienciamos) de instituições escolares ou secretarias de educação, o que de certa forma poderia não implicar que tal formação surtisse algum efeito nas posturas ou práticas pedagógicas. O relato também evidencia a procura por profissionais que se sentem convidados/as a ajudar crianças e adolescentes em seus processos identitários. Efetivamente, corpos-transviados eram/são provocadores de instabilidades nos processos formativos e, incessantemente, praticam o questionamento das experiências humanas, suas verdades absolutas e as interpelações de todas as vivências, assim, compreendê-los é perceber a diversidade pulsante que habita o chão da escola (MIRANDA, 2020).

Outro fato tristemente revelador de regularidades para corpos-territórios-LGBT+ na narrativa de Janaína foi a dificuldade em externalizar os reais motivos que direcionam os desejos de sua corporalidade; mesmo não estando explícito a proibição de que pudesse assumir sua orientação sexual, Janaína representa o corpo dócil, disciplinado, comportado, silenciado por esquemas políticos de desnaturalização de suas experiências e de invisibilização delas. Sobre isso, Foucault (2013, p. 185, grifos do autor) compara “o indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação ‘ideológica’ da sociedade; mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama a ‘disciplina’”. Ela não conseguia por motivos tácitos, pela obviedade disciplinar alicerçada e mantida pelo sistema, por ter vivenciado situações em que a sexualidade *dissidente* esteve condicionada à razão ideológica do/a indivíduo/a: o sexo ao gênero e gênero ao desejo; desse modo, não se situar nesse *átomo fictício de representação* produz julgamentos, repulsa, ódio e outros sentimentos nauseantes. “Nesse cenário, é totalmente negado ao corpo-território o seu direito a protagonizar as narrativas da sua construção social. As invisibilidades orquestradas no espaço de poder das escolas reverberam um legado de opressões sobre as potências da humanização” (MIRANDA, 2020, p. 106). Não conseguir falar é resultado das políticas de silenciamento e opressão fabricadoras da subalternização e da desumanização dos corpos-transviados.

Assim, nos relatos, observei que o lugar de (re)existência é barrado por convenções naturalizadas de ilegitimidade do corpo-transviado, em que sua constituição acontece também

pela invisibilidade de suas experiências e pelo silenciamento de sua vida, dificultando o (re)conhecimento e a compreensão de si mesmo/a. Nesse modelo, as explicações e os questionamentos acerca de suas corporalidades ficam à mercê de uma curiosidade ou outra, que produz a piada, o riso e o escárnio ao expor suas intimidades de forma pejorada. Com efeito, os corpos-transviados forjam suas identidades docentes fora do padrão *cis* heteronormativo, obrigando-se à sua opacidade, ao mesmo tempo que não tem direito a ela, ficando exposto às rejeições produtoras do *átomo fictício* dos/as próprios/as sujeito/as

Após esta seção “silenciadora”, na próxima discorro acerca das práticas transviadas na docência, acionadas pela própria sexualidade dos/as colaboradores/as dessa pesquisa e também daquelas ocorrências testemunhadas em outros/as corpos-transviados nas escolas e que produzem redes de (re)conhecimento, proteção e conscientização acionadas pelos/as *sujeitos/as do ensino*. Do mesmo modo, atento para as imagens e narrativas produzidas pela e para a identidade não normativa, as quais forjam comportamentos outros pela precaução que o gênero e a sexualidade *dissidentes* possam causar instabilidades na profissão docente.

“Quem é esse professor baitola aí, xô falar com ele aí!”: (re)invenções da imagem e narrativas de (re)existências do corpo-território-LGBT+

Se por um lado, a pandemia retirou alunos/as da escola, por outro, por meio das plataformas digitais colocou professores/as dentro de suas casas e, no mesmo movimento, os/as alunos/as nas casas desses/as profissionais partilhando muitas vezes seus conteúdos, histórias e experiências com outros/as familiares, requerendo, assim, novos cuidados por meio da própria corporalidade, dos conteúdos trabalhados, de suas histórias de vida e experiências. A narrativa a seguir de Beta Queer, ocorrida durante suas aulas remotas, expôs que a sua performatividade, sua voz, seus modos de se expressar são provocadores da norma, colocando-os em outros lugares da docência, tendo exposto *publicamente* (e pejorativamente) seu corpo-território-LGBT+ sujeitado às provocações do/a outro/a, a essa “*anatomia política*, que é também igualmente uma *mecânica de poder*” definida pelo domínio que se pode ter sobre o corpo do outro, “[...] não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina” (FOUCAULT, 2013, p. 133, grifos do autor). Nesse sentido, o corpo-transviado de Beta Queer é um corpo semelhante ao que julgam permitir intervenções do/a outro/a, de ação de poderes e técnicas que operam *politicamente* e produzem o seu descrédito como sujeito, como docente, como representação e representatividade. A situação exposta durante a pandemia, que atravessou seu corpo-

transviado, requereu que ele se (re)posicionasse durante sua aula, defendendo sua bandeira, sua luta, sua existência, seu corpo-território.

[...] logo no início do ano, quando o ensino estava 100% remoto, nessa escola particular, eu lembro que eu tava dando aula pra um sexto ano, e aí..., enfim, a dar aula remota pros nossos alunos e pra todo mundo que tá na casa deles [risos]. E aí, num desses dias, um aluno deixou o microfone aberto e tinha uma pessoa na casa dele (uma outra criança, aparentemente), aí essa pessoa falou bem assim: ‘quem é esse professor baitola aí? Xô falar com ele aí!’ [a fala causa reboliço nos/as outros/as alunos/as]. E aí [estala os dedos], naquele um segundo de pensamento ‘tá eu posso fingir que não ouvi nada’ ... aí [estala os dedos novamente], mas eu não vou fingir que eu não ouvi nada: ‘Oi, foi o quê, tudo bom?’. [...] E aí eu falo... não, não posso presenciar uma cena dessas e simplesmente ignorar [Beta Queer entra em contato com a coordenação da escola e com a família relatando o caso]. Okay, fiz a minha parte, né? Fiquei de alma lavada. Aí, ela falou com a mãe desse aluno. Aí a mãe desse aluno entrou em contato comigo pedindo desculpa, disse que era uma prima desse aluno que estava lá e não sei o quê. Só que eu pensei, ‘tá, se tem uma prima na casa dessa pessoa que faz esse tipo de discurso, não é tão simples o quanto parece, né?’ Mas aí eu pensei, ‘okay, já fiz minha parte, não tenho que intervir na família de ninguém, não sou psicólogo da família, sabe? [...] Isso que aconteceu comigo poderia acontecer com outras pessoas, poderia gerar outros problemas [...]. Eu penso, ‘eu preciso falar porque é o meu papel, sabe? Porque se tem alguma coisa acontecendo aqui, a gente pode intervir enquanto é tempo... Uma criança do sexto ano, de onze anos..., enfim! Porque é aquela coisa. Uma pessoa falou isso numa sala de aula para toda a turma ouvir e aí o professor não falou nada?!’ Aí, enfim..., sei lá, vai que algum pensa ‘então eu posso fazer isso com outras pessoas’ (BETA QUEER, professor cis gay em Entrevista Narrativa, 2021).

Os estalares de dedos de Beta Queer funcionaram como gatilhos que despertam para experiências que atravessam os corpos-territórios-LGBT+, entre elas, a produção do/a outro/a abjetificado/a, sem direito à existência legítima e sem ocupar espaços nos quais sua voz não pode ser evidenciada. Assim, o silenciamento como opção e o *fingir que não ouviu* sugerem formas de (não) enfrentamento do corpo-transviado e mostram modelos de (re)existência dentro da norma. Nesse meio, o discurso espetacularizado direcionado ao/à sujeito/a considerado/a subalterno/a (e, possivelmente ouvido por outros/as familiares/as dos/as alunos/as) funciona como forma de não autorizar/aprovar o seu protagonismo, suas imagens e narrativas e, simultaneamente, chancela a autoridade externalizada daquele/a que representa o *cistema*, suas discriminações e preconceitos que habitam o/a outro/a em suas margens. Foi como se aquela pessoa alertasse a Beta Queer que apesar dele está protagonizando, exibindo sua autoridade e potência docente, que ele não deveria esquecer a sua condição de *anormalidade*. E ela, a norma, precisa deixar isso claro para as outras pessoas presentes na sala. Assim, “[...] isso não passou da contrapartida e, talvez da condição para funcionarem outros discursos, múltiplos,

entrecruzados, sutilmente hierarquizados e todos estreitamente articulados em torno de um feixe de relações de poder” (FOUCAULT, 2010a, p. 36). A quietude, como forma de proteção, *garantia e defesa*, cansaço que passou pelos seus pensamentos (*‘eu posso fingir que não ouvi nada’*), por um lado confirmaria essas microrrelações atuando entre opressor e oprimido, já *hierarquizadas*, acostumadas com o silenciamento, entrecruzadas aos outros múltiplos *discursos* narrados, imaginados e articulados com e para a norma e, por outro lado, talvez alguma conformação entre o dito, o escárnio e a existência constituída na abjeção. No entanto, a narrativa de Beta Queer promoveu a (re)existência de sua identidade, ressignificou a sua representação e provocou as redes de (re)conhecimento e representatividade.

Do lugar de onde o sujeito fala representa uma construção de vozes as quais autorizam dizer quem ele é, naquele tempo e espaço específico. Nesse movimento de sentidos entre o falar e o silenciar, a identidade do sujeito que não é mais *una*, *indivisível* e *singular*; torna-se híbrida, fluida, produzida discursivamente a partir de um posicionamento histórico e social do sujeito frente aos diversos papéis sociais por ele exercidos (RIOS, 2008, p. 21 -22).

De outro modo, ao se (re)posicionar dentro daquele discurso, Beta Queer chamou atenção para relações extremamente importantes entre poder e resistência defendidos por Foucault (2019, p. 341-342), em que “a análise dos mecanismos de poder não tende a mostrar que o poder é ao mesmo tempo anônimo e sempre vencedor. Trata-se ao contrário de demarcar as posições e os modos de ação de cada um, as possibilidades de resistências e de contra-ataque de uns e de outros”. Não se calar expõe a (re)existência do corpo subalternizado educado para se conformar nesses processos de desumanização. Não se silenciar evidencia o caráter da representação e representatividade como forma de (re)educar pela diferença, de protagonizar em seu corpo-território, em seu discurso narrativo, em sua imagem de homem gay, a (des)construção das imagens (e) narrativas docente do corpo-transviado, o reconhecimento, o cuidado e sua relação consigo e com o/a outro/a, na produção de identidade que não é mais *uma*, *indivisível*, *indizível* como outrora, *singular*, mas repartida, coletiva, pensada no/na próximo/a, nas fragilidades do corpo-transviado, na formação, conformação, transformação do/a outro/a e também em suas (re)existências, no movimento de que

[...] reeducar o corpo é evidenciar que os atravessamentos das experiências, o encontro com as alteridades, a escuta e o olhar sensíveis são pujantes no fortalecimento dos laços fundantes para a educação democrática, crítica e emancipadora. Como consequência, o corpo-território deve ser ensinado que a sua existência como protagonista só será possível se aprender a criticar a objetificação imposta pelo sistema (MIRANDA, 2020, p. 51).

Logo, ao tomar partido da situação, Beta Queer não evitou sua identidade, pelo contrário, alimentou outros discursos, articulou-se dentro das relações de poder, *criticou a objetivação imposta pelo sistema*, encontrou-se com as alteridades, territorializou sua existência, foi de encontro às narrativas de seu corpo-território-LGBT+ na docência e (re)posicionou outros modos de legitimidade. “Não se trata, pois, de tomar sua figura como exemplo ou modelo, mas de entendê-la como desestabilizadora de certezas e provocadora de novas percepções” (LOURO, 2018, p. 24). Os corpos-transviados *provocados* pela norma e *provocadores* dela manifestam outros pontos de discussão, cobram posicionamentos, cobram atitudes, procuram desprender-se das imagens e narrativas de sujeito/a objetificado/a, anunciam outras experiências e promovem a emancipação de outras. Nesse passo, Rios (2008, p. 20, grifos da autora) confirma que “as identidades sociais construídas na escola podem desempenhar um papel relevante na vida dos indivíduos quando estes se depararem com outras práticas discursivas nas quais suas identidades são re-experenciadas ou são re-posicionadas”. A *desconstrução* das identidades por meio dessas *práticas discursivas* foi percebida no relato de Beta Queer a seguir, em que procurou *desnaturalizar* os estereótipos de gênero e sexualidade nos corpos sexuais por meio das imagens e narrativas ordenadas pelo *sistema* e, simultaneamente, (re)posicionou o/a sujeito/a transviado/a como produtor de representação e representatividade.

Aconteceu uma vez a seguinte história que chegou aos meus ouvidos: um aluno meu estava indo embora pra casa e ele estava segurando o caderno como menino não pode carregar, que é aqui no peito [faz o gesto de colocar um caderno abraçado ao peito]. E aí, um outro professor passava, indo embora também e falou com ele ‘porque você tá carregando o caderno assim, quem carrega caderno assim é menina!’ Mas aí, eu não presenciei, isso chegou aos meus ouvidos e aí eu lembro que eu ficava nessa coisa ‘tá, eu não sei o que aconteceu, o que é que eu posso fazer nisso?’ E acabou que eu não fiz nada... Não, minto! Minto, minto, minto, minto, minto! Eu não conversei com ele, mas eu lembro que os alunos que me contaram na sala de aula desse aluno e aí eu comentei que não tinha nada a ver que cada um carregava o caderno como quisesse... que o que é de menino, o que é que é de menina, o que é que menino pode, o que é que menina pode fazer e... isso foi numa turma de sétimo ano. No nono ano, eu já... nesse mesmo período e já trabalhava com essas coisas, por conta da turma que eu peguei, nesse primeiro ano de trabalho, era um pouquinho madura, então, eu conseguia falar sobre isso... sobre as coisas da homossexualidade, enfim, e aí, nessa turma eu nunca vi problema. Acho que foi a única turma, até hoje, nessa escola que eu senti que eu podia falar sobre qualquer coisa relacionada a isso sem correr o risco de isso ser entendido de uma forma totalmente errada (BETA QUEER, professor gay em Entrevista Narrativa, 2021, grifos meus).

No trecho narrado por Beta Queer, as disputas de narrativas encontraram um aliado em seu corpo-território-LGBT+, talvez por se reconhecer como corpo-transviado e por ser

estudioso da Teoria *Queer*, (re)posicionando as marcas do gênero de acordo sua percepção e aderência aos estudos transviados durante sua formação identitária e acadêmica. Provavelmente, sua representação e representatividade nesse espaço escolar, anunciada (ou talvez, denunciada) em seus atos performativos, sejam os motivos pelos quais os/as alunos/as relataram os fatos ocorridos em busca de entendimentos outros, convidando para movimentos outros em suas práticas pedagógicas em sala de aula e o (re)posicionamento das normas de gênero materializada nas identidades escolarizadas (LOURO, 2014). É perceptível ainda em seu relato que ele agiu com cautela para desenvolver tais temáticas com seus/suas alunos/as por temer correr riscos de ser mal interpretado, a depender da turma que leciona. Nesse sentido, pode-se dizer que ele está atento aos movimentos e às modificações que podem ocorrer *voluntariamente* em suas aulas, mas age com precaução aos riscos que esses atravessamentos envolvendo temas gênero e sexualidade possam lhe causar. Como ele mesmo disse, essa cautela está vinculada à própria sexualidade.

Em relação à homofobia, as cenas relacionadas a ela e que constituem o corpo-território de Beta Queer desde criança se repetem na sua fase adulta como um processo reiterado de demonstrar o seu não lugar na existência e, conseqüentemente, quer revelar o seu não lugar na docência. Nesse contexto, precisa ressignificar a sua identidade, ao mesmo tempo em que sua prática docente é afetada por ela, pelos atravessamentos do *cistema*, forjando sua (re)existência e representatividade. Diante disso, em outro tópico, veremos que a performatividade de Beta Queer já é algo que a norma o (re)posiciona dentro da homossexualidade, sua masculinidade outra ou sua feminilidade são produtoras de alertas, discriminações e preconceitos.

Ao contrário de Beta Queer, as performances de Janaína não são provocadoras de lesbofobia, apesar de ser atravessada pelos olhares questionadores que, com efeito, visam controlar seus atos nas escolas, de forma a não dar visibilidade para sua identidade sexual. Porém, como os/as colegas sabiam da realização do curso sobre Gênero e Sexualidade, sua *autoridade* no assunto foi reivindicada para que que resolvesse os *casos e problemas* da/na escola, bem como apontasse em seu relato, a necessidade de discutir determinadas pautas, além de, por meio delas, desses *casos e problemas*, provocasse o falar sobre *o/a impensado/a* e reposicionasse seu próprio corpo-território. Janaína falou de si na corporalidade do/a outro/a, nas experiências transviadas que atravessam a escola e que os/as outros/as docentes veem nela como uma solucionadora dos *problemas* provocados pelos/as alunos/as LGBTQIA+

Entrou na escola do dia um menino trans. Só que é um menino trans da compreensão da performance corporal. Era menina, no sentido do sexo... de ter nascido com sexo feminino, só que... ele queria ser chamado pelo nome

masculino, queria é... usava o cabelo bem curtinho, usava uma blusa bem grandona assim ... pra poder... porque é... tava atrasada. Tava atrasado no... na escolarização, mas tava ainda no Ensino Fundamental anos iniciais. Tipo assim... era quinto ano, mas tinha assim, tipo uns treze, então, assim os seios já estavam fazendo 'relevô'. Aí usava assim umas blusas bem folgadas, fazia assim com o corpo [curvando os ombros sobre os seios]. Aí, eu entendia que era pra poder o tecido se afastar e não desenhá. Eu entendia aquilo perfeitamente, como eu era gordinha. Eu fui gordinha a vida inteira. Além d'eu encolher a minha barriga, eu andava assim [sentada, coloca os braços sobre a barriga como forma de cobri-la] porque eu não queria mostrar minha barriga. Então, eu entendia aquelas performances! Eu entendia claramente aquelas performances... E aí, quando essa criança entrou na escola, o pessoal disse aí: 'olha, tem um caso pra você!' Eu disse: um caso pra mim? 'tem um caso pra você!' Eu fiquei curiosa né? 'Qual é esse caso? Tem um caso para mim?' A gente vai mandar ela vir falar com você.' Quando ela entrou na sala, eu entendi porque o caso era para mim. É porque elas [as/os professoras/es] reconheciam que eu estava estudando. Elas reconheciam porque eu demonstrava os aprendizados. Eu fazia discussões. Eu me lembro que eu fiz uma formação de professores. Eu botei um vídeo (era um vídeo de discussão LGBTQI, [...]) e, aí, quando chegou no momento final, eu fiz assim 'você já imaginaram, quantos e quantas colegas de vocês podem ser homo e não tem coragem de contar pra vocês?' Eu estava falando de mim... eu não estava falando de ninguém! Eu sei de vários colegas, mas eu não estava falando de ninguém. Eu sabia que [eu] estava falando de mim. Aí ficou todo mundo calado, ninguém disse nada! Aí um dos colegas [...], aí um dos colegas que é homo fez assim: 'ainda bem que eu sou revelada' (com jeito, né? Assim porque como ele tem uma performance bem feminina). Ele 'ainda bem que sou revelada!', que não sei o que... Eu disse é... porque na realidade as questões que a gente precisa discutir – eu disse a ele – não tem a ver com que a gente só discutir o direito da criança, precisa começar pela gente, porque nós somos sujeito e sujeito de ensino, o sujeito escolar não é só o sujeito de aprendizagem, o sujeito do ensino também é um sujeito. Só que assim, eu falava essas coisas, mas a discussão não... não se ampliava, sabe? (JANAÍNA, professora cis lésbica em Entrevista Narrativa, 2021).

Contudo, Janaína, ainda que esteja aberta às discussões da diferença, não se vê nesse lugar de narrar a própria experiência, talvez porque é atravessada pelas questões que colocam sua sexualidade como produtora de ilegitimidades e, assim como Frida, mantém-se dentro do silenciamento a própria imagem narrativa. “Infelizmente, aprendemos a nos ver como seres mais respeitáveis socialmente quanto mais negamos nossas divergências e idiossincrasias” (MISKOLCI, 2015, p. 53). É provável que esteja nesse pensamento de Miskolci o forjar de sua identidade dentro da invisibilidade de sua experiência, inquestionada por suas performances *cis* heteronormativas, distanciando-se da abjeção quando suas imagens e narrativas são perspectivas (e mantidas) dentro da normalidade, acionadas por seus atos performativos e controle das corporalidades assemelhadas ao horizonte da normalidade. Goffman (1985, p. 224-225) lembra que “[...] há ocasiões em que os indivíduos, quer queiram, quer não, se sentem obrigados a destruir uma interação, a fim de salvar sua honra e seu prestígio”, nesse contexto,

as suas imagens e narrativas se invisibilizam na paisagem por fazer parte dela, performatizam a norma, são percebidas como *respeitáveis socialmente* por inibir as interações cotidianas, as quais (re)posicionam seus corpos-transviados.

Nesse pensamento higienizante, gays *afeminados*, lésbicas *masculinizadas*, transexuais e travestis produzem por meio de seus atos, também performativos, imagens e narrativas que são reprovadas por transitarem entre as fronteiras do gênero. Louro (2018) afirma que esses/as sujeitos/as serão marcados pela diferença ao confundirem e embaralharem os sinais *próprios* de cada gênero, pois desterritorializam e se tornam clandestinos ao migrarem daquilo que já lhes foi preestabelecido. Nessa perspectiva apontada, completa: “esses sujeitos são tratados como infratores e devem sofrer penalidades. Acabam por ser punidos, de alguma forma, ou, na melhor das hipóteses, tornam-se alvo de correção” (LOURO, 2018, p. 80), como mostrou Beta Queer e, da mesma forma, mostrou Janaína ao relatar os incômodos que a deslocam de sua zona de conforto, por presenciar em outros/as corpos-transviados/as a hierarquização das identidades.

Assim, Janaína utilizou e utiliza imagens e narrativas outras que adentram a escola para se constituir como *sujeita do ensino*, ao mesmo tempo em que fala de si em outras pessoas, promovendo o (re)conhecimento e defendendo as representações e representatividades dos corpos-transviados. O silêncio acerca de suas corporalidades encontram voz nas corporalidades do/a outro/a, (re)posicionando-se e (re)posicionando-os/as em defesa de sua legitimidade, todavia, como ficou evidente em seu relato “*a discussão não... não se ampliava sabe?*”, mostrando que o *cistema* prefere que essas questões permaneçam intocadas. Entretanto, embora não consiga evidenciar no próprio corpo-território *as questões que precisa discutir*, Janaína se faz presente nas práticas discursivas que surgem nas demandas da escola, forjam na sua identidade o (re)conhecimento do/a outro/a e aproveitam dos diálogos transviados as (in)quietações que favorecem as mudanças em sua prática e modos docentes. Segundo Benjamin (1987, p. 201), “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes”. Nesse contexto, ao narrar e promover essas discussões, Janaína incorpora em si (e planta no/a outro/a) as relações do/a sujeito/a do contraste, ressaltando as *alteridades*.

Educar o outro a narrar a sua própria trajetória, quase sempre, exige do educador o exercício de partilhar as suas questões pessoais para que as alteridades existentes no chão da sala de aula comecem a emergir e ganhar as oralidades, as narrativas, os gestuais, entrega de corpo todo (MIRANDA, 2020, p. 49-50).

Nesse movimento, retira da experiência do/a outro/a a sua própria experiência de corpo-território e vê em sua trajetória as ocorrências em que o corpo-transviado é perspectivado a partir de suas questões pessoais, suas performances corporais subjugadas pelo caráter de abjeção e (in)conformidades. Como coordenadora, *o caso* surgiu para Janaína por ser aquela que pode iluminar as ideias dos/as outros/as professores/as, promover a igualdade, entender as performances e compreender aquela identidade outra, de modo que as formações docentes aplicadas por ela na escola possam criar redes de proteção, *ganhar as oralidades*, (des)construir as imagens e narrativas do *cistema*, instituir o respeito e a dignidade. Como professora (na outra em escola em que trabalha), Janaína percebeu a necessidade de estender essa rede e incorporá-la *nas experiências de seus/suas ouvintes* estudantes.

Desse modo, *as coisas narradas incorporadas* às suas experiências passaram a reinventar as corporalidades de Janaína, a sua (des)construção, sua (re)feitura como sujeita-transviada, colocando outros pesos – ou retirando-os – de forma a se sentir mais livre, relaxada. A necessidade de conscientizar os/as colegas professores/as da escola em que é coordenadora repetiu-se na outra instituição em que atua como docente, visto que considera sua *obrigatoriedade* desconstruir as práticas discursivas que colocam seu outro aluno trans em situação de escárnio, (re)produtora e mantenedora de sua não existência, reposicionando-o na *estranhosidade* de suas corporalidades performativas, e necessitando de sua intervenção como *sujeita de ensino* para destruir a interação que desumaniza o/a outro/a. Embora sem se colocar como sujeita de representação, a representatividade manifestou-se em sua prática pedagógica que não foi modificada *apenas* pela existência do seu aluno trans, mas da transfobia expressada por sua presença (ou ausência), como relatado a seguir:

[...] *um dia, eu tava na frente da escola, tinha três senhores da turma e tinha três pessoas que vinham pegar merenda na escola [...] aí, o rapaz fez assim, é...: 'cadê aquele negócio estranho?' Aí os alunos da turma deram risada. Aí eu disse assim [pra si mesma]: 'olha, eles têm uma relação excelente com ela, mas eles ainda têm uma visão preconceituosa', aí eu tomei a defesa e disse assim: tem algum estudante que é estranho, estranha? Eu não conheço estudante estranho! [...]. Oh, pró! A senhora não viu não? É seu aluno! Aquele bicho de não sei que (usou uma expressão assim horrível). Eu disse... disse... disse assim: 'eu tenho vários estudantes e eu não reconheço nenhum'. Só que ele, o rapaz... ele não sabia como ela se chamava, sabe? E aí ele fez todo o caminho pra dizer assim 'aquele ali, oh, que diz que quer ser homem!' Aí eu disse assim: você sabia que existem pessoas que nascem... – aí eu dei uma aula, né? – que nasce com um sexo definido, que a gente define que é masculino, que é feminino, mas que tem o direito de escolher qual é a performance corporal que a pessoa quer ter? Aí todo mundo silenciou porque eu era professora, eu estava falando com as pessoas e na cabeça delas assim [expõe sobre o que pode estar pensando os/as alunos/as] 'ah, a professora tá falando com a gente. Então, vou respeitar não pela discussão, mas porque ela*

é professora!’ Ai, eu fiz a discussão, falei! E decidi trazer essa discussão mesmo pra sala. Mas no dia que eu trouxe a discussão na sala, eu tinha ficado, à princípio sentida, porque Reizinha³⁷ [o aluno trans] não estava. E aí eu fiz uma explicação, levei o texto pequenininho, e aí nesse texto pequenininho falava sobre o direito de ser [começa a discutir sobre identidade de gênero] Aí, eu achei interessante que os alunos disseram ‘oh, pró, era pra Reizinha tá aqui’, porque eles identificaram que o que eu estava falando se referia a ela. Aí eu fiz assim, realmente ela deveria estar aqui. Só que depois eu pensei, eu não fiz a aula em si por ela. Era por ela, era sobre ela, mas era sobre a discussão... uma discussão que eu achava relevante. E aí assim, nesse processo, eu fui me refazendo, eu acho que fui também é... relaxando, sabe? (JANAÍNA, professora cis lésbica em Entrevista Narrativa, 2021).

Nesse contexto, Janaína viu a necessidade de ressignificar as suas práticas pedagógicas para promover a conscientização e respeito às identidades outras, contudo, ao mesmo tempo que mergulhava nessas experiências, retirava delas os processos que (des)constroem a sua identidade, como parte do processo de compreender e interpretar a si mesmo e as outras *dissidências*. Nesse passo, embora Janaína percebesse a importância de tratar a temática em sua aula - pelo visto e pelo não visto, pelo dito e pelo não dito - teve a impressão de que a atenção e o respeito dispensada ao assunto estava centralizada não no tema em si, mas em sua autoridade de professora, assim como *percebe* que a discussão entre os/as professores/as *não avança*.

Os excertos trazidos nessa discussão mostram que os/as atravessamentos/as aos corpos-transviados vem dessa ordem, ou seja, o *cistema* produz os não ditos e os não lugares para o/a sujeito/a da *dissidência* que, por essa razão, requer (re)existências e comportamentos outros para suas adequações aos modos considerados normais, bem como fatos como os relatados não se repliquem em suas corporalidades na docência. As pressões e opressões que circunscrevem as imagens e narrativas dos professores/as transviados/as faz com que esses/as sujeitos/as fabriquem as suas identidades (auto)vigiadas, assemelhadas ao *cistema* heteronormativo, ou na impossibilidade disso, no exaustivo e inquietante esforço de mostrar, o tempo todo que é um excelente profissional, como relatou Babafemi.

Agora é perceptível por parte de alguns pais e até de colegas que fica uma expectativa. Por exemplo, na reunião de pais ,quando eu entro numa sala onde tem pais me esperando pra falar, pra falar sobre os seus filhos eu procuro fazer o melhor possível, eu procuro falar mais tecnicamente possível

³⁷ Apesar de sua identidade de gênero ser masculina, Reizinha não tinha problemas em ser tratado com o apelido que lhe fora dada quando era identificada como mulher. Janaína explicou ao mencionar que as trocas realizadas nos pronomes (ele/ela) era por essa questão, conforme percebe-se no trecho “Aí eu fiz assim... é... *ela não*... - eu falo *ela* porque, na verdade, a gente ainda chama *ela* pelo nome que se remeteria a um nome feminino, sabe? Porque o apelido é Reizinha. O nome dela eu até esqueci porque *ela* não queria que a chamassem pelo nome... eu chamava pelo nome e *ela* dizia: ‘professora, pelo amor de Deus, não me chama desse nome não! Esse nome aí, me chame não! Me chame de Reizinha, mas não me chame desse nome!’” (JANAÍNA em Entrevista Narrativa, 2021, grifos meus).

para que fique bem latente de que eu sou um excelente profissional, para não dar espaço de ‘ah, mas, olha isso aí... o professor é um gay relapso, é um cara...olha!’ porque eles já... eu entendo que eles já olham para o professor gay com a perspectiva de que não é um bom professor, porque é gay. E aí eu faço o possível para que eles percebam que eu sou gay e sou excelente professor. Agora, isso é cansativo! É cansativo. O fato da minha presença naquele espaço fazer com que eu tenha que redimensionar, de forma bem assim plural aquilo que eu sou em termo de competência técnica é complicado! É duro! Quando termina a reunião de pais eu tô... exausto! (BABAFEMI, professor cis gay em Entrevista Narrativa, 2021).

A hierarquização que atravessa o corpo de Babafemi vem em um aspecto bastante doloroso, pois precisa se (re)inventar e (re)inventar as suas performances e modos docentes como forma de *balancear* sua existência a outros aspectos de vida. Desse modo, para *compensar* sua *falha* de ser gay, precisa ser o melhor dos profissionais, para que as imagens e narrativas de seu corpo-território sobrepujem as imagens e narrativas forjadas pelo *cistema* para os corpos-transviados. Por ter sua vida-profissão imersa na escola, Babafemi entende da “inclusão-excludente” (BENTO, 2017a) que habita o corpo-território-LGBT+, do qual as desigualdades, os olhares, os comentários, as ausências requerem o esforço além do normalizado para adquirir o respeito e a condição de sujeito. Assim, na constituição do corpo-transviado fica preestabelecido por meio da norma, dos seus métodos, disciplinas, modelos, currículos, comportamentos e performances a ideia de supremacia heterossexual produzindo os espectros de hierarquia na diferença, obrigando o esforço de se sobressair para além do corpo-território. Para Rios (2008, p. 168), “fixar uma identidade como norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e diferenças” e Babafemi afirmou, ao longo de sua Entrevista Narrativa, essa falta de privilégio na qual sua identidade foi fixada, localizada abaixo da condição de sujeito reconhecível. Nesse sentido, é incluído de forma excludente e o seu esforço para fazer parte da norma reafirma a necessidade de ser aceito (ou quem sabe tolerado) por ela e é forjado por meio das imagens e narrativas que fabricam um comportamento outro dentro da própria identidade. Percebe-se, de um lado, que os/as professores/as transviados/as modificam suas práticas pedagógicas provocadas pelo gênero e pela sexualidade dissidentes, buscando esclarecer pontualmente dúvidas acerca dessas temáticas e, ao mesmo tempo, promovem o respeito à diferença. Por outro lado, pode-se deduzir que o gênero e a sexualidade que constituem seus próprios corpos-territórios são inibidores da própria existência, fabricando comportamentos docentes adequados ao *cistema*, como mostrou Babafemi e como exposto no relato de Cláudia Saúde a seguir:

Eu sempre fui muito rigorosa em relação à questão da disciplina porquê... porque meu medo... “Ah, tá vindo lá? Nem o respeito tem dos alunos! Os alunos não respeitam não! Os alunos não respeitam! Olha lá a sala como é que tá!”. Então, eu sempre me blindei disso. Eu criei uma certa blindagem para o que acontecia comigo. Eu tinha que ir pra sala, mas eu não ia ‘armada’, igual muitas pessoas já vão armadas, sendo agressivas... agressivos com seu público. Eu não! Eu ia bem espontânea e tentava fazer de tudo - como até hoje -, que para meu aluno as aulas fossem atrativas para que esse aluno mantivesse uma certa disciplina. Mesmo que com projetos nós sabemos que a escola fica mais agitada, o menino sai mais da sala pra buscar material, mas a questão da disciplina era o meu maior medo. Às vezes, eu percebia que passava coordenador, passava o diretor no pátio para poder ver... eu observava, me observava. Logo no início tinha aquela questão de o coordenador observar as aulas, eu percebi que eu tive... – nossa, isso me deixou um pouco ruim, na época, porque eu percebia que o coordenador ia pra sala de aula pra poder ver algo na minha aula e aí eu tive que me desdobrar, né? Eu tive que estudar muito, eu tive que estudar mais, eu tive que desenvolver mais projetos pra poder essa aula se tornar atrativa e ter uma disciplina para que depois lá fora eu não fosse cobrada (CLÁUDIA SAÚDE, professora trans heterossexual em Entrevista Narrativa, 2021).

No excerto, Cláudia Saúde mostrou que a (re)invenção de suas práticas docentes estavam vinculadas à necessidade de manter a disciplina de seus/suas alunos/as em sala de aula como forma de não chamar a atenção dos/as gestores/as e coordenadores/as da escola para seu corpo-transviado, bem como evitar que imagens e narrativas outras pudessem surgir de sua prática ao controlar os comportamentos da turma. Nesse contexto, colocou-se de forma espontânea, fugindo da agressividade utilizada por muitos/as professores/as para evadir-se das *armadilhas* provocadas pela *cis* heteronormatividade (in)visibilizadas pelo gênero e a sexualidade *dissidentes*. Assim, precisou dedicar-se, produzir aulas da melhor forma possível, desenvolver projetos, receber atenção além daquela dispensada ao seu corpo-transviado e, para isso, precisou estudar muito, estudar mais, tornar sua aula mais atrativa.

O medo e a insegurança de ser um corpo-transviado na docência faz com que professores/as transviados/as exerçam sua identidade profissional com um pouco mais de cautela e mantenham a vigilância e a (auto)cobrança sobre as próprias práticas pedagógicas e comportamentais, impulsionadas pela vigilância e cobrança da norma. Os atravessamentos que produzem a identidade desses/as professores/as introjetam-se em suas corporalidades e performances como partes fundadoras de si, movimentando-se de forma a superar qualquer expectativa dentro daquelas imagens e narrativas perspectivadas pelo *cistema* e absolvidas de forma a constituir sob si comportamentos minimizadores de *problemas* além daqueles esperados pela sexualidade e pelo gênero *dissidentes*. Nesse contexto, qualquer movimento feito além da normalidade faz com que a vigilância e a cobrança direcionem-se a si mesmo/a, esperando que a norma possa também lançar sobre eles/elas as palavras guardadas para serem

utilizadas no momento da falha (“*Ah, tá vindo lá? Nem o respeito tem dos alunos! Os alunos não respeitam não! Os alunos não respeitam! Olha lá a sala como é que tá!*”, “*Ah, mas olha isso aí... o professor é um gay relapso...*”). Dessa forma, criam-se blindagens, (re)inventam-se, multiplicam-se os esforços, e a dedicação que esgota o corpo-transviado torna-se meta para que as imagens e narrativas criadas pela *cistema* possam não se confirmar na atuação docente desses/as profissionais.

Assim sendo, as experiências dos/as professores/as transviados/as sinalizam que o papel de corpos-territórios-LGBT+ na docência referem-se, principalmente, como esses corpos (re)posicionam e percebem as suas imagens e narrativas. *Do lugar de onde falam* ressaltou os esforços de cada um/a para minimizar e/ou evitar as discriminações e os preconceitos sofridos por eles/as ou testemunhados em seus/suas alunas e, para isso, (re)inventam seus modos, suas aulas, seus comportamentos e performances, criando suas (re)existências perante a ação do *cistema*.

No subtítulo a seguir discuto a influência dos movimentos da *escola sem partido* e o movimento antigênero que tentam minar a discussão de pautas progressistas nas escolas e produzem os amedrontamentos que atravessam a docência dos corpos-transviados, mas também (re)existências e territorialidade.

“Ah, a professora trans está aqui para poder ensinar os alunos ou conduzir os alunos a uma prática de homossexual!”: da “ideologia de gênero” à “escola sem partido”

Nesta seção arrisco discursar acerca das narrativas que atravessam os/as professores/as transviados/as com a comunidade escolar e as temáticas de gênero e sexualidade, cujas decisões tomadas por esses/as professores/as no seu exercício da profissão talvez possam estar relacionadas à questão dos preconceitos, das discriminações, perseguições e outras violências sofridas ao longo da própria vida e foram/são produtoras de enfrentamentos, recuos e/ou silenciamentos. Certamente, parte dessas decisões podem referir-se ao fato de que o sexo e as sexualidades ainda carregam o tabu de algo errado, de foro íntimo, mas também o sentimento de anormalidade e de ilegitimidade atribuídas às experiências dos corpos-transviados produzidos historicamente e que, de um lado, produzem fugas e silenciamentos, embora essas temáticas sejam contempladas em políticas curriculares propostas em documentos oficiais visando garantir direitos humanos³⁸. Por outro lado, tais silenciamentos são provocados pelas

³⁸ Em 2014, três anos após os movimentos conservadores recuarem o projeto Brasil sem Homofobia, o Plano Nacional de Educação (PNE) foi aprovado retirando-se dele trechos ou palavras referentes à gênero ou à identidade de gênero. Em 2015, alguns planos estaduais e municipais acompanharam o movimento suprimindo referências à

políticas do medo, instauradas intencionalmente e alimentadas pela crescente onda conservadora contrária às diversas expressões de gêneros, sexualidades e pautas feministas visibilizadas nos últimos anos, em diversos meios, principalmente nas escolas. O foco nas instituições escolares e nas propostas curriculares pelos/as anti “ideologia” está na possibilidade de encontrar aliados/as jovens ao movimento de revogar novos comportamentos, pensamentos e mentalidades, mudanças e tendências sociais resultantes dos movimentos feministas, como o empoderamento das mulheres e das pessoas LGBT (GARRAIO e TOLDY, 2020).

Nesse sentido, os ataques aos/às professores/as (em especial aos atravessamentos que esses ataques afetam – ou deveriam afetar – os/as professores/as transviados/as) e à educação estão intrinsecamente ligados aos movimentos políticos contra “ideologia de gênero” e às tentativas de construir uma “escola sem partido ou escola sem ideologia” comprometida a coibir a “doutrinação ideológica”. Tais movimentos criados por representantes conservadores/as: políticos/as, fundamentalistas religiosos/as e outros/as adeptos/as da direita e extrema-direita da sociedade, surgem em tempos diferenciados, mas com intenções muito semelhantes: coibir o avanço de pautas que questionam a sociedade (em especial o patriarcado) e despertem possibilidades para os novos arranjos sociais por meio de outros (re)posicionamentos. Estes, advindos principalmente dos estudos que defendem a igualdade de direitos entre homens e mulheres, as liberdades sexuais, as lutas e conquistas feministas, as pesquisas sobre gênero, sexualidade, raça e outras políticas identitárias, assistenciais que tentam reparar as desigualdades e as injustiças diversas, ou seja, em outras palavras, a luta pela garantia mínima dos direitos humanos tem como inimigo a luta pela manutenção das desigualdades.

Assim, com a visibilidade das políticas de proteção e garantia das minorias sexuais, o casamento entre pessoas do mesmo sexo/gênero, debates sobre identidade racial, sexual e de gênero, bem como programas de combate à LGBTfobias, racismos e sexismos, entre outras discussões adentrando as escolas, criou-se a narrativa de que essas instituições estariam “doutrinando” os/as seus/suas alunos/as e desconstruindo ideias consolidadas desde sempre como normais, naturais, divinas, inquestionáveis. Desse modo, o pânico social instaurado surgia com base na publicação irresponsável de que professores/as estariam desvirtuando seus/suas alunos/as, erotizando-as precocemente, incitando, então, a sociedade, em geral, a perseguir professores/as e denunciando-os/as caso estivessem “doutrinando” os/as estudantes. Nesse contexto, os/as docentes foram colocados/as em constante estado de alerta,

diversidade sexual, à orientação sexual e ao gênero. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/4900/os-termos-genero-e-orientacao-sexual-tem-sido-retirados-dos-documentos-oficiais-sobre-educacao-no-brasil-por-que-isso-e-ruim> Acesso em: 7 nov. 2022.

intimidados/as, acuados/as por ameaças de pais, mães, pelos/as representantes do Estado, pela instauração de processos administrativos disciplinares, para que tivessem suas aulas filmadas e/ou gravadas por alunos/as, a fim de que, dessa forma, se mantivessem neutros/as, principalmente às temáticas que discutem gênero e sexualidade, apelidada de “ideologia de gênero”. Contudo, tanto um movimento quanto o outro defendem que o papel da escola seria o de instruir, isentos/as de ideologia, sem defesa de ideário político, sem militância, apresentando “[...] como pano de fundo a compreensão de que a escola deve limitar sua atuação na instrução e instrumentalização, na transmissão de conhecimentos. Assim, a educação, em seu sentido mais abrangente, diria respeito apenas à família” (GUILHEME e PICOLI, 2018, p. 4).

Entre os dados coletados, o relato de Frida a seguir tangencia parte dessa narrativa de neutralidade, de colonização do pensamento dentro da normalidade, da ilegitimidade da experiência transviada, em que a sexualidade é entendida como algo distante da sua relação docente, por fazer parte de algo que a privilegiasse como corpo *dissidente*, mesmo que entendesse a importância de ser discutida.

[...] eu trazia o racismo com muita tranquilidade, eu trazia a violência contra a mulher com bastante tranquilidade (apesar de já me machucar mais também), mas o tema LGBTQIA+ não era um tema que eu buscava para construir, por exemplo, uma questão [...] Meio ambiente, racismo, violência contra a mulher, contra o idoso, contra criança, pedofilia e... eu não avançava nessa [LGBTQIA+], nunca me sentia muito confortável em avançar nessa...nessa seara porque eu achava, (olha só, na minha cabeça) ilegítimo é... trabalhar em causa própria, porque eu estaria trabalhando em causa própria de uma forma que... será que eu tô dando oportunidade (olha que loucura!) dessas pessoas não terem acesso a isso já que elas não precisam ter acesso, cada um vive a sua vida! [...] Então, eu achava ilegítimo, eu achava que seria muito delicado eu trazer uma causa que é minha, que eu achava que seria egoísta de minha parte trabalhar – (olha só!) – ser egoísta trabalhar um tema que é tão... forte, necessário e que devia ter visibilidade, mas eu não sentia confortável em trabalhar esse tema, porque eu achava que eu estaria fazendo isso de uma forma, de certo modo, leviana por tá..., eu sou professora, então, eu vou usar o fato de ser professora pra trazer isso? Eu achava que isso seria eu me privilegiar em relação à causa (FRIDA, professora cis lésbica, em Entrevista Narrativa, em 2021).

A narrativa de Frida retrata o desconforto em tratar de um tema que, assim como ela, a Escola sem Partido (que abraçou a pauta contra a “ideologia de gênero”) vê como algo referente à intimidade e, assim sendo, não é de interesse coletivo, não deve ser discutido no espaço escolar, sendo restrito à educação familiar, controlada e atravessada, logicamente, dentro dos valores morais e religiosos aos quais estamos todos/as assujeitados/as. Embora em sua narrativa Frida apresente elementos que desembocam na discussão sobre gênero, racismo, pedofilia e outras violências, seus debates não caminhavam para a seara das sexualidades, por entender

que estaria assim tomando partido de algo que era seu e que, por sua vez, não havia necessidade de discutir, explicar, ou, quem sabe, por medo de comprometer a sua identidade pessoal/docente. Então, optou pelo silenciamento, ocupando, dessa forma, o não lugar das existências, da negação, da não representação e nem da representatividade. Nesse pensamento, cabe a lógica que o/a aluno/a aprenda em casa, ou na rua.

Ao considerar que “tudo que se fala de sexo e de gênero já traz, em si, uma demanda moral, portanto reguladora” (BENTO, 2017a, p. 280), suponho que a intenção dos movimentos antigênero, por sua vez, é poder investir, dentro do obscurantismo, no medo para negar ao corpo-transviado suas existências, podá-lo em troca de punição, vergonha, negação, abominação; introjetar nele o abjeto, o nojo, o indizível em termos científicos por aquelas verdades que não podem ser mudadas, segundo a norma. Para Foucault (2013, p. 28-29), “este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; é, numa boa proporção, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação” e, desse modo, está subordinado aos quereres da (hetero)normatividade e aos desejos divinos sobre ela. Para Bento (2011, p. 558), “a eficácia desse discurso está em produzir nos sujeitos a incômoda e terrível certeza de que ele não é normal e de que, se ele se sente fora do lugar, é porque não existe lugar para ele. Há um processo incessante de produção de anormalidade”.

Em contrapartida, ao aderir o gênero e a sexualidade em seus currículos e esses estudos serem tratados com laicidade e respeito ao cientificismo deles, as instituições escolares contrariam a norma, a *naturalidade* das coisas, o tradicionalismo das relações, as explorações ocasionadas pela diferenciação sexual, o divino e, por conta disso, seus/suas professores/as tornaram-se inimigos/as, precisando vigiá-los/las, persegui-los/las, puni-los/las todo tempo, a qualquer custo, alimentando o ódio e a mentira.

O movimento antigênero e o Escola sem Partido criaram várias razões – sem qualquer compromisso com a ciência - para que pautas contra-hegemônicas não fossem nem sejam mencionadas nas escolas, visando não permitir aos/às estudantes o acesso, não oportunizar a visibilidade de outras corporalidades, naturalizá-las, legitimá-las, menos ainda com alunos/as de pouca idade. A finalidade foi/é não consentir que eles/elas fossem/sejam “doutrinados” a entender acerca das diversas formas de expressar o gênero e a sexualidade e se (re)conhecerem dentro dessas possibilidades. Assim, a proposta é negar o conhecimento, colonizar, domesticar, controlar, evitar posições contrárias à norma, “doutrinar”. A Escola sem Partido, contraditoriamente, luta contra ideologias que não satisfazem a própria ideologia ao defender “[...] a ‘neutralidade das escolas’ ao mesmo tempo em que proíbe a ‘doutrinação’ e o

‘proselitismo ao abordar questões de gênero’” (HUMAN RIGHTS WATCH, 2022, p. 4, grifos dos/as autores/as). No entanto, percebe-se que por detrás dessa ‘neutralidade’, “o grupo se preocupa com o suposto tratamento preconceituoso por professores de determinados temas, como ‘civilização ocidental’, cristianismo, ‘família tradicional’, propriedade privada, capitalismo, livre mercado, agronegócio, militares, entre outros” (ib., 2022, p. 17, grifos dos/as autores/as), aos quais os/as docentes são subjugados/as e acusados/as de “doutrinação” caso se manifestem contrários/as aos pensamentos considerados indiscutíveis pela norma, principalmente se essas manifestações se opuserem à questões morais e religiosas da cultura vigente. Outro ponto de contradição reside no fato de que a Escola sem Partido surgiu apoiando movimentos que tentavam coibir práticas e programas direcionados a combater toda forma de preconceito e discriminação nas escolas.

Entretanto, baseando-se em falácias, a contra política (ou a política do vale tudo) – sem qualquer senso de cientificidade – difundiu a ideia de que os estudos de gênero e sexualidade eram inimigos dos/para núcleos familiares tradicionais, pois visibilizam, valorizam e promovem a liberdade de escolhas individuais - principalmente sobre suas práticas sexuais - bem como legitimam outras possibilidades de arranjos conjugais, além de desvelar que as diferenças sexuais geram desigualdades entre homens e mulheres, priorizando hierarquicamente o masculino, causando, assim, incômodos ao que é considerado natural e divino. No entanto, os estudos transviados não apenas questionam a situação de conforto do patriarcado, mas destacam a diferença, valorizam o/a outro/a, reivindicam posições de igualdade, desestabilizam seus poderes, interpelam a dominação masculina, diminuem as distâncias entre ele/ela e o/a outro/a, refutam a ideia de complementariedade entre homens e mulheres e os seus processos de assujeitamento.

A diferença se constitui a partir de um lugar de poder e dominação, portanto, é uma imposição social. É justamente nesse paradigma da diferença sexual como mecanismo de poder que surge a ideia de complementariedade heterossexual. Diferença e complementariedade, no caso dos sexos, são como as duas faces da mesma moeda³⁹ (CURIEL, 2013, p.121, tradução minha).

Nesse contexto, entende-se que esses estudos mexeram/mexem com estruturas já solidificadas, construídas historicamente, socialmente e religiosamente, (im)postas como naturais ou divinas e, por essas lógicas, combatê-los consegue adesão de parte conservadora da

³⁹ La diferencia se constituye desde un lugar de poder y dominación, por tanto, es una imposición social. Es, precisamente, en ese paradigma de la diferencia sexual como mecanismo de poder que aparece la idea de complementariedad heterossexual. Diferencia y complementariedad, en el caso de los sexos, vienen siendo como las dos caras de la misma moneda (CURIEL, 2013, p. 121)

sociedade para manter toda a dominação masculina *cis* heterossexista. Nesse percurso, a fim de coibir essas ideias, a igreja católica, ao perceber a possibilidade de perder o *controle* sobre a sociedade e a ordem *natural* da sexualidade binária (GARRAIO e TOLDY, 2020), posicionou-se contra, entre as décadas de 1990 e o início dos anos 2000, a ascensão desses estudos, inventando a alcunha de “ideologia de gênero”, a qual, entre outras tentativas, tinha o objetivo de “conter o avanço de políticas direcionadas a garantir ou ampliar os direitos humanos de mulheres, pessoas não heterossexuais e outros dissidentes sexuais e de gênero” (JUNQUEIRA, 2017, p. 26). Criou-se, então, pânico moral nas sociedades por meio de teorias conspiratórias associadas à pedofilia, à erotização de crianças, às libertinagens, à oposição à ordem natural das coisas e a abortos desenfreados. A partir disso, com as campanhas em ascensão, anos mais tarde no Brasil, uma série de projetos de lei contra a “ideologia de gênero” foram colocados em votação nas diversas casas legislativas do País visando conter o avanço e o acesso a esses estudos nas escolas. Entretanto, muitas delas, primeiramente por serem consideradas anticonstitucionais, foram arquivadas e, posteriormente, por não conseguirem comprovar nem a “doutrinação” nem a existência de uma “ideologia” que prejudicasse os/as alunos/as.

Indiscutivelmente, esse retrocesso contra a “ideologia de gênero” tomou forma em 2004, quando o Pontifício Conselho da Família escreveu uma carta aos bispos da igreja católica assinalando o potencial do “gênero” como destruidor dos valores femininos importantes para a Igreja; como deflagrador de conflito entre os sexos; e como um conceito usado para contestar a natureza e a distinção hierárquica entre homem e mulher sobre a qual os valores da família e a vida social são fundados (BUTLER, 2019c, on line).

O relatório “‘Tenho medo, esse era o objetivo deles’: esforços para proibir a educação sobre gênero e sexualidade no Brasil”, publicado pela *Human Rights Watch* (2022), explica que o termo “ideologia de gênero” foi/é utilizado genericamente para insinuar que *esforços feministas e gays* são utilizados para *atacar valores tradicionais*. Esse termo foi incorporado ao movimento Escola sem Partido, em 2014, e apropriado por ideólogos oportunistas por apresentar definições imprecisas acerca do que seria essa “ideologia”, sendo utilizada para atacar questões relativas a conquistas feministas e a direitos da comunidade LGBTQ+ . A isso, Junqueira (2017) acrescenta que se intensificaram a demonização dessas pautas visto que a *(re)naturalização do núcleo familiar*, formada por homens e mulheres biológicas, *a maternidade, a (hetero)sexualidade e a diferença sexual* como forma de diferenciar e hierarquizar os corpos sexuados foram enaltecidos, o que flertou diretamente com as ideologias defendidas pelos partidos de direita ultraconservadora (e extrema-direita) brasileira e adentrou a escola por meio dos/das seus/suas representantes e dos seus currículos, os quais reforçam a

suposta *naturalidade* heterossexual como regime político (CURIEL, 2013) e alicerça os campos religiosos, morais e socioculturais dos seres humanos. Assim,

[...] percebe-se que se formou uma aliança composta por evangélicos e católicos mais ortodoxos, quando não fundamentalistas, bem como organizações conservadoras/reacionárias que defendem o que chamam de família e costumes tradicionais, unidas em divulgar e disseminar informações distorcidas para impedir que se alcance a equidade entre os gêneros e o respeito à diversidade sexual, conforme vem sendo ratificado internacional e nacionalmente há décadas com a intenção de diminuir as discriminações e as violências baseadas em gênero (REIS e EGGERT, 2017, p. 18) .

Nesse meio, os estudos feministas e os de gênero e sexualidade tiveram seus princípios demonizados, pois essas instituições se aproveitaram, muitas vezes, da falta de discernimento dos menos esclarecidos/as para divulgar – de maneira raivosa - inverdades acerca dessas pesquisas, promovendo ainda mais o estigma e a marginalização dessas identidades. Ademais, pela maneira como divulgaram essas informações, permite inferir que conhecer essa temática, de alguma forma – como se fosse mágica-, transformaria as pessoas heterossexuais em homossexuais, cis em trans, homens em mulheres e vice-versa, apenas pela leitura e discussão e nunca por (re)conhecimento. Para impedir esse (re)conhecimento, criou-se o pânico. Somou-se a tudo isso preceitos religiosos, medos, preconceitos, discriminações, agressões e mortes violentas que atravessam, constituem, (de)marcam, silenciam e essencializam as identidades dos corpos-transviados, impedindo que as pessoas possam ser quem realmente são, ou criar o respeito às diferenças.

A questão contra a “ideologia de gênero” e as formas com que foi (e ainda é) veiculada globalmente tornou-se um meio para políticos oportunistas obterem votos, sendo convocada oportunamente, em períodos eleitorais, para desqualificar pautas progressistas, difundir o pânico moral e intimidar os/as menos esclarecidos/as. Tal campanha circunscrita por mentiras e ideias reacionárias imputaram à tal *ideologia* o propósito de incentivar a destruição de famílias convencionais e cristãs, bem como disseminar a homossexualidade e outras perversões como moda ou estilo de vida, colocando professores/as e a escola como vilões/ãs responsáveis por promover o abjeto, doutrinar seus/suas filhos/as, difundir práticas reprováveis pela (hetero)norma, além de nutrir o pânico também entre os/as docentes e alimentar nesse espaço o ódio e a insegurança ao abordar determinados temas. As entrevistas apresentadas no relatório *Human Rights Watch* (2022), citado anteriormente, relatam experiências de docentes que foram ameaçados/as de agressões e mortes, assediados/as pela comunidade escolar, assombrados/as por processos administrativos, acusados/as pelo *crime de doutrinação* e intimidados/as a comparecerem em delegacias e Ministério Públicos para prestar esclarecimentos acerca de aulas

sobre gênero e sexualidade, sofreram linchamentos virtuais em redes sociais, publicidades distorcidas em sites de jornais e revistas, questionamentos acerca de professoras/es trans nas escolas etc. Como resultado de todo esse processo de vigilância, perseguição, intimidação e medo, o relatório cita que tal feito provocou nos/as professores/as o “*chilling effect*”⁴⁰, fazendo com que temas importantes fossem abandonados pelos/as docentes por medo de represálias decorrentes ao tratar certos conteúdos (HUMAN RIGHTS WATCH, 2022), como esclareceu nessa frase a professora Cláudia Saúde ao comentar sobre trabalhar com projetos com os temas gênero e sexualidade:

“Não, nunca! E eu nunca trabalhei também por esse medo. Eu tinha medo de falar sobre isso (CLAUDIA, professora trans heterossexual em Entrevista Narrativa, 2021).

O “*chilling effect*” para Cláudia é *cistêmico* e institucionalizado, estando presente na construção de sua identidade pessoal e, ao que tudo indica, potencializado em sua identidade profissional. As identidades trans ainda são atravessadas pelo *trans panic* – estratégia adotada por grupos antritrans (fundamentalistas religiosos/as e outros/as adeptos/as) com o objetivo de disseminar mentiras, ódio, criar o pânico, negar acesso, desumanizar e, entre outras coisas, criminalizar essas identidades (BENEVIDES, 2022). O medo de Cláudia é algo comum também entre os/as docentes, todavia esse temor atravessa ao inibir mais efetivamente professores/as transviados/as, pois carregam em si as imagens e as narrativas da “ideologia de gênero”, podendo serem acusados/as de ensinarem aos/às seus/suas alunos/as a se tornarem como eles/as, uma vez que a representação está latente.

A profissão professor, ela abarca um imaginário de uma representação de uma conduta, uma moral, [...], sei que esse imaginário vem se constituindo historicamente, são séculos e séculos de romantização do corpo dócil do professor, corpo disciplinado, moralizado e, nós, professoras e professores, e todo o Brasil, de maneira geral, ainda buscamos ser fiéis a essa imagem do professor como um intelectual que aparece não ter uma vida e narrativa própria (JANAÍNA, professora cis lésbica em Autorretrato, 2021).

Janaína acertou ao expor seu pensamento acerca da profissão docente e entendeu, com o seu próprio corpo-transviado, o peso de não se sentir pertencente à norma, e, talvez por conta disso, mantém suas representações de sexualidade escondidas dentro dessa *conduta*, dessa *moral* feita por homens e para homens (FOUCAULT, 2010b), que produz o corpo docilizado e, portanto, não se expõe, não coloca em dúvida as imagens e as narrativas do seu corpo-

⁴⁰ Efeito inibidor, arrepiante.

território. Para Cláudia, os mesmos pesos têm outras medidas, suas imagens e narrativas são averiguadas pelo *cistema*, sua conduta, sua moral, sua representação, estão sempre à mercê do julgamento do/a outro/a, estão expostas pela transparência do seu armário. O peso de não estar enquadrada dentro daquela representação, conduta, moral e disciplina *cistêmicas* – fidelizadas nas corporalidades de professor/a – fragiliza sua existência e produz suas imagens e narrativas, bem como suas identidades *docilizadas* dentro da escola. Cláudia, nesse aspecto, seria a materialização da *ideologia de gênero* e, por conta disso, sofre no silenciamento e no medo dos ataques por desafiar as lógicas estruturais também em suas práticas docentes.

O ataque ao programa “Brasil Sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e Promoção da Cidadania Homossexual” (BRASIL, 2004) é um exemplo recente de como o medo e a intimidação construíram esses efeitos inibidores e como políticos oportunistas se apropriaram desse material para promover o caos, impulsionando campanhas eleitoreiras de candidatos extremamente LGBTfóbicos, em 2018. A campanha de *fake news*, associadas a imagens grotescas e outras distorções acerca do material produzido dificultaram sua implementação, alavancando discussões infundadas e impossibilitando que representações e representatividades, ainda que *autorizadas*, pudessem ser visibilizadas nas escolas.

O programa Brasil sem Homofobia (BRASIL, 2004), embora fosse uma proposta da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República em parceria com o Ministério da Saúde e em colaboração com grupos feministas e ativistas LGBT+, tinha um alcance interministerial e era compartilhada com vários setores da sociedade, entre eles, educação, saúde, trabalho e cultura, tendo metas para promover a igualdade de direitos, bem como combater a discriminação à comunidade LGBT+. Tinha como objetivos principais proporcionar por meio de várias ações coordenadas a não discriminação pela orientação sexual, a promoção dos direitos humanos de pessoas LGBT+, a produção de conhecimento que subsidiasse a elaboração, a implementação e a avaliação de políticas públicas no combate a práticas violentas e discriminatórias em razão da orientação sexual, além de reafirmar o compromisso entre Estado e sociedade como garantidores/as desses direitos. Foi inspirado no “Capítulo V – Direito à Educação: promovendo valores de respeito à paz e à não discriminação por orientação sexual”, e no “IX – Política para a Juventude: Apoiar a implementação de projetos de prevenção da discriminação e a homofobia nas escolas, em parceria com agências internacionais de cooperação e com a sociedade civil organizada” (BRASIL, 2004, p. 25), do Programa Brasil sem Homofobia, que surgiu o Projeto Escola Sem Homofobia, cuja repercussão nacional

contrária a vários setores da sociedade resultou em veto, no ano de 2011, para implementá-lo, da presidenta Dilma Rousseff.

Por meio de um convênio firmado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), foi elaborado o material que seria distribuído às instituições de todo o país. Entretanto, uma polêmica impediu sua circulação. Em 2011, quando estava pronto para ser impresso, setores conservadores da sociedade e do Congresso Nacional iniciaram uma campanha contra o projeto. Nas acusações feitas, o "**kit gay**" - como acabou pejorativamente conhecido - era responsável por "estimular o homossexualismo e a promiscuidade." O governo cedeu à pressão e suspendeu o projeto (SOARES, 2015, *online*, grifos do autor).

A reação contrária ao Escola sem Homofobia pela sociedade, provavelmente, foi um dos contextos bem (in)quietantes para o corpo-território-LGBT+ na docência e um dos registros *oficializados* mais próximos, testemunhado por professores/as transviados/as de como as existências de pessoas LGBT+ na escola ainda estão relegadas aos espaços de não existências e não visibilidades, sendo destinados/as ainda à clandestinidade e ao silenciamento. Ademais, não foi possível entender como tal atitude pôde barrar um projeto, cuja proposta é “[...] um convite a gestoras/es, professoras/es e demais profissionais da educação para um debate, oferecendo instrumentos pedagógicos para refletir, compreender, confrontar e *abolir a homofobia no ambiente escolar*” (BRASIL, Caderno Escola sem Homofobia, sem ano, p. 13, grifos meus), por meio do desenvolvimento de atividades pedagógicas de (re)conhecimento das diferenças sexuais e de gênero, visando a desnaturalização de práticas LGBTfóbicas.

É interessante observar que essas propostas podem encontrar também entre professores/as LGBT+ resistências diversas para ser incorporado às suas práticas, seja pelo “*chilling effect*” resultado dos amedrontamentos, da vergonha, das discordâncias, incompreensões, colonizações dos saberes, e/ou dificuldades em falar ou assumir (ainda que importante, mas não necessário assumir) uma identidade posta como *dissidente*, errada, abominável, quer seja por entender que tais ensinamentos estão relegados à competências familiares. Além delas, na pior das hipóteses, colocarem-se nesse lugar de abjeção, cujas existências devem ser negadas, ou ainda, por serem interpretados/as e acusados/as de que suas práticas possam motivar os/as alunos/as a *optarem* pelo caminho da *anormalidade*, das esquisitices, pois suas *escolhas* carregam em si imagens e narrativas de discriminações, preconceitos e sofrimentos e, entre tantas outras possibilidades, podem trazer consequências à sua rotina pessoal e profissional. O fato é que, nesse processo, o medo é um atravessamento constante, um companheiro de (re)existência que, às vezes, grita, e em outras, se cala.

No entanto, foi na universidade que Beta Queer começou os seus conflitos, em que falar sobre gênero e sexualidade na sala de aula provocava nele inquietações diversas.

E aí, eu lembro que eu sempre ficava ‘tá, como eu vou falar, por exemplo, sobre orientação sexual na sala de aula sem eu ter de falar sobre a minha?’ Porque o problema nunca foi falar sobre. O problema era falar sobre mim, era sempre falar sobre mim porque eu sempre ficava com medo. Eu posso dizer que sou gay e aí esses alunos devem/podem interpretar de uma forma que eu não sei qual é. E aí, esses alunos podem levar isso para a casa dos pais e aí, chegando na casa dos pais, eu não sei o que pode acontecer depois. E eu sempre ficava muito com isso, dessa coisa, com medo de alguma forma transparecer que... sei lá... aquela coisa de que ‘ah, o professor tá ensinando os meninos a ser viado!’ E era assustador, era assustador porque eu lembro que era o mesmo período em que tava no período político da eleição do desgraçado Bolsonaro. E tinha essa coisa, e aí era uma tortura pra mim, que eu sentia e sabia que precisava falar dessas coisas, mas eu não sabia como sabe? E aí eu tenho... é que eu começo de alguma forma introduzir essas coisas nas minhas aulas. Então, eu lembro que meus alunos estavam um dia conversando sobre heterossexualidade e homossexualidade. Ai os meninos tavam ‘eu sou hétero, não sei o quê!’ E o menino pequeno assim, ‘oxe, tu é hétero?’ Sem saber o que era, sem saber o que era. Literalmente, sem saber o que era heterossexual, homossexual. Isso na minha aula. E aí, eu lembro que eles estavam comentando que eles haviam tido aula de Ciências e tinha comentado alguma coisa, enfim... alguma coisa sobre hermafrodita... não sei exato o que aconteceu nessa aula, mas os meninos, os alunos em geral, sempre foram mais receosos pra perguntar a essa professora de Ciências e aí eles perguntam para mim nessa aula, por exemplo, o que era homossexual, o que era heterossexual, o que era hermafrodita. E aí eu falo. Eu falo o que é a heterossexualidade, o que é a homossexualidade e tudo mais e, nesse momento, eu percebo que eles, por exemplo, não questionaram a minha orientação sexual. Na verdade, eles só queriam tirar uma curiosidade que era deles. E aí é que eu penso, então existe... tem uma janela aqui e eu posso pular essa janela pra poder falar dessas coisas, sabe? E aí é que eu começo a entender que... enfim... eu paro pra... eu sempre fui muito de refletir... de parar para pensar naquilo que eu tava fazendo como professor. E aí eu pensava ‘tá, eu não posso ocupar esse lugar de professor (tudo bem que eu não queira falar da minha particularidade, da minha vida pessoal, da minha orientação sexual), mas eu preciso falar dessas coisas. Eu estou lá pra isso’ E é aí que eu começo a falar dessas coisas sem problema alguma na escola e, felizmente eu nunca tive – ou infelizmente – nesse período na escola municipal alguém que perguntasse sobre mim por exemplo, sobre a minha orientação sexual (BETA QUEER, professor cis gay em Entrevista Narrativa, 2021).

Beta Queer confirma em seu relato as expectativas experimentadas pelo seu corpo-território-LGBT+ no período em que a extrema-direita ganhava forças por meio de discursos apelativos acerca das sexualidades *dissidentes*, *bem como* os medos decorrentes do falar sobre sexualidades e isso remeter a um falar de si como representação e representatividade, além de, com isso, a sua identidade sexual ser pauta de discussão inclusive fora da escola como algo que poderia influenciar os/as seus/suas alunos/as ao (re)conhecimento e à apropriação dessa identidade como parte deles/as. Nesse contexto, a tortura se torna um processo de autocobrança

e opção pela opacidade de um corpo que não se enquadra na (hetero)normalidade, pois as performances de uma masculinidade outra não hegemônica não podem constituir-se em representatividade pelas lógicas *cis* heteronormativas, e precisam – de ambos os lados - não questionar sua identidade, mostrá-la (se não ao ridículo), esquadrinhada por “[...] um poder que faz valer as regras e as obrigações como laços pessoais cuja ruptura constitui uma ofensa e exige vingança” (FOUCAULT, 2013, p. 56). O temor de Beta Queer estaria no que viria depois, em razão do escorregar de suas palavras, das (des)construções possíveis dos conceitos, das performances, normas e papéis de gênero, do que as informações transmitidas pelas imagens e narrativas performáticas de seu corpo, confirmadas por meio de questionamentos - cujas intenções e retaliações não podem ser adivinhadas-, pelas *rupturas* à *cis* heteronormatividade e pela quebra das regras estabelecidas como regime de verdade. Ao tratar dessas temáticas e com delas falar de si, Beta Queer e Cláudia (conforme veremos a seguir), bem como outros/as professores/as transviados/as, estariam sujeitos/as às distorções dos seus discursos, seriam incentivadores/as e defensores/as de uma “ideologia de gênero” que “[...] promove a pedofilia, a permissividade sexual e a hipersexualização das crianças e dos/as adolescente” (GARRAYO E TOYDE, 2020, p. 135). Isso tudo justificou os medos, os silêncios, os recuos, os contextos (in)quietantes em épocas em que morte de pessoas LGBTQ+ passaram por rituais perversos de crueldade e também pela exponencial onda conservadora acrescentada pelo pânico moral e *senso de justiça* terem produzido linchamentos públicos motivados por *fake news* na *internet*, geralmente associados à corrupção da inocência das crianças *heterossexuais*.

Ficou explícito no relato de Beta Queer que a curiosidade em torno das sexualidades é inerente aos/às alunos/as que investigam e questionam os rótulos e as nomenclaturas. Geralmente, esses discursos originam-se nas aulas de Ciências, nas aulas de reprodução, transmissão de infecções sexualmente transmissíveis (IST) e projetos que discutem a gravidez na adolescência, excluindo daí, muitas vezes, temáticas consideradas problemáticas e inapropriadas, entre elas, gêneros e sexualidades *dissidentes*. No entanto, a discussão extrapola os limites dessas aulas e seus diálogos se estendem a outras disciplinas, a outros espaços e tempos, provocando nos/nas estudantes buscas para esclarecer suas dúvidas com aqueles/as que possibilitam alguma abertura e/ou afinidade, demonstrando a importância de que tal discussão deva ocorrer de forma interdisciplinar e, para isso, os/as professores/as devem estar preparados/as cientificamente, abertos/as ao diálogo, à laicidade das instituições e, acima de tudo, livres de preconceitos.

O relato de Beta Queer tem semelhança com o de Cláudia Saúde, a seguir, no entanto, ela não teve direito à opacidade, ao retorno ao seu armário, pois é de vidro, suas imagens e

narrativas já dizem o que a norma recusa enxergar ou ouvir, suas corporalidades provocadas pela sua *existência não desejada* já são interpeladas por essas imagens que (re)produzem narrativas e por narrativas que fabricam imagens. Seus relatos aproximam-se não apenas pela condição do corpo-transviado ou do corpo-território-LGBT+, mas se reconhecem pelo medo, pela *ruptura* ao serem pensados/as como aqueles/as que estão ensinando aos/às outros/as a serem gays, lésbicas, transexuais e travestis, com o diferencial de viverem a experiência de corpo-transviado. Assim, talvez por isso, são castigados/as por *militarem em causa própria*, desvirtuando *a inocência de criancinhas* pelo exemplo inserido em suas corporalidades, sinalizados/as como aqueles/as que querem destruir valores tradicionais e, devido a isso, precisam estar em vigilância contínua, já que seus atos *constituem em ofensas e exigem vinganças*, como pontuou Foucault. Ao falarem sobre si, discutirem sobre gênero e sexualidade, exporem suas/essas identidades, suas/essas performances *inadequadas*, eles/as não são apenas professores/as transviados/as a discutir sobre as *dissidências*, são a personificação daquilo que precisa ser combatido pela norma: a “ideologia de gênero” que desnaturaliza a cis heterossexualidade, corporificada em suas representações e representatividades na escola, mesmo que permaneçam (in)quietos/as. Eles/elas podem até existir nesses espaços (representação) desde que sejam corroídos/as pelos dispositivos do medo e da vergonha, do silêncio, da dupla negação de si e do *cistema* (não representatividade) e pela real “ideologia do gênero” cis heteronormativa: sexo em conformidade com o gênero e ambos em conformidade com o desejo e suas performances sexuadas/generificadas, emudecidos/as pela discriminação e preconceito de uma Escola sem Partido, cujo partido é defesa e manutenção da cis heterossexualidade branca cristã, que busca ocultar as imagens e narrativas outras ao impedir suas manifestações outras, como exposto nos relatos a seguir.

[...] esse medo, seria um medo até mesmo de uma represália da escola, entendeu? Uma represália da própria escola. Eu não sei se eu teria condições psicológicas hoje para suportar! Porque assim, durante a vida, durante a vida nossa, durante a minha vida hoje, aos 40 anos sabe... durante esse tempo a gente tem sofrido muito, a gente tem tentando conquistar muitos espaços. A cada dia é um dia de luta e não é fácil. Todos os dias, a gente luta para sobreviver num país que nós temos, com muitos homofóbicos, eu falo assim... um dia após o outro para mulher trans é um dia realmente de conquista e de vitória. [...] E o medo... quando eu falo com você, o medo dessa represália é realmente de como as pessoas vão dizer “Ah, a professora trans está aqui para poder ensinar os alunos, ou conduzir os alunos a uma prática de homossexual!” Então, esse seria o meu medo, entendeu? (CLÁUDIA SAÚDE, professora trans heterossexual em Entrevista Narrativa, 2021).

Ao exporem os seus temores, Cláudia Saúde e Beta Queer parecem conformar uma constituição identitária do corpo-transviado fabricada pelo próprio medo, pelo silenciamento,

pela desnaturalização de suas vivências, as quais alimentam sentimentos de vergonha e medo para narrar a própria existência, e pela não existência dentro do *cistema* heteronormativo, impulsionado pela crescente onda LGBTfóbica que demoniza e deslegitima suas masculinidades e feminilidades. Contudo, sem perceberem, essencializam comportamentos, naturalizam ameaças e agressões, já esperam por elas com a mesma naturalidade com que são feitas, pois as violências recebidas não somente justificam os seus medos, mas os carregam como parte de si, reverberam em outros corpos, os/as constituem, colocam-nos/nas impotentes diante dos combinados estruturais que movimentam os corpos.

Há uma amarração, uma costura, no sentido de que o corpo reflete o sexo e o gênero só pode ser entendido, só adquire vida, quando referido a essa relação. As performatividades de gênero que se articulam fora dessa amarração são postas às margens, analisadas como identidades transtornadas, anormais, psicóticas, aberrações da natureza, coisas esquisitas (BENTO, 2011, p. 553).

No episódio a seguir, Cláudia relatou os sentimentos que a fizeram desistir de tomar posse em uma vaga de concurso em que foi aprovada. Nessa ocasião, percebeu e previu todo o jogo de discriminações e preconceitos *cistemáticos* da qual sempre fora vítima.

Eu me senti na época, eu me senti muito mal..., com o tempo a gente vai acabar, a gente vai amadurecendo mais... Na época, eu me senti muito constrangida, eu me senti muito mal. E, assim, eu coloquei na conduta que eu não iria ser aceita. Tipo assim, no meu psicológico dizia 'se eu for para essa escola, eu poderia mover uma ação. Poderia pedir [...] entraria com um processo para eles tá me dando a posse' e aí, na época, eu senti que eu sofreria uma represália por parte da direção. Já se falava né 'ah, esse gay vai pra lá e tal!' E aí eu acabei desistindo. Eu me senti muito fraquejada! A palavra é fraquejar mesmo. Eu me senti muito fraquejada naquela época e aí eu acabei me sentindo mal e acabei não indo (CLÁUDIA SAÚDE, professora trans heterossexual em Entrevista Narrativa, 2021).

O medo da represália vem da violência corriqueira e acostuada, da reiteração das repreensões que sofreram ao longo da vida, das imagens e narrativas de abjeção produtoras de identidades culpabilizadas pela própria natureza que os/as essencializaram como anormais, pois, muitas vezes, recolher-se, calar-se, desdizer-se, são as únicas formas de criar (re)existências.

Outro efeito desse dispositivo do medo e da vergonha seria a própria vítima, quando consegue sobreviver aos atos de violência, não denunciar o agressor seja porque naturaliza a violência contra si – como se ela merecesse a punição por não agir de acordo com o seu lugar natural – ou seja porque sabe que não adianta acionar o Estado demandando justiça via ação criminal (BENTO, 2021b, p. 85)

Tal efeito pode ser resgatado nas histórias de Janaína, quando esta não conseguia falar de si mesma, assumir-se, talvez por medo dos julgamentos advindos de suas corporalidades, e/ou vergonha, como na ocasião em que buscou o curso para trazer alguma luz à sua existência, aos/às outros/as professores/as transviados/as que se recusam a falar de seus afetos, preferindo silenciar sua existência. Também nas de Cláudia, quando desistiu de lutar pela posse ao ser aprovada no concurso, por medo de sofrer represálias ou perseguições, ou por não acreditar que lograria êxito ao acionar judicialmente o Estado em busca de reparar a injustiça sofrida. Em conformidade, Butler (2018b, p. 17, grifos da autora) esclarece essa relação de desimportância: “[...] há ‘sujeitos’ que não são exatamente reconhecíveis como sujeitos e há ‘vidas’ que dificilmente - ou melhor dizendo, nunca - são reconhecidas como vidas”, resultado de um processo normalizador que hierarquiza as pessoas segundo os critérios estabelecidos pela norma, e (re)posiciona o/a outro/a, sujeito/a da diferença, nesse não lugar da existência humana.

Um questionamento que é preponderante nessa disputa de reconhecimento e consequente busca por cidadania e da não violência é o de como são – e se são – produzidos os embates daquelas/daqueles que buscam adentrar da categoria ‘humanidade’ e alcançar condições mínimas de sujeitos de direito (PINHEIRO, 2021, p. 55).

O dispositivo do medo e da vergonha produzido pela *cis* heteronormatividade cria identidades silenciadas, subalternizadas, desumanizadas, (in)quietas, bem como fabrica outras *normalidades* para essas identidades, que passam a ser compreendidas quando a transitoriedade da identidade é evidenciada, como observou Janaína ao relatar suas percepções por meio, do descobrimento de seu corpo-território-LGBT+.

[...] e quando eu comecei a namorar com ela [Janaína referindo-se à sua namorada Sirena] - quando isso passa a ser algo que é seu, não é mais o do outro – aí você começa a observar o mundo de outro jeito. E aí, eu comecei a observar que tem uma colega [professora] lá na escola que não tem namorado, e assim... eu entrei na escola - que na época eu namorava com um rapaz- então eu falava sobre esse rapaz, eu contava histórias sobre ele e tal, e todo mundo contava as suas histórias, e tem uma professora na escola que ela é super silenciosa. Ela gosta de conversar, mas ela não fala da vida dela. Quando eu comecei a namorar com a Sirena, eu comecei a observar. Não é que esse conteúdo não estava presente. Estava! Não me chamava a atenção porque eu não fazia parte. Então, eu comecei a observar que as pessoas diziam assim ‘oh, fulana... Fulana ali... eu acho que tem uma... tem... entendida!’ Ai, eu dizia assim: ‘Meu Deus, se ela é, se ela não é...’ a grande questão pra mim não era essa! Mas porque assim, Fulana era uma professora maravilhosa! E que pra mim não tinha o porquê de ninguém ficar colocando nada em xeque dela (JANAÍNA, professora *cis* lésbica, em Entrevista Narrativa, 2021, grifos meus).

Janaína relembrou os tempos em que seus afetos eram relatados com a *normalidade* com *pedida* pela *cis* heteronormatividade. Contudo, passou a enxergar esse fato de outra forma quando ela mesma começou a se entender como lésbica, percebendo em outro corpo-transviado as tensões, a que também estaria sujeita e mais tarde também experimentaria, em que professores/as transviados/as produzem identidades normalizadas pelos silêncios de suas afetividades, ocupando lugares outros e até mesmo não lugares circunscritos por especulações, perseguições, ridicularizações, discriminações, julgamentos etc. *determinados* pela norma e absorvidos pela comunidade escolar, potencializados pelo medo e pela vergonha, violência e ilegitimidade a que sua sexualidade poderia estar exposta. Nesse contexto, o “[...] seu destino só poderia ser o segredo ou a segregação - um lugar incômodo para permanecer” (LOURO, 2018, p. 27), vinculando sua identidade pessoal ao fato de ser *uma professora maravilhosa*, no entanto, (de)marcada pelas suspeitas de ser lésbica, ou por uma suposta identidade não assumida, não legitimada, abjeta, demonizada. (Re)existir por meio das nossas *estranhezas* “instaura uma outra política de ressignificação das identidades profissionais docente que surge como forma de resistir às políticas de regulação tecnocrática e neoliberal que envolvem a Educação” (RIOS, 2021, p. 19).

A condição de viver sob o signo do invisível é fundamental para definir a esfera dos sujeitos. Esta zona inabitável será o limite que definirá o terreno do sujeito, constituirá este lugar de identificações negadas e em virtude das quais o terreno do sujeito circunscreverá sua própria pretensão de autonomia e a vida (BENTO, 2021a, p. 168).

Se por um lado, os riscos de assumir uma identidade de professor/a transviado/a na escola manifesta movimentos outros, o enquadramento ao corpo-transviado na docência (re)posiciona-o/a em sutilezas outras, delicadezas outras, sensibilidades outras, ao mesmo tempo que se intensificam as vigilâncias outras, as cobranças outras e os (re)posicionamentos outros. O corpo-território-LGBT+ na docência é colocado nessa mão dupla: simboliza possibilidades, provocações, representações e representatividades outras na discussão do gênero e da sexualidade nas escolas, mas requer cautela para não ser percebido/a como um/a *militante de causa própria*, ou como um/a disseminador/a do “homossexualismo”, da “doutrinação ideológica” e da “ideologia de gênero”, já que isso pode ser provocador de sua instabilidade no emprego, de repreensões por parte da escola, represálias por parte de famílias conservadoras que podem acarretar desgastes profissionais e pessoais, depressões e outros comprometimentos da saúde mental, pois o direito à própria existência pode não ser reconhecida (e muitas vezes não é) pelo próprio Estado.

Se para professores/as transviados/as como Beta Queer é possível vislumbrar uma janela para discutir sem que a sua sexualidade seja posta em evidência, para professores/as transexuais como Cláudia Saúde, a situação é completamente diferente. Nesse enredo, Beta Queer pode se recolher ao armário, porém Cláudia não pode furtar-se a esse debate. Não com seus/suas alunos/as. Isso porque as curiosidades que circunscrevem suas imagens e narrativas convidam ao diálogo desde o primeiro dia de aula, desde a sua apresentação como professora nas escolas em que atua. A sua existência, representação e representatividade requer observação, afastamentos, curiosidades, esquadrinhamentos, aproximações, compreensões, explicações, confissões etc., e por isso precisa confessar, relatar-se. Para Butler (2017, p. 22), “relatamos a nós mesmos simplesmente porque somos interpelados como seres que foram obrigados a fazer um relato de si mesmo por um sistema de justiça e castigo”. No sistema, Cláudia é interpelada constantemente e oscila entre o visível e o invisível, o permitido e o proibido, entre sua verdade e a verdade do/a outro/a, que a reposiciona pelo pecado e estranheza que precisa confessar publicamente para ser julgada, condenada ou absolvida. Ela naturaliza a prática de confessar, relatar a si mesma, dar satisfações sobre sua realidade na busca por sua absolvição. Foucault (2010a, p. 68-69) evidencia que “a obrigação da confissão nos é, agora, imposta a partir de tantos pontos diferentes, já está tão profundamente incorporada a nós que não a percebemos mais como efeitos de um poder que nos coage”. Nesse contexto, Cláudia confessa e enquanto aguarda sua sentença, precisa desdobrar-se, ou melhor, multiplicar-se, ser a melhor entre as melhores, para que imagens e narrativas *da rua* não confirmem, dentro da escola, o que já se espera dela. Assim, seu gênero *dissidente* e sua sexualidade *transviada* são marcadores que colocam em xeque, entre outras coisas, a sua competência.

Outra coisa que me remete... a gente tem que ser mais inteligente que os outros, né? Existe essa questão: há saberes diferentes, porém na cabeça das pessoas, ainda o homossexual, ele é muito inteligente... É uma coisa triste, né, porque a gente tem que sobressair muito mais, no além, para poder sobressair (CLÁUDIA SAÚDE, professora trans heterossexual, em Entrevista Narrativa, 2021).

Cláudia precisa (des)construir suas próprias imagens e narrativas para ser aceita, já que as instituições escolares fogem a esse debate, dificultam seus acessos, são coagidas a ocultar, proibir, marginalizar, ser indiferente à ausência em seus currículos devido às crenças que atravessam a escola e condenam pelos olhares de reprovação, pela *inclusão-excludente* (BENTO, 2017a) dos corpos-transviados. Para legitimar sua existência, precisa de intervenção própria, por meio da qual defende a sua condição de mulher *trans*, seu gênero, sua orientação sexual, sua capacidade profissional, dando espaço para que as curiosidades acerca de sua vida

sejam sanadas logo de início, na expectativa de que, dessa forma, possa conseguir o tratamento e o respeito devidos para o *melhor* desempenho de sua função. No geral, nós professores/as transviados/as não precisamos ser somente bons no exercício do magistério, “precisamos nos tensionar a ler as inscrições esculpidas em nossos corpos pelas relações de poder” (MIRANDA, 2020, p. 184); de um poder que coage para que demonstremos capacidades além das imagens e narrativas que envolvem nossas corporalidades, nossas performances, nossos olhares e toques. Além disso, precisamos nos comportar de forma que esse poder não se sinta incomodado, ameaçado; assim, estamos à mercê de um poder que fabrica os seus preconceitos e discriminações e os/as internalizam como práticas direcionadas aos corpos subalternizados; de um poder que nos obriga a *inscrever*, *esculpir* e *tensionar* os nossos corpos para que suas *errâncias*, *pecados* e existências sejam confessadas, para depois serem legitimadas e normalizadas.

Quanto à questão dos alunos, eu percebia muita curiosidade. Eles eram muito curiosos, né? Eles queriam saber da minha transição desde a infância até a idade adulta. Eu percebia que havia muita curiosidade. Eu não via malícia, inclusive, eu fui professora do ensino da Educação Infantil ao quinto ano. Da educação infantil ao quinto ano, eu não vi nenhum tipo de malícia das crianças. As crianças me chamavam de tia, como os de 6º ao 9º ano, também eles acabam me identificando como tia. Eu via nas crianças da Educação Infantil ao 5º ano muita inocência. Então, você percebe que o preconceito é embutido na cabeça das pessoas. Porque você percebe ali aquela criança quando ela vem te abraçar, quando ele vem te dar uma flor, quando ele vem com um mimo, ali ele transpassa uma coisa tão boa! E aí você percebe que com o tempo vai existindo [preconceito]..., porém, assim, eu falo com você que eu, graças à Deus, não enfrentei dos meus alunos [fala com ênfase] essa questão de não aceitação. Os meus alunos... eu tinha uma boa aceitação, eu tinha um bom relacionamento com meus alunos, mas eu percebia que eles eram curiosos, eles queriam saber, eu tinha que explicar! Então, assim, todas as vezes... se eu mudasse de escola, eu tinha que fazer minha identificação. Uma das primeiras coisas que eu falava sobre mim é que eu era uma mulher trans, e dava espaço para eles me perguntarem o que quiserem, desde que fosse com respeito. Eu tive sempre que fazer isso, até mesmo também por questão de aceitação. É por questão que esse aluno tivesse a imagem “não, a professora Cláudia é a professora trans!” Pra essa aceitação, pra também não fazer uma confusão na cabeça desse aluno (CLÁUDIA SAÚDE, professora trans heterossexual, em Entrevista Narrativa, 2021, grifos meus).

Ainda que o medo precedesse as experiências da professora Cláudia, o falar de si é uma situação da qual não pode fugir, pois suas imagens e narrativas interpelam e são interpeladas pela norma. A barreira do medo é atravessada pela necessidade da aceitação, de sanar dúvidas da curiosidade alheia, pela luta de legitimação e quebra de preconceitos que cercam a sua existência, tornando-se um processo contínuo de atravessamentos em sua identidade pessoal e profissional, por isso confessa na expectativa de ser absolvida, no anseio de que compreendam

o gênero desprendido do sexo. Ainda, por isso narra para ser (re)conhecida como sujeita de direitos e deveres; por isso se abre para se estabelecer nessa relação com o/a outro/a, imbricada com sua identidade de gênero e sua identidade docente. Cláudia expõe sua verdade por meio das suas imagens, narrativas e seu compromisso de ser quem ela é. “A impossibilidade de uma narrativa plena talvez implique que, desde o princípio, estamos eticamente implicados na vida dos outros” (BUTLER, 2017, p. 87) O relato dela sinaliza a necessidade de conscientizar a respeito das diferenças, implica o respeito à diversidade, ai dialogar e a desenvolver projetos como o Escola sem Homofobia e o trabalho contra toda a forma de preconceito e discriminação ainda nas séries iniciais de ensino, para, assim, ser possível, pelo menos, minimizar os efeitos causados pelos ataques aos corpos-transviados desde cedo.

Certamente, as dificuldades de falar de si, e a opção pela opacidade nessas instituições cercadas pelo preconceito e discriminação tenham sido potencializadas pelas campanhas de difamação do pejorado *kit gay*, e o seu veto pela presidenta, de certa forma, poderia ser interpretado como uma vitória ao direito de exercer a LGBTfobia como uma prática natural, pois dificultou o processo de aceitação e respeito às *dissidências*, reforçando, desse modo, a impressão de que a LGBTfobia destinadas a essas identidades não eram/são fatores que requerem atenção ou importância. Pela lógica dos/as conservadores/as, a implantação de tal projeto nas escolas estimularia os alunos/as *normais*, instantaneamente, a se tornarem *anormais*, pervertidos/as. Nesse contexto, para impedir que essa transformação acontecesse, foi necessário atacar os estudos de gênero e a sexualidade, desacreditar os/as seus/suas teóricos/as, declarar guerra aos/às professores/as, instigar a queima às/aos bruxas/os (BENTO, 2021b), praticar LGBTfobias como políticas naturais e necessárias para expurgar os/as transviados/as. Nessa perspectiva, no trecho abaixo, retirado da Entrevista Narrativa de Billy Kaplan, podemos perceber que alguns desses atravessamentos derivam da LGBTfobia internalizada, construída, estimulada e banalizada, a qual diminui a vida, os afetos e as experiências de pessoas LGBT+. Nesse âmbito, ficou evidente que, ao enfrentar o *cistema* Billy, se (re)posicionou de acordo com o entendimento do próprio corpo-território-LGBT+ e de suas leituras de mundo, criando (re)existências e territorialidade, bem como ressignificando identidades e práticas de acordo as provocações cotidianas.

[...] um aluno uma vez, eu tive um desgaste: a gente estava na biblioteca, ele estava fazendo um trabalho de outra professora. Ela tinha passado pra eles um trabalho sobre filmes e tinha passado pra eles um filme sobre a história de uma criança trans. E aí, o aluno tinha se recusado a fazer o trabalho sobre esse filme. Ele falou que ele não concordava e que ele não tinha que fazer e ele não ia fazer. Ele tava na biblioteca, na minha aula, falando sobre esse

trabalho da outra professora e falando com o maior orgulho que ele não iria fazer... e que ele não tinha nada a ver com isso e que ele não gostava, que ele não concordava e que ele não ia fazer. 'Então, tá Fulano, então, a gente tá na escola só pra aprender aquilo que a gente sabe e aquilo que a gente gosta, é isso? A gente não tá nesse espaço aqui para se abrir para qualquer tipo de experiência que fuja da nossa realidade?' E aí... ele falou 'não, mas eu não tenho nada a ver com isso!' Eu falei 'então, você não tem nada a ver com isso?! Essa situação não te afeta?' 'Não, não me afeta' [respondeu o aluno]. Vai, tá! Então, se eu tô andando na rua com meu namorado de mão dada e vem uma pessoa por trás e me esfaqueia, ou me dar um soco, ou me deixa no chão sangrando por algum caso de homofobia e você descobre no outro dia que seu professor não veio porque tá internado por causa de um ataque homofóbico que ele sofreu na rua... isso não te afeta em nada? Ele: 'Não, não me afeta em nada! Não tenho nada a ver com isso! Não me comove e tal'. Aí eu falei, 'então, tá, eu já escutei tudo que precisava'. [Billy relatou o pedido de desculpas pela turma] E aí, depois, eu sentei... esse menino, ele foi me procurar. Eu 'puxei ele' de lado, numa sala e aí ele me ouviu. [...] Ele me escutou, sabe? Ele me escutou e, no final, ele pediu desculpas! [...]. Eu achei um absurdo ele não se... não se mexer por um caso de violência. [...] Ele veio depois, conversou comigo de novo e falou 'olha professor, é... eu quero pedir desculpas! Eu sei que o jeito que eu falei chegou para você de um jeito que te machucou e tal... e agora eu entendo isso' (isso só nós dois, né? Ele conversou, né? E foi isso, né?) (BILLY KAPLAN, professor cis bi/pansexual, em Entrevista narrativa, 2021).

Billy relatou sua insatisfação ao perceber o descaso do aluno (reflexo da mesma sociedade que esbraveja contra políticas afirmativas de gênero e sexualidade) a uma temática tão importante, respeito e o reconhecimento que devem ser dados a todas as singularidades, tentando exemplificar por meio do seu próprio corpo-território que o não (re)conhecimento do/a outro/a como sujeito/a e a violência às pessoas LGBTQ+ é um problema que afeta a todos/as, ou pelo menos deveria afetar. A recusa do aluno revelou também outro fato preocupante: a escola é atravessada por poderes que demarcam quais temas devem ser tratados em concordância com os valores trazidos fora dela, estando alinhados conforme a hegemonia reproduzida pelos currículos enviesados pela dominação branca-cristã-patriarcal-heteronormativa, a qual destaca por meio deles quais identidades devem ser enaltecidas e aquelas que não devem receber atenção alguma, em comum acordo somente com as imagens e narrativas *daquilo que a gente gosta e daquilo que a gente sabe*, em “um trabalho pedagógico contínuo, repetitivo e interminável [...] posto em ação para inscrever nos corpos o gênero e a sexualidade ‘legítimos’” (LOURO, 2018, p. 16, grifos da autora). O pensamento do aluno é corroborado por aqueles/as antigêneros e também aqueles/as que defendem a Escola sem Partido.

Embora as leis e as políticas públicas brasileiras, tanto em nível federal quanto estadual, exijam o ensino da EIS [educação integral em sexualidade], a maioria dos esforços de legisladores e grupos conservadores [...] visam banir especificamente os conceitos-chave de “gênero” e “orientação sexual” em

todas as áreas da educação, inclusive no que se refere aos direitos de meninas, mulheres e pessoas lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros (LGBT) (HUMAN RIGHTS WATCH, 2022, p.1).

O sentimento de indignação externalizado por Billy revelou-se também ao se perceber nesse lugar abjeto, indiferente, desumanizado de sua orientação sexual desprezada pelo seu aluno, que, ao não se interessar pela temática, demonstrou estar alheio às identidades *periféricas*, não ser afetado pelos atos de violência que atravessam o corpo-território-LGBT+. Colocou-se, desse modo, em situação de superioridade, talvez por sentir-se enquadrado à norma, a qual jamais o confrontará, por não sofrer qualquer tipo de censura ou represália em sua existência e, talvez, por naturalizar – dentro de um senso comum - que pessoas LGBT+ merecem ser agredidas. Nesse sentido, “é preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta” (FOUCAULT, 2010a, p. 111-112). Os modos de a homofobia afetar o corpo-território de Billy se traduziram na indiferença daquele aluno e na necessidade de que corpos como os dele aprendam pela violência e castigo naturalizados. Contudo, o poder do discurso daquele aluno encontrou resistência na autoridade de Billy, ao mesmo tempo que o poder do discurso de Billy encontrou resistência nas atitudes do aluno; instáveis, poder e resistência se instauraram em ambos os lados, se escoraram, entrecruzaram, atravessaram, escorregaram.

O ponto em que me detenho agora é que a representação e a representatividade de Billy, nesse caso, foram fundamentais para pôr em questão o regime de verdade defendido pelo aluno, os valores que ele compartilha com seus colegas e, simultaneamente, oportunizou a ambos refletirem sobre suas práticas: o professor se (re)posicionou por meio de argumentos inseridos em seu próprio corpo-território, de suas vivências e atravessamentos que (de)marcam suas experiências em razão de sua sexualidade *dissidente*, enquanto pressuponho que tanto o ato do aluno quanto do professor tenham provocado identificações, modificações e (re)conhecimentos nesses processos formativos escolares. O que me intriga, nesse exato momento, é se outras histórias poderiam ter surgido caso o/a professor/as compactuasse com as ideias do aluno e com os movimentos antigênero e da Escola sem Partido?

Dessa forma, o (re)posicionamento de Billy como corpo-território-LGBT+ na docência e o apoio dos/as demais alunos/as de classe constitui-se em movimentos de (re)existências, territorialidades e representatividade positiva na escola, mostrando a importância de professores/as transviados/as (ou não) optarem por uma posição nas instituições escolares, mas também a necessidade de aliados/as *sensíveis à causa*, empáticos/as ao/à outro/a, às

singularidades do/da outro/a, ao reconhecimento, bem como respeito à unicidade de cada existência e, no caso tratado, à destabilização das sexualidades e dos gêneros considerados periféricos. A defesa de Billy humaniza os corpos-transviados, reeduca posicionamentos. Para Miranda (2020, p. 52), “[...] praticar a reeducação do corpo-território no campo da educação é ter a certeza de envolvimento constante com a humanidade do outro, é encarar o desafio de gostar de gente, de pessoas diversas e adversas”. Para isso, é preciso tratar os temas gênero e sexualidade não como uma “ideologia” que quer motivar outras pessoas a se tornarem LGBTQ+, mas sim como um meio de reeducação, conscientização e convite ao respeito e ao entendimento das e às diferenças, igualdade e naturalização de outras possibilidades e vivências. Com efeito, a não essencialização das identidades aponta caminhos para o (re)conhecimento, para o transitar entre as fronteiras binárias do gênero e da sexualidade e a legitimação do próprio corpo-território.

Ao contrário do que se apregoa, as alas conservadoras da sociedade, se há alguma *ideologia do gênero*, ela está marcada, motivada e defendida pelo viés da cis heteronormatividade, que condiciona a legitimidade dos corpos, das corporalidades, das performances, das sexualidades, das experiências, dos gêneros a um conjunto de comportamentos demarcados pelos dispositivos fabricados pela norma. Ademais, são *severamente* punidos os/as que escorregam desses dispositivos por aqueles/as que se fazem representantes dessa mesma norma, detentores/as do poder de decisão sobre a liberdade dos/as outros/as, *empurrando goela abaixo uma ditadura cis heterossexista*, branca e cristã. Em suma, ao estar dentro desses critérios, não há razão para Escola sem Partido.

Somado a isso, ao prosseguir com sua narrativa, Billy mostrou, nesse segundo trecho, esse poder centralizador e controlador da norma por meio da violência, *importunada* pela desestabilização e pelo confronto.

[...] *E um outro..., o outro aluno meu, que é irmão dele (que eu já tinha mais amizade), ele veio me contar que eles estavam tendo as conversas dentro de casa porque... é uma família assim super conservadora (bolsominions, sabe?). Super de direita, assim super...é... inclusive a tia dele é professora lá no colégio e a tia é super “reaça”, mas o irmão dele veio me contar as conversas que eles tavam tendo em casa, de inclusive falar que o irmão dele é sempre assim, desde o Ensino Fundamental. É toda vez que ele vê uma pessoa (nas palavras dele, né?) ‘baitola’ no corredor, ‘um veadinho’, ele se incomoda muito e ele ia pro soco, ele ia bater, ele ia bater nas pessoas! Eu falei ‘nossa, então, de alguma forma ele precisa resolver isso dentro dele!’ Não necessariamente ele é uma pessoa LGBTQ. Eu não acredito que todos homofóbicos são gays enrustidos, mas acredito sim que ele deva ter alguma questão de identidade mal resolvida. Com a própria masculinidade dele, porque se ele tivesse bem resolvido, ele não teria explodido dessa maneira e se sentido tão revoltado com esses casos – como o irmão dele falou, se sentir com nojo de ver dois homens se beijando, sente nojo. Então, esse nojo não*

pode ser normal (BILLY, professor cis bi/pansexual, em Entrevista Narrativa, 2021).

Pode-se observar nessa fala de Billy que a extrema-direita, o bolsonarismo e o conservadorismo foram acionados como *fenômenos* que flertam com a homofobia e que insistem por meio dos/das seus/suas representantes barrar o avanço de pautas identitária, entre ela, as políticas de gênero e sexualidade na escola. No trecho surgiram similaridades com os discursos homofóbicos proferidos por Bolsonaro ao longo de sua carreira política e compartilhados a exaustão nas redes sociais em sua campanha para presidente. Desse modo, pode-se inferir em cima de discursos como esses que alguns/mas eleitores/as (talvez muitos/as) tenham encontrado na LGBTfobia motivos para apoiar o presidente.

O excerto mostra uma necessidade do aluno em extrapolar sua ira por meio da violência aos corpos-transviados desde tenra idade, inferindo-se dessa narrativa o quanto é importante que temáticas de naturalização, (re)conhecimento e respeito à diversidade, às sexualidades *outras* e aos gêneros *dissidentes* sejam ensinadas/aprendidas o quanto antes, posto que “a educação para fazer sentido na vida de quem passa por ela precisa exercitar a admiração, o encantamento, o afeto e atenção pela existência do outro (MIRANDA, 2020, p.109) mesmo que nesses espaços haja pessoas reacionárias.

Nesse contexto é importante observar que, segundo o relato, a família do aluno é de direita, com tia *reaça* também professora da mesma escola, apoiadores/as do atual presidente da república, cujas ideias reacionárias, como já mencionado neste texto em outras oportunidades, deslegitimam pautas identitárias, além de não as promover como políticas de igualdade, acrescentando ainda a defesa de que práticas contra heterossexistas vão de encontro à naturalidade das coisas. Dessa forma, o ambiente escolar, que já não era um ambiente consideravelmente seguro para pessoas LGBT+, tornou-se, com a ascensão do conservadorismo, promotor de violências e negador de igualdades, um *locus* onde se *autoriza* a deslegitimação das *dissidências*, estejam elas corporificadas em alunos/as ou professores/as transviados, com graus maiores ou menores de agressão, conforme suas ocupações nas escolas. Esse não (re)conhecimento, a desumanização, a desnaturalização, os ataques e as agressões (físicas ou verbais) produzem nos corpos-transviados identidades frágeis, hierarquizadas, (in)quietas..., que precisam constantemente serem enaltecidas e desconstruídas das imagens e narrativas resultantes das políticas de marginalização operadas pelo *cistema*. Entretanto, a naturalização das dissidências ou a própria desnaturalização da cis heteronormatividade podem colaborar para reduzir casos de violência contra pessoas LGBT+ e outras diversidades.

Nessa história, o corpo-território-LGBT+ na docência cria seus modos de existir e (re)existir nas instituições escolares, sendo atravessado por instâncias que vigiam, punem, controlam e silenciam essas corporalidades. A questão da “ideologia de gênero” é mais um dos inúmeros atravessamentos que tentam silenciar essas corporalidades, retorná-las aos armários em que a norma as colocou, vilipendiar suas existências, (de)marcar o não lugar, a não existência e, por fim, a subumanidade.

É... acho que esse caso foi o mais extremo, assim, que chegou ao ponto, assim, de eu chamar a pessoa e resolver. Não quis envolver os pais porque... eu tenho isso comigo que só vou chamar a família em caso... em último caso. Eu acho que aquela pessoa em formação, eu tenho autonomia para conversar com ela. E eu preciso resolver com ela, porque ela é que é minha aluna, não é a família. É... mas eu acho que isso influenciou de certa forma a família também, porque depois a família foi conversar com a coordenação sobre ele ter se recusado a fazer o trabalho com a outra professora e tudo mais... mas assim, de toda a forma, a conclusão da história, eu senti que a escola acolheria e acolheu muito bem o meu lado e o lado da defesa desse conteúdo porque o livro didático garante esse conteúdo, a BNCC garante... (garantia, né?) nas fases preliminares esse conteúdo. A secretaria de educação garantiria o estudo de gênero ali, teoricamente. Então, institucionalmente eu taria protegido... mas fora isso, o corpo docente e a gestão ela também me apoiaria nesse caso. Então, nesse sentido, eu me sinto muito amparado para falar o que eu tenho que falar na sala de aula e nunca tive retaliação, nunca tive nenhum tipo de constrangimento, fora esses meninos e outros que falam coisas muito assim pontuais, soltas que eu nem levo muito a sério. Eu levo sim a sério porque faz parte de um contexto cultural homofóbico, mas eu não vejo maldade, porque eu não vejo intenção de maldade ali. Tipo 'eu não gosto disso aí não professor. Eu não gosto de viado não!' mas assim... da mesma forma que fala isso, sabe que eu sou LGBT e tá conversando comigo e gosta de mim... então, assim, o discurso é que não gosta, mas convive com a pessoa LGBT abertamente e tá tudo bem... (BILLY, professor bi/pansexual em Entrevista Narrativa, 2021, grifos meus).

Os enfrentamentos de Billy ao se posicionar em relação às temáticas revelaram segurança e conhecimento acerca dos amparos que pode encontrar na escola e nos documentos oficiais que garantem o ensino e a aprendizagem desses conteúdos. Billy relatou em sua Entrevista Narrativa que a escola em que trabalha tem uma *aceitação* maior para pessoas LGBT, sendo, inclusive, apelidada como a “Escola do Vale” (fazendo referência a uma gíria da comunidade “vale dos homossexuais”) e que as temáticas de gênero e sexualidade transitam com certo fluxo até mesmo pelo número considerável de professores/as transviados/as nessa escola. Desse modo, pelo que Billy indicou, a temática discutida em sua escola passa pela (des)construção tanto pelas práticas curriculares quanto pela representação e representatividade do/no corpo discente e docente, que cria suas redes de apoio. Assim, se por um lado, “a discussão sobre o engessamento do currículo se assemelha com as estratégias de aprisionamento

do corpo-território, visto que ambos são forjados a partir das relações de poder” (MIRANDA, 2020, p. 127), por outro, passa por estratégias de desconstrução e (re)conhecimento dos/as sujeitos/as.

A abertura para relações humanas complexas, que ultrapassam uma mera codificação e padronização dos saberes, me preenche e preenche a outros, criando um espaço seguro para interação, contestação e construção conjunta do conhecimento. Somado a isso, o fato de ter me encaixado em um coletivo de outros educadores que, em sua maioria, também compartilham uma visão inclusiva da sociedade, e abraçam a livre manifestação das verdades de cada um ali. Construimos, assim, uma comunidade rica em diversidade (genuína), onde a múltipla manifestação de cada trajetória tem espaço para florescer. Sem romantizar, é claro. Ainda estamos em uma escola pública com limitações estruturais. Recursos escassos, uma grade de conteúdos avassaladora, tempos reduzidos para elaboração de diálogos mais profundos, alguns professores ainda rígidos em sua desesperança frente aos obstáculos e constante decepção, desamparo do governo junto à cobranças excessivas do governo, e uma comunidade escolar periférica que sofre com as consequências das desigualdades que sustentam nosso sistema econômico (BILLY KAPLAN, professor cis bi/pansexual em Autorretrato, 2021).

Assim, o modo como cada professor/a transviado/a lidou com os ataques e questionamentos acerca dessas temáticas pode ter relação com o modo de cada um considerar o próprio corpo-território, como ocorreram os atravessamentos na sua constituição identitária, no (re)conhecimento de si e, sobretudo, no conhecimento de documentos oficiais que garantem esses conteúdos e proporcionam certa segurança para a sua docência ao tratar sobre o tema.

Assim, encerro este capítulo dos Contextos (In)quietantes ressaltando que ele destaca as narrativas de Frida, Janaína, Beta Queer, Babafemi, um pouco dos atravessamentos vividos de Billy Kaplan e pouco sobre Eric. Contudo, tal *falha* não foi proposital, mas decorrente das poucas inserções desses dois colaboradores em tais temáticas por ocasião de suas entrevistas narrativas. Arrisco a dizer que tais ausências estariam relacionadas à maneira como se percebem, como transitam nas escolas e como a identidade transviada é assumida, não parecendo constituírem-se um *problema*.

V. O *QUE(ER)* QUE EU TENHO QUE ME FAZ TRANSVIADO/A (?): identidades e diferenças, performatividades e LGBTfobias

Em busca de entender essas identidades, dediquei-me, neste capítulo, a pensar sobre a produção da identidade e, fora dela, a formação da diferença e como ela tem atravessado, pelas questões do gênero e da sexualidade *dissidentes*, a constituição identitária dos/as professores/as transviados/as colaboradores/as desta pesquisa. Embora eu tenha comentado anteriormente acerca do termo transviados/as, neste texto, apoiei-me, precisamente, na ideia trazida por Berenice Bento (2017a, p. 249, grifos da autora) ao tentar capturar da palavra inglesa *queer* os sentidos e significados, bem como os sentimentos de repulsa, aversão e abjeção para o contexto brasileiro, no qual explica que “ser um transviado no Brasil pode ser ‘uma bicha louca’, ‘um viado’, ‘um travesti’, ‘um traveco’, ‘um sapatão’”. Nesse sentido, assim como faz a Teoria *Queer*, o propósito é se apropriar dos xingamentos, dos pejorativos e dos insultos para ressignificá-los, reafirmá-los não só como possibilidades de existências, mas como potências de vida.

A forma mais comum utilizada de agressão é o xingamento, que começa ainda muito cedo, quando a criança manifesta estereótipos performativos que a colocam na condição de anormal, reduzindo-a a adjetivos que remetem à abominação e à aberração, os quais estão entre os mais invocados. Assim, “o estereótipo é construído aqui para marcar a identidade cultural, uma visão de fixar o sujeito em um modelo, para identificar características negativas sobre aqueles e aquelas que se quer dominar, colonizar, reduzir, separar” (RIOS, 2008, p. 124). Desde muito cedo aprendemos que ser diferente está ligado as essas agressões que se tornam *normalizadas* e, muitas vezes, legitimadas para quem as pratica. À nossa identidade associamos tais termos como formas de nos identificar negativamente, atrelá-la a condições ilegítimas e que, de algum modo, “[...] prestariam a traduzir distinções e hierarquias sociais, localizando os agentes nesse espectro complexo e interseccional de desigualdade e exclusão” (PINHO, 2008, p. 274). Por isso, até se desfazer dessa culpa é imposta, desse sentimento que nos estabelece como inferiores, demora muito, e também para que essas identidades sejam assimiladas como sendo nossas, auto aceitáveis como naturais e que elas podem ter outros significados. Antes disso, a negação e o sofrimento afastam qualquer possibilidade de normalidade, no entanto, uma vez reconhecida - e ainda que provisoriamente o pertencimento esteja presente-, essas identidades são visualizadas com centralidade e orgulho. Essa é uma das perspectivas da teoria *queer*.

Miskolci (2015, p. 24) ressalta que apesar de *queer* parecer ser “[...] algo inteiramente respeitável [...] é importante compreender que realmente é um palavrão, um xingamento, uma injúria” destinada àqueles/as cujos modos de vida, orientação sexual, e identidade de gênero conflitam com as normas *cis* heterossexistas. O seu significado original traduzido para o português aproxima-se de palavras e insultos, entre eles, bizarro/a, esquisito/a, estranho/a, transviado/a, pervertido/a, muito utilizado nos Estados Unidos para ofender homossexuais e travestis. Nesse contexto, percebe-se que a norma, com seu processo de linguagem, produz a diferenciação que exclui corporalidades *dissidentes* de sua centralidade e aponta o/a outro/a como sujeito/a da diferença hierarquizada. Do mesmo modo, fabrica imagens e narrativas outras para as identidades outras.

Assim sendo, os estudos transviados aproveitam esse movimento de diferenciação para visibilizar essas possibilidades de identidade dentro da diferença, (re)posicioná-las, e do mesmo modo, indagar, provocar os/as seus/suas sujeitos/as, desnaturalizar o *cistema*, inquietar o corpo-transviado, produzir o (re)conhecimento e a identificação de si mesmo/a não só como produto dessa diferenciação, mas também como possibilidades dentro da diversidade. Miranda (2020, p. 41) salienta que “confrontar e questionar as imposições são práticas habituais do corpo-território que é estimulado a utilizar o senso crítico para compreender de que forma as ações hierarquizadas rebatem na sua leitura de mundo”. Vale esclarecer, contudo, que ao aproximar esta pesquisa dos estudos *queer/transviados* não estou, de forma alguma, descartando a importância das identidades e suas representações, pelo contrário, a ideia é o estranhamento à naturalização essencialista e legitimada da *cis* heterossexualidade como potência de vida, em detrimento das outras identidades, bem como o poder discursivo da linguagem que opera sobre os corpos dentro da binariedade, em que a identidade aparece como positiva e a diferença como negativa e, ainda, caracteriza o/a outro/a (e somente o/a outro/a) como fruto de invenção humana.

Logo, a identidade passa a ser questionada em sua forma *essencializada* geradora não somente da diferença, mas da diferença criada por meio da subalternização do que é considerado o/a outro/a, o/a anormal, o/a esquisito/a, o/a transviado/a. Ademais, com isso, ser pensada por outro ponto de vista, protagonizando esses/as sujeitos/as *desviados/as*, ao mesmo tempo que não se pretende fixá-los/las em uma outra forma de identidade, mas refletir acerca da diversidade que se constitui na/pela “fluidez, indeterminação e incerteza” (SILVA, 2004, p. 119), que coloca em dúvida a centralidade da *cis* heteronormatividade, experimenta, compreende, interroga... desnormaliza a norma, a desnaturaliza, (des)constrói as suas *verdades*.

“A questão não é, pois, a de saber se algo é verdadeiro, mas, sim, de saber por que esse algo se tornou verdadeiro” (Ib., p. 124, grifo do autor).

Por meio dos insultos a essas identidades é que a Teoria *Queer* foi sistematizada. Ela tenta ressignificar esses xingamentos e se apropriar deles, de forma a problematizar os padrões impostos e tomar como referência aquilo que é ignorado, enaltecer a diferença, visibilizá-la também pela sua *naturalidade*. Dessa forma, os estudos transviados reviram e criticam as ideias da heterossexualidade como identidade natural e compulsória. Questionam a própria heterossexualidade como uma construção natural e social que hierarquiza as outras sexualidades. “Um dos pilares desse campo de estudos/ativismos é a desnaturalização das identidades sexual e de gênero e tem como pressuposto para entender os arranjos identitários a noção de diferença” (BENTO, 2017a, p. 249). É o *queer* que nos faz pensar sobre essas classificações, as quais determinam formas de identificação e, por meio dessas formas, *naturalizam* os processos de subordinação e criam as identidades marginalizadas.

Os estudos *queer* habilitam as travestis, as drag queen, os drag king, os/as transexuais, as lésbicas, os gays, os bissexuais, enfim, os designados pela literatura médica como sujeitos transtornados, enfermos, psicóticos, desviados, perversos, como sujeitos que constituem suas identidades mediante os mesmos processos que os considerados ‘normais’ (BENTO, 2017b, p. 66, grifos da autora).

Os estudos *queer* evidenciam a normalidade dessas identidades e, da mesma forma, concebem as suas constituições. Se por um lado, a heterossexualidade passa pelo paradoxo de não precisar se assumir, mesmo afirmando-se o tempo todo e sendo vigiada para que desvios não ocorram (LOURO, 2014), o *queer* possibilita que essas identidades consideradas desviantes, os/as transviados/as, possam levantar a sua bandeira e sentirem-se orgulhados/as pelo que realmente são, sem se apegar a qualquer essencialidade que os/as limitem, reconhecendo-se como parte integrante da diversidade. Embora sejam importantes as afirmações como ato político “o *queer* não está preocupado com definição, fixidez ou estabilidade, mas é transitivo, múltiplo e avesso à assimilação” (SALIH, 2013, p. 19) e procura desestabilizar a produção das identidades predeterminadas. No entanto, se a língua necessita de rótulos, é baseado neles que essas afirmações importam, pois impactam diretamente na condição de existir e de se reafirmar como sujeito/a, e essas afirmações e identificações também deixam à margem o que a Teoria *Queer* manifesta. Apesar disso, essas afirmações ainda são importantes, pois contribuem para o processo de *naturalização* dessas identidades marginalizadas, de visibilidade e de centralidade a elas como produtoras de representação e representatividade, além de possibilitar o (re)conhecimento de subjetividades outras. À medida

que esses/as sujeitos/as vão se identificando, tornam-se visíveis e a ocupação dos espaços públicos *naturalizam* essas existências.

Inicialmente utilizado para referir-se a gays e lésbicas, a apropriação do termo *queer* veio no sentido de trazer um novo significado aos insultos intrínsecos à palavra. O apoderamento do termo teve como objetivo assumir aquela identidade considerada abjeta, atribuindo-lhe um sentido político de afirmação. O movimento *queer* surgiu “em países como Estados Unidos e Inglaterra como uma espécie de unificação dos estudos gays e lésbicos” (SILVA, 2004, p. 105), reinventando e valorizando aquelas identidades sexuais e de gênero consideradas estranhas. O *queer* é focado em ideias consideradas exóticas e anormais, visa *desestabilizar* julgamentos de que as identidades sexuais e de gênero são biologicamente determinadas.

A teoria *queer*, seguindo os *insights* pós-estruturalistas sobre o processo de significação e sobre a identidade, argumenta que a identidade não é uma positividade, não é um absoluto cuja definição encerra-se em si mesma. A identidade é sempre uma relação: o que eu sou só se define pelo que não sou; a definição de minha identidade é sempre dependente da identidade do Outro. Além disso, a identidade não é uma coisa da natureza; ela é definida num processo de significação: é preciso que, socialmente, lhe seja atribuído um significado (SILVA, 2004, p. 106, grifos do autor).

Nesse contexto, os estudos transviados procuraram refletir acerca das maneiras como as identidades eram constituídas e subverter-se em perspectivas que desconstroem os padrões considerados naturais. Por esse viés, *desnaturaliza* a produção das identidades e comunica a elas que os seus significados são construídos por processos de significação e comparação. Cabe ressaltar que, ainda que os estudos de gênero avancem no sentido de marcar que as diferenças sexuais e de gênero são produzidas culturalmente, estão atravessados pelas normas heterossexistas, baseadas e pensadas na binariedade do masculino e feminino, como instituições opostas e não relacionais (BENTO, 2017b). Nesse sentido,

São os estudos *queer* que apontarão o heterossexismo das teorias feministas e possibilitará, por um lado, a despatologização das experiências identitárias e sexuais até então interpretadas como ‘problemas individuais’ e, por outro lado, dedicarão uma atenção especial às performances que provocam fissuras nas normas de gênero (BENTO, 2017b, p. 74, grifos da autora).

Para Silva (2004, p. 107), a Teoria *Queer* “[...] nos obriga a considerar o impensável, o que é proibido pensar, em vez de simplesmente considerar o pensável, o que é permitido pensar”. Desse modo, o capturar dessas imagens e narrativas por meio do corpo-território-LGBT+ emerge pela necessidade de ouvir o/a outro/a situado na diferença, na *produção* de uma identidade outra, escutar os seus silenciamentos, pensar o impensável de suas representações,

visibilizar a (nem sempre) *tolerada* representatividade social desse corpo-transviado na docência, bem como os atravessamentos advindos desse processo de (re)conhecimento e diferenciação, o qual desumaniza o corpo-transviado, e (de)marcado por narrativas cis heterossexistas que o concebem dentro da experiência dos *problemas individuais à produção do abjeto*, como mencionou Butler, em entrevista.

Assim, recebemos uma produção diferenciada, ou uma materialização diferenciada, do humano. E também recebemos, acho eu, uma *produção* do abjeto. Então, não é que o impensável, que aquilo que não pode ser vivido ou compreendido não tenha uma vida discursiva; ele certamente a tem. Mas ele vive dentro do discurso como a figura absolutamente não questionada, a figura indistinta e sem conteúdo de algo que ainda não se tornou real (PRINS e MEIJER, 2002, p. 162, grifos das autoras).

Desse modo, o narrar a si mesmo, nesta pesquisa, colocou o/a estranho/a, o/a exótico/a, o/a diferente, o/a transviado/a, o/a *queer* em uma perspectiva outra, em que suas experiências são centrais na investigação, nas tentativas de compreender vidas discursivas atravessadas pelos silêncios e pela invisibilização de suas experiências. Para Rios (2019, p. 39), “[...] a teoria *queer* pode ser compreendida como abordagem teórico pós-crítica que possibilita problematizar sistemas de normalização social, que objetivam enquadrar os sujeitos em categorias identitárias”.

Nessa perspectiva, a ressignificação trazida pelo termo *queer* tem o objetivo de “complicar a questão da identidade sexual e, indiretamente, também a questão da identidade cultural e social” (SILVA, 2004, p. 105) ao dar visibilidade a outras existências sexuais e de gênero não hegemônicas, como forma de demonstrar o caráter instável, flexível e ambíguo das identidades, bem como desconstruir a condição abjeta dos corpos-transviados. Nesse contexto, ao eleger esse coletivo como corpo-território-LGBT+, o propósito não é o apagamento das identidades em suas características individuais de identificação, mas produzir um significado outro ao corpo-transviado pelo protagonismo do impensado dessas identidades como corpo-território e por compartilharem as particularidades das experiências do gênero e da sexualidade consideradas dissidentes. “Tal flexibilização advém do ato da desterritorialização e reterritorialização das peles, processo que se faz necessário o desapego de uma série de subjetivações para inventar outras possibilidades” (MIRANDA, 2020, p. 54). Após conhecer o “*queer*”, no próximo tópico abordo os dilemas da identidade e da diferença na vida-formação-profissão dos/as professores/as transviados/as colaboradores/as deste trabalho.

“O meu maior dilema no meu processo foi a autoaceitação”: Identidades e Diferenças

Os ideais da cis heterossexualidade também estavam/estão nos modelos reproduzidos diariamente nos diversos espaços do nosso cotidiano, como marca, como regime e produção dos/as sujeitos/as, inscritas na forma reiterada e compulsória dos modos designados como únicos de viver as experiências do gênero e da sexualidade. Isso nos foi ensinado, desde muito cedo, pela família, pelas igrejas, pelas escolas, pelas ruas, pelas mortes que extrapolam os limites da normalidade, pelas mídias, por meio das imagens e narrativas que circulam nessas instituições, em nossas casas, na televisão, na representação das corporalidades aceitáveis, das performances *apropriadas* para cada um dos corpos sexuados. Seus ideais encontram-se na elaboração dessa *ideologia* de sexo-gênero em conformidade *cis* heteronormativa, a qual *encaminha* os corpos à sua *naturalização* (normalização/humanização) ou artificialidade (anormalidade/desumanização). Nesse contexto, aqueles/as estranhos/as a esse regime sofrem a ação de poderes que vigiam, discriminam, segregam e se renovam, na intenção de manter essa ordem compulsória entre sexo-gênero-desejo e criam obstáculos para o reconhecimento. Curiel (2013, p. 35 – 36, tradução minha) salienta que “[...] uma hegemonia não é algo estático nem imutável: é produto da criação de ideologias através de instâncias como a ciência, seus intelectuais orgânicos, os meios de comunicação, os partidos políticos etc.⁴¹”. Assim, as formas manter uma *cis* heterossexualidade hegemônica também inventam e determinam as formas de produção das outras sexualidades, criando *os modos de ser* e de *não ser* classificáveis, permitidos e/ou proibidos, hierarquizados inferiormente devido a características consideradas abjetas, anormais. Ir ao encontro dessas características requer um esforço de autoaceitação, *aprovação* do/a outro/a e, como afirma Miranda (2020), a *desobrigação* e a *deseducação* de odiar o nosso próprio corpo-território.

[...] *então, eles* [dois amigos professores gays que trabalham na mesma escola] *queriam que eu assumisse. Eu disse ‘ah, eu só faço o que eu aguento. Se eu não aguentar, não adianta que eu não faço’... eu disse: ‘eu vou falar!’ Só que eu tô acostumada, tudo na minha vida, primeiro, eu conto a minha família, eu não conto às pessoas. Primeiro, eu conto para a minha família e depois eu conto para as pessoas. E eles me incentivando a contar para o pessoal da escola. ‘Ah, o pessoal daqui é super legal, é super...’.* Quando foi um dia, eu estava na direção – tava a diretora e a vice... estava eu e um dos professores... um desses professores estava na sala e ele é super amigo delas! E aí, elas começaram a falar, de uma colega, de uma outra escola que elas estudaram e essa colega namorava uma outra professora também. E aí, elas começaram a relatar com muito preconceito e ele olhou para mim e arregalava os olhos. E ele, ‘eu não acreditei que elas estavam falando aquelas coisas’, aí, eu disse

⁴¹ una hegemonía no es algo estático ni inmodificable; es producto de la creación de ideologías a través de instancias como la ciencia, sus intelectuales orgánicos, los medios de comunicación, los partidos políticos etc (CURIEL, 2013, p. 35-36).

assim: não, eu também não acreditei, por preconceito. Mas quando eu comecei a namorar a Sirena, eu comecei a observar os preconceitos das pessoas que eu não observava, porque como não me atingia diretamente era como se as pessoas... sabe aquelas brincadeiras homofóbicas... que parece que é uma brincadeira simplesinha, mas que quando você faz parte, machuca de uma forma tão grande?! [...]. Eu devo já ter rido também, achado engraçadinho alguma coisa. Então, eu não percebia... então, quando eu comecei a fazer parte, eu comecei a perceber (JANAÍNA, professora cis lésbica em Entrevista Narrativa, 2021).

Ser heterossexual, *ser normal*, ter comportamentos despercebidos, compõem todo o cenário de uma vida invisibilizada pela semelhança com o outro. Ser *normal* é não ser notado, não correr os riscos, performatizar os corpos, os gêneros, as sexualidades, de forma a não ser recriminado, pois “a bicha, o sapatão, a trava, o traveco, a coisa esquisita, a mulher-macho devem ser eliminados. Isso faz com que haja um horror, um medo profundo de ser reconhecido como aquilo que retiraria de mim qualquer possibilidade de ser amado(a)” (BENTO, 2017a, p. 248). Nesse sentido, a necessidade de assumir *imposta* pelos amigos fez com que Janaína presenciasse as cenas de lesbofobia e isso dificultou a sua reafirmação de professora transviada. Naquele momento, a realidade jogada na sua cara e presenciada por outro professor transviado trouxe à reflexão o reconhecimento de si como corpo-transviado, abjeto, assujeitado às opressões do *cistema*, mas também reprodutora delas nas *brincadeiras sem intenção de ofensa*.

No caso dos corpos-territórios-LGBT+, os dilemas entre *ser* ou *não ser* referem-se bastante a esse estímulo ao ódio às nossas corporalidades, em que assumir outra *condição* – diferente daquela considerada normal - é carregar consigo as imagens e as narrativas *essencializadas* dessas identidades. Quando assumimos ou quando nos é apontada essa diferença, somos (de)marcados/as e assujeitados/as a uma identidade provida de significados para nós, mas que para o/a outro/a parece autorizar ações direcionadas a nos diminuir, nos machucar e nos reposicionar em um não lugar da existência. Assumir uma identidade, ou melhor, assumir identidades, que não sejam compatíveis com a norma, é um processo de (re)existência às formas hegemônicas preestabelecidas como *verdades* absolutas, visibilizando, nesse contexto, a diferença a essas normas e, ao mesmo tempo, criando possibilidades de novos sentidos às representações e representatividade, pois “[...] a identidade é constituída por redes distintas de pertencimentos constantemente negociáveis e revogáveis” (RIOS, 2008, p. 78). Foi nessas negociações e revogações que Billy buscou os seus pertencimentos e de onde a realidade de se constituir na diferença produziu os seus conflitos. Na impossibilidade de se encontrar

entre um e outro, deparou-se com o fosso existencial e com a repulsa, os quais, por um tempo, habitaram o próprio corpo-território.

Na intensidade que sempre marcou minha essência, nos positivos e negativos das experiências juvenis. Me apaixonei loucamente pelas pessoas, e ainda não sabia ao certo como chamar isso. Descobri por consequência o buraco profundo do vazio de questionar a existência. A dúvida pela primeira vez foi minha condenação. Era lá ou era cá? A falta de pertencimento me levava a um lugar de repulsa, própria. Não sabia canalizar tanta potência criativa, sexual. Junto ao fosso existencial, veio sua contraparte, a voz incessante e obsessiva da ansiedade. Só fui me resolver (sem me desfazer) com elas na época de faculdade, onde as catarses eram múltiplas. Pela primeira vez consegui traçar um caminho saudável para caminhar com meus demônios. E seria justamente na troca intensa com a dúvida, dos outros (BILLY KAPLAN, professor cis bi/pansexual em Autorretrato, 2021).

É possível perceber essa dualidade entre a identidade e a diferença atravessada por relações de poder, marcando corpos e comportamentos divergentes da norma, sempre em caráter inferiorizado na diferença. Diante disso, a diferença é marcada por aqueles/as que ditam a norma e, como conhecido, a norma tem cor, sexo, religião e classe social. Assim, por meio dos seus discursos, a norma dá origem à diferença, sendo produzida por processos discursivos de significação.

[...] a diferença é essencialmente um processo linguístico e discursivo. A diferença não pode ser concebida fora dos processos linguísticos de significação. A diferença não é uma característica natural: ela é discursivamente produzida. Além disso, a diferença é sempre uma relação: não se pode ser ‘diferente’ de forma absoluta; é-se diferente relativamente a uma outra coisa, considerada precisamente como ‘não-diferente’ (SILVA, 2004, p. 87, grifos do autor).

Silva (2004) completa que *a outra coisa*, nesse caso, o que é considerado/a *normal*, somente se sustenta nessa relação de comparação. Assim, é por meio das relações sociais entre o/a diferente e o não diferente que as relações de poder são estabelecidas, atribuindo ao/à diferente uma condição de inferioridade. Nessa perspectiva, a linguagem tem relevância significativa na produção das diferenças, “tanto porque ela atravessa e constitui a maioria das nossas práticas, como porque ela nos parece, quase sempre, muito natural” (LOURO, 2014, p. 69), exercendo seu papel de instituir, ditar, governar, fixar as diferenças ou, até mesmo, por meio dela, exercer a ocultação delas. A linguagem, em sua maior parte, foi construída e dominada para servir aos homens, machos, viris, cujos artigos, substantivos e pronomes apresentam e, ao mesmo tempo escondem, a fragilidade dessas masculinidades. Cláudia Saúde sentiu na pele - e nas trocas de pele - o peso da linguagem em seu corpo-território.

Desde o 1º ao 5º ano que eu sofri muito bullying na escola, fui muito hostilizada, que era o viadinho... 'ah, já vem esse viadinho!', sofria violência...sofria violência nesse período. Aí, eu fui estudar no Pedro Gonzaga, uma escola já um pouco... periférica e eu percebo que essa escola, por tá numa área mais periférica, não houve aceitação. Eu não tive uma boa aceitação dos colegas. Fui bem criticada, sabe? Assim..., eu lembro que teve até um dia mesmo que um rapaz queria até me... me... queria me bater porque ele não queria que aquele gay estudasse na sala dele. Eu tive esse probleminha nessa escola (CLÁUDIA SAÚDE, professora trans heterossexual em Entrevista Narrativa, 2021).

Entre os inúmeros espaços/lugares da existência, a escola contribui consideravelmente para o (não) (re)conhecimento do corpo-transviado como possibilidade de existência, visto que ela escolhe aqueles/as, os textos e os contextos dignos/as de sua atenção e estudo, selecionando muitas discussões e diálogos importantes e designando outros/as ao esquecimento, à marginalidade, à palmatória e à invisibilidade. A escola relativiza agressões a ponto de serem consideradas *probleminhas*. Ela, por meio dos *discursos que produzem a diferença*, institui o *normal* e o abjeto, a voz e o silêncio, o vivo e morto de cada sujeito/a,

Vou começar a minha história. Primeira coisa que eu quero que precisa ser registrado é que eu não me descobri, eu fui descoberto. Eu acredito que muitas pessoas que ocupam essa margem, que são dissidentes, não se descobrem, são descobertos! Pra quem se descobre [rindo], muito bom, pra quem não, bom também! E aí, quando eu falo que fui descoberto é... eu me remeto muito ao tempo que eu era criança que... e aí a gente volta pra escola - esse espaço que teoricamente é para instruir, educar-, mas que para alguns... para algumas subjetividades é, sei lá, uma tortura. Até porque é justamente lá onde algumas coisas são postas e impostas a você, como no meu caso. E aí, eu lembro quando eu era criança, todos os meninos da escola sempre falavam: viado, é gay, frutinha, vai dá pra viado, [...], boiola, baitola. Eu lembro que eu ficava 'tá, mais o que é viado?' E aí ficava 'eu sou uma coisa que eu não sei o que é!' (isso quando eu tava no início da infância, certo?) [...] E aí eu sempre ficava nisso de 'tá, o que é viado? Eu não sei o que é, mas sei que é errado!' E aí eu ficava nisso 'então, não posso ser isso'. E aí, nessa coisa é... quando eu fui crescendo e essa repetição foi todo [constante] eu ficava 'oh, mãe! [fala pra si mesmo] Eu preciso engrossar minha voz!' A primeira coisa que eu sentia necessidade era engrossar a voz. E aí eu ficava, 'meu Deus como é que engrossa a voz? Como é que engrossa a voz?' Porque minha voz sempre foi muito aguda e aí, normalmente, homem não tem voz aguda. Eu ficava 'hum, não posso... não posso porque tinha alguma coisa errada comigo' e ficava nessa cobrança de tentar mudar a voz. (BETA QUEER, professor cis gay em Entrevista Narrativa, 2021).

Nesse trecho, Beta Queer situou sua história de vida em espaços e tempos em que a compreensão sobre si mesmo carecia de explicações e normas que suas corporalidades não davam conta e que, ainda na atualidade, funcionam como *práticas naturais*, ecoam em outros corpos-transviados que, como visto, não encontra(va) apoio na comunidade escolar. Seu relato corrobora com Rios (2008), pois tentou *revogar* algumas de suas características e *negociar* com

a cis heterossexualidade as performances normalizadas. Beta Queer era a *outra coisa* que precisava ser primeiramente *descoberta* para depois ser xingada, minguada, normalizada constantemente, até abdicar de suas subjetividades, as quais produziam as imagens e as narrativas do ódio.

Seu discurso revela que a linguagem foi usada para designar Beta Queer, por ele mostrar *características que o distingue dos demais*, sem mais explicações, apenas para acusá-lo por um *crime* do qual não tinha ciência. Assim, a língua demarca quem se faz pela identidade e quem se desfaz pela diferença, cria os *não lugares*, os espaços para subalternização, guetização, exclusão, bem como abre caminhos para outras violências. Efetivamente, na e por meio da escola, as práticas discursivas imprimem suas *marcas distintivas* sobre os/as sujeitos/as, limita e anulam possibilidades, invisibilizam performances *inadequadas* e revelam que “[...] a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças” (LOURO, 2014, p. 69).

Desse modo, a escola não apenas colabora para construir a abjeção e a anormalidade das diferenças, ela potencializa, determina o inumano, designa o errado, destitui as subjetividades, como observado nas falas de Beta Queer, (“*Eu não sei o que é, mas sei que é errado!*’ *E aí eu ficava nisso ‘então, não posso ser isso’*”), naturalizando e se conformando com a opressão sofrida em seu corpo-transviado. Assim, a língua se ergue sobre o inumano, fabrica corpos dóceis, engaja-se culturalmente na produção de imagens e narrativas minunciosamente perversas, as quais, muitas vezes, aquele/a que se percebe como diferente considera como *verdades* intrínsecas, cujos poderes desestabilizam. O próprio *cistema* faz questão de corroborar com essas opressões quando impõe limites, acusa o/a outro/a, o/a *descobre* para poder vigiar, punir, proibir, negar ou dificultar a acessibilidade, não manter sua permanência e não garantir isonomia a todos/as, priorizando àqueles/as que mostram simetrias e igualdades, desumanizando o/a sujeito/a da diferença. Essa relação entre acusação e descoberta é recorrente também nas narrativas de Eric.

[...] *essa descoberta de ser gay para um adolescente, a gente descobre muito mais pela... não foi o meu caso, mas pelo que eu vejo, eles descobrem muito mais pela voz do outro do que por eles mesmos. Na verdade, a gente só é menino alegre, diferente, e vem aquele comentário, né? Como eu falei antes, ‘ah, você é viado. Você é assim, você é diferente!’*

[Então], *acontece bastante. Acontece isso com os jovens em sala de aula porque o menino não se vê gay, o menino não se vê normal e geralmente é o colega que chama ele de viado. É o colega que identifica que ele é diferente. É o colega que quer tirar uma casquinha dele nas escondidas, entendeu?*

Então, acontece muito isso nas escolas, menos nas universidades [...]. Comigo não, porque eu sempre fui escrachado, né?

[...] E aí, chega ... um concurso que tem lá do interior – chega uma fanfarra muito famosa na época aqui que era do colégio [...] também, e que tinha muitos homossexuais e que balizavam com a mão e que faziam coisas e eu queria fazer aquilo na minha fanfarra. Aí eu fui fazer, pronto! Todo mundo me assumiu, né? ‘Ah, o Eric é viado! [...] tá igual aos viados de Salvador! Olha a marcha dele!’ (ERIC, professor cis gay em entrevista Narrativa, 2021)

Eric explicou como essa relação da linguagem ao ser apontado/a pelo outro/a produz suas significações, cria as anormalidades, fabrica as diferenças. Embora ele tenha afirmado em vários pontos de sua Entrevista Narrativa que não teve esse tipo de *problema*, Eric foi *assumido* pelos/as outros/as que o apontaram como gay, após realizar suas performances no grupo de fanfarra da escola. Logo, percebemos que essa instituição, como anuncia Louro (2014), é uma produtora e reprodutora da diferença. Ela delimita quem pode e quem não pode. O que se pode e o que não se pode, *quem é e o que se é*. Separa, classifica, escolhe aqueles/as cujas imagens e narrativas são assemelhadas às suas crenças e normas, fazem parte da paisagem natural, passam despercebidos/as, da mesma forma exclui, expurga, expulsa de diversas formas, sutis ou indiscretamente aqueles/as que carregam o estigma da diferença, que destoam e não completam a paisagem. A escola expõe suas intenções em seus livros, em seus regulamentos, por meio dos seus/suas professores/as, em suas disciplinas, em seus currículos, o/a tipo de cidadão/ã digno/a que deseja (re)conhecer. Ainda, conta as suas imagens e narrativas sob cenários nos quais a diferença não é uma positividade, em que as suas crenças, os seus heróis e heroínas, os seus hábitos, os seus povos são considerados abjetos, selvagens, impuros, desordeiros, artificiais, inumanos. A escola, em sua hegemonia branca, cis heterossexista, elitista, cristã, anseia entender a todos/as como unidade e, para isso, invisibiliza tudo aquilo que se opõe à norma, às suas normas.

Por um aprendizado eficaz, continuado e sutil, um ritmo, uma cadência, uma disposição física, uma postura parecem penetrar nos sujeitos, ao mesmo tempo em que esses reagem e, envolvidos por tais dispositivos e práticas, constituem suas identidades ‘escolarizadas’ (LOURO, 2014, p. 65, grifos da autora).

Eric confirmou em sua Entrevista Narrativa que percebe essa diferenciação ocorrendo nas escolas, entre eles, os apontamentos, as características que diferem as pessoas como forma de classificar e desnaturalizar outras existências não hegemônicas em um processo que se renova e se repete continuamente, no entanto, tratam com certa indiferença (ou quem sabe alegria) as insinuações recebidas. Ao contrário dele, ao revelar ter sido *descoberto*, Beta Queer lembrou as torturas que torna as instituições escolares um lugar de alimento para a

incompreensão das identidades dos/as alunos/as transviados/as, empurrando-os/as à marginalidade social, além de escancarar que a escola é um espaço não pensado para acolher as diferenças, sendo, na maioria das vezes, um recinto tóxico onde a cis heteronormatividade impõe-se como modelo de normalidade. Se nunca lhe disseram o seu ‘defeito’, é nesse espaço que, enfaticamente, será apontado. E se esse ‘defeito’ for algo muito íntimo, (de ordem sexual, por exemplo) provavelmente, precisará aprender sozinho/a a lidar com ele. É na escola que

[...] descobrimos que somos acima do peso, ou magros demais, feios, baixos, negros, afeminados. Em suma, é no ambiente escolar que os ideais coletivos sobre como deveríamos ser começam a aparecer como demandas e até como imposições, muitas vezes de uma forma muito violenta (MISKOLCI, 2015, p. 41).

Ao serem *descobertos/as, apontados/as* pela voz do/a outro/a, arrancados/as à força do armário, descortina-se com isso a sua diferença e com ela as autorizações discursivas que abjetam os seus corpos-transviados elaboradas pelo desprezo de sua existência e de suas subjetividades. A identidade sexual não normativa de Beta Queer passou a sofrer as pressões por não performatizar a masculinidade esperada, bem como as opressões por ocupar esse lugar outro da masculinidade, sentiu-se consumido pelas angústias da incompreensão de si, da sua própria identidade empurrada para a margem, como uma não existência que precisava ser xingada diuturnamente pelos/as colegas de classe, lembrada de sua abjeção até que esta fosse suprimida e/ou invisibilizada em seu próprio corpo, ou sofrer as consequências por carregar os desvios da heterossexualidade. Paralelamente a esses ataques, ocorre a invisibilização dessas ocorrências pela escola e a culpabilização das vítimas por performatizarem uma identidade outra que não aquela considerada adequada. Nesse sentido, dita comportamentos, vestes, posturas adequadas e diferenciadas aos sexos e aos gêneros, bem como suas profissões para os corpos-transviados.

[...] *meu primeiro estágio, eu fui no noturno, já tinha aqueles alunos maiores, adolescentes, e eu ouvia muita brincadeira... eu era estagiário, eu tava fazendo um curso de Pedagogia; e aí, ‘ah professor e tal!’; e aí, teve uns adolescentes que fizeram umas brincadeiras que me chocaram, eu dizia assim ‘poxa, mas é tão óbvio assim que ser pedagogo é ser gay, é?’ Aquilo pra mim foi assim iiii, cá na real, sabe? E aquilo me chocou um pouco e até por essa experiência de militarismo que, às vezes, eu... me sinto... eu forço uma barra para tá dentro de um padrão heteronormativo sim, não vou negar. Claro que eu tô sempre fazendo uma reflexão ‘e, mas será que isso aqui... esse comportamento eu não deveria repensar?’ Mas quando eu vejo, eu já tive aquele... aquele [comportamento] (BABAFEMI, professor cis gay em Entrevista Narrativa, 2021).*

Essa questão de nos adequarmos à hetero norma é uma forma de sobrevivência e de não aceitação também (JANAÍNA, professora cis lésbica em Autorretrato, 2021).

As *identidades escolarizadas* exigem desses/as sujeitos/as coerência e adequação com a norma. Para Rios (2008, p. 166, grifos da autora), “quando se trata de identidade no espaço escolar uma tendência é atribuir características singulares, únicas, idênticas, marcada pela continuidade, pela ‘produção do mesmo’”. Nesse modelo, Babafemi teve sua identidade profissional atrelada e fixada à sexualidade transviada e por buscar o curso de Pedagogia, foi automaticamente reclassificado como gay, ainda que viesse de outra experiência em que suas identidades e performatividades eram *mascaradas* dentro do *cistema* heteronormativo até mesmo pela questão de sobrevivência, como pontuou Janaína, e precisa *cair na real, aceitar-se* e chocar-se com a realidade que se *descobre* evidente a partir do seu corpo-transviado. Por essa *mesmidade*, higienização e exclusão, é que lésbicas, gays, transexuais e travestis seguem demonstrando que corpos-territórios-LGBT+, notadamente marcados pela diferença, estão sendo empurrados para a margem, agravando o estigma potencialmente se esses reconhecimentos sexuais e de gênero vierem acompanhadas de outros marcadores não hegemônicos. Vistos como abjetos, os seus corpos-territórios, os seus comportamentos, as suas imagens e narrativas provocam desestabilizações, ocultações, silenciamentos, violências e evasões dos diversos espaços que podem/devem frequentar, como uma presença insidiosa, estranha e que precisa ser invisibilizada e, caso não proceda nos moldes definidos, deve ser expulsa, pois

[...] tanto na sua superfície quanto no seu interior, o corpo é um fenômeno social: ele está exposto aos outros, é vulnerável por definição. Sua mera sobrevivência depende de condições e instituições sociais, o que significa que, para ‘ser’ no sentido de ‘sobreviver’, o corpo tem de contar com o que está fora dele (BUTLER, 2018b, p. 57-58, grifos da autora).

O posicionamento das instituições, principalmente escolares, como espaço discursivo defende a *cis* (hetero)normatividade como prática de vida *normal*, pautou-se/pauta-se pela homogeneização dos corpos, atuando de forma a impor seus ideais, bem como promove o apagamento dos/as sujeitos/as da diferença em suas subjetividades, torna-os *expostos, vulneráveis a contar com o que está circunscrito fora dele*, e cria formas “[...] em que o sujeito ressignifica suas identidades sociais, levando em consideração as experiências as quais foram submetidos na família e na própria escola, o uso delas em suas práticas sociais, o conjunto de fatores que constitui sua singularidade” (RIOS, 2008, p. 106). Assim, através de suas práticas

discursivas, a escola está presente nas proibições e classificações também por meio de seus/suas professores/as.

Eu me lembro no terceiro ano, uma professora me chamou a atenção dizendo ‘ah, isso não é coisa de menino não, tá?!’ Assim, quando a gente ia brincar com as meninas, as brincadeiras de menina e ela queria me separar: ‘você vai brincar de bola! Você vai brincar de bola com os meninos!’ Eu dizia: ‘não, eu quero ficar aqui com as meninas!’ – ‘Ah, não pode! Menina com menina! Menino com menino!’ Então, assim... eu já tive essa questão. (CLÁUDIA SAÚDE, professora trans em Entrevista Narrativa, 2021).

A experiência de Cláudia mostra como o discurso generificado dos corpos estão entranhados nas brincadeiras da escola. Tal entranhamento também pode ser observado e se estende a outras políticas de produção dos/as sujeitos/as, entre elas, banheiros, organização de filas, cores de pratos e copos, separação nas práticas de educação física etc. (FOUCAULT, 2010a; LOURO, 2014). Dessa forma, “[...] a construção política do sujeito procede vinculada a certos objetivos de legitimação e de exclusão, e essas operações políticas são efetivamente ocultas e naturalizadas por uma análise política que toma as estruturas jurídicas como seu fundamento” (BUTLER, 2019a, p. 19) e que, não somente dificultam a autoaceitação, mas impedem a *ressignificação das identidades sociais*. A continuidade do impedimento também esteve/está presente na fase adulta da professora Cláudia, como veremos no próximo tópico.

Assim, a perpetuação dessas estruturas e a reiteração obrigatória delas nas diversas instituições produzem, desde a infância, sujeitos/as subordinados/as às vigilâncias, teorias e práticas discursivas, fabricando nas escolas as *identidades escolarizadas* com atribuições específicas para corpos específicos. Para Rios (2008, p. 20), “considerando a relevância da escola na vida dos indivíduos, as práticas discursivas ocupam um lugar importante no desenvolvimento de sua conscientização sobre suas identidades e a dos outros”. Nesse sentido, ao recriminar Cláudia por desejar estar junto às meninas e brincar com elas, a professora reproduziu as opressões das normas socialmente construídas do gênero, legitimada por *estruturas jurídicas e práticas discursivas* cis heteronormativas, com o agravante de que, por ser professora, estaria *licenciada e reconhecida* por sua autoridade docente. Cláudia, por sua idade tenra, foi recriminada por normas que iam além de sua compreensão e do entendimento de si como corpo-território, como experimentou Beta Queer ao ser *descoberto*, ao tentar se adequar a outras normas, a outra voz, a outras performances, a outra identidade. Essas histórias provam que a cis heteronormatividade e suas construções performativas estiveram/estão presentes e vigilantes nas relações cotidianas. Ao se tornar vigilante da norma e cobrar sua execução nos corpos sexuados, a professora de Cláudia (re)produziu a condenação do *seu aluno*

e, desse modo, abriu espaços para que essas crianças, desse muito cedo, embasadas em atos de *diferenciação* e *exclusão*, tivessem uma conscientização equivocada das diferenças, impactando no desenvolvimento e na construção da identidade própria, de sua aceitação como sujeito/a constituído/a e da situação do/a outro/a. O ato em si é, pelo menos, duplamente perigoso: uma, por deslegitimar outras existências como possibilidades aos corpos-territórios-LGBT+ e, outra, por (re)posicionar essas existências em não lugares de não existências, alimentando processos de sofrimento, desnormalização e desumanização dos/as sujeitos/as e, por consequência viabilizar o estranhamento, a discriminação e o preconceito.

O estranhamento acontece, porque esses corpos, cuja linguagem os classificou, mesmo que as invisibilizações, os preconceitos e as discriminações estejam presentes, têm desafiado as lógicas *cis* heteronormativas, materializando outras formas de viver as masculinidades e feminilidades ou, ainda, criando maneiras de não se identificar com nenhuma delas. A reinvenção desses corpos e a ocupação dos espaços alteram, provocam a instituição padronizada dos/as sujeitos/as e o entendimento estabelecido para a constituição das identidades. Essa e qualquer outra inventividade coloca em destaque as subjetividades das pessoas, aponta outras possibilidades, mostra que as identidades, assim como as diferenças, são produções humanas em que o/a “[...] sujeito não passa de uma invenção cultural, social e histórica, não possuindo nenhuma propriedade essencial originária” (SILVA, 2004, p. 120). Nesse contexto, a diferença produzida fora das normas de referência torna-se o/a outro/a dessa relação, e a formação social da identidade empurra para a marginalidade aqueles/as que são tolerados/as, no entanto, em tempos e espaços outros.

[...] *you can be gay in the morning, in the day!* Na minha adolescência, eu cresci no interior e eu tocava em fanfarra, então, meus amigos héteros tinham um certo contato íntimo comigo de madrugada [...] à noite que o bicho pegava, depois das dez da noite! (ERIC, professor cis gay em Entrevista Narrativa, 2021)

A diferença marcada pela sexualidade e pelo gênero *dissidentes* torna-se aquela que pode até acontecer, mas não precisa ser demonstrada. As experiências na clandestinidade e o apagamento delas nas instituições escolares dificultam a representação, a representatividade, o (re)conhecimento e a autoaceitação. Nesse modelo, os gêneros e as sexualidade *dissidentes* ainda são considerados tabus, como problemas individuais que não necessitam ser compreendidos ou compartilhados, são afetados pelas imagens e narrativas construídas pela moral e pela religião para que não sejam visibilizados, não abrindo espaços para discussões que possam, de alguma forma, naturalizá-las. O sexo e a sexualidade, assim como outras

religiões não cristãs eram (e ainda são) exemplos claros desses considerados *problemas individuais*, demonstrando e confirmando, por meio do currículo, dos costumes, da cultura, do credo, de como a produção de uma ideologia fabrica os/as seus/suas sujeitos/as, modelando corpos-territórios dominados pelo medo, pela abjeção, além de podar a (des)territorialização, as *trocas de pele* e a afirmação de outros corpos, em um processo de educação que não transforma nem liberta, mas silencia, prende ao mesmo tempo que impede a emancipação dos/as sujeitos/as. “Na verdade, a escola pautou-se sempre em um discurso monológico: os sentidos e significados produzidos giravam em torno deles mesmos [...] reforçando características uniformes e uniformizantes” (RIOS, 2008, p. 20), defendendo e promovendo a norma, excluindo os contrassensos. Nesse modelo naturalizado, “a imposição acaba por legitimar a prática pedagógica calcada no silêncio, na passividade, o que inviabiliza aos educandos compreender a potência de serem sujeitos protagonistas na construção das suas narrativas (MIRANDA, 2020, p. 40), em que suas histórias até podem ser contadas, porém em tempos e espaços outros.

Nesse contexto, constrói-se a vigilância, as imagens e as narrativas acerca das corporalidades que podem e não podem ser reconhecidas publicamente, sobre os termos desse (re)conhecimentos, sobre a voz, comportamentos, olhares que fazem pensar o/a sujeito/a transviado/a como alguém inferior, desonroso/a, possuidor/a de uma identidade não digna de ser assumida e representada, a não ser naqueles tempos e espaços outros, em lugares onde as “[...] marcas da inferioridade, da dominação sofrida, da servidão aceita, só poderia ser considerado como vergonhoso: e vergonha ainda maior se ele se presta a ser objeto complacente do prazer do outro” (FOUCAULT, 2010b, p. 270), *na madrugada [...], depois das dez da noite!* Assim, cria-se dentro da diferença a identidade silenciada, clandestina, negada quando questionada, regulada dentro das performatividades possíveis e cujas existências são evidenciadas para delimitar espaços e mostrar poder. Daí, percebe-se que as identidades são determinadas não apenas pela semelhança, mas, principalmente, pelas diferenças visíveis e não visíveis com o/a outro/a, que fazem com que esse/a outro/a seja hierarquizado/a inferiormente. Conforme Dubar (2009, p. 32), “a forma identitária é inseparável de uma forma de poder, e relação social e de alteridade”. Nesse sentido, *ser* ou *não ser* reflete diretamente nessa relação social de poder e hierarquia. Janaína relatou as experiências com as identidades *dissidentes* que (de)marcaram seu corpo-território, no qual o *não ser* a colocava fora dos padrões de normalidade considerados.

Eu tive uma infância muito forte porque eu sempre fui gordinha. E eu fui discriminada por isso. [...] Eu sofri muito por ser gordinha, muito! Então,

assim, eu fui uma criança que entendeu, elaborou essas questões ligadas ao LGBTQI como algo negativo e errado. Convivi com as minhas demandas como uma criança gordinha, como se aquilo também fosse... não errado, não era como errado, que o meu corpo sentia, mas era assim, eu sentia que eu estava 'fora do padrão', sabe? Eu estava fora do padrão! Então, isso fez eu estudar muito, eu estudo muito! Eu tenho muita consciência hoje, depois de muita terapia de que eu me dediquei ao estudo porque eu queria ser boa em alguma coisa. Precisava ser boa em alguma coisa para compensar aquilo que tinha que não era bom, que era ser gordinha! Então, assim..., essa foi a marca de minha infância, sabe? Se você perguntar assim 'qual foi a coisa mais difícil da sua vida?' Foi ser gordinha! As pessoas podem falar assim 'mas você é uma menina negra!' Hoje sei que tem essa questão do atravessamento, de eu ter sido uma criança gordinha numa escola particular e negra, mas o que atingiu o meu subjetivo? Ser gordinha! Eu tenho consciência que eu sofro algumas situações em alguns momentos, é... preconceitos, por ser negra, por ser gordinha, mas o que marcou a minha infância foi ser gordinha. Ser gordinha potencializou também quem eu sou, porque eu acho que sou muito atenta às pessoas, eu escuto muito, eu observo muito, eu fui muito atenta a quem eu sou, sabe... na minha relação com as pessoas. Eu defendi e defendo muito as crianças... todas as crianças com todas as suas formas identitárias. Se é deficiente, se é gordinha, se é baixinho demais, se tem o olho muito grande... quer dizer se tem o globo ocular, mais expressivo e... as crianças LGBT também, que demonstravam características que apontavam para as pessoas apontarem... 'ah.... aquela ali é gay!', 'aquela ali é coisa' (JANAÍNA, professora cis lésbica em Entrevista Narrativa, grifos meus).

É notório em sua narrativa que as identidades que a constituíram fora do padrão definiu a necessidade de *ser boa em alguma coisa*, pois, para ela, as suas diferenças de corpo-transviado a (re)posicionavam em não lugares das existências ainda demarcadas desde a infância não apenas por ser lésbica, pois já se *inculcava* como algo *negativo e errado*, mas, principalmente, por ser gorda – embora ser negra também lhe trouxesse outros atravessamentos. Assim, Janaína obrigou-se a ser boa, compensando, desse modo, as suas diferenças em outras coisas que dariam invisibilidades às suas diferenças e alcançariam destaque, chamariam a atenção para outras possibilidades que poderiam emanar do seu corpo-território. Janaína sofreu com as características que *fundam* as suas identidades, como se essas possibilidades pudessem defini-la, resumi-la, limitá-la, dizer *quem é* e o *que se é* baseado nesses aspectos físicos que *confrontam* e estão em *desacordo* com a norma. Nesse contexto,

[...] a formação do corpo, ou a inculcação de técnicas corporais, é parte do processo de individuação, ou formação do indivíduo e do ideal de *self*; através deste processo a formação do corpo é a reprodução do corpo social. O indivíduo não existe como uma entidade preexistente à sociedade, mas, inversamente, só é possível como uma instância da sociedade desdobrada na forma da individuação. Neste caso, o corpo está situado como uma instância da reprodução da sociedade, através de um processo de transmissão de estruturas culturais para o suporte da subjetivação mediante o engendramento de práticas determinadas (PINHO, 2004a, p. 106-107).

Nesse modelo, Janaína precisava se reinventar, *inculcar* em si a inadequação de seu corpo fora do padrão, criar outras imagens e narrativas para seu corpo-território, se reposicionar, situar-se no imaginário ideal de suas corporalidades, para, enfim, poder dizer *quem* ela é, ou *o que* ela não é. Dessa forma, os atravessamentos sobre o corpo racializado ganhou outros contornos, amenizados (ou invisibilizados por ela) por outra diferença que *não lhe permitia* a condição de sujeita. Janaína negociou sua identidade atravessada pelas condições em que a norma cria e dita suas práticas determinadas de subjetivação.

“Como a identidade se constrói na relação, a sua existência está condicionada à diferença, ou seja, o que é só existe porque existe o que não é” (RIOS, 2008, p. 132). Assim, Janaína não queria ser reconhecida pelas diferenças que a hierarquizavam socialmente, apontada pelo *o que* ou *quem é* dentro desse processo de ressignificação. Desse modo, ao ser apontada como *gordinha, negra* ou *lésbica* como ocorre com ela, ou *viado* como mencionou Eric e Beta Queer, a norma hierarquiza esses corpos-transviados, ao mesmo tempo que reafirma que não ser magro, nem branco, nem cristão, nem heterossexual reposiciona esses/as sujeitos/as (de)marcando suas caracterizas e identificações que a mesma norma criou para poder desprezá-las. Janaína e Beta Queer tiveram suas identidades atravessadas pela diferença e, por um período, ressignificaram, reposicionaram-se, reconfiguraram-se em busca de adequação à normalidade.

Nesse modelo de significação, o *ser* está condicionado à existência do *não ser*, mas quem não é alguma coisa, ainda assim outra coisa é. É essa outra coisa que a norma não considera, não normaliza em suas próprias referências e se coloca em um nível superior a ponto de acusar o/a outro/a. Sendo assim, seria possível, então, estabelecer ‘*o que*’ ou ‘*quem*’ são as pessoas? Quais limites existem para a questão ‘*quem é você?*’, e como essa pergunta se torna uma forma impositiva (e positiva) de identificação? Pelo já exposto, pode-se inferir que os atravessamentos ocorridos nos corpos-transviados constituem uma forma paralela de existência em contextos (in)quietantes de um/a não sujeito/a não representativo/a: nas fronteiras entre ser e não ser, ocupando os não lugares do dito e do não dito, obrigados/as pela norma, de forma que tais atravessamentos questionam esses/as próprios/as sujeitos/as acerca de si mesmos/as, invisibilizando-os/as em suas histórias, associando-os/as à subumanidades. Nesse sentido, responder ‘*o que*’ ou ‘*quem*’ pode significar aberturas para perseguições, negações, vigilâncias, preconceitos e discriminações. Receio que ao tentar responder essas questões, a minha ousadia pelo ato revelará a incompletude do meu alcance.

Afinal de contas, perguntar ‘quem você é’ só faz sentido se você acredita que possa ser outra coisa além de você mesmo; só se você tem uma escolha, e só

se o que você escolhe depende de você; ou seja, só se você tem de fazer alguma coisa para que a escolha seja “real” e se sustente (BAUMAN, 2005, p. 25, grifos do autor).

Diante do vivenciado, Janaína escolheu ser outra coisa além daquilo que a estipularam: *estudiosa*, como forma de compensar aquilo outro que a abjetava como sujeita. Isso porque quando fazemos a indagação *quem é você*, há no fundo da questão uma esperança de que a resposta agrade, mas ser é algo que vai além das expectativas. Talvez a forma mais propícia não esteja nessa pergunta mas, ao contrário do que se questiona, é colocar-se na questão: *quem sou eu?* “Nesse terreno a ambiguidade, a incerteza, a indefinição podem trazer muitas complicações para o indivíduo” (SEFFNER, 2016, p. 141). De fato, pode-se observar que essa constituição de si mesmo/a está profundamente enraizada em significados, sentidos e motivos que podem não ser os nossos: ambíguos, incertos, indefinidos, estabelecidos por regras e normas que enquadram, esquadrinham, determinam, normalizam e atravessam os corpos, os produzem, os (re)posicionam no tempo, contudo, transformam-se à medida que a inadequação e a ambiguidade perdem as complicações e o (re)conhecimento extravasa aqueles significados, sentidos e motivos. As perguntas feitas pelo corpo-transviado a si mesmo podem ter respostas avassaladoras.

Foram muitas angústias, eu me sentia fora. Foi um processo assim, por um período que eu chorei muito. Eu sou chorona! Só que tem períodos da minha vida que eu quase não choro e tem períodos da minha vida que eu sou um rio de lágrimas. E eu chorei muito. E foi por conta desse processo [descobrir-se lésbica]. Poxa! É horrível você não se sentir... não ter a quem contar! É horrível você estar dentro do espaço, dando os maiores conselhos pra todo mundo... e eu dizia: ‘eu sou uma mentira’! Porque eu dou conselhos maravilhosos e eu não posso dar conselho pra mim mesma! Então, assim, eu chorava muito! Foi um processo muito doloroso, sabe? E, assim, eu cheguei à conclusão que o meu maior dilema no meu processo foi a autoaceitação. Foi o... foi o meu maior dilema. Aí, nesse processo [...], a escrita foi um espaço de libertação para mim. Porque quando eu pego os ‘meus escritos’ [ela usa outro termo] que estão relacionados à minha identidade, eu vejo como eu fui assim... eu fui começando... eu tenho um escrito, bem pequenininho que termina assim: [ela fala o verso em que se expressa sobre direito de ser e amar] ... e eu fui vendo que os ‘meus escritos’ foram se ampliando, ou seja, à medida que eu fui me aceitando, à medida que eu fui me modificando, que eu ia me transformando, ‘os meus escritos’ mudaram. Eu tenho ‘escritos’ de tristezas profundas... como se eu tivesse... coisas horrorosas mesmo, muita tristeza... (JANAÍNA, professora cis lésbica em Entrevista Narrativa, 2021).

Os sentimentos de incertezas e ambiguidades apontados por Sffener (2016), por muito tempo abrigaram o corpo-território de Janaína. A sua descoberta, depois de adulta, de uma identidade lésbica já era atormentada por outros sentimentos de *anormalidade* vividos nos corpos-transviados de um tio e um sobrinho homossexuais, tendo vivenciado também os

preconceitos e sofrimentos entre seus familiares, (re)posicionando-se na obrigatoriedade de estar sempre em defesa deles. Foi desse entendimento de corpo-transviado que ela percebeu como a LGBTfobia atravessava esses corpos. Nesse contexto, ficou explícito que os sofrimentos causados por não pertencer à norma, por ter entes queridos alvejados por seus corpos-transviados, ou por não apresentar aquilo que a norma expecta dos/as sujeitos/as, foram importantes para o forjar do seu corpo-território, constituindo-se com subjetividades outras, buscando outras formas de compensar sua diferença por meio dos estudos, pois precisava ser boa, destacar-se de uma forma outra que não fosse por seus marcadores sociais da diferença. Tal movimento permitiu a ela se constituir como uma pessoa atenta às corporalidades e às dissidências alheias, bem como (re)posicionar-se no espaço docente como um corpo de representação e representatividade da/pela diferença, permitindo ser algo ou alguém além daquilo estipulado pela norma.

Como recurso para se (re)conhecer e se apropriar, Janaína (des)construiu-se por meio de escritos acerca de suas experiências. A (auto)biografia surgiu como uma aliada que lhe possibilitou desabafar, falar de si, escrever sobre suas angústias e tristezas, refletir sobre *os transvios* que habitavam o seu corpo-território, sem ser descoberta, mas se descobrindo, se aceitando e se (re)conhecendo, se pertencendo à sua identidade. A falta de pertencimento à uma identidade que pudesse externalizar para si mesma, para o/a outro/a, poder falar de si abertamente, foi um processo doloroso que provocou silenciamentos, angústias, dúvidas de sua realidade e outras percepções de si.

E aí, assim, nesse processo eu me abri muito cedo pra essa discussão, não no sentido de como eu me via, não era como eu me via, porque eu não me via assim! Mas era como eu via as pessoas. Então, eu sai de uma experiência que ouviu a vida inteira 'isso é errado, isso é errado, isso é errado'. Aí, eu construí como errado (JANAÍNA, professora cis lésbica em Entrevista Narrativa, 2021).

[...] confesso que o autoconhecimento e a formação acadêmica me salvaram, de mim mesma, ainda bem que eu conseguir vencer os 34 anos de aprendizagens hetero. Escrevo isto pois, embora eu seja uma pessoa aberta, embora, sempre tenha acolhido esta pauta ao longo de minha vida, com todas as contradições que se possa ter, me aceitar homossexual foi a travessia da minha vida mais difícil (JANAÍNA, professora cis lésbica em Autorretrato, 2021).

Desse modo, Janaína externalizou essa fase de sua vida como uma mentira, construída sobre algo errado, questionando-se e, posteriormente, também sua atuação como docente ao dar conselhos para outros corpos-transviados, simultaneamente, sendo que ela mesma não conseguia ouvi-los, praticá-los como modos de vida *autorizados*, revelando nesse processo os

próprios dilemas com a autoaceitação. As angústias, os choros, a vida fora das formas, potencializada por também se sentir desencaixada pela sua compleição física não padronizada, mostram essa relação de dependência em que nos colocamos quando ainda não sabemos *quem* ou *o que* somos, resultado de um não pertencimento, de uma falta de legitimidade em sua identidade por conta de não haver amadurecimento naquilo que não nos é claro, por não ocupar lugares dentro da paisagem, por performatizar imagens e narrativas *naturalizadas* para que a completeza ocorra em um processo contínuo de luta contra os próprios sentimentos, e por aquelas *condições de vida que não poderia ter escolhido*.

Infere-se dos relatos que as identidades dos/as professores/as transviados/as colaboradores/as desta pesquisa foram atravessadas por processos de diferenciação e exclusão e tal processo provocou nesses/as sujeitos/as uma produção identitária fragilizada pela construção social do gênero performativo nos corpos sexuados e pela ilegitimidade das sexualidades *dissidentes*. Dessa forma, seus corpos-territórios sofreram os efeitos das identidades *padronizadas* atravessando suas existências com opressões diversas, (de)marcando para eles/elas os não espaços fora daqueles permitidos como modos de vida (re)conhecidos. Assim, a (auto)aceitação enfrentou processos que foram desde as imagens narrativas de anormalidade, concepções do errado sobre o próprio corpo, tentativas de adequação em suas corporalidades, recriminações por performatizar o gênero oposto, normalização da identidade clandestina, tristezas, depressões etc., até o corpo-transviado proceder a *troca de pele* e se perceber como corpo-território.

Após abordar a autoaceitação, no tópico seguinte discuto as relações entre identidade sexual e de gênero *dissidentes* e os atravessamentos dessas *dissidências* nas identidades dos/as professores/as transviados/as colaboradores/as deste trabalho.

“Eu lhe autorizo a se impor mais como homem na sala”: entre imagens e narrativas das identidades sexuais e de gênero

Os significados atribuídos cultural, social e historicamente contribuem para demarcar as diferenças. Impõem limites e fronteiras nos modos de viver, buscam pelo exemplo institucionalizar ‘o natural’, ou *o que já estava aí* como *verdade* a ser seguida, defendida e conformada. No entanto, sendo a linguagem posterior à existência, é por meio dela que “somos julgados, condenados, classificados, obrigados a desempenhar tarefas e destinados a um certo modo de viver ou morrer em função dos discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos de poder” (FOUCAULT, 2019, p. 279). Assim, os significados impostos aos modos de viver, de ser homem, ou ser mulher, sinalizam que essas produções são irretocáveis,

irrevogáveis, inimagináveis em outros corpos que não têm o gênero e a sexualidade comumente estabelecidos. Escapa-nos ou escapa-lhes que a relação significado e significante é, nas palavras de Derrida, um processo de diferença e adiamento. A diferença é observada nos corpos-transviados, nos/nas sujeitos/as considerados/as *dissidentes* e no adiamento da necessidade de buscar outras informações para poder classificá-los/las, e classificá-los/las sempre da pior forma. Por conseguinte, “[...] o significado está sempre mais além, mais adiante, mas esse além, evidentemente, nunca chega. Em outras palavras nunca saímos do domínio do significante” (SILVA, 2004, p. 122).

Scott (1995, p. 71) revela que “aquelas pessoas que se propõe a codificar os sentidos das palavras lutam por uma causa perdida, porque as palavras, como as ideias e as coisas que elas pretendem significar tem uma história”. A autora reforça a incapacidade de se aprisionar e afixar significados distanciados da inventividade e imaginação humanas. Logo, ao tentarmos atribuir sentidos e significados às coisas ou pessoas, estamos depositando nesse processo percepções próprias, construções adquiridas historicamente, concepções sob uma determinada perspectiva e/ou, ainda, ao assumirmos identidades - seja ela na diferença ou não - estabelecemos o nosso lugar nessa rede de negociações e poderes. Sobre isso, Louro (2014, p. 50-51, grifos da autora) esclarece que “[...] a atribuição da diferença está *sempre* implicada em relações de poder, a diferença é nomeada *a partir* de um determinado lugar que se coloca como referência”.

Paradoxalmente, a partir do momento que nos reconhecemos como sujeito/a da diferença, nossa identidade é produzida dentro dela. Portanto, a questão da diferença é estabelecida, em primeiro lugar, pela rejeição, pelo estranhamento e pelo distanciamento daquilo que não nos torna comuns, pelo não reconhecimento da referência tomada como padrão. Nessa ótica, “a diferença passa a ser silenciada, como uma questão política e subjetiva. O corpo ocupa um não lugar no reconhecimento de si, através do desconforto pelo olhar do outro” (SILVA; RIOS, 2019, p. 562), destacado pela ausência de uma representatividade, um modelo, uma marca que nos faz pertencente a um determinado grupo.

[...] a identidade não é o que permanece necessariamente ‘idêntico’, mas o resultado de uma ‘identificação contingente’. É o resultado de uma dupla operação linguageira: diferenciação e generalização. A primeira é aquela que visa a definir a diferença, o que constitui a singularidade de alguma coisa ou de alguém relativamente a alguém ou a alguma coisa diferente: a identidade é a diferença. A segunda é a que procura definir o ponto comum a uma classe de elementos todos diferentes de um mesmo outro: a identidade é o pertencimento comum (DUBAR, 2009, p. 13, grifos do autor).

Então, outros processos de significação são formados, negados, negociados, reafirmados em busca por um enquadramento *essencialista* para a identidade. Esse processo movente torna-se menos conflitivo quando identificamos (pelo menos, para nós mesmos) *aquilo* que somos, mesmo que essa identificação possa ser modificada posteriormente, e embora *o aquilo* possa não nos definir ao todo. Quando o pertencimento se torna claro, reconhece-se a própria identidade, no entanto, reconhecer-se dentro da diferença é situar-se dentro de uma suposta *anormalidade* criada pelo sistema branco, cristão, patriarcal, heterossexual etc., fora disso, quaisquer características que não se encaixem nesses padrões são constantemente inferiorizadas e marginalizadas. Consequentemente, reconhecer-se como diferente, muitas vezes, é construir em si a imagem e a narrativa de abjeção culturalmente e socialmente institucionalizada. Assumir-se fora desses padrões considerados é carregar em si as marcas de uma identidade caracterizada negativamente pelo/a outro/a e as cicatrizes do estigma que o classificam como subumano/a, consolidando-o como possível dificuldade de desenvolver o sentimento de pertença a determinados grupos.

As maneiras como cada um/a lida com seu sexo/sexualidade e seu gênero anuncia o que chamamos de orientação sexual e identidade de gênero. Em relação à orientação sexual, esta pode ser entendida, entre suas possibilidades, como o desejo afetivo e/ou sexual por pessoas do mesmo gênero/sexo, de gêneros/sexos opostos, simultaneamente a ambos os gêneros/sexos, ou, ainda, a nenhum dos gêneros/sexos. Ao contrário do comumente difundido, essa atração não é voluntária no sentido de poder ser uma escolha, não se trata, pois, de uma opção. Por outro lado, mesmo que a identidade e o pertencimento pareçam consolidados, as identidades sexuais e de gênero podem se modificar a partir do momento que a identificação e o sentimento de pertença percam seus sentidos e significados e, não sendo permanentes, mostram seu caráter mutável e revelador de sua construção social. Outro fato a ser considerado é que não há receitas, nem mesmo estereótipos que possam (de)marcar essas identidades de pertencimento, como faz o senso comum ao fixá-las nos rótulos e em comportamentos estabelecidos pela norma.

Diante disso, talvez, nem as palavras deem conta de colocar no papel a complexidade de realidades distintas para se determinar *o que é* ou *o que não é*, pois não há nenhuma verdade, ou verdades absolutas, pois elas deslizam, são relativas, misturam-se, vão além do (in)compreensível. Nessa perspectiva, o apresentado a seguir está alicerçado nas informações que os/as colaboradores dessa pesquisa se dispuseram a dizer sobre suas realidades, embasadas também em outras pesquisas.

Com isso, reafirmo que não há intenção de encaixotar que ser gay envolve muitas características que circulam em torno de um ânus ou de um pênis, ou que corpos masculinos

efeminados carregam a identidade gay; que ser lésbica está fixada à relação entre duas mulheres que nasceram com suas vaginas ou que, da mesma forma, corpos femininos possam apresentar características masculinizadas, ou que a existência bissexual é um desejo ou uma fase passageira que, em algum momento, vai precisar ser decidida ou, em outra hipótese, vista como fachada para conveniência social – narrativa muito atrelada a homens casados que se relacionam com mulheres e outros homens (SEFFNER, 2016) e evitam reivindicar para si rótulos ou (de)marcar suas experiências dentro do estigma. Menos ainda, afirmar que a experiência transexual possa ser explicada por um número limitado de particularidades. Não pretendo arriscar ocupar um lugar que não seja o meu, pensando que poucas folhas escritas possam expressar alguma *verdade* referente à complexidade de *ser* humano, afinal, “aprisionar o corpo-território às sílabas é limitante para a pluralidade do ato de comunicar, trocar, sentir e afetar por outros sentidos próprios dos seres humanos, mas que hierarquizados por culturas padronizantes” (MIRANDA, 2020, p. 95)

Desse modo, apenas com a intenção de vislumbrar alguns pontos do gênero e da sexualidade *dissidentes*, reconheço que talvez essa discussão possa parecer contraditória, uma vez que não proponho fixar as pessoas nessas identidades, mas de (re)conhecer possibilidades outras de existências, fragilidades e potências, além daquelas naturalizadas pela *cis* heteronormatividade e que, fora desse contexto, (re)posicionam os/as sujeitos/as transviados/as em não lugares, descolados/as de suas existências.

Nesse ponto, ainda que a identidade possa significar diferença e diferença hierarquizada, saber *o que é* e *quem se é*, ou seja, reconhecer-se a partir do próprio corpo-território torna-se importante porque localiza o/a sujeito/a no mundo, cria os seus pertencimentos, aponta falhas que contribuem para o desenvolvimento de políticas públicas e o autoconhecimento.

Então, desde a adolescência isso foi um conflito na minha cabeça e conversando com outras pessoas bissexuais, eu sinto que elas também passam pela mesma coisa, que é meio esse lugar do limbo, de você não se encaixar na caixinha de lá, nem na de cá. E você se machucar muito, eu me machuquei muito na adolescência, nos meus 16, 17 anos, período de muita... cobrança pessoal, mas depois eu vim entender que não era uma cobrança que vinha de mim pra eu poder me adequar: será que eu sou um homem gay enganando as meninas, as mulheres que... que eu estou tendo relação? Será que eu sou um cara hétero que tá... sabe assim, enrustido? Então, tudo isso ficava na minha cabeça e eu não conseguia me assentar num lugar. Eu acho que a questão da identidade ela é importante por isso, né? Pra você ter um pertencimento ali, uma raiz pra te dá segurança mesmo de se manifestar de alguma maneira (BILLY KAPLAN, professor cis bi/pansexual, em Entrevista Narrativa, 2021).

O discernimento expresso nas palavras de Billy veio à custa de muitos conflitos e sofrimentos por não saber em qual caixinha habitavam as suas identidades. Preso a esses rótulos, assujeitado às cobranças, Billy sentia que suas atrações eram motivadoras de enganações aos/às outros/as e/ou a si mesmo por passar por dilemas não compreendidos na tenra idade, além de carregar naquela identidade (seja qualquer que fosse assentada) as imagens e as narrativas próprias que constituem cada umas delas, cobradas por nós mesmos/as e pelas regras, as quais nossos corpos não passam ilesas/os, para se *tornar* hétero, homo, bi ou até descobrir outras possibilidades que sua sexualidade pudesse assumir “[...] o corpo pode levar consigo todas as experiências com as quais ele cruza/constrói diariamente, e como o corpo é o próprio ser humano, a sua dinamicidade oportuniza mutações subjetivas” (MIRANDA, 2020, p. 72).

Dentro dessas *mutações subjetivas*, as pessoas podem se identificar como heterossexuais ao sentir atração por gênero/sexo oposto àquele como se percebe, como homossexuais quando manifestam desejos pelo mesmo gênero/sexo, bissexuais quando a atração é sentida por ambos os gêneros/sexo, pansexuais quando o interesse está alheio/a a quaisquer dessas demarcações, interessando-se pela pessoa em si, ou assexuais, quando não há interesse em nenhum dos gêneros/sexos, reconhecendo-se, mesmo que momentaneamente, nessas identidades em alguma fase de suas vidas.

A identidade homossexual pode ser masculina (*gay*) ou feminina (lésbica) e caracteriza-se por apresentar desejos afetivos e sexuais por pessoas do mesmo sexo ou gênero. Ressalto nesta parte a necessidade de desvincular sexo de sexualidade e ambos de gênero. Ao pensar o sexo como aquele designado durante ao nascer como masculino ou feminino, de acordo com o genital homem-pênis e mulher-vagina, a sexualidade não está ligada a essa morfologia sexualizada dos corpos, porém refere-se a desejos que atraem nossos corpos. Assim como a sexualidade, o gênero é resultado de uma construção social e performativa acerca dos corpos. Os/as sujeitos/as que se identificam com os gêneros masculinos ou femininos, independentemente do sexo biológico, e apresentarem tais desejos encontram-se nessa classificação. Nessa perspectiva, essas identidades sexuais constituem-se como condutas que desestabilizam a prática heterossexual, no entanto elas não estarão unicamente ligadas ao sexo, podendo se manifestar também nas identidades de gênero. Com isso, coloco ainda a questão de que não há identidade sexual ou de gênero nos estereótipos do gênero ou em suas performances, não há uma forma fixa de determinar cada identidade. Um claro exemplo disso foi estudado por Bento (2017b, p. 21): “As histórias de mulheres transexuais lésbicas e de homens transexuais *gays* indicam a necessidade de se interpretar a identidade de gênero, a sexualidade, a

subjetividade e o corpo como modalidades relativamente independentes no processo de construção das identidades”.

Entretanto, ainda é preciso salientar que outra maneira de se identificar refere-se a como os/as indivíduos/as se percebem no masculino ou feminino, ou na combinação desses dois polos dessa binaridade, ou ainda não se reconhecer em nenhum deles na constituição de uma identidade de gênero. Essa identificação é subjetiva, não agregada à biologia e se baseia em experiências pessoais, podendo confirmar ou ser contrária àquela que atribuída ao nascer. Assim sendo, foi dessa lógica que se estabeleceram as identidades *transgêneras* e *cisgêneras*. Encontram-se nessa classificação de transgêneros os/as sujeitos/as que não se reconhecem pelo sexo biológico atribuídos a eles/as, além de não se identificarem com as características impostas a eles/as, reivindicando a si mesmo o gênero oposto como o reconhecimento de si mesmo/a; e cisgêneros aqueles/as aos/as quais o sexo biológico se faz *inteligível* com o gênero e seus respectivos atributos. De maneira simples, pode-se dizer que a pessoa trans busca *adequar* o seu sexo reposicionando-o em *conformidade* com as maneiras que pretende viver o seu gênero, podendo ou não realizar mudanças corporais, fazer ou não a cirurgia de redesignação sexual (transgenitalização), o que não implica poder determinar baseado nisso a orientação sexual do/a indivíduo/a. O gênero, então, deve ser compreendido como uma construção performativa no corpo, logo, deve ser entendido como uma identidade com a qual cada um/a se reconhece, manifestando-se de acordo com as construções culturais e sociais de masculino e feminino, podendo se opor ao sexo designado no nascimento.

Eu sempre me vi mulher desde pequena, eu já usava..., porém minha família tinha aquela questão, né: ‘menino usa roupinha assim, menina usa roupinha assado!’ E aí, o que que acontece, a partir do momento que eu comecei a trabalhar é que eu comecei o meu processo de transexualidade mesmo, de me vestir como mulher, de identificar essa figura Cláudia! Eu me identifiquei a partir daí (CLÁUDIA SAÚDE, professora trans heterossexual em Entrevista Narrativa, 2021)

Na narrativa de Cláudia, o sentimento de pertença à identidade feminina é algo que carrega desde criança, inclinando-se ao desejo de manifestá-la por meio do que foi construído para o feminino, como as vestimentas, sendo impedida pelo/a outro/a de se constituir dessa forma, além de impelida, também desde de pequena, a condicionar a sua identidade dentro do masculino. A sua identidade de mulher trans (ou de criança trans?) sempre foi atravessada pela questão do olhar do/a outro/a, condicionada a se constituir com esse sentimento de inadequação desde criança, sendo designada, por diversas vezes, como *o viadinho*. “Habita aqui a ideia de que o saudável para um corpo é que ele seja cisgênero. Logo, indagar o que é uma criança trans

poderia ser uma questão contraproducente, uma vez que repõe o considerado ‘desvio’ no lugar de averiguação” (FAVERO, 2020, p. 159, grifos da autora). Nesse sentido, se afirmassem a sua condição de pessoa trans, colocariam a contraprodução do seu corpo sob averiguação, despertaria outros sentidos, imagens e narrativas para a representação e representatividade do corpo-*transviado*. A negação à transexualidade de Cláudia foi *cistematicamente* e continuamente produzida sobre suas corporalidades, como veremos em outros relatos nesse texto.

No que se refere à identidade transexual, se existe uma possibilidade de pensar nela, esta ainda *é/foi* pensada/constituída sob perspectivas cis heteronormatizantes: com imagens e narrativas de anormalidades, patologias, transtornos⁴², sentimento de repulsa aos órgãos sexuais e necessidade do que comumente chamam de *troca de sexo*. Essas são algumas das características apontadas pelo *dispositivo da transexualidade*⁴³, como forma de decidir e controlar esses corpos. Por esse dispositivo, os/as sujeitos/as são avaliados/as, questionados/as, observados/as, postos em averiguação sobre a verdade do seu gênero. Uma equipe profissional precisa dizer ao/a sujeito/a *quem* ou *o que* ele/ela é e, além disso, esse diagnóstico vem/viria com a confirmação de que o que constitui a identidade daquele/a sujeito/a é (era) um transtorno, supondo que “a fonte dos conflitos está no sujeito e não nas normas de gênero (BENTO, 2017b, p. 227).

Nessa perspectiva, será considerado um/a *transexual verdadeiro/a* aquele/a que corresponder às expectativas de gênero, masculinidades ou feminilidades estabelecidas com a aparência, as suas performances, as suas similaridades com o corpo ao qual se identifica, e o desejo de realizar a cirurgia de redesignação sexual, que será autorizada desde que o/a transexual cumpra os protocolos criados e analisados pelo olhar do/a outro/a que *comanda* o dispositivo. Essa tentativa de universalizar uma essência para as pessoas trans emite um *juízo de valor* médico e social sobre esses corpos, de forma que esse juízo ainda possa sustentar a

⁴² Muitos corpos trans ainda são vistos como patológicos, transtornados, sendo imaginados como aqueles/as que nasceram no corpo errado e que, por conta disso, fazem a transição para o gênero oposto. O fato é que somente no ano de 2018 a Organização Mundial de Saúde a retirou de transtornos mentais na nova edição da Classificação Internacional de Doenças (CID), passando a figurar como “incongruência de gênero”, no capítulo “condições relacionadas à saúde sexual” (CID – 11, 2022). Ainda assim, compartilho a dificuldade de conjugar os verbos entre presente e passado, pois embora a ciência já tenha demonstrado que não se trata de patologia, as imagens e narrativas de abjeção, aberração, abominação, doença, perversão, circulam sobre as existências LGBTQIA+.

⁴³ Assim como Foucault (2019) faz no dispositivo da sexualidade, Berenice Bento (2017a; 2017b) procura explicar como o dispositivo da transexualidade age para determinar o/a “transexual verdadeiro”. O dispositivo é entendido como um conjunto *cistemático* de pré-requisitos que *determinam* clinicamente a existência da transexualidade nos corpos-*transviados*. É válido observar que muitas das características apontadas pelo dispositivo não são sentidas por todas as pessoas transexuais.

ideia de anormalidade e cria narrativas de que todos/as os/as transexuais compartilham dos mesmos desejos.

“Existe uma identidade transexual?”, Bento (2017b, p. 200) ao fazer tal questão procurou ao mesmo tempo indagar a individualização dessa experiência e o equívoco de se essencializar uma identidade coletiva. O fato é que as pessoas trans têm peculiaridades que caracterizam suas próprias integridades. Odara (2020, p.79) entende que a essencialidade da discussão está no “[...]diálogo único e subjetivo, daquelas, daqueles que transcendem o determinismo biológico de atribuir o gênero ao genital, pois a partir dessa percepção íntima, travestis, mulheres trans e pessoas trans, irão transgredir e adquirir formas corporais distintas”.

Nesse contexto, “cada pessoa transexual vai vivenciar a sua sexualidade e formas muito diferentes”, podendo se identificar com a heterossexualidade, bissexualidade, homossexualidade etc., ou outras formas da “[...] pluralidade de vivências dentro da transexualidade” e sinaliza ainda a luta trans “[...] pelo reconhecimento de um outro gênero” (BENTO, 2017b, p. 108 – 109). Assim, caso seja possível afirmar algo acerca dessas identidades, este é a impossibilidade de generalizar o que é a experiência da transexualidade, cabendo suas expressões manifestarem-se de forma individualizada, podendo apresentar contradições e assemelhamentos, produção de corpos, busca pela estética como forma de externalizar sua *verdadeira* imagem narrativa, entre outros desejos, bem como não sentir necessidades de fazer modificações profundas. Os corpos trans são dotados de integridade própria, expressam-se por meio de práticas performáticas os seus ideais de masculino, feminino ou de ambos os gêneros. Desfazem (ou refazem) os estereótipos das masculinidades associados a homens e feminilidades às mulheres. Produzem *as identidades de si, colocam sob averiguação* a binariedade do gênero, buscam sua unidade entre sexo e gênero, constroem as imagens e narrativas de suas subjetividades que provocam os imaginários ao produzirem diversos significados para suas identidades. Além disso, transitam nessas ambiguidades subjetivas que deslocam gênero e sexualidade, ao mesmo tempo que tentam se adequar aos estereótipos específicos que masculinizam ou feminizam os corpos.

Agora, as certezas escapam, os modelos mostram-se inúteis, as fórmulas são inoperantes. Mas é impossível estancar as questões. Não há como ignorar as ‘novas’ práticas, os ‘novos’ sujeitos, suas contestações ao estabelecido. A vocação normalizadora da Educação vê-se ameaçada (LOURO, 2018, p. 27, grifos da autora).

O atravessar dessas fronteiras pode anunciar que muitos desses corpos-transviados não se identificam com o sexo a que foram designados, com a sexualidade dita normal, menos ainda tem o gênero como consequência do sexo. Assim, buscam *adequações*, transições, mudanças

corporais ou comportamentais dessas construções que delimitam esses/as sujeitos/as. E mesmo que sejam entendidas como produto da construção humana, procuram por um pertencimento outro, o qual entendeu, por muitos anos, que tais *transgressões* eram algo patológico como os transtornos mentais ou os desvios de moralidade, iniciando-se a partir daí as discriminações e os preconceitos, os desrespeitos e a não aceitação dessas identidades.

Dito isso, na sequência da narrativa da professora Cláudia, ela mostrou que os atravessamentos à sua identidade de gênero e sexual - (de)marcadas desde a infância - se renovaram em sua fase adulta, vinculando a sua identidade profissional à sua não existência pessoal fora da escola, para que essa não existência que *contesta a vocação normalizadora*, permaneça também dentro da escola, imperceptível e não representável. Para isso, outras pessoas, detentoras do *cistema*, sentem-se autorizadas a ditar modos e comportamentos para ela, tentando a todo custo manter os modelos úteis, operantes, estancar a diversidade. Povoam o imaginário de normalidade e uniformidade, revelando para Cláudia que sua presença não era bem-vinda, bem como evidenciavam o caráter discriminatório e preconceituoso contra sua imagem narrativa, apontadas como prática em outros corporalidades LGBTQ+, por parte da direção detentora do poder e que se colocou no direito de permitir o visível e o invisível de cada um/a. Assim, Cláudia foi prejudgada entre as imagens que performatizam o seu corpo e as narrativas que (re)posicionam outros corpos-transviados

[...] a minha primeira é... é... conduta como profissional da educação foi na cidade de Serra dos Aimorés/MG... onde por parte da direção, eu tive um certo... eu senti que realmente eles não me queriam. Na escola já tinha, já condutas de outros colegas homossexuais e, aí, meio que, logo quando eu cheguei, a diretora fez a questão [de dizer] que eu não podia é... é... tá cantando nenhum aluno. Ela usou de uma forma bem assim... sabe, que me deixou assim um pouco triste, quando ela falou assim 'olha, aqui você não pode olhar para aluno!' E assim, eu já tinha essa conduta. Graças à Deus eu sempre tive esse outro olhar: eu sou profissional, eu tenho que seguir minha vida profissional. Eu não tava lá pra olhar para aluno se é bonito ou se era feio. E daí assim... outra coisa que me chamou a atenção é quando eu tava no meu processo de transição, da transexualidade, eu tinha, né... eu [já] gostava de me identificar como mulher e fui reprimida muitas vezes nessa escola. Essa escola [...] foi a escola que me marcou porque ela me impediu que eu iniciasse meu processo de transexualidade, porque não é fácil... não é fácil, porque antes eu não tinha o dinheiro pra poder, né, comprar as minhas roupas, antes eu não tinha [...] daí eu passei a ter minha estabilidade financeira, aí, a partir da minha estabilidade financeira que iniciou meu processo total. Assim, porque desde pequena que eu sempre me via mulher (CLÁUDIA SAÚDE, professora trans heterossexual em Entrevista Narrativa).

Seu corpo-território, em sua primeira experiência no magistério, tornou-se alvo de ataque, preconceito, discriminação, alerta, coerção, vigilância, tendo sua identidade atravessada

pelo poder que *acusa* e *condena*, que não somente tentou impedi-la de ser quem é, mas já a (des)qualificava por condutas outras de outros/as profissionais. Cláudia foi ameaçada por aquela que era a representante do Estado, detentora do poder de minar *o desvio posto em averiguação*, fiscal de gênero e da sexualidade alheia que assume, aponta, normaliza, constrange, condena e expõe (quem sabe cria e/ou generaliza?) histórias sobre o corpo-transviado, como forma de tentar controlar as outras formas, manter a ordem, reafirmar o regime político da heterossexualidade e, por acreditar nessa *visão superior e moralista*, estabeleceu em si o poder de decidir *quem* podia ou *o que* podia ocupar a *sua* escola. “A condenação, a acusação e a escoriação são formas rápidas de postular uma diferença ontológica entre juiz e julgado, e ainda de se expurgar do outro” (BUTLER, 2017, p. 65). Ela, desse modo, demarcou a distância, a diferença, o/a outro/a, o qual podia dominar, *escoriar*, prescrever, julgar, adiar que em Cláudia aflorasse a sua essencialidade como sujeita feminina, que fugisse desse esquema *ambíguo* que exaltam as suas subjetividades e pudesse, por ventura, provocar o (re)conhecimento em outros corpos. “Renuncia a ti mesmo sob pena de seres suprimido; não apareças se não quiseres desaparecer. Tua existência só será mantida à custa de tua anulação. O poder oprime o sexo exclusivamente através de uma interdição que joga com a alternativa entre duas inexistências” (FOUCAULT, 2010a, p. 94). Assim, juíza de sua causa, a diretora tentou manter a *coerência* da norma e Cláudia, julgada, foi reprimida para iniciar o processo afirmativo de sua identidade de gênero. Para sobreviver, renunciou a si mesma, retardou o seu processo, produzindo outros significados para a sua (re)existência.

Scott (1995, p. 82, grifos da autora) ressalta que “como sistemas de significação, as identidades subjetivas são processos de diferenciação e de distinção, que exigem a supressão de ambiguidades e de elementos de oposição, a fim de assegurar (criar a ilusão de) uma coerência e (de) uma compreensão comum”. Dessa forma, o corpo-transviado destaca-se pela diferenciação à tríade sexo-gênero-desejo e/ou por performatizar um tipo outro fora dos contextos de normalidade e, assim, se distingue por essa diferença que o abjeta, coloca-o nesses esquemas de (in)coerências (de)marcados pela identidade vigiada, questionada, presumida por uma essencialidade que atravessa esse corpo e impõe suas condições, suas imagens e narrativas apropriadas para o exercício da/na profissão docente. Embora seja possível perceber a produção de uma identidade dita coletiva, pode-se observar que algumas características não serão perceptíveis em todos/as os membros/as dessa coletividade que transitam no *cistema* binário do gênero.

Assim, mesmo que tenha se desconstruído essa ideia de patologia, corpos-transviados ainda são atravessados por constituições identitárias que remetem a narrativas de anormalidade,

pois estão vinculados, muitas vezes, com base no sexo assignado como verdade imutável absoluta. Nesse sentido, a sua imagem de representação – também percebida por meio de suas performances e estereótipos de gênero - são indagadoras da norma, representam o proibido, o irrepresentável, o/a anormal, aquele/a que a cis heteronormatividade persiste em abjetificar, transformar em inumano, não reconhecer e, menos ainda, respeitar a sua identidade.

“A díade normal/patológico é um dos eixos centrais para negar reconhecimento de cidadania e de pertencimento à categoria ‘humano’ para os sujeitos que quebram o suposto caráter biológico das identidades de gênero” (BENTO, 2021b, p. 174, grifos da autora). A imagem narrativa de Cláudia é circunscrita por essas indagações que colocam em xeque a sua identidade pessoal como mulher trans, por comparações que a ridicularizam e estabelecem vários não lugares quando sua identidade de gênero não é inteligível pela norma, quando esta é substituída por outra identidade sexual também marginalizada, quando misturada ao questionamento e ao demérito de ter uma escola liderada por um *viado*.

[...] passei no concurso no município de Mucuri [BA] e, depois, passei no concurso no município de Nova Viçosa [BA] e, aí, eu vim morar na cidade de Posto da Mata [distrito de Nova Viçosa - BA], onde fui convidada para ser diretora... que também foi uma resistência muito grande por parte de colegas. Eu percebia que realmente... assim..., é como quando eu fui coordenadora, (também fui coordenadora de escola) e aí surgia, né, ‘mas por que aquele viado?’ Então, você percebe que a pessoa realmente não me queria pela minha orientação sexual ... ela não aceitava, ela queria que fosse uma pessoa hétero, na verdade. Então, vem aqueles questionamentos ‘por que aquele viado? Não tem outra pessoa?’. Daí a mesma coisa aconteceu quando eu assumi a direção. Quando eu fui assumir a direção ocorreu também a mesma coisa. Eu percebi! Eu fui para uma escola onde eu [...] não conhecia ninguém. O processo de escolha de diretor [...] não é um processo de eleição para diretor, é indicação. É indicação do prefeito, do gestor municipal. E aí eu fui para uma escola onde eu não conhecia ninguém. E ao ir para essa escola, quando eu cheguei, os comentários é que quem ia ser diretora era um viado. Então, assim..., eu não cheguei eles dizendo quem vai ser diretora da escola é uma mulher trans. Essa nomenclatura, ela é usada... pouco usada no meio de nós. A gente tenta [...] se colocar, a gente tenta... não é impor, mas a gente tenta... é... usar que eu sou mulher trans, mas ainda não ficou muito bem claro essa questão de mulher trans. Não ficou bem claro ainda para as pessoas. Então, quando eu cheguei lá, né, era ‘o viado!’ (CLÁUDIA SAÚDE, professora trans heterossexual em Entrevista Narrativa, 2021).

De acordo com o relato de Cláudia, as narrativas acerca do seu corpo chegaram antes de sua imagem, mas nunca se desvincularam entre si, colocaram-na em outro lugar da identidade: a diferença e, dentro dessa, um não lugar ao lhe negarem a sua existência feminina, na qual precisa (re)existir por conta dos atravessamentos constantes que duvidam e menosprezam as suas experiências de corpo trans. A ausência do seu corpo-território naquele espaço já era produtor de uma não existência que precisava (re)existir e reinventar *modos de inscrição no*

espaço físico e social para adquirir o respeito devido. Nesse contexto, ela foi lida como um *viado*, um homossexual ocupando um lugar destinado a outras pessoas (*'por que aquele viado? Não tem outra pessoa?'*) e, por essa lógica, sua imagem não condizia com as narrativas que fizeram dela. O destaque dado a sua profissionalidade foi diminuído porque as imagens e as narrativas do corpo-*transviado* contradizem o esperado do corpo destinado a aquele cargo, opõe-se a esse espaço de *moralidade cristã cis heteronormativa*, visibiliza representação e representatividades outras e cria possibilidades para o (re)conhecimento que insistem anular. O relato de Cláudia tonra visível outra situação, em que sua identidade de mulher trans não é (re)conhecida, sendo resultado do mutismo e da invisibilização das experiências LGBT+, e prejudica sobremaneira as pessoas trans, aliado à ignorância alheia, atravessada pelo moralismo e por preconceitos que impedem que determinados assuntos sejam visibilizados e, por isso, fadado às incompreensões dos atravessamentos que constituem suas identidades pessoais e profissionais. Naquele contexto, Cláudia foi percebida apenas como um homem que apresenta uma masculinidade outra, não hegemônica, não higienizada, abjeta, dentro da homossexualidade masculina e, por meio dessas narrativas, tentam desfazer e desdenhar as suas imagens na expectativa de que outras narrativas aconteçam.

Sua representação *interpela as narrativas institucionais* como lembrou Rios (2021), desvela as *zonas de invisibilidade, o não lugar* de sua transexualidade de seu corpo-*transviado*, territorializa nas *discussões e decisões na reconfiguração da escola*. Sua imagem (e) narrativa agora ocupa outros lugares dos *territórios de (re)existência* e produzem *transformações*. A violência exposta em seu relato, como professora e mulher trans, expôs os mecanismos que agem sobre seu corpo e promovem um atravessamento outro de sua constituição identitária.

Somado a isso, observa-se que os/as sujeitos/as *cis* heterossexuais são aqueles/as que foram colocados/as dentro da normalidade por terem suas relações entre sexo e gênero consideradas como naturais, o que parece autorizá-los a regular *as identidades subjetivas*. A esses/as sujeitos/as não são cobradas as suas *escolhas* e não há uma necessidade clara de se assumir, de conversar sobre os seus desejos, mas geralmente a de negar que não são outra coisa além de pessoas *normais*. Eles/as são e ponto. Diferentemente dos/as sujeitos/as *transviados/as* que, em algum momento das suas vidas, são intimados/as, ou intimidados/as a se posicionarem, ou, quando se (re)posicionam, como ocorreu com Cláudia, impõem a ela uma forma de voltar ao armário, de ser visibilizada discretamente, dentro dos padrões considerados aceitáveis para a escola, exigindo-lhe posturas de comportamento, impedindo-lhe suas vestes e outros acessórios que não remetam ao gênero que não lhe garante integridade. O foco, no entanto,

não pareceu pousar apenas sobre o gênero e na sexualidade *dissidentes*, mas na contenção de performances para garantir a manutenção do *cistema*.

Janaína, embora se perceba com uma performance bastante feminina, também não passa alheia aos fluxos heteronormalizantes. No relato a seguir, contou como foi *descoberta* e como os atravessamentos impostos por conta da sexualidade colocaram em questionamento a sua identidade de gênero. No entanto, também revelaram sobre si mesma e trouxeram novas possibilidades e pontos de reflexão para sua existencialidade; o fato de ser apontada como gay e *sapatão* retirou dela o seu *status* de mulher, atribuiu-lhe outro rótulo e anunciou a sua diferença desumanizada.

Quando eu namorei um rapaz - que eu namorei, tipo assim, 4 anos com ele-, ele virou uma vez pra mim e disse assim: 'oh, tem uma pessoa que eu conheço que disse que você é gay! Ela disse que você não é nada de mulher! Que você é sapatão!' Você acredita que isso... foi a primeira vez que isso fez abrir em mim um leque?! Eu até, por alguns anos, eu fiquei... 'meu Deus, foi aquela mulher, que falou aquilo e que mexeu com a minha cabeça em algum momento'! (JANAÍNA, professora cis lésbica, em Entrevista Narrativa, 2021, grifos meus)

Esses rótulos foram criados e têm o poder de estabelecer hierarquias e discriminações, diferenciando - por meio da linguagem e seus usos - o que não é considerado *normal*, o/a esquisito/a, o/a apontado/a pela norma ao não cumprir os seus ritos e performances comportamentais em concordância com a tríade sexo-gênero-desejo, cujas consequências dessa diferenciação fabrica subumanidades, identidades *periféricas*, assujeitadas, vigiadas, marginalizadas, *pseudo* mulheres: “*Ela disse que você não é nada de mulher! Que você é sapatão!*”, atribuindo outros significados para o que se compreende de mulher, ou melhor, perpetuando um único modelo com suas imagens e narrativas, anatomias e performances para os significados de *ser* mulher. Para Rios (2008, p. 32), “[...] a especificidade do mundo social caracteriza-se pelos significados que o ser humano constrói por meio da linguagem” e, nesse sentido, contribui para o processo de identificação, pertencimento e/ou diferenciação e exclusão. No entanto, essa discriminação distintiva também produz os efeitos do distanciamento àqueles e aquelas que foram categorizados/as hierarquicamente inferiores devido às suas diferenças. A ação do poder sobre essas categorias oprime pela norma homogeneizante, pela imposição de uma normalidade, ou, por melhor dizer, por um regime de controle das corporalidades como destino aos corpos sexuados – em especial branca - considerada *natural, homogênea e hegemônica capaz* de governar todas as outras formas de vida. Nesse sentido, é inquestionável perceber que “[...] a história da designação do outro, da

atribuição de características que distinguem categorias de pessoas [ocorre] a partir de uma norma presumida (e muitas vezes não explicitada)” (SCOTT, 1998, p. 297-298).

O que tirou o *status* de mulher de Janaína e impediu que Cláudia alcançasse esse lugar de representação operou com a mesma lógica, a qual cobrou de Babafemi e Beta Queer a imposição de uma masculinidade outra, para que, ao contrário de suas *dissidências*, o respeito à sua dignidade e profissionalismo fosse evidenciado. Os significados construídos para esses corpos-transviados que Rios (2008) aponta ficaram perceptíveis na imagem despertada de Babafemi na escola e a ressignificação e disputa de sua identidade por meio de sua narrativa. Professor, assumidamente gay, ele não teve sua identidade *descoberta* pelo/a outro/a, mas ela foi *acusada por sua falha* de uma maneira subliminar, entre palavras, conselhos e autorizações, como se suas performances e modos docentes fossem afetados/as por ela. De sua imagem derivaram as narrativas.

Eu tive uma situação de um pai... (um homem, né?! Um pai, aparentemente hétero (sabe, aquela postura?) e ele me fazia umas perguntas assim... tipo 'professor, o senhor fala que meu filho tem tais e tais posturas, mas o senhor deveria se impor mais. Eu lhe autorizo a se impor mais como homem na sala'. E aí eu dizia 'mas a minha função de pedagogo não é essa! O pedagogo... eu fiz faculdade de pedagogia não foi para me impor como nada para o seu filho'. Mas ele não entendia isso. Eu falava e ele dizia 'não, mas eu estou dizendo, estou autorizando o senhor a se impor como homem para o meu filho'. Eu disse 'é, mas a minha função não é esta! A minha função é ser pedagogo, eu fiz faculdade de Pedagogia. Agora, se o senhor quiser saber quais as funções de um pedagogo eu vou dizer ao senhor. Agora a minha função como homem pedagogo não é a de impor como homem para o seu filho' Então... isso é de uma dor, sabe? Porque as mulheres não tem esse problema. Eu não imagino nenhum pai ou mãe de aluno dizendo isso para uma mulher 'ah, mas a senhora tem que se impor como mulher para o meu filho!' Então, isso é agressivo sabe? Essas agressões é... que tão muito intrínsecas no comportamento dos outros, às vezes, faz com que a gente... com que eu me torne um professor um pouco mais cansado quando chega o final do dia (BABAFEMI, professor cis gay em Entrevista Narrativa, 2021).

O performativo nas corporalidades de Babafemi foi contestado como aquilo que permite posturas inadequadas de um aluno, visto que o professor transviado necessita se *impor* imprimindo por meio de seu corpo-território comportamentos condizentes que o *tornem* homem (de verdade) e que, dessa forma, pudesse garantir o estado de obediência desejado pelo pai. Para Goffman (1985, p. 73, grifos do autor), “o que parece ser exigido do indivíduo é que aprenda um número suficiente de formas de expressão para ser capaz de ‘preencher’ e dirigir mais ou menos qualquer papel que provavelmente lhe seja dado”. Ficou evidente que por apresentar uma identidade transviada, a prática docente de Babafemi como pedagogo precisava

ser amparada pela imposição de uma masculinidade hegemônica, que transpirasse autoridade e, talvez, autoritarismo, já constituída na própria virilidade, não *preenchida* pelas suas performances dissidentes. Babafemi falou de dores provocadas pela *cis* heteronormatividade como algo intrínseco, essencializado, cujas relações de poder criam modos de ser e se portar permitidos/as e autorizados/as que denotam respeito e ordem, necessitando ser autorizado, insistentemente, para que sua masculinidade seja reinventada. O desacordo entre pai e filho, professor transviado e aluno, pai e professor, indicava uma relação fragilizada da masculinidade única imposta pela norma em representações e representatividades distintas carregam imagens e narrativas distintas, bem como agem de forma desproporcionais sobre o corpo (não) educado, vinculando as posturas do filho, talvez a uma falta de postura viril de Babafemi. Casos como esse revelam que “[...] o corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhes sinais” (FOUCAULT, 2013, p. 28). Nessa perspectiva, os sinais exigidos nas corporalidades dos corpos-transviados são aqueles que valorizem a *cis* heteronormatividade, obrigando-lhes a cerimônias performativas, identidades normalizadas aos corpos sexuais, assujeitamentos e direções naturalizadas para estabelecer a ordem, porém, fora desse contexto, as imagens e as narrativas são maculadas, embaçadas, desobrigadas, atravessadas por normas que os supliciam e cansam os/as sujeitos/as.

Babafemi relatou histórias de cansaço pela agressividade rotineira que atravessam seu corpo-território e o constituem de forma hierarquizada, além de questionar, a partir do evento, o fato de mulheres não serem cobradas a se *imporem* como mulheres para obter resultados. Nesse ponto, a questão é estrutural e (*hétero*)*cistêmica*, “[...] as diferenças entre homens e mulheres são construções sociais que criam desigualdades e hierarquias⁴⁴” (CURIEL, 2013, p. 70, tradução minha). Assim, portanto, já se espera da identidade feminina a fragilidade, a dependência à virilidade do masculino para protegê-las, a *essencialidade* dos seus pré-requisitos para ser reconhecida como mulher e, além disso, desempenhar funções em que o cuidado com o/a outro/a, a paciência e o amor sejam evidenciados/a da mesma forma que se espera que a identidade masculina posicione-se de forma contrária a tudo isso. A imposição cobrada às mulheres remetem, entre outras coisas, ao campo da moralidade, a profissões delicadas, às jornadas que possam ser divididas entre casa e trabalho. Esse ponto da discussão, levantado por Babafemi, revela um outro aspecto acerca do poder do *cistema* sobre as identidades sexuais e

⁴⁴ “[...] las diferencias entre hombres y mujeres son construcciones sociales que crean desigualdades y jerarquias” (CURIEL, 2013, p. 70)

de gênero *dissidentes*, as quais atravessam e modificam os caminhos para os corpos-transviados e criam imagens e narrativas outras para o corpo-território, como é possível perceber na narrativa de Frida em seu processo formativo escolar.

[...] eu queria deixar essa imagem bem forte porque eu acho que isso vai ser, digamos assim, uma imagem norteadora do que virá do antes e do depois. Ali, naquela altura, eu pensava assim: Eu queria entrar numa escola, estilo Ifba, fazer ensino médio técnico... tava me vendo assim naquela coisa de tentar fazer alguma coisa na área de eletrotécnica, de eletromecânica, e me chamava a atenção como funcionavam as máquinas, enfim... E, ao mesmo tempo, eu sempre fui muito voltada para a área de esporte, sempre amei, fui sempre apaixonada por vôlei, handball e futebol. Então, essas coisas também me chamavam muito. Eu ficava pensando ‘nossa, o que realmente eu vou fazer da minha vida?’ Mais precisamente profissionalmente, porque nós sempre somos, fomos marcados quando chega certa idade de que que você vai ser quando crescer? E... ali, naquele ponto, por fazer parte de uma família humilde, que eu precisava ali, de alguma maneira, definir minha vida pra sobreviver no mundo, ter meu caminho, ganhar meu próprio sustento e tal, e pela minha condição [ser lésbica], eu pensava, eu preciso de alguma maneira visualizar algum caminho. Só que eu não tinha muita maturidade pra pensar isso de uma forma mais, digamos assim, firme na minha própria identidade. O que que eu pensava? Vinha na minha cabeça aquela ideia da... acho que da Ana Machado⁴⁵, que foi uma personagem de novela, e em outras coisas que foram aparecendo na minha cabeça assim, muitas imagens e eu dizia não queria ser vista como... essas pessoas, quando eu assistia essa novela ou qualquer outra coisa e via ‘a pá lá e isso aquilo e aquilo outro’ [ouvia comentários homofóbicos]. E aí eu me sentia extremamente mexida por dentro. Eu vivia aquela sensação do querer ser, do querer fazer coisas semelhantes, achava o máximo, achava muito corajosa, muito... uma personagem a frente do seu tempo, mas ao mesmo tempo não me via na condição de dar esse passo (FRIDA, professora cis lésbica em Entrevista Narrativa, 2021).

As imagens e narrativas que circunscrevem as identidades *dissidentes* foram decisivas para que Frida, em uma tentativa de se desvincular delas, desistisse de escolher um curso majoritariamente frequentado por homens e optasse por caminhos em que suas imagens e narrativas não fossem associadas ao personagem caricato de uma mulher com trejeitos *masculizados*, nem mesmo que seus modos pudessem acionar qualquer relação que lembrasse Ana Machado. Frida ouvia os comentários acerca dela e pensava que ao escolher aquele curso estaria possibilitando, entre outras coisas, que os mesmos olhares e comentários fossem

⁴⁵ Novela Cambalacho (1986). Ana Machado foi uma personagem interpretada por Débora Bloch. No enredo, Machado exercia a profissão de mecânica de automóveis e era criticada pelo jeito “masculinizado” de ser. No vídeo consultado são atribuídas as seguintes falas a Ana Machado: “Você é bem grosseirona, né? “Tem assim, um jeitinho de homem” [...] “os homens devem ficar assim, meio sem graça, quando você encosta neles”. Nesse vídeo não fica claro qual a orientação sexual da personagem e as insinuações acerca de sua sexualidade ficam por conta de suas performances de gênero. Disponível em: <https://www.dailymotion.com/video/x7rgrrl> Acesso em: 29 maio 2021.

lançados sobre suas corporalidades, podendo ser *descoberta*, acusada, apontada, diminuída, vilipendiada como apontaram os/as outros/as colaboradores/a deste trabalho. Nesse modelo, “verificamos que a mobilidade ascendente implica na representação de desempenhos adequados e que os esforços para subir e para evitar descer exprimem-se em termos dos sacrifícios feitos para a manutenção da fachada⁴⁶” (GOFFMAN, 1985, p. 41). A opção em seguir outro curso e não aqueles pelos quais tinha inclinações foi afetada em seu processo formativo escolar por conta dos atravessamentos da sexualidade em seu corpo-território e, por conseguinte, em sua identidade profissional, assim, Frida fez sua travessia mantendo a fachada, representando desempenhos adequados ao seu corpo feminino, ocupando profissões que dialogassem com o esperado para as suas corporalidades.

Eu ali tinha que fazer uma escolha: se eu de repente, escolhesse fazer uma seleção pro Ifba, pra eletromecânica, na minha cabeça, naquela época, dentro de tudo que eu tava vivendo, dos padrões que eu vivia, dentro da minha casa, com meus amigos, com as pessoas ao meu redor, eu ia deixar claro que eu, qual era basicamente, qual era a minha orientação, ou o que eu queria da minha vida sexual também. Isso ia está atrelado, na minha cabeça eu ia me associar fatalmente a Ana Machado, mas de uma forma outra, porque Ana Machado, por exemplo, ela tinha toda aquela questão de tá ali, tal, mas ela não tinha uma relação homoafetiva, ela gostava de um homem. Mas só de pensar que eu ia me igualar a uma pessoa que, no imaginário da população, no imaginário das pessoas que eu vivia, ela era chamada disso, mesmo não sendo, mesmo sendo uma coisa das características dela como ser humano qualquer... e que engraçado como as pessoas iam e falavam mesmo sobre ela dessa forma, mas ela, na verdade, ela tinha um outro caminho, e isso foi curioso ali naquela época em ver isso. Porque eu também ficava me questionando porque será que tudo isso que eu fico podendo, meus gestos, minhas posturas que são tão parecidas com a dela, muitas vezes, a forma de me vestir, de tá largadona, tal, será que isso denuncia muito e, de repente, eu nem vou lá mais pra frente, eu vou sentir quem nem é mesmo a... essa sensação de... atração por pessoa do mesmo sexo, de repente será que isso vai virar uma coisa... outra, uma coisa que não é? É... essa página vai ser transformada em uma outra, vou ter um novo enredo; eu pensava muito nisso também. Mas o que eu queria dizer exatamente é que, ali naquela escolha que eu precisava fazer, que era uma escolha só minha, havia outras implicações que eram de ordem financeira, porque, de certo modo, o conforto de tá numa escola particular é bem diferente de você migrar para uma escola pública, sendo que eu tinha passado a minha vida inteira numa escola particular, nessa escola inclusive, eu não estudei em outro lugar a não ser lá, desde do maternal. Eu tinha esse receio de fazer essa migração, desse desafio, e tinha receio de ser vinculada a ideia logo de que, se eu fosse fazer eletromecânica, se eu passasse, como é que seria que as pessoas iriam ver essa imagem dessa Frida que tá fazendo eletromecânica e tal, seu eu já me denunciaria por tabela assim, nesse sentido, entende? (FRIDA, professora cis lésbica em Entrevista Narrativa, 2021).

⁴⁶ “Fachada, portanto, é o equipamento expressivo de tipo padronizado intencional ou inconscientemente empregado pelo indivíduo durante sua representação” (GOFFMAN, 1985, p. 29).

Na complementariedade do relato de Frida, os atravessamentos à sua identidade estavam além de sua performance corporal, dos seus modos de ser, vestes, jeitos e outros comportamentos que ela tentou controlar. Além disso, mesmo reconhecendo *a imaturidade para pensar firme na própria identidade*, já refletia acerca da transitoriedade dela e indagava sobre a relação entre sexualidade e as performances de gênero nos corpos sexuados, sobre as suas corporalidades apontadas pelo/a outro/a que a faziam tornar-se uma vigilante de si mesma, cobrando-se (quem sabe, obrigando-se) *a se impor mais como mulher*, sob o risco de perder seu *status*, já que *não queria ser igualada a essas pessoas*, a outros corpos-transviados. Isso porque sentia, mesmo sem ter certeza de si mesma, que se mudasse para uma nova escola estaria assujeitada àquelas pressões e opressões sofridas pelos corpos-transviados que já estava *acostumada* em seu lugar de origem. Por experimentar que “[...] a escola pune e persegue aqueles e aquelas que escapam ao controle, marca-os como estranhos, ‘anormais’, indesejáveis” (MISKOLCI, 2015, p. 19, grifos do autor), Frida não teria como *problema* apenas a desconfiança sobre sua sexualidade transviada, anunciada em suas performances de gênero que tentava ocultar, ela teria *confirmada* a inclinação de seus desejos, de sua vida sexual ao optar por um *curso de homens*. Para isso, precisaria se adaptar, se explicar, se (re)posicionar, sofrer aquelas novas velhas lesbofobias, ampliaria as possibilidades de ser novamente acusada em uma nova instituição na qual não poderia permanecer neutra como anteriormente, no lugar de conforto já estabelecido na escola que frequentava desde criança. A sexualidade, então, (de)marcou os seus não lugares e os prejuízos advindos de sua não escolha.

E me ocorre dizer a você que o grande prejuízo é uma coisa assim, de que você viveu uma trajetória de vida, você tem uma biografia e no meio daquela biografia, uma escolha que você precisava fazer, muito importante, que vai ser um divisor de águas na sua vida em várias situações na sua existência como ser humano, daquilo que você tem prazer de viver, de fazer, de gerar conhecimento também, de contribuições no mundo, de ser alguém que faz algo que gosta, enfim... ali eu tive um prejuízo que é irreparável, inclusive, no meu ponto de vista é...desse ponto, você congelar essa cena e pensar: o que é que eu faria aqui, o que é que eu vou fazer? Ah... não vou fazer isso não, que vai ficar evidente que eu... de repente, vou tá vinculando a minha questão sexual, não vou fazer isso que eu posso ter vários prejuízos, eu posso...de repente sofrer agressões lá na frente, eu vou ser insultada, como já fui muitas vezes na escola, antes quando eu era pequena, ou no bairro onde eu morei. Então, eu não quero viver mais isso de novo, outro ciclo, eu vou ter que me reacostumar, vou ter muito colega homem - já pensei logo isso: vou ter muitos colegas que vão ser homens, porque é uma área muito povoada por homens e aí, eu estando lá sendo a única mulher, ou uma das poucas mulheres, como vou me comportar? O que que vai ser pra mim? Será que eu vou ser... agredida? Será que vou sofrer alguma violência, inclusive de cunho sexual? Que que vai me acontece, nesse universo outro que é desconhecido que eu

quero tanto, que me atrai, mas que, por outro lado, me traz uma série de coisas, de reflexões. Eu pensava nisso... naquela época eu já pensava nessas questões e tinha muito mais medo do que coragem de avançar nesse ponto. Então, eu acho, que meu prejuízo é exatamente nessa... de não ter escolhido uma experiência que fosse de embate, pra ir pra lá, pra arena e... dizer pronto, que venham os leões. Eu vou tentar lutar com o que eu tenho. Vou ser quem eu sou e não pude naquele momento; não me sentia à vontade pra isso, entende? Acho que meu prejuízo é nesse sentido aí! (FRIDA, professora cis lésbica em Entrevista Narrativa, 2021).

Pelo exposto, pode-se inferir que a constituição do corpo-território-LGBT+ é feita pelas tentativas frequentes de anulá-lo como sujeito/a, pelo desrespeito e pela deslegitimação de suas identidades sexuais e de gênero pelas quais é coagido/a constantemente, construindo-se, desse modo, por meio das agressões que produzem o medo por não se sentir parte da norma. As experiências e subjetividades deles/delas fora da escola parecem permitir a entrada do preconceito e da discriminação dentro da escola como um espaço não apropriado à sua existência, não possível de representação e representatividade, ou quando isso acontece, são cobrados para reposicioná-las, como ficou perceptível nos relatos até aqui analisados.

De forma complexa, a normalidade, em sua escala de subumanidade nomeia os/as sujeitos/as que se desviam da *cisheteronormatividade*, coloca-os em uma posição inferiorizada, procura ocultá-los por meio de suas práticas de invisibilização e marginalização desses corpos. Fabrica os/as sujeitos/as que podem ser *tolerados*. Produz comportamentos para os corpos sexuados e identifica como estranhos/as aqueles/as que se desviam dos modelos preestabelecidos. “O sentimento de estranheza é acionado não pela sexualidade, mas pela diversidade de características utilizadas para dar sentido e atribuir identidades ao que se classifica de homossexual” (RIOS e DIAS, 2019, p. 541), estendendo suas *estranhezas* coletivamente para todas as identidades LGBTQIA+, afetando com diferentes graus, principalmente aquelas identidades em que se acentuam as diferenciações do masculino e do feminino destinados/as aos corpos sexuados e que ocupam os não lugares entre as delimitações. Essa mesma normalidade, como já discutido, coloca os obstáculos para compreender as diversidades sexuais e de gênero, reforçando os modos, formas e fôrmas de se estabelecerem.

Com efeito, as identidades sexuais e de gênero *dissidentes* ficam em perspectiva como alvos propensos a serem atingidas de todos os lados e de todas as formas. As acusações, os descobrimentos, apontamentos, desconfianças, desrespeitos às suas identidades e os conflitos causados a esses corpos-territórios são atravessamentos que colocam em xeque a existência deles como seres humanos e, conseqüentemente, sua atuação como profissional. As discriminações e os preconceitos contribuem para constituir um corpo cansado, porém

(re)existente por ocupar lugares onde a representação e a representatividade são potentes e despertam imagens e narrativas outras para os corpos-transviados.

O corpo e as subjetividades dos/as sujeitos/as transviados/as propagam as *verdades* de si, por meio dos seus *atos performativos*, de suas vestes, estéticas, (auto)biografias, histórias de vida, que, muitas vezes, precisam ser reafirmadas para se tornarem legíveis, forjarem seu corpo-território e (re)existirem de forma a (se) perceber e que suas histórias também podem ser territórios possíveis e legítimos, movimentando-se no sentido de não ocuparem um *não lugar* nas instituições escolares, ou, pelo menos, sair dessa posição variante entre silenciamento ou constante explicação. “*O armário da pessoa trans, Jan, é de vidro!*” Aquelas palavras ditas por Berenice e repetidas constantemente em meus pensamentos remoíam e fervilhavam o meu corpo cada vez que me lembrava delas. Infelizmente, Berenice estava certa e as narrativas da professora Cláudia Saúde concordaram com ela, mas também foram ao encontro dessas narrativas, a de outros corpos em que a performatividade não coincidia com o gênero, mesmo seus armários fossem de vidro e pudessem colocar neles alguma película cobrindo os seus modos transviados. Os silêncios também produziram conformidades. As suas imagens e narrativas (re)existem nesses espaços de invisibilização de suas subjetividades.

No tópico a seguir discuto sobre as imagens e narrativas que a *cis* heteronormatividade obriga os corpos-transviados a fazerem de si mesmos, forjando nos corpos-territórios-LGBT+ a criação de uma identidade circunscrita pela autocobrança e pela insegurança no exercício do magistério. Ainda nesse tópico, discorro a respeito de algumas imagens e narrativas identitárias produzidas pelo/no corpo-transviado e a ressignificação de suas práticas docentes por meio de questões de gênero e de sexualidade inseridas em suas corporalidades.

“Opa não pode! Não pode! E aí botava a mão para baixo. E ficava nessa coisa tentando moldar tudo o que eu fazia, tentando controlar tudo o que eu fazia e falava”: corporalidades transviadas

“Colocamo-nos, a nós mesmos sob o signo do sexo” (FOUCAULT, 2010a, p. 88). Essa é uma das *nossas* primeiras necessidades e, mesmo quando ainda não temos ciência sobre nós mesmos/as, ficamos expostos à construção cultural do sexo e do gênero. A nós é dada uma classificação baseada nele; em uma morfologia que tenta moldar os nossos corpos e criar expectativas futuras. Baseada em uma anatomia são dadas regras para que esses corpos possam seguir caminhos já trilhados por outros/as. O sexo *designa* modelos de comportamentos, estereótipos, papéis, atitudes, virilidades, fragilidades, sentimentos possíveis e inimagináveis para os corpos. Implicitamente, *prescreve* gêneros e cria expectativas acerca

de desejos, propostos por uma “instância da regra” que o poder reduz ao “regime binário: lícito e ilícito, permitido e proibido” (FOUCAULT, 2010a, p. 93). É fundamentado nele, na anatomia do sexo, reduzida à materialidade de ter ou não ter um pênis, que se classifica (na verdade, determina) os modos discursivos e comportamentais de ser homem ou de ser mulher. Butler (2018a, p. 194) alerta de que a diferença sexual tem sido aclamada por uma diferença material, no entanto, para ela é impossível desassociar que essas diferenças materiais sejam “marcadas e formadas por práticas discursivas”.

Essas práticas discursivas também determinam quais corpos e quais comportamentos são assimilados para ocupar as profissões, atribuindo questões especiais na profissão docente, fazendo com que a escola vigie os/as professores/as transviados/as e os/as coajam para que eles/elas fabriquem comportamentos e identidades. Assim, à imagem de professora ainda são associadas as narrativas de uma identidade assexuada, constituída pelos atravessamentos culturais entre o legitimado e o proibido, entre os assuntos da escola e os assuntos da família e, muitas vezes, reproduzindo – em outros/as sujeitos/as - os processos de discriminação e preconceito sofridos em suas vidas, em seus corpos. Os modos de se portar, de falar, de andar, de se produzir e produzir seus afetos são repetidos às/aos alunas/os ditando comportamentos permissíveis para os meninos e proibidos para as meninas. As representatividades sobre ser homem e ser mulher são multiplicadas nessas instituições na mesma medida em que as identidades sexuais *divergentes* são reprimidas “em face de um poder, que é lei, o sujeito é constituído como sujeito – que é ‘sujeitado’ – e aquele que obedece” (FOUCAULT, 2010a, p. 95, grifos do autor). O poder determina, normaliza, produz corpos dóceis, age em torno das constituições do/a sujeito/a, institui normas; oculta, instabiliza, transforma identidades; cria narrativas a respeito dos/as docentes: *professor durão*, temido, dominador, viril, inteligente, impõe respeito se, por exemplo, entona a sua voz de forma firme, quando se desestabiliza em sala de aula; e, ao contrário, *professora histérica*, se sua voz é entonada da mesma forma e pelo mesmo motivo, (de)marcando pela diferença sexual e material aqueles/as que ocupam lugares e não lugares na profissão docente. Nesse meio, professores/as transviados/as, cuja identidade sexual ou de gênero transita entre outras identidades, invoca suas imagens e narrativas pelas suas performances corporais, seus estereótipos, sua abjeção, o emudecimento do corpo-território, a chacota, a vigilância, o (auto)controle das corporalidades, a prática discursiva da LGBTfobia.

Outra coisa que acontecia muito é... às vezes, eu ia pra escola sem mochila enfim... período de provas, principalmente e... aí tinha um diacho do caderno. Eu levava o caderno e uma coisa que eu lembro muito é que eu não podia levar o caderno assim [pega um caderno, abraça-o e o encosta no peito]. Tinha

sempre que ser segurando aqui embaixo, porque quem usava caderno assim com o braço dobrado no peito era menina. Aí eu ficava, quando eu saía pra escola, eu saía com o meu bracinho aqui em cima [encosta o ombro no rosto]. Eu falava “opa não pode! Não pode! E aí botava a mão para baixo. E ficava nessa coisa tentando moldar tudo o que eu fazia, tentando controlar tudo o que eu fazia e falava (BETA QUEER, professor cis gay em Entrevista Narrativa, 2021).

Beta Queer compreendeu desde novo os poderes das práticas discursivas LGBTfóbicas em seu corpo-território, assim como qualquer criança que escapa do dispositivo da sexualidade e/ou demonstra performances não naturalizadas pelo sistema. Desse modo, exercia sobre si mesmo um poderoso controle referente às suas performatividades, fabricando sentimentos de anormalidade e, como será apresentado adiante, vê essa história repetir-se em seus/suas alunos/as, narra sua imagem entrecruzada pelas histórias de chacota que atravessam as suas corporalidades. O controle feito desde criança em relação à sua própria identidade sexual para evitar que ela fosse motivo de chacota ganhou continuidade agora na profissão docente. No entanto, é atravessada por outros vieses, outros medos, outras performatividades, em que a criação da sua identidade docente é forjada pelo receio de que sua sexualidade possa ser mal interpretada pela forma com que trata os seus alunos (sexo masculino), vigiando, assim, seus próprios sentimentos e demonstrações de afeto, controlando-os, no passo e no compasso de “[...] quanto mais o indivíduo se interessa pela realidade inacessível à percepção, tanto mais tem de concentrar a atenção nas aparências” (GOFFMAN, 1985, p. 228).

[...] com o tempo eu percebo que.... sempre tinha algum aluno que comentava alguma coisa com outro aluno quando eu fazia alguma coisa, sei lá! Quando eu fazia uma piada, por exemplo, que teoricamente não é aquela piada de homem, aí os meninos ficavam cochichando né, os meninos, um com o outro. E aí eu lembro de um episódio que aconteceu comigo que foi o seguinte, eu tava indo pra secretaria, a aula tinha acabado e aí na secretaria tem uma grade e só tem uma partezinha assim pra entrar, [...] e tinha um aluno na frente, aí eu lembro eu peguei ele assim pelas costas e botei assim do lado [pelo movimento feito colocou as mãos em seus braços pelas costas e moveu para outro lado]. E aí foi o auge que eu tinha pegado esse aluno por trás, né? [...] E aí começaram a fazer piada que eu tinha pegado esse aluno por trás e não sei o que. Sendo que eu só tinha pegado o aluno e colocado do lado. E nessa coisa, foi que eu pensei ‘tá, então, eu não posso demonstrar muito sentimento, muito carinho por alunos do sexo masculino. Do sexo designado masculino’. Então, eu ficava muito com essa coisa, não posso ser carinhoso, não posso brincar, preciso evitar. Mas eu sempre fui muito de ser carinhoso com todos os meus alunos, mas aí eu pensava: ‘não posso... não posso, não posso!’. E aí é que eu começo a brincar mais com as meninas, que as meninas sempre foram mais de boa... em relação às minhas alunas, em específico, não consigo me recordar de algum momento em que alguma aluna fez alguma piada ou algum comentário, ou alguma piadinha, ou algum buchicho em relação a isso. Eram sempre os diachos dos meninos. Enfim, homem, né?

Homem é a perdição do mundo [fala irônica]. Mas, enfim, e aí é que eu começo nessa coisa de não... de evitar mostrar sentimentos com os meninos (BETA QUEER, professor cis gay em Entrevista Narrativa, 2021).

O relato de Beta Queer mostra como suas corporalidades estão condicionadas aos processos socioculturais e também são atravessadas por esses processos nas atitudes dos seus alunos, como uma máquina de produção domesticadora de corpos, educa-os para determinados tipos de comportamentos, legitima aquelas atitudes que podem se representar pela *naturalidade* e, simultaneamente, determina aquelas que devem ser marginalizadas. Como professor transviado, Beta Queer percebeu que, por escapar da virilidade esperada para seu corpo-território, os seus atos performativos masculinos, ou quem sabe por apresentar uma feminilidade em seus atos performativos, despertava na sala de aula - e fora dela- os bochichos e chacotas por parte dos meninos e, conseqüentemente, forjou sua identidade docente a ponto de *esfriar* sua relação com eles. Nesse ponto, é preciso atentar-se ao poder por parte do dispositivo da sexualidade, o qual *naturaliza* aqueles/as que são dignos/as de serem (re)conhecidos pela condição de sujeito/a e de assujeitado/a, difere aqueles/as que dão as ordens daqueles/as que devem obedecê-las, os/as legais que podem rir, governar, controlar em detrimento dos ilegais, ridicularizados/as e governados/as. O dispositivo elege aqueles/as que podem ter representação e representatividade e relega à subumanidade aqueles/as em que o sexo e as sexualidades *dissidentes* escapam do seu controle, bem como é também nas microrrelações que se percebe a força do dispositivo, agindo, inclusive, desde criança.

Outro dia, um aluno falou 'ah, professor, esse tipo de cabelo ai não lava nunca!' Eu disse 'Ah, como tá agora em pandemia não pode ter contato, mas assim que passar vou pedir pra você cheirar aqui. Eu lavo e tal' E isso já gera uma 'ih, laele'⁴⁷! Cheirar? Eu cheirar... cheirar o senhor? Laele!' As crianças elas já trazem esse conteúdo, sabe? E, às vezes, a gente fala de uma forma tão tranquila e quando vê vem uma chacota (BABAFEMI, professor cis gay em Entrevista Narrativa, 2021).

Bento (2017b, p. 115) salienta a “legitimidade que o dispositivo da sexualidade assume na definição de sexualidades e condutas normais e patológicas”. Dessa maneira, o dispositivo age na razão higienizante das corporalidades, das performances de gênero, na marginalização das identidades *dissidentes*, atua como agente *curador* das patologias, na manutenção da *ordem natural* das coisas, na personalização dos espaços representativos e na tentativa de expulsar o/a *anormal* e afirmar o/a abjeto de suas representações, inclusive de forma *tranquila, natural* como

⁴⁷ “Significado de Laele: *Baianês*. Significa o mesmo que *eu não* ou *eu nunca*” (grifos meus). Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/significado/laele/9204/>. Acesso: 1º ago. 2022.

no relato anterior. Nem Beta Queer, nem Babafemi podem demonstrar afeto, amor, cuidado ou carinho aos corpos masculinos porque o dispositivo atua de forma *cistemática* sobre o seu discurso, sobre o discurso da norma que age em seu corpo-transviado (muitas vezes perspectivado pela anormalidade e patologia), com suas proposições e enunciados morais e religiosos, coagindo de forma onipresente e onisciente suas performatividades, malda as suas intenções, modela a sua personalidade. Essa maldade e modelagem também pode ser observada nas corporalidades de Babafemi, conforme o relato a seguir, ao ser (re)conhecido por um outro aluno, o qual *exige* dele explicações acerca de suas performatividades.

Mas os garotos, talvez por essa identificação de gênero... eu percebia pelo olhar... pela, pela indagação sobre minha roupa... Eu tive um aluno que ele disse pra mim assim, eu nunca esqueço: 'professor, o senhor combina as peças! Me disseram que quem combina peças é mulher. Homem se veste de qualquer jeito e o senhor é vaidoso!' E ele [o aluno] também era. E ele era extremamente afeminado, já! (não sei se esse termo é correto, politicamente correto) [...] Mas, essas indagações que ele fazia com minha roupa, perfume – lembro bem que ele dizia 'professor, o senhor só anda perfumado!' – ele me pedia perfume, sabe? 'O senhor traz pra mim?' Mas aí, a gente tem aqueles cuidados, sabe? Porque um professor que dá um perfume a uma criança é... os pais podem questionar isso 'O professor tá lhe dando perfume qual a [intenção]?' A gente fica... tem essas... se fosse uma mulher que desse perfume a uma garota, tava incentivando-a a ser feminina, mas como é um professor assumidamente gay que tá dando perfume a um menino, ele pode tá até 'cantando' o menino, abusando, querendo... Sabe como é que é? (BABAFEMI, professor cis gay em Entrevista Narrativa, 2021).

A pergunta final que Babafemi fez ao encerrar sua fala encontrou em mim o apoio que solicitava. Sim, eu também sabia do que ele estava falando e também sentia as piadas, os olhares e as chacotas relatadas por Beta Queer. Da mesma forma que tomava os cuidados necessários para manter certa distância dos/as alunos/as, em especial dos meninos, evitando contatos com eles, inclusive atento até na forma de lançar o olhar e de falar com eles e com elas, afinal, temos conhecimentos das imagens e das narrativas que circunscrevem o corpo-transviado, e sentimos a força com que o dispositivo atravessa e constitui nosso corpo-território, onipresente e onisciente nas observações daquele aluno. Por escaparem do dispositivo, tanto aluno quanto professor vão se constituindo nesse movimento de representação, representatividade e negação, atentos às performatividades outras, um do outro, que os caracterizam, mas também os diferenciam. Ficou evidente nos relatos os papéis e os estereótipos de gênero com os quais a representatividade de Babafemi e Beta Queer precisam cercar de cuidados para tentar desfazê-los, ou descorporificá-los das sexualidades *dissidentes*.

Foucault (2010a; 2013) recorda que onde o poder é exercido, há resistência e, ambos, poder e resistência, se atravessam na rede constitutiva das relações. Desse modo, nessas relações de poder, a vida-profissão dos/as professores/as transviados/as são atravessados/as por uma curiosidade que emana dos estereótipos e das performances de gênero, que os/as (re)posicionam, muitas vezes, com o intuito de deixar à deriva que os modos de viver a própria sexualidade e gênero não têm função reprodutiva, que sua não constituição como sujeito/a (e sim como assujeitado/a) cria uma identidade não normativa, inferior, ilegítima e, por isso, não condizente de representação. A escola produz e reproduz esses dispositivos de exclusão e anormalidade predestinados a esses corpos que “as descontinuidades, transgressões e subversões que estas três categorias (sexo-gênero-sexualidade) podem experimentar são empurradas para o terreno do incompreensível ou do patológico” (LOURO, 2018, p. 75, grifos da autora), carregando os estigmas da estranheza e abjeção, um ser que não é; corpos que são lidos pelas imagens e narrativas do sexo, do pecado, da perversão e da promiscuidade e precisam ser invisibilizados, renunciados e silenciados. Cláudia, além de desafiar e escapar das lógicas do dispositivo da sexualidade, ainda foi submetida a outro dispositivo, o da transexualidade, recaindo novamente no aspecto patológico da coisa, sendo que a construção do abjeto sobre si *autoriza* outras práticas da *cis* hetero e homonormatividade.

Na verdade, eu falo assim que eu tive sempre esse egoísmo até mesmo por traumas, de ter visto em escola de colegas homossexuais, de a escola sempre achar que homo ou mulher trans vai estar sempre mexendo com esse aluno. Vai estar querendo esse aluno, entendeu? ‘Ah, Fulano de tal tem que tomar cuidado porque senão vai cantar o aluno!’ Então, isso, assim é um dos medos que eu tinha muito sabe? Porque assim, na escola que eu passei, o que que acontece, logo quando eu comecei a trabalhar a diretora falou: ‘olha, o professor Fulano de Tal ele canta os alunos viu? Já existe na pasta dele várias ocorrências! Olha sua conduta!’ Só pela minha imagem, entendeu? Então, assim... tinha condutas de outros colegas [...] e que é... na época foi algo que me fez sentir muito encurralada. Eu falo que eu me senti muito encurralada naquela escola, mas ainda fiquei nessa escola durante 8 anos. E assim, resisti! Saí da lá porque passei em outro concurso e tive que largar a escola, mas assim eu era símbolo de resistência naquela escola. Mesmo sabendo que lá tinha mais três... ou quatro colegas homossexuais que não me apoiavam por eu ser trans. Eu percebia que eu já fui motivo de chacota para eles, né? Onde na própria sala de aula os alunos relatavam que os colegas falavam: ‘cuidado para você não ficar [só] com Fulana! Cuidado!’ ‘Olha a gostosona chegando aí!’ Então, assim, eu fui motivo de chacota para dois professores colegas homossexuais [...]. O que a gente percebe, o que a gente vê às vezes na classe também é essa questão de colegas não aceitaram a transexualidade... os próprios colegas da classe LGBTQIA+, às vezes, também são preconceituosos (CLÁUDIA SAÚDE, professora trans heterossexual em Entrevista Narrativa, 2021.)

A construção discursiva do sexo estabelece que homens tenham pênis como instrumento representativo de sua espécie e a mulher, a ausência, a incompletude desse órgão. Pela mesma ótica discursiva espera-se que o homem tenha desejo pelo sexo oposto e que esse desejo seja correspondido. Descartam-se outras possibilidades de envolvimento, classificando como abjetas aquelas pessoas que sentem desejos por outras pessoas do mesmo sexo/gênero, envolvem-se com pessoas de ambos os sexos/gêneros, ou se abstêm de envolver com algum dos sexos/gêneros. Reduzem, dessa maneira, a funcionalidade sexual a sistemas reprodutivos, viabilizando sob essa perspectiva apenas as formas de viver e os prazeres do sexo na binariedade atrativa entre o masculino e feminino dos corpos morfologicamente com pênis e com vagina. Contudo, parece que o dispositivo da sexualidade ainda permite outras narrativas para os corpos que não *apenas* escapam do desvio entre sexo e desejo, mas cria entre os/as desviados/as outra escala de abjeção para aqueles/as que performatizam realidades outras.

Longe da lógica permitida, Cláudia foi subjugada não somente por performatizar o feminino em um corpo classificado como masculino, mas por querer externalizar essa condição em sua representação de mulher e, por essa *incongruência de gênero*, visibilizada em sua imagem narrativa, foi comparada a condutas inapropriadas acometidas por outros/as professores/as homossexuais, atribuindo preconceitos à sua representatividade, como se identidades LGBTQ+ ocupassem um balaio de perversões sexuais e comportamentos generalizados. A transfobia praticada contra ela junta forças com as agressões que enfrentam as mulheres e mostra que “[...] a natureza da violência contra as pessoas trans é motivada pelo gênero, já que são os corpos que estão no mundo público performatizando gêneros” (BENTO, 2021b, p. 220-221). Desse modo, a agressão naturalizada contra suas performances femininas foi institucionalmente acionada ao ser *encurralada* pela diretora e se distribuiu, inclusive por aqueles/as com os quais partilha a condição de corpo-transviado e com quem supostamente teria abrigo. Estes foram denunciados/as por seus/suas alunos/as (*os alunos relatavam que os colegas falavam: ‘cuidado para você não ficar [só] com Fulana! Cuidado!’*) e a agressão era anunciada em forma de *chacotas* preconceituosas pelos/as colegas de trabalho (*‘Olha a gostosona chegando aí!’*), marginalizada por sua identidade que supostamente a fazia inferior, assujeitada pela condição de sujeito/a em que aqueles/as que se veem normalizados/as os/as tornam-se superiores, donos da verdade institucionalizada. Para Bento (2011, p.555), “a escola que se apresenta como uma instituição incapaz de lidar com a diferença e a pluralidade funciona como uma das principais instituições guardiãs das normas de gênero e produtora da heterossexualidade”.

Assim, Cláudia teve sua identidade feminina desabonada, desacreditada, deslegitimada, transformada em abjeta pela reprovação do/a outro/a, desconfiada pelo sistema que desconsidera a construção performativa que *a torna* mulher, bem como, ainda emite alertas de cuidado. Dentro dessa lógica, por não ter sua transexualidade *aceita*, a norma sustentou a *naturalidade* da relação entre mulher e nascer com vagina e invalidou, no corpo de Cláudia, a construção social do gênero. Nesse sentido, Butler (2019a, p. 9, grifos da autora) questiona: “ser mulher constituiria um ‘fato natural’ ou uma performance cultural, ou seria a ‘naturalidade’ constituída mediante atos performativos discursivamente compelidos, que produzem o corpo no interior das categorias de sexo e por meio delas?” Por analogia ao que Butler defende, ao controlar os seus modos, as suas falas, os seus atos performativos, não estaria Beta Queer se *tornando* culturalmente homem devido às pressões para exercer estereótipos reiterados do gênero de acordo o seu sexo? Não foi pela mesma razão que Babafemi foi *autorizado* a se impor como homem na sala de aula?

Nesse sentido, buscar uma universalização dos/as sujeitos/as gera identidades fixas como forma de instituir na coletividade uma essencialização para os gêneros, de categorizar, classificar e atribuir características comuns a todos/as os/as sujeitos/as (BENTO, 2017b). Por essa perspectiva universalizante são prescritos aos corpos comportamentos relativos ao sexo/gênero, entre outros exemplos, o fato de mencionarmos que *mulheres agem pela emoção*, enquanto *homens agem pela razão* e, caso contrário, os/as sujeitos/as não se farão *compreensíveis*. Comportamentos como esses *indicam* socialmente e culturalmente a inteligibilidade dos/as sujeitos/as e as distinções fabricadas entre homens e mulheres. Fora da paisagem, *identidades outras* são criadas periféricamente: gays, lésbicas, travestis e transexuais transitam pelas fronteiras do *ser* e do *não ser*, seja por estereótipos sexualizados e generificados, ou pelo desejo considerado antinatural e, por consequência, vinculam-se a essas identidades as perversões e os assujeitamentos, as dúvidas, as imagens e as narrativas que geram vigilância, cuidado e abjeção. Apesar disso, ainda assim essas representações em perspectivas pelas suas diferenças constituem os corpos-transviados, autorizam modos, personificam modelos e se perpetuam em imagens e narrativas que definem (e, muitas vezes, limitam) o não lugar do masculino e do feminino nesses corpos, além da binariedade imposta pelo gênero. Nessa binariedade se constrói uma ideologia, um ideário de vida, uma receita naturalizada que complementa sexo e gênero, performances e estereótipos. Fora desse contexto, criam-se as anormalidades, as acusações, os pedidos de cautela, os olhares atravessados, a fabricação da diferença e o direito de praticar a LGBTfobia devido à abjeção institucionalizada nos corpos-transviados.

Billy relata, no excerto abaixo, situações observadas no cotidiano escolar, na sala de professores/as, acerca das performances do aluno Tommy.

Agora, o que acontece com o Tom lá dentro, os professores (isso são conversas que eu já ouvi na sala dos professores, de boca de corredor) é que eles falam do Tommy, que é uma pessoa ‘demais’, que é extra, que fala muito alto, que se expande demais, que é muito expressivo, como algo negativo. Então, dá pra ver que a homofobia ali internalizada...eles não falam abertamente, sabe? [Pode ser gay, mas não precisa tanto, né?] Exato... é esse ponto aí! Eles não falam com essas palavras, mas dá pra entender. Sorte que o Tom é muito seguro de si, ele enfrenta mesmo, ele não tá nem aí, mas se fosse qualquer outro jovem, já teria voltado para o casulo (BILLY, professor cis bi/pansexual, em Entrevista Narrativa, 2021).

As percepções acerca das corporalidades de Tommy, a título de exemplo, costumam ser veiculadas em cenários de conselhos de classe, reuniões docentes, bate-papo entre professores/as e, como relatado por Billy, em *bocas de corredores*. O corpo-transviado que transpassa as fronteiras do esperado para o masculino e o feminino é considerado como aquele que sobra e extravasa, ficando exposto a infinitas comparações de performatividades *aceitáveis* de ser homem ou mulher, cis ou trans, gay ou lésbica. “Ou seja, você pode ser gay, lésbica, travesti, transexual, mas não revele, não dê pinta, não contamine” (BENTO, 2017a, p. 102). Nesse contexto, tanto o aluno Tom quanto a professora Cláudia dão pinta, contaminam, excedem, superam as lógicas cis heterossexistas. Seus corpos-transviados não são totalmente aceitáveis, pois extrapolam e poluem as barreiras do permitido e, em outros casos, desvelam os limites do tolerável dentro de um espectro de inteligibilidade. No excerto apresentado e no próximo, as *práticas discursivas* homofóbicas, as *percepções, visões, o que dizem e o que pensam* alguns/mas desses/as sujeitos/as inseridos/as na comunidade escolar revelam, em determinados tempos e espaços, os desrespeitos às existências transviadas, testemunhados, inclusive, por professores/as transviados/as atuando como ataques direto ao seus corpos-territórios-LGBT+. Nesses trechos, as corporalidades escapam aos moldes estabelecidos pela norma ao performativo masculino, excedendo os limites autorizados do *vir a ser*, do *tornar-se* homem, talvez porque seus modos inscrevem-se no campo do feminino, ou talvez porque nem todos/as se assujeitam aos processos de controle e docilização, sendo a agressividade uma das formas encontradas de defesa. O corpo que se excede em suas manifestações corporais em seus gestos, jeitos, vozes e outras performances institucionalizadas, denunciam a *incompatibilidade* de suas experiências e está fadado ao não reconhecimento, ao não lugar, à não existência e, por consequência, ao asco, ao vomitante, ao intolerável, ao abjeto...

Inclusive assim, na época trabalhando em uma comunidade [distrito da sede], eu tive um aluno gay que dava muito trabalho na escola. Ele era muito agressivo com os [outros] alunos... ele era motivo de chacota. Na época, eu presenciei na sala dos professores... os professores falando 'ah, aquele viadinho!', 'nossa, sinceramente, aquele viadinho é muito nojento!'. Os próprios colegas professores falando e quando eu cheguei, meio que pararam... pararam, né? Porque chegou um outro... então, assim, eu percebia que nas escolas ainda falta muito essa questão da aceitação dos próprios colegas héteros. Os próprios colegas héteros. Eles discriminam mesmo, os colegas profissionais. Eu vejo que a escola ela tem que dar uma mudada, entendeu?" (CLÁUDIA SAÚDE, professora trans em Entrevista Narrativa, 2021).

A narrativa trazida por Cláudia e Billy reviveu situações de homofobia e transfobia direta e indiretamente aos seus corpos-transviados, demarcando o fato de que estarem em situação de igualdade com os/as demais professores/as não aliviava as ações preconceituosas e discriminatórias, no entanto, criava situações em que o cuidado com as palavras e o silenciamento repentino eram acionados por suas presenças. Desse modo, a representatividade e a representação dos seus corpos-territórios-LGBT+ nos espaços escolares, de alguma forma, fabricava outros sentidos de reconhecimento, considerando sua legitimação como docente e investido em suas autoridades como sujeitos/as de direito. A agressividade atrelada ao aluno gay, mencionada por Cláudia, tornou-se uma característica que marginaliza e caracteriza algumas dessas *identidades abjetas*. Ser agressivo/a torna-se uma forma *incompreendida* de ser reconhecido/a e impor o medo que mascara o respeito.

Butler (PRINS; MEIJER, 2002, p.157) sinaliza que “a abjeção de certos tipos de corpos, sua inaceitabilidade por códigos de inteligibilidade, manifesta-se em políticas e na política, e viver com um tal corpo no mundo é viver nas regiões sombrias da ontologia.” Sob essa perspectiva, a autora sistematiza as políticas de tornar esses corpos inumanos, a alimentação de uma política torna esses corpos aqueles sem importância alguma, cujos valores são relegados à marginalidade. Nesse caminho, há indícios de existirem e serem incentivadas políticas de negação, ridicularização e violência aos/as sujeitos/as marginalizados/as pelo *cistema*. Essa prática negativa contra esses/as sujeitos/as cria o sentimento de não pertencimento à *normalidade*, e os tons utilizados pelos *desvios* apontados constituem a formação dessa identidade conformada como inferior, até mesmo dentro da própria comunidade LGBT+, como mencionou Cláudia. O resultado disso mostra que tanto o sexo e a sexualidade quanto a abjeção estão imbuídos de processos construtivos do discurso.

Pois essa colocação do sexo em discurso não estaria ordenada no sentido de afastar da realidade as formas de sexualidade insubmissas, à economia estrita da reprodução (dizer não às atividades infecundas, banir os prazeres paralelos,

reduzir ou excluir as práticas que não têm como finalidade a geração) (FOUCAULT, 2010a, p. 43)?

Ao fazer esse questionamento, Foucault (2010a) revela a ideia por trás dos discursos, da legitimação da atividade reprodutiva do sexo e a negação e o rebaixamento de outras práticas consideradas insubmissas. Nessa ótica, então, a sexualidade vivida em desacordo com a norma e a construção de uma ideia do sexo compatível com o gênero e, intrínseco a isso, a função reprodutiva, foram se construindo ao longo dos tempos como absolutas. A delimitação do homem-pênis e mulher-vagina, e ambos heterossexuais, impede que discursos divergentes a essas classificações ganhem força e visibilidade, sendo atacadas em diferentes tempos e espaços. Tal delimitação se sobressai nas escolas, institui o/a abjeto/a, coage as pessoas a se adequarem à *cis* heteronormatividade, invisibiliza as subjetividades *outras*. O que não pode ser visto ou falado, não pode ser lembrado e, nessa perspectiva, Cláudia era *impedida* de performatizar em suas corporalidades as suas subjetividades femininas. Logo, falar sobre sexo e as maneiras de viver a sexualidade, bem como dar visibilidade a formas outras de representação e representatividade estão fadadas ao mutismo, ao controle das *práticas insubmissas*, a habitar as *regiões sombrias da ontologia*. Dentro desse aspecto, Cláudia é (de)marcada por *ser* algo que a norma diz que *não é, antinatural*, com pouca ou nenhuma possibilidade de que sua representação possa se constituir em representatividade, de que seu corpo-transviado possa ser visibilizado como corpo-território. No mesmo percurso, Beta Queer, Babafemi, Billy, Janaína Frida e Eric sentem e preveem a LGBTfobia fluir culturalmente sobre suas experiências, como constituintes de suas identidades pessoais e docentes, provocadas *naturalmente* pela abjeção institucionalizada em suas corporalidades, pela única razão de o sexo não corresponder ao desejo ou ao gênero.

Ao posicionar os corpos em relação aos sexos, em decorrência disso, limita-se a relação com os gêneros às classificações dentro do binarismo do masculino no corpo de um homem biológico provido de pênis, e do feminino corporificado na mulher biológica e sua vagina. “A concepção binária do sexo, tomado como um ‘dado’ que independe da cultura, impõe, portando limites à concepção de gênero e torna a heterossexualidade o destino inexorável, a forma compulsória da sexualidade” (LOURO, 2018, p. 75, grifos da autora), com suas medidas de regulação, economia e patologização das práticas consideradas aberrantes. Dessa forma, o dispositivo da sexualidade gera os efeitos, afetos, desejos, performatividades aceitáveis para os seus corpos, tentando *obrigá-los* à *cis* heterossexualidade e à procriação, à norma homogeneizante, ao mesmo tempo que esse dispositivo “tem, como razão de ser, não o reproduzir, mas o proliferar, inovar, anexar, inventar, penetrar nos corpos de maneira cada vez

mais detalhada e controlar as populações de modo cada vez mais global” (FOUCAULT, 2010a, p. 118).

[...] ‘o sexo’ não apenas funciona como uma norma, mas é parte de uma prática regulatória que produz os corpos que governa, isto é, toda força regulatória manifesta-se como uma espécie de poder produtivo, o poder de produzir – demarcar, fazer, circular, diferenciar – os corpos que ela controla (BUTLER, 2018a, p. 194, grifos da autora).

Para Foucault (1988, p. 94), “o domínio do poder sobre o sexo seria efetuado através da linguagem, ou melhor por um ato do discurso, pelo próprio fato de se enunciar [...]. Ele fala e faz a regra”, e as regras estão também relacionadas ao mutismo e, na falha desse, à prática discursiva da diferenciação produtora do ódio e selecionadora de modelos aceitáveis para os corpos-territórios-LGBT+, inclusive dentro da própria comunidade, como lembrou Cláudia (“*os próprios colegas da classe LGBTQIA+, às vezes, também são preconceituosos*”). Não se fala de sexo, e se fala menos ainda de sexualidade, pois estão localizados em uma zona clandestina, proibida, atravessada por discursos de *verdade* que não querem ser questionados, pois, dessa forma, é mais fácil governar, provocar medos, produzir subordinações, diferenciar o lícito do ilícito, acreditar nessa relação de opressão para o controle e para manter à margem os corpos excluídos pela norma.

Assim, marcados/as por um único modo de viver a heterossexualidade, obrigaram-se a se enquadrar na medida em que exigem comportamentos adequados para cada sexo e, dentro disso, aqueles/as mais propensos/as à aceitação. Aqueles/as que não se enquadram nesses modos de viver, figura em seus corpos o estigma que *autoriza* as chacotas, as discriminações e os preconceitos. Miskolci (2015, p. 24, grifos meus) aponta que “a abjeção, em termos sociais, constitui a experiência de ser *temido e recusado* com repugnância, pois sua própria existência ameaça uma visão homogênea e estável do que é a comunidade”. Dessa maneira, as tentativas de apagamento à transexualidade de Cláudia, os sentimentos experimentados por ela evidenciaram que o seu não lugar nos tempos e espaços que atravessam suas corporalidades na escola estavam presentes também nos olhares atravessados, nos avisos de *cuidado*, no controle de suas vestes e acessórios, no isolamento proposital provocado pelo/a outro/a, nas performatividades inadequadas habitantes também de outros corpos-transviados mas, especialmente, porque Cláudia ousou assumir sua *verdadeira* identidade, oposta não somente ao seu sexo, mas a um conjunto de práticas discursivas vigiadas pelo *cistema* e construiu sobre suas corporalidades o outro gênero, a outra identidade, ou, quem sabe, o terceiro sexo, porém, simultaneamente, construiu-se sobre ela a abjeção e, por consequência, o *direito* de podar sua existência e impedir, a todo custo, o seu nome, a sua visibilidade feminina...

Miskolci (2015, p. 42) completa que “a abjeção costuma lidar com o que há de mais íntimo em nós, daí ser compreensível que ela passe muito pela sexualidade”. No caso de Cláudia, a abjeção ao seu corpo-transviado existe também devido ao gênero *dissidente*, sendo que os atravessamentos a (re)posicionam de forma que a transfobia faça parte de sua rotina, pois é lembrada constantemente que sua identidade é constituída pela negação de sua existência, negação de sua representação, além de construir no/a outro/a (no caso seus/suas alunos/as) a negação de sua representatividade. Conseqüentemente, a sua construção feminina é desrespeitada e provoca no/a outro/a estranhamentos que propiciam, nas práticas discursivas, que ela habite aquelas *regiões sombrias da ontologia*, conforme pontuou Butler. Assim como lhe ocorreu na infância, a sua inexistência como mulher, a ilegitimidade de sua identidade de gênero, as suas performances femininas foram mais uma vez, entre tantas outras, colocadas em dúvidas por uma autoridade docente (o diretor), cuja atuação deveria ser promotora do respeito às diferenças. Diante dessa realidade, é provável que essa forma de constituição nos coloque sempre em estado de alerta e defesa, mas também em estados de (in)conformidades, tristezas e apatias.

Passei no concurso na cidade de Nanuque- MG e não pude assumir por questões também de preconceito. A vaga ficou lá. Ela ficou um bom tempo lá disponibilizada, porém quando eu fiz os exames e tudo, aí eles meio que consumiram com a vaga. Até hoje, assim, eu não consigo entender o porquê. Porque quando eu me apresentei, eles não me deram posse. Eu tenho esse trauma comigo até hoje porque eles não me deram posse (CLÁUDIA, professora trans, em Entrevista Narrativa, 2021, grifos meus).

Após o ocorrido, Cláudia desistiu de lutar pela vaga, pois sentiu que a hostilidade com que foi tratada inicialmente seria prática cotidiana daquela escola, ou seja, sofreria perseguições e represálias por parte da direção, como costumeiramente atravessa o seu corpo-território. Cláudia foi *recusada* por sua imagem carregada de narrativas, as quais remetem à subhumanidade e à abjeção e, nessa lógica, não pôde ocupar lugares de representação e representatividade. Ao contrário de Beta Queer, Babafemi, Frida, Billy ou Eric, não pôde controlar as suas performances, invisibilizá-las, ocultá-las, pois fazem parte dela como sujeita, de sua identidade feminina e, mesmo se pudesse, seria sempre lembrada *cistematicamente* pela sua condição de corpo-transviado.

Diante de violências, em um primeiro momento somos levadas a crer que nestes casos seria necessária uma denúncia. Mas para a população travesti, onde falar não é permitido e reivindicar um direito lhe é negado, a denúncia não é uma opção capaz de ser ouvida ou levada a sério por parte de muitos agentes que ocupam instâncias públicas de atendimento (YORK, GOMES DE OLIVEIRA e BENEVIDES, 2020, p. 3).

Nesse mesmo pensamento, a ela somente coube o estigma, o não lugar que já ocupa identidades como a dela. A ela não foi dada a oportunidade de produzir suas narrativas, suas imagens de professora desvinculada do sexo, menos ainda de *compensar* a sua não existência por meio do seu profissionalismo docente.

Um dos elementos estruturantes da produção dos sujeitos abjetos é a negação da singularidade. Assim, basta eu falar ‘travesti’ que o termo nomeia e qualifica todas as pessoas que vivem a travestilidade. Não há diferença, não há biografia. A retórica universalista olha para os corpos como um anátema sem distinção (BENTO, 2021a, p. 169, grifos da autora).

Nesse contexto, travestis, mulheres trans, transgêneros/as, homens trans, enfim, pessoas trans são enquadrados/as nessas lógicas sem *distinção*, sem *diferença*, sem *biografia* que os/as particularizem. Além disso, com suas particularidades vinculadas à abjeção, execração, excomunhão, maldição são, com efeito, banidos/as dos espaços regulamentados pelo *Estado* - ou pelas pessoas que se apropriam dele - uma vez que não podem servir de modelos representativos e serem apreendidos/as como possibilidades ontológicas legítimas, menos ainda na docência. “Os ‘enquadramentos’ que atuam para diferenciar as vidas que podemos apreender daquelas que não podemos (ou que produzem vidas por meio de um *continuum* de vida) não apenas organizam a experiência visual, mas também geram ontologias específicas do sujeito” (BUTLER, 2018a, p. 17, grifos da autora).

Assim, os atravessamentos produzidos pelo *cistema* aos quais os corpos-transviados estão *acostumados* geram imagens e narrativas prévias acerca desses/as sujeitos/as, dentro ou fora da escola. Desse modo, a exclusão, o sentimento de incompletude, e o descrédito nesse mesmo *cistema*, os colocam em estado de alerta, (auto)vigilância e (auto)cobrança de atitudes e comportamentos, incidindo com mais força naquelas corporalidades e performances em que o feminino, em desacordo com o sexo, é mais acentuado. Todavia, também não estão livres de terem suas identidades questionadas, diminuídas e reclassificadas aquelas pessoas cujas corporalidades e a performatividade apresentam a integridade esperada, como bem lembrou Janaína, e os atravessamentos que desnormalizam a identidade feminina (“*Ela disse que você não é nada de mulher! Que você é sapatão!*”), contrariando o próprio fato de, embora ter nascido com vagina, performatizar suas imagens e narrativas de mulher encontra-se destituída dessa identidade, atribuindo a essa condição a necessidade de ser heterossexual e controlar seus olhares, modos, jeitos e desejos dentro do *cistema* heteronormativo. Do mesmo modo, Babafemi teve reprovadas as suas performances masculinas por apresentar nelas uma

feminilidade condenada, impraticada no processo de se *tornar* homem, exigindo de suas corporalidades atuações que imprimem respeito e virilidade, autorizadas pelo *cistema* (“*Eu lhe autorizo a se impor mais como homem na sala*”). Nesse sentido, percebemos nesses atravessamentos que ser homem e ser mulher se constitui, acima de tudo, em performatizar socialmente e culturalmente um conjunto discursivo de significados nos corpos sexuados, os quais se (re)produzem, reiteradamente, e concedem naturalidade a essas construções. Fugir desse padrão imposto, em que as performances prescrevem integridade, abre caminhos para criar os corpos abjetos, para os preconceitos e as discriminações, como descrito no relato de Beta Queer a seguir.

E aí... semana pedagógica... aquela coisa toda, planejamento de aula, primeira semana de aula ... Eu lembro que eu fui pra escola fazer essas coisas e na hora de ir embora, eu fui com a diretora. Ela mora aqui perto e eu peguei carona com ela. E aí okay! No carro, ela me solta: ‘Betinha, se um dia você ouvir alguma coisa, alguma piada dentro da sala, você me fala que a gente resolve na hora!’ Ai eu... [faz cara de desentendido] de imediato, eu pensei ‘mas piada sobre o quê?’ Até porque eu nunca tinha comentado essas coisas [sobre sua sexualidade] com essas pessoas que eram colegas de trabalho. Inclusive, essa diretora foi minha professora no mesmo período. É tanto que eu vou pra escola, entro em contato com professores que eram meus professores, e agora são colegas de trabalho. Eu fiquei na minha mente ‘ah! É por eu ser gay’- e eu pensei: ‘vixe, eu não tô escondendo mais nada!’ [ri da situação] ‘Não tô escondendo mais nada é isso!’ E aí, tudo bem! Eu falei ‘okay’, justamente porque se eu abrisse, comentasse outra coisa, seria mais uma brecha pra ela, por exemplo, fazer perguntas ou entrar na minha semana e eu ‘okay’, cortei o assunto por aí’ (BETA QUEER, professor cis gay, em Entrevista Narrativa, 2021).

O fato de um corpo masculino performatizar uma masculinidade *não normalizada* foi o motivo encontrado pela diretora para acionar em Beta Queer o alerta acerca de possibilidade de práticas desrespeitosas ao seu corpo-território e, embora sua sexualidade ainda não tivesse sido compartilhada com os/as colegas de trabalho, imaginava que poderia ser vítima da homofobia institucionalizada. O cuidado e a proteção às imagens e narrativas de Beta Queer, demonstrados pela gestora descortinaram o armário em que o professor se percebia e, simultaneamente, provocou nele um desejo de que sua sexualidade não fosse motivo para se prologarem o assunto. Desse modo, por seu corpo não performatizar a masculinidade esperada, suas imagens e narrativas eram propícias a serem motivos de piada. Diante disso, se fizermos um rápido paralelo entre esses dois relatos, perceberemos que, enquanto Beta Queer supôs que seu corpo pudesse esconder algo, *manter-se no armário*, e talvez passar despercebido, para Cláudia, essa não era uma opção, pois seu *armário é de vidro*, expõe suas singularidades. Em comum, a *estranheza* de suas existências foram automaticamente narradas por meio de suas imagens, por

suas performances, por seus transvios, pelos seus modos *dissidentes* de viver gênero e sexualidade. Ela e ele são *obrigados/as* a (re)existir (resistir e tornar-se outro/a) nesse espaço em que suas presenças confrontam o *cistema*; ainda que Cláudia, constituída pelos medos, e Beta Queer, pelo controle de suas performatividades, ambos representam possibilidades outras para o corpo-território constituir sua própria identidade, inclusive a identidade profissional.

O cuidado mostrado por Beta Queer referente ao controle das performances do seu corpo-território também foi revelado na narrativa de Babafemi, todavia, sua preocupação não envolveu contê-las ou escondê-las, mas refletir e se (re)posicionar a partir delas. Assim sendo, em seu pensamento, o fato de ser notado como homem gay pelas suas corporalidades em sala de aula, remeteu à preocupação de agir dentro da ética e do cuidado, para que sua atuação profissional tivesse mais destaque do que sua identidade sexual.

Porque a professora já é a professorinha, a 'sora', a 'pró', mas o professor gay, que tá escrito assim que a gente exacerba até na forma de escrever no quadro, na forma de tocar no livro com um pouco mais zelo, de cuidado... então, o aluno, principalmente aquele que é mais de rua... o aluno, aquele que tem mais a pegada da rua, ele já te olha assim e faz assim [franze a testa e os olhos, faz cara de desprezo], sabe? O olhar do aluno já te ... já diz "eta ... oi!?" Esse daí já percebeu, então, deixa eu trabalhar o mais dentro daquela... daquilo que é ético e correto possível porque eu preciso, nesse momento, ser um excelente professor! Isso... isso cansa! (BABAFEMI, professor cis gay em Entrevista Narrativa, 2021).

As imagens e as narrativas trazidas por Babafemi para os corpos gays parecem buscar essencialidade nessa identidade, relacionando-as a práticas em que o cuidado maior com as coisas que o cercam e o zelo denunciam qualidades que não são condizentes para performances masculinas e, nesse ponto, requerem cuidados outros com os/as alunos/as que observam suas experiências e suas práticas docentes. Diante disso, infere-se de sua narrativa que comparações que remetem a um universo outro que não o de homem, melhor dizendo, aquelas distantes das performances masculinas, geram estranhamentos que se aproximam e se assemelham ao feminino e, nessa lógica, significa enfraquecer-se, despertar para imagens e narrativas do corpo que “[...] identifica-se com o desvalorizado socialmente. O feminino que seus corpos encarnam é uma impossibilidade existencial e a relação que se estabelece com eles é de abjeção” (BENTO, 2017a, p. 60): gays, travestis, mulheres transexuais e todos/as aqueles/as não adequados/conformados aos modos de ser macho. Da mesma forma, considera-se abjeto também o corpo desvalorizado socialmente, o qual, em *desacordo* com o seu sexo, apresenta traços masculinizados, denotando comportamento divergente do seu sexo. Logo, conter-se, esconder-se, fabricar-se, performatizar-se, atentar-se para a norma torna-se uma outra forma de

reassignificar socialmente a própria identidade, bem como esquivar-se das rotineiras condenações LGBTfóbicas, que podem surgir até mesmo em um olhar.

Nesse sentido, “[...] a condenação pode contrariar o conhecimento de si, uma vez que moraliza o si-mesmo, negando qualquer coisa comum com julgado” (BUTLER, 2017, p. 65). Dessa forma, a construção das identidades *condenadas* afasta as possibilidades de aproximação e (re)conhecimento, forja comportamentos, produz corpos-territórios desconfiados, atentos, vigilantes, clandestinos e propensos à avaliação e à condenação do/a outro/a, sendo que o trabalho dentro do mais correto e ético possível pode significar a manutenção do emprego. Para isso, negar a si mesmo/a é feito simultaneamente com a constituição do abjeto, assujeitado ao lugar comum que, de alguma forma, *autoriza sistematicamente* o questionamento desses corpos, de suas sexualidades, de suas atitudes, bem como passam a se introjetar na constituição do/a sujeito/a, a ponto de se perceberem nesses discursos. Para Butler (PRINS e MEIJER, 2002, p. 163), “[...] discursos, na verdade, habitam corpos. Eles se acomodam em corpos; os corpos na verdade carregam discursos como parte de seu próprio sangue”, como mostrado no relato de Eric.

Como professor, a gente sente a maldade, né? Outro dia aqui, uma menina do sexto ano [fala com ênfase] ... a menina: ‘hum, ele diz que é casado, não sei com quem?’ Ai, falou pra colega e eu ouvi: ‘como é mesmo menina?’ Ela: ‘nada não, professor, tô falando da novela aqui’. Assim, meias bocas, elas – as mulheres – são muito competitivas, desde novinhas, pequenas, e isso eu vejo nas classes mais populares que as mulheres é... e embora eu tenha um olhar diferenciado pra elas, eu não deixo elas esperando muito tempo para irem ao banheiro e se eu fizer alguma coisa com os meninos, aí sempre tem o comentário ‘ah, ele faz tudo para os meninos’, ‘ele não faz nada!’ E eu sinto que, embora eu dê o tratamento diferenciado a elas, elas sentem muito ciúme dos meninos e tenta, atrelar qualquer coisa que eu vier... em uma disputa que tiver na sala que eu for resolver alguma coisa e for justo com um menino porque ela tá errada, ela vai tentar botar minha sexualidade no comentário dela, entre elas mesmo, entendeu? Eu sinto isso que isso ocorre muito em sala de aula. Mas à noite, como eu trabalho num bairro periférico também, eu acho que é... o meu corpo negro, a minha forma, a minha sexualidade ajuda bastante. Os meninos aceitam o professor gay (ERIC, professor cis gay em Entrevista Narrativa, 2021).

No relato, por performatizar um masculino outro, Eric teve suas imagens e narrativas duvidadas pela *cis* heteronormatividade, e *carrega no seu sangue* atitudes que evitam antecipar julgamentos, por talvez entender que essas práticas discursivas homofóbicas ocupam lugares nas performatividades do seu corpo-território. Nesse sentido, utiliza-se de máscaras, artifícios, comportamentos diferenciados para aquelas coisas que podem despertar imagens e narrativas outras que, de alguma forma, possam confundir a sua identidade profissional com sua orientação sexual, conforme prevê Goffman (1985, p. 15)

[...] quando um indivíduo chega diante de outros suas ações influenciarão a definição de situação que vai se apresentar. Às vezes agirá de maneira completamente calculada, expressando-se de determinada forma somente para dar aos outros o tipo de impressão que irá provavelmente levá-los a uma resposta específica que lhe interessa obter.

Desse modo, procura influenciar suas ações, evitar julgamentos, calcular seus movimentos, expressar-se de acordo com o sistema para lhe causar impressões normativas, ainda que não logre êxito. Nesse sentido, suas identidades docente e sexual são confundidas, misturadas, atreladas umas às outras, (re)posicionadas de forma que suas atitudes em sala de aula passam a produzir *discursos de verdade* e, devido a uma suposta predileção e beneficiamento aos alunos (gênero masculino), é condenado por suas ações em sala de aula. Assim como fez Babafemi, essencializa estereótipos para as identidades, as quais sinalizam a necessidade de ressignificar sua identidade docente, talvez por outra necessidade de *compensar* sua identidade sexual.

No entanto, na narrativa, Eric salientou outros olhares sobre seu corpo-território, em que a intersecção de sua representação de homem negro, a sua forma e a sua sexualidade criaram movimentos de (re)conhecimento na escola noturna, explanando suas impressões nesse turno, naquele espaço da periferia e o trânsito aceito de suas corporalidades.

[...] no mundo real os sujeitos se produzem através da intersecção de diferenças e desigualdades diversas. A intersecção ou combinação dessas diferenças produz novas diferenças, então, não é apenas uma soma, ou seja, uma bicha preta não é um sujeito que acumula duas identidades, é outra posição diferente que é produzida através dessa interação ou dessa confluência (PINHO, 2004b, p. 129)

Nesse modelo, seu corpo-transviado também pela raça e por suas *performances*, reposiciona-o como sujeito “[...] de contestação, de subversão e de insubmissão que constroem contra-hegemonias” (PINHO, 2004b, p. 129). Ao narrarem as suas histórias, o corpo-território-LGBT+ intersecciona suas diferenças e se constitui pela representação de suas corporalidades, elaborando novas diferenças por meio dessas intersecções e de novos movimentos que possibilitam o (re)conhecimento e a representatividade. Dessa forma, “a negritude é também produzida, inventada e reinterpretada através desses diferentes mundos da sexualidade. Os modos dessa produção passam por atributos corporais percebidos, inventados, produzidos ou efetivamente fabricados, através de próteses e alterações corporais” (PINHO, 2008, p. 275).

Miranda (2020, p. 40) é categórico em afirmar que “negar ao corpo-território a sua potência traz como consequências o empobrecimento prático das nossas vidas” e aos limites estabelecidos pela norma: *seja gay, mas não seja afeminado; seja lésbica, mas não seja*

masculinizada; seja gay ou lésbica, mas vista-se conforme à sua biologia; fulano é homossexual, mas nem parece viado; precisa vestir-se como mulher?; precisa portar-se como homem? Ele nasceu mulher num corpo de homem, o médico disse que é um transtorno de identidade; não precisava virar travesti! Desse modo, fabricam os tipos e modelos que são permissíveis aos corpos que *desconfiguram* os padrões de representação. Ademais, aprofundam e eternizam os discursos normalizantes e patologizantes em busca de uma adequação que nem sempre é própria, mas dos/as outros/as. A língua necessita classificar, nomear e hierarquizar corpos e identidades cuja complexidade foge ao seu alcance, enaltecendo o apagamento dos grupos subalternizados, das corporeidades transviadas.

No tópico seguinte, discorro acerca aos movimentos que a representação produz na escola, transitando entre o (re)conhecimento, as (re)existências e a representatividade.

“Venha cá, o que tá posto tá posto. Além de viado, vocês dois acham que vão ser o que na vida?”: representação, (re)conhecimento (re)existência e representatividade

“A prática de histórias de vida em formação fundamenta-se sobre a ideia de apropriação que o indivíduo faz de sua própria história ao realizar a narrativa de sua vida” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 361). Por meio da reflexão proposta por Delory-Momberger, começo a conjecturar acerca dos atravessamentos e as apropriações de suas identidades que o corpo-território pode fazer no decorrer do seu processo de vida-formação-profissão e das narrativas de vida inseridas ao longo desse texto, as quais remetem ao reconhecimento, às representações e aos efeitos da representatividade aos corpos-transviados.

Portanto, não se trata de buscar nessas narrativas o ideal do corpo-território-LGBT+ na docência, nem criar qualquer juízo de valor acerca de suas experiências, mas interpretar e compreendê-las como resultado do processo que constitui os/as sujeitos/as e os/as atravessa de diversas formas e os entendimentos feitos a partir desse processo, nunca ilesos/as às normas impostas pelo *cistema*. Nesse contexto, é óbvio que nem todo corpo de representação constitui-se como corpo de representatividade e, na mesma lógica, nem mesmo o próprio (re)conhecimento do corpo-transviado na docência pode desembocar em acolhimento ou no compartilhamento de experiências. Contudo, o fato de contarem as suas histórias, voluntariarem suas narrativas de vida, pode ser um indicativo de pausa para refletir sobre si mesmo, suas práticas e o corpo-território do/a outro/a.

O fato é que penso o (re)conhecimento, as representações, as representatividades inseridas *cistematicamente* nesse modelo, ou seja, no qual a heterossexualidade torna-se o horizonte normativo instituído como exemplo de vida, naturalizado cultural e biologicamente

pela reprodução e reprodução de atos, comportamentos e performances dos corpos sexuais. Outro aspecto a ser considerado é a naturalização da heterossexualidade compulsória para todos/as e sua ação como regime político vigiado e cobrado em todas as instituições, respingando inclusive nos modos aceitáveis ou reprováveis para ser reconhecido como pessoa LGBTQIA+.

Assim, ser uma pessoa LGBT+ é estar imersa nesses cenários em que a própria vida é negada e referenciada distante do corpo daquele/a considerado/a *normal* pela legitimidade de certas experiências e da *naturalidade* delas ou pela clandestinidade daquelas que não ganham o *status* nem de experiência, menos ainda de quem a pratica como sujeito/a da experiência. Nesse processo, fica praticamente evidente que constituir-se pela imagem do/a outro/a como a representação do/a *normal* e não se reconhecer nesse modelo interrompe a apropriação e legitimidade de outras imagens e narrativas de vida, bem como outras experiências tenham visibilidades, ou outras representações sejam possíveis. Essa prática aterrorizante de invisibilização percorre desde a infância à fase adulta, visto que os processos de constituição do ser e *de ser* passam por uma vigilância panóptica das identidades pessoais e profissionais, e a adequação entre ambas, em que a sexualidade transviada e o gênero *dissidente* são perseguidos/as por uma ordem que procura homogeneizar a todos/as ou que, em qualquer situação, permaneçam dentro da *normalidade*. Trata-se de uma ordem que

[...] prescreve cada um no seu lugar, a cada um no seu corpo, a cada um sua doença e sua morte, a cada um seu bem, por meio de um poder onipresente e onisciente que subdivide ele mesmo de maneira regular e ininterrupta até a determinação final do indivíduo, do que o caracteriza, do que lhe pertence, o do que lhe acontece (FOUCAULT, 2013, p. 188).

No *normal* da paisagem, na *determinação final do/a indivíduo/a*, espera-se que o gênero preceda a existência do corpo sexuado, e a inteligibilidade passa a ser compreendida se ela completa a paisagem. Fora desse entendimento de constituição, a imagem é embaçada, desfocada, ilegítimada, suas narrativas completam o imaginário do *vir a ser*, da incompletude, do/a sujeito/a irrepresentável. Não há outro cenário pensado de imagem ou narrativa, representação ou representatividade fora dos contextos de *normalidade*. Para Butler (2019a, p. 18, grifos da autora), “os domínios da ‘representação’ política e linguística estabeleceram a priori o critério segundo o qual os próprios sujeitos são formados, com o resultado de a representação só se estender ao que pode ser reconhecido como sujeito”. Nesse sentido, somente pode ser corpo de representação se o corpo estiver imerso na imagem produzida pelo regime *cis* heterossexista que forma sujeitos/as e os/as narram pelos únicos modos legitimados pelo dispositivo da sexualidade. Tal dispositivo impede o reconhecimento, a representação e a

representatividade do corpo-território-LGBT+, pois esses corpos escapam aos seus objetivos centrais de controle e governo. Uma das saídas, e talvez a mais recorrente, é a própria negação dos desejos e sentimentos dos/as sujeitos/as que buscam o *conforto* nos refúgios que uma suposta normalidade possa conceder, bem como na negação da imagem narrativa de si e à sombra da narrativa imagem da norma.

Venha cá, o que tá posto, tá posto. Além de viado, vocês dois acham que vão ser o que na vida? Porque vão ser esses viadinhos fechativos, vem pra escola não querem estudar?! Você [diz o nome do aluno] inteligente o outro também, muito inteligente! não querem estudar, querem bagunçar, querem ser vistos como que... Como a travesti de amanhã?" Ai tomaram aquele susto! Eles dois se entreolharam: 'ah, não! [...] Não é isso que a gente quer...' Mas hoje eu vejo que nessas comunidades onde a gente trabalha é, e na sociedade em si, o lugar do viado é muito predefinido pelo outro sabe? Tem que ser a pessoa vulgar e até, às vezes, para se defender acabam sendo uma pessoa vulgar, uma pessoa violenta. Acabam é... andando com travestis, se prostituindo cedo. Muitos..., pra se defender (Fulano/a de Tal⁴⁸, professor/a transviado/a, em Entrevista Narrativa, 2021, grifos meus).

No excerto não identificado, não ficou claro a intenção do/da docente ao fazer a comparação com a identidade travesti. Contudo, pareceu mostrar um preconceito que talvez não seja de sua visão particular, mas de algo geral que marginaliza essas identidades, impulsionadas pela discriminação que impossibilita a essas existências ocuparem as escolas, além de terem garantidas o recebimento e a permanência de/em uma educação digna que lhes assegurem a condição de sujeitas. Por outro lado, a representação docente e o reconhecimento junto aos seus alunos gays proporciona essa abertura de chamar a atenção de seus alunos de forma menos formal, talvez usando a linguagem que considera ser *apropriada* para ser entendida e, talvez, acometido por um sentimento de proteção a esses jovens por também considerar o estigma e as condições de vida produzidas pelo *cistema*, que vulnerabiliza e precariza as vivências de pessoas trans.

De certa forma, o poder desse discurso é preocupante, visto que caberia a essa pessoa, investida de sua autoridade docente, disseminar o debate que compreende e respeita as subjetividades outras e suas *dissidências* também como algo que dá abertura para outras possibilidades existenciais. No entanto, o diálogo pode também dar abertura para o estigma, a marginalização e a produção do abjeto. Ainda é preciso considerar a violência simbólica implícita nesse discurso que opera em uma perspectiva ambígua: na intenção de talvez proteger, maltrata, agride, segrega e exclui a identidade travesti. De outra forma, é mais uma vez preocupante, pois encontro similaridades na narrativa de vida da professora Cláudia, em que o

⁴⁸ Optei por não identificar quem produziu essa fala durante a realização das entrevistas narrativas, por receio de que algum/a dos/as colaboradores/as pudesse ser identificado/a e isso lhe causar desconfortos.

afastamento de outras identidades LGBT e a não identificação com a bandeira são resultados da discriminação que enfrentara, inclusive de outros professores gays. Nesse sentido, a representação dela foi repelida – como já foi possível perceber em outros momentos desta tese –, por consequência, os movimentos de (re)conhecimento e representatividade ficam à deriva.

Eu te falo... você me perguntou e eu tive essa questão. Eu tive que me distanciar muito das pessoas homossexuais. Eu tive que ser uma resistência na figura mulher. Em nenhum momento, eu nunca defendi a bandeira LGBTQIA+... eu nunca fui de movimentos. Então, assim, pra que eu pudesse sair bem nessa escola, eu tive que fazer meu papel Cláudia mulher, sem algum momento dizer que por trás existia a mulher trans. Então, assim, eu tive que tentar de todas as formas fazer isso pra poder ir... pra poder me desvincular da bandeira LGBT, pra poder me sobressair como Cláudia. Eu não tive essa aceitação, principalmente no interior, e principalmente de gays. Então, assim eu sempre vivi, meus relacionamentos [de amizade e convivência], são mais com mulheres. Eu me identifico muito com a amizade de mulheres. Eu me sinto muito bem com mulheres, as minhas amizades são mais voltadas a grupos femininos (CLÁUDIA SAÚDE, professora trans heterossexual em Entrevista Narrativa, 2021, grifos meus).

Cláudia não foi aceita *apenas* por performatizar o feminino em suas corporalidades, mas pela representação estereotipada do gênero nos corpos sexuais que busca *confirmar* sua feminilidade, logo, é um corpo-contraste ao *cistema* e, assim, revira as *verdades* que a norma reconhece como natural e, conseqüentemente, desperta para as imagens e narrativas outras dentro da própria escola, mas teve sua existência ignorada, rechaçada, incompreendida, inclusive por aqueles/as com os quais compartilha os mesmos processos de preconceito e discriminação. Para Odara (2020, p. 71), a existência subversiva perspectivada nesses corpos os (re)posicionam como ameaças explícitas ao *cistema*, sendo capturadas por ele e de onde é “[...] possível afirmar que estas pessoas carregam consigo, em seu próprio corpo, a sua própria bandeira de luta”. A existência *transviada* de Cláudia provocou os movimentos outros na escola que a colocaram como sujeita fora da normalidade e, baseados nisso, criaram barreiras que impedem a sua representatividade, com isso, sua luta é solitária, sua bandeira é seu corpo, sua vitória é a sua (re)existência nesse espaço. Os *cistemas* de opressão sobre ela funcionaram como (de)marcadores de (in)visibilidades nesse duplo movimento de conhecerem a sua existência, no entanto, não *trataram* dela, preferiram invisibilizá-la, rejeitá-la por sua diferença, pela ousadia de atravessar a fronteira do gênero, ser *comparada* como aquela que representa o abjeto, o inumano, bem como pela hierarquização que a inferiorizou a ponto do/a outro/a dizer que não a aceitava como mulher. Nesse meio, ela foi esse ponto de intersecção entre o dito e o não dito, localizada por sua representação de representatividade opaca “nem ao centro, nem à margem” (GOMES DE OLIVEIRA, 2020).

Desse modo, colocou-se nesse ponto em que a norma opera sua vida, reproduz dela as suas práticas discursivas, mantém distância do abjeto, e se posiciona nessa linha tênue, nesse ponto opaco que produz o movimento que a afasta da norma, mas trabalha segundo as suas regras. Suas imagens representativas, suas performances estavam lá, sendo impossíveis passarem despercebidas, pois *seu armário é de vidro!* Estava constantemente representada pela imagem narrativa de si mesma e pelas narrativas que reconfiguram a sua imagem, ainda que não se (re)posicionasse afirmativamente por sua identidade e não abrisse espaços para o diálogo com alunos/as que busquem nela os motivos de representatividade.

Não, nunca aconteceu! Eu não dava esse espaço! Entendeu? Eu não deixava com que ele tivesse esse espaço pra falar. Se tentasse, se falasse alguma coisa eu meio que esquivava. Entendeu? Mais devido à questão do medo. O que acontece? A gente percebe que as pessoas acham que o meio onde existe, tanto na escola, quanto na criação de um filho, a criança vai se tornar gay porque ela vai ver uma referência em você. Então, eu tinha isso já, meio que algo na minha cabeça como algo que não podia (CLÁUDIA SAÚDE, professora trans heterossexual em Entrevista Narrativa, 2021, grifos meus).

Nessa lógica, ao expor suas feridas e medos, Cláudia revelou um dado preocupante decorrente da existência do seu próprio corpo-território, ou seja, ao contestar o sistema exibiu as brechas da heterossexualidade compulsória que condiciona os corpos e discrimina sua existência. Dessa maneira, movimentou-se introspectivamente para seu corpo-transviado como modelo representativo rejeitado pela sua dissidência e teme que suas palavras possam ser os motivos de (re)conhecimento. Nessa realidade, ela se aproximou daquelas identidades nas quais sua representação e representatividade foram reafirmadas, reconhecidas e acolhidas pela feminilidade circunscritas às suas experiências de amizades e convivências. Ademais, ao se *impor*, apropriou-se de sua própria história, de suas imagens e narrativas que constituem a sua identidade e se afastou daquelas outras que a rejeitaram como produtora de possibilidades ou pudesse ser considerada como aquela que ajudou a produzir o/a abjeto/a. “Quando agimos e falamos, não só nos revelamos, mas também agimos sobre os esquemas de inteligibilidade que determinam quem será o ser que fala, sujeitando-os à ruptura ou à revisão, consolidando suas normas ou contestando sua hegemonia” (BUTLER, 2017, p. 167). Nesse ponto, retomo que não apenas a representação funciona como um dispositivo que (re)posiciona a norma, provoca outros sentidos para as imagens e narrativas dos corpos-transviados, mas como também, juntas, representação e representatividade sejam impulsionadoras dessas discussões, precisam agir *sobre os esquemas de inteligibilidade*, provocar *as rupturas que revisam* os/as sujeitos/as e criar movimentos importantes dentro da escola (e fora dela) na formação de outros/as sujeitos/as.

Eu me sinto às vezes, igual eu falei, um pouco egoísta, mas, às vezes, eu tive um certo medo de aproximar daquele aluno [LBGT+] e a própria família ou a própria escola dizer o seguinte ‘a professora Cláudia, ela foi uma das incentivadoras do meu filho’, e seria na verdade um acolhimento, de dar uma mão amiga ‘oh, estou aqui, estou pronta, o que que está acontecendo? Você precisa de alguma ajuda?’ Eu nunca fiz isso! (CLÁUDIA SAÚDE, professora trans heterossexual em Entrevista Narrativa, 2021).

Cláudia foi afetada por aquela *prescrição* que coloca cada *um/a no seu lugar*, como menciona Foucault (2013). (Re)posicionada dentro da abjeção e incompletude manteve-se, dessa forma, no silêncio que habita suas corporalidades, sentindo a sensação panóptica de que observam seus passos, seus olhares, suas falas, suas aulas, suas performances, sua representação e sua representatividade, a ponto de a constituir como sujeita não narrável e não reconhecível por suas experiências, assim como um corpo-morto que vaga naquelas *regiões sombrias da ontologia* denunciadas por Butler (2002).

Na linguagem que articula a oposição a um começo não narrável reside o medo de que a ausência de narrativa represente uma ameaça à vida e um risco, se não a certeza, de certo tipo de morte, a morte de um sujeito que não pode e nunca poderá reaver de todo as condições de seu próprio surgimento (BUTLER, 2017, p.88).

Dessa forma, não pode se constituir também como sujeita de representatividade, não consegue, pois habita aquele lugar prescrito pelo *cistema*, não lhe foi dado o direito nem a condição de cidadania. A linguagem articulada ao redor de si criou as imagens e as narrativas de uma identidade subversiva, a qual ameaça e põe em risco a *cis* heteronormatividade e, com efeito, sua representatividade aconteceu pela morte do corpo em vida, sem ou com poucas condições de reaver a própria narrativa. Louro (2014, p.106) explica que “as representações não apenas são múltiplas, mas elas podem, também se transformar ou se contrapor. O que é importante notar é que nelas sempre estão implicados jogos de poder, melhor dizendo, elas estão sempre estreitamente ligadas ao poder”. Assim, estão submetidos/as, assujeitados/as a essas normas, às quais não podem estar isentas, nem se decidirem sem ser afetados/as por elas, mesmo que escolham, encolham ou *obriguem* a morte de suas identidades estão visivelmente provocando os (re)conhecimentos. Para Butler (2017, p. 154), “[...] nossa capacidade de refletir sobre nós mesmos, de dizer a verdade sobre nós mesmos, é igualmente limitada por aquilo que o discurso, o regime, não pode conceder no âmbito do pronunciável. Diante disso, Cláudia embora concebesse suas narrativas no âmbito do impronunciável e Babafemi preferiu fazê-las nas zonas de invisibilidade, externalizaram aberturas para outras possibilidades. Bento (2021b, p. 85-86, grifo da autora) sinaliza que “o ‘reconhecimento’, tanto na questão racial quanto na dimensão das homossexualidades e dos gêneros dissidentes, se dá por mecanismos de

apagamento das diferenças e não pelo reconhecimento da diferença. Ou seja, acontece via assimilação”.

Acho que... essa minha docência como homem gay e preto... a depender da forma que eu faço a minha interlocução com meus alunos. Da forma como eu... a minha postura diante desses alunos, acho que eu contribuo bastante para que se tornem jovens... adultos melhores (BABAFEMI, professor cis gay em Autorretrato, 2021)

No seu autorretrato, Babafemi (de)marcou suas diferenças e as mostrou como produtora de (re)conhecimento e representatividade. Apontou a representação do seu corpo-transviado como território de possibilidades, que dialogam com seus/suas alunos/as, (re)posiciona a diferença e cria plausíveis redes de apoio. Nesse modelo, Pinho (2004a, p. 107, grifos do autor) sinaliza que “o corpo negro é um Outro para o *self* do negro, na medida em que se constitui como representação alienada de si”, logo, nesse reflexo e interlocução “[...] ele está sendo reinventado, substituído, suplementado, na medida em que reinscrevemos nele os signos da historicidade e revertemos o estigma e a corporalidade compulsória a ele atada” (ib, p. 107)

É acho que o meu corpo tem uma importância. A minha identidade no processo de formação desses alunos foi importante porque, por exemplo eu sempre ... o último fato que ocorreu foi de um garoto que ele, inclusive, recebia chacota de outros coleguinhas e eu não deixava. Eu chamava os coleguinhas e conversava com eles no particular e falava “não faça isso porque não é legal. Se ele não é igual a você, você não é igual a ele” e conversava sobre essa questão de que as pessoas são diferentes, de que ninguém pode fazer isso um com o outro... (BABAFEMI, professor cis gay em Entrevista Narrativa, 2021).

Babafemi pontuou suas ações para além das imagens e narrativas que performatizam sua existência, pois precisou se distanciar de sua particularidade para ajudar e intervir diversas vezes para corrigir atos de discriminação e preconceito contra seus/suas alunos/as homossexuais. Assim, logrou êxito “[...] ao tornar visível para o corpo-território as suas singularidades, as quais podem criar redes de coexistências com as singularidades das outras corporeidades existentes nos espaços educativos” (MIRANDA, 2020, p. 101). Nesse sentido, seu corpo-território é perspectivado como um porto seguro para as outras *dissidências* que se reconhecem nele, sendo acionado vez ou outra por conta da sexualidade representada também em sua autoridade docente.

Só pra você ter uma visão, ele [referindo-se ao aluno que cobrava dele explicações, como no episódio das roupas combinadas e o perfume] tinha o jeito que a gente chama de feminino beeeem [fala com ênfase] ... Ele, por exemplo, levantava e dizia: ‘professor, eu quero ir ao toalete!’. Ele dizia com essas palavras e os coleguinhas diziam ‘o que é isso?’ Eu disse: ‘olha, foi

assim que ele aprendeu a chamar e não tem problema, ele pode ir ao toalete.’ E ele saía rebolando, bem feliz, voltava e dizia ‘obrigado, professor!’ Mas aí com o decorrer do ano letivo, ele foi sentindo que aqueles outros garotos que estavam incumbidos de... meio que é... bloquear aquilo, sabe? Meio de debochar, aí ele começou realmente a me fazer indagações para que eu dissesse e assim reforçasse isso. E eu fiz... isso, mas eu faço no particular. Na questão, por exemplo, das roupas quando ele me indagava era no particular. E eu dizia no particular. A gente não tecia essas conversas diante do restante da classe. Eu só chamava a atenção dos garotos no geral quando era uma coisa muito gritante, tipo falar pra todo mundo coisas sobre ele. Eu dizia ‘olhe não fale isso porque a gente vai ter que resolver. Você tá errado!’ (BABAFEMI, professor cis gay em Entrevista Narrativa, 2021)

Infere-se da história contada que o (re)conhecimento do aluno às performatividades de Babafemi e ao seu corpo-transviado foram motivadoras para encontrar abrigo em quem era semelhante *via assimilação dos seus apagamentos* como corpo-território, bem como buscando proteção daquele que, para ti, é representatividade. Embora Babafemi fosse um aliado com quem o aluno podia compartilhar suas dúvidas e defesas, observou-se que as conversas ainda permaneciam na clandestinidade, fadadas ao mutismo como espera a norma. Assim, reciprocamente, Babafemi via essas e tantas outras experiências se repetirem como um ciclo ininterrupto produtor de *bullying* e de homofobia, porque entende esses atravessamentos como constituintes de sua própria pele, ou pelas *trocas de pele* que foi obrigado a fazer. Diante disso, (re)posicionou-se por meio da (re)apropriação de sua história de vida, replicada nas imagens e narrativas de outra vida, como uma reencarnação “[...] de um poder que não só se furta a se exercer diretamente sobre os corpos, mas se exala e se reforça por suas manifestações físicas” (FOUCAULT, 2013, p. 56), pelas corporalidades *dissidentes* e performances *inadequadas* dos corpos sexuais e que requerem o controle do sistema, entretanto, também a (re)existência revelada por meio dele.

Acho que meu medo maior de perguntarem em relação a mim era perceber que aquilo que aconteceu comigo na infância acontecesse com outro aluno. Porque eu sempre ficava, eu não vou saber o que fazer, não vou saber o que fazer porque quando eu estive nesse lugar foi muito doloroso pra mim. E aí eu nunca tive um professor ou professora pra dizer... pra falar sobre ... me ajudar, ou me abraçar nesse momento. Era sempre eu, me, myself, mine. Era eu, eu, eu e eu mesmo. E eu sempre ficava muito... desejando, procurando alguém pra me ajudar nessa coisa que acontecia na escola e que teoricamente era o professor é... quem tá lá e deveria intervir nessas situações, mas nunca houve essa intervenção. Eu sempre pensava se acontecer comigo eu preciso intervir, mas eu não sei como e se eu consigo intervir. Porque se acontecer eu vou rememorar muitas coisas que foram dolorosas pra mim e que de alguma forma eu não soube é... lidar totalmente ainda 100% ainda (BETA QUEER, professor cis gay em Entrevista Narrativa, 2021).

Do lugar onde habita Beta Queer, o medo de que sua sexualidade fosse questionada por seus/suas alunos/as viria acompanhado do temor de reviver *coisas que foram muito dolorosas* para ele durante seu período de estudante e, por conta disso, previa que poderia não saber agir diante do ciclo ininterrupto de violência que surge *naturalmente* contra os corpos-transviados. Como a maioria de nós, Beta Queer lutou sozinho, sem apoio, sem defesa das agressões sofridas ocasionadas pelos atravessamentos advindos não apenas da sexualidade transviada, mas das performances que o posicionam em um lugar outro da masculinidade, produzindo traumas que reviveram feridas e (de)marcaram a condição de abjeto do próprio corpo-território. “Paradoxalmente, esses sujeitos ‘marginalizados’ continuam necessários, pois servem para circunscrever os contornos daqueles que são normais e que, de fato, se constituem nos sujeitos que importam” (LOURO, 2018, p. 61, grifos da autora). Embora não tenha mencionado, é possível que, para além de não encontrar intercessão e acolhimento entre os/as professores/as, o sistema o tenha ignorado ou vinculado a ele a culpabilidade de não ser *um sujeito normal*, pela necessidade de demarcar e enaltecer *os contornos daqueles/as que realmente importam*.

A professora chamou meu nome, respondi. “Viado!”, escutei alguém atrás de mim cochichar. Passei o dia inteiro, a semana inteira, o mês inteiro, o ano inteiro neste ritual e tentando entender o apelido.

No ano seguinte, como uma erva daninha, meu apelido se multiplicou: viado era para o início da aula; bicha para o intervalo; e baitola para hora de ir embora. E o baitola ia embora triste e frustrado por ser aquilo que não devia e que não havia escolhido. “Por que eu sou assim?”. “Será que tem cura?”. “Deus deve estar me castigando agora mesmo.”. “Eu sou um pecado?” – e por entre essas mil perguntas e reflexões, eu tentei caminhar como se devia, tentei segurar minha mochila como se devia, tentei me coçar como se devia, tentei ser como se devia. Eu nunca consegui ser como se devia – pra eles.

Em casa, eu era só uma criança brincalhona e dedicada aos estudos. Na escola, eu era pregado à cruz e rogava para que qualquer professor ou professora pudesse intervir, pudesse me dizer uma solução, pudesse me mostrar que o problema não era comigo. Eu nunca tive retorno nas minhas intercessões, que ecoavam até os domingos na igreja, onde eu só fortalecia minha semelhança a Judas: traidor.

Hoje, sou eu quem faz a chamada na sala de aula. E me atento. Me atento às ervas daninhas, mesmo que as minhas ainda existam em quantidade controlada. Mas eu me atento. Me atento às cruzes esperando pelas próximas vítimas, me atento às intercessões, me atento ao caminhar entre os corredores, me atento aos gritos silenciosos. Me atento a Judas. E pra este eu tenho um apócrifo⁴⁹ pronto pra ser lido e fazer entender que Jesus sempre soube quem Judas era, tudo que ele faria e que toda fama de traidor nunca

⁴⁹ “Apócrifo significa falso, suspeito. Expressão usada quando um fato ou uma obra não tem sua autenticidade provada, ou seja, ela tem sua origem suspeita ou duvidosa”. Disponível em: <https://www.significados.com.br/apocrifo/> Acesso em: 3 ago. 2022

fez o menor sentido (BETA QUEER, professor *cis* gay em Autorretrato, 2021, grifos meus).

O autorretrato de Beta Queer descortinou as imagens e narrativas que produziram o seu corpo-território e junto com ele as angústias, os conflitos, atravessamentos, mas também o olhar atento ao/a outro/a que se forma a partir da vida constituída na abjeção e negação. Nesse contexto, é constituído “[...] mediante normas que, quando repetidas, produzem e deslocam os termos por meio dos quais os sujeitos são reconhecidos” (BUTLER, 2018a, p. 17) e como a própria autoria defende, são capazes de estabelecer ou desestabelecer o/a outro/a como sujeito reconhecível. Assim, trocam-se *os termos*, desloca-os, e Beta Queer é reposicionado - sua vida inteira - em busca de entender os significados que estariam intrínsecos às classificações atribuídas a ele. Os caminhos apontados pelos pais, pelas mães, irmãos/as, parentes, amigas/os, igreja, professoras/es e a escola intentaram normalizar uma vida que não se encaixava naqueles padrões. A vida aponta cores, dores e (dis)sabores que *a própria vida desconhece*. Foi ainda criança que disseram a Beta Queer: *Gay! Viado! Bicha!* Atribuíram a ele uma identidade que nem mesmo ela sabia ou havia reivindicado e, ainda assim, durante muito tempo lhe foi proibida. Colocaram nesse tom a classificação hierarquizada, inferiorizada, comparada, ridicularizada, sendo necessário, até mesmo, negar aquilo que sempre foi. Ele sabia o que seu corpo abrigava e ao mesmo tempo não sabia. Entendia que era diferente, no entanto, ser classificado como homossexual não foi uma necessidade sua, mas da norma, ou seja, ser a bicha, o viado, o *estranho* que tantas e tantas vezes foi posto em pauta, categorizado, fixado, assentado em roteiros de vidas marcados/as pela não vida e por essências e naturezas reivindicadas convenientemente. Nessa escrita, Beta Queer mostrou a (re)apropriação de sua história também similar à de tantas outras crianças transviadas que encontram (não) apoio - mas não com certeza - de outros/as professores/as transviados/as, quiçá como fez/faz Babafemi, na clandestinidade, nos sussurros, ou publicamente em atitudes extremas.

O seu autorretrato revela os atravessamentos ao seu corpo-transviado e as torturas e homofobias, as quais forçosamente obrigou-se a naturalizar, resultado de um processo no qual não encontrou intercessores/as que pudessem ajudá-lo em suas demandas identitárias, menos ainda em seu (re)conhecimento como corpo-território, forçando a se constituir como um *traidor* em diversos sentidos, fabricando um outro corpo-transviado dentro dos seus próprios transvios. Nesse contexto, Beta Queer deixou, ou pelo menos tentou deixar de ser e transparecer, aquilo que brota de sua natureza para se adequar aos modos de vida e performances convenientemente *cis* heteronormativas. “Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporado por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos” (LOURO, 2014, p. 65,

grifos da autora) e, desse modo, produz sua identidade incorporada, reencarnada, deslocado pelas normas e regras que eles/elas (as normas) definiram como certos.

Beta Queer carrega consigo essas imagens e narrativas que o diferem e, talvez por isso, perceba no/na outro/a o pedido de socorro não ouvido na época em que era atacado, colocando-se, nesses contextos, no lugar desse/a outro/a também da diferença e se atentando aos possíveis atos de LGBTfobia que podem surgir durante suas aulas, ressignificando sua identidade pessoal docente e suas práticas em sala de aula. Nesse sentido, o movimento de (re)posicionar o seu corpo-território provoca outros movimentos de representação e representatividade e, com isso,

[...] propicia ao indivíduo entender o que está ao seu redor a partir do seu próprio corpo, de si mesmo, sua posse sobre o seu corpo, assim como uma territorialidade em constante movimento que para onde se desloca carrega consigo toda a bagagem cultural construída ao longo das suas trajetórias (MIRANDA, 2014, p. 69-70).

Com efeito, (re)existir não é uma opção para os corpos-transviados, é uma necessidade. Poder ou conseguir falar a respeito desses atravessamentos que acometem o corpo-território-LGBT+ significa dizer que esse corpo cria ressignificações sobre si, *entendeu o que está ao seu redor, tomou posse do próprio corpo*, demarca sua *territorialidade* e, entre outras coisas, indica a abertura de caminhos. Desse modo, ao retornarem aos espaços em que suas existências eram rechaçadas como alunos/as, (re)posicionam suas corporalidades. “Essa partilha entre os corpos-territórios é de extrema relevância ao passo que, ao permitir a alteridade, acentua-se a necessidade de trazer para a evidenciação as diversas experiências corporais, o campo das possibilidades indetermináveis” (MIRANDA, 2020, p. 73), as quais, ao circularem pela escola, *naturalizam* as diversas expressões do gênero e da sexualidade. Billy Kaplan também compreende dessa forma e partilha sua identidade sexual com seus/suas alunos/as o que, segundo ele, possibilitou aproximações e amizades, principalmente de estudantes LGBTQIA+.

Desde o momento que eu entrei no colégio e assim... não foi uma questão esconder isso... aqui em Salvador, não! Eu sou de Minas Gerais, não sou baiano. Lá na minha cidade natal já é outra história.

[...] *Então, desde o momento que eu entrei na escola, nunca passou pela minha cabeça não falar sobre a minha identidade* (BILLY KAPLAN, professor bi/pansexual em Entrevista Narrativa, 2021, grifos meus)

A representação do corpo-transviado de Billy vai além da sua identificação como homem bissexual, visto que também por meio de sua estética demonstra sua inconformidade na imposição dos estereótipos do gênero e da mesmice nas imagens narrativas dos corpos. O (re)conhecimento e aproximação de seus/suas alunos/as ao seu corpo-território acontecem não apenas pelas aberturas e temas como gênero e sexualidade trazidos em suas aulas, nem pela representatividade de suas práticas discursivas que *normalizam* a diferença, mas também pelo

desprendimento apresentado visualmente em sua estética corporal por suas tatuagens mais visíveis e pelas unhas pintadas em tons fortes (quando concedeu a Entrevista Narrativa). “Segue-se que só podemos reconhecer e ser reconhecidos sob a condição de sermos desorientados por algo que não somos, sob a condição de experimentarmos uma descentralização e ‘fracassar’ na tentativa de alcançar nossa identidade pessoal (BUTLER, 2017, p. 60). O reconhecimento de nossas identidades requer que outros modelos além dos hegemônicos sejam visibilizados, naturalizados, “normalizados”, estranhados, para que esses estranhamentos, visibilidades e desorientações criem os entendimentos acerca das diferenças. Nesse contexto, os estranhamentos derivados do corpo-território de Billy são provocadores da norma e geram aproximações e afastamentos. Assim, seu próprio corpo-transviado representa a inconformidade e desestabiliza o *cistema*. Por ser professor de Sociologia, temas que visibilizam a diferença e questionam os regimes de verdade são recorrentes em suas aulas. O diálogo abaixo ocorreu - após uma aula sobre depressão e ansiedade - com uma aluna que o procurou pedindo informações sobre os efeitos da medicação. Após as orientações de procurar seu médico,

ela falou: “é que também tem a questão da sexualidade, mas eu também não entendi isso bem na minha cabeça, então, primeiro eu quero refletir, porque eu nem sei direito o que falar, mas aí quando eu souber direito, eu quero falar com o senhor, pode ser?” Eu disse “claro, claro, pode vir!” E aí, ela quer entender também o local que ela se encaixa e tal. E isso já aconteceu assim... se eu fosse contar... pelo menos umas 15, 20 vezes desde que eu entrei no colégio com alunos diferentes, de irem me procurar para tentar se entender... “sou gay, sou bi, sou lésbica, tá certo eu ser assim? Tá errado eu ser assim?” Parece que eles querem o meu aval. Eu falo para eles eu não posso te dar um aval, eu posso te dar um porto seguro. Eu tô aqui, eu não vou deixar que nada te aconteça, mas a vida ainda é sua, eu não posso viver ela pra você. Então, esses limites eu tô aprendendo a colocar agora... porque eu dou meu WhatsApp, eu recebo mensagens à noite... de madrugada... eu recebo mensagem no final de semana. E, às vezes, são coisas muito pesadas: “Professor, eu tô perdendo a vontade de existir! Eu não tô vendo mais sentido na vida! Eu tô pensando em me matar!” “Eu tô pensando em fugir de casa!” é... “o meu namorado foi agressivo comigo!” “Eu sofri isso, eu sofri aquilo!” Então, eu recebo isso diariamente e isso vai pesando demais no meu corpo e eu tive que levar isso para a terapia porque eu não tava aguentando mais viver com isso. E, ao mesmo tempo, eu não conseguiria fechar a porta para eles e falar “não... agora a gente não vai ter mais essa amizade!” Eu não consigo (BILLY KAPLAN, professor bi/pansexual em Entrevista Narrativa, 2021).

A representatividade de Billy reverbera em movimentos que auxiliam os/as seus/suas alunos/as nos conflitos da identidade. Sua presença, disponibilizada também por meio de meios eletrônicos, funcionam como porto seguro para que dúvidas possam ser acolhidas e conflitos

possam ser minimizados com base em suas experiências docentes e também de seu corpo-transviado. Suas imagens e narrativas na escola (e fora dela) estão expostas e dispostas a encontrar as imagens e narrativas dos outros/as, ficando vulneráveis às desterritorializações de suas capacidades conclusivas e promovem a humanização do/a outro/a (MIRANDA, 2020).

[...] o diálogo faz parte do encontro dos corpos e estes potencializam os atravessamentos das experiências, o encontro com a bagagem existencial do outro e ao mesmo tempo reforça que somos seres da incompletude cultural, portanto, dotados de lacunas que podem ser preenchidas a partir da história de vida dos sujeitos que cotidianamente cruzam as nossas trajetórias (MIRANDA, 2020, p. 110).

Ao cruzarem com Billy, sua representação e representatividade criam os (re)conhecimentos que se expandem também pelos corredores, pela sala de professores/as, pátio e outros espaços e tempos, e podem eventualmente preencher algumas lacunas das histórias de vidas e experiências que florescem no chão da escola. Os/As seus/suas alunos/as *dissidentes* se (re)conhecem naquele corpo-transviado como um corpo-território que representa possibilidades, pertencimentos e (re)existências. Billy carrega em si a *bagagem existencial* do/a outro/a a ponto de sentir o seu peso, o qual provoca nele outros conflitos. Sua representação e representatividade, nesse aspecto, são diferenciais para apontar outros caminhos para os corpos-transviados. O seu relato revela que os conflitos vivenciados por ele quando adolescente se repetem nos corpos-transviados de seus/suas alunos, e reforça a necessidade de inserir as temáticas de gênero e sexualidade nos currículos e nas práticas pedagógicas, bem como a desnaturalização e a desnormalização das identidades, ou, em outro movimento, a naturalização e normalização das identidades *dissidentes*.

[...] *toda minha constituição social e pessoal permeia cada relação educacional estabelecida no espaço escolar. Ali sou professor, sou ouvinte, sou rebelde, sou motivador, sou tensionador, sou confiante, sou exemplo, sou disruptivo, sou amparo. E aqueles que estão ali são minhas fontes de esperança e aprendizado* (BILLY KAPLAN, professor bi/pansexual em Autorretrato, 2021)

Ao contrário de Billy, Janaína foi constituindo o seu (re)conhecimento nas corporalidades do/a outro/a, na defesa do direito do/a outro/a manifestar as suas existências de acordo com os pertencimentos próprios. Assim constituía também a representatividade em suas práticas discursivas, imperceptíveis na representação do seu corpo-transviado, no entanto, atenta às imagens e às narrativas que poderiam brotar dos seus (re)posicionamentos.

Eu sou uma mulher muitíssimo feminina, e amo ser feminina, então, é difícil alguém perceber através da minha performance corporal, mas eu trabalho

nesta escola em especial há nove anos e as pessoas começaram a me cobrar a presença de um namorado, eu dizia, sou solteira, mas não sou sozinha! Usava frequentemente essa fala. Quando percebia que minha defesa sobre as questões LGBTQI+ estavam muito evidentes, eu sempre justificava para as pessoas que eu sabia o que meu sobrinho passou e não falava de mim (JANAÍNA, professora cis lésbica em Autorretrato, 2021).

No excerto, Janaína mostrou sua (in)quietação de que seu discurso em defesa de pautas LGBTQIA+ poderia impactar o seu corpo-território, precisando justificar-se e justificar porque razão se entregava com bastante evidência a *problemas* que suas performances diziam não eram suas. Assim, como em outras vezes, Janaína abdicou do seu existir a experiência de corpo-transviado e indicou o/a outro/a como forma de se eximir da *inconformidade* de sua orientação sexual e, a partir daí, desvincular-se das imagens e narrativas que rondam os corpos-territórios-LGBT+ dentro e fora da escola, ainda que o seu (re)conhecimento com outros corpos-transviados estejam cada vez mais próximos. “O reconhecimento de que existe um ‘outro’ que me constitui implica o reconhecimento de que somos constituídos na e pela diferença” (BENTO, 2017b, p. 202, grifos da autora). Nesse processo, Janaína foi se desconstruindo, entendendo-se, constituindo-se em pertencimentos outros, reconhecendo-se como sujeita transviada, inquietada pelos atravessamentos que a (re)posicionam e, em vez de se encontrar apenas nas narrativas do/a outro/a, passar a vivê-las também como parte de si. “Inquietar a nossa identidade docente é algo fundamental para continuar a busca pelo forjar do nosso corpo-território” (MIRANDA, 2020, p. 87). Assim, iniciou sua trajetória de (re)existência dentro da própria família e com os/as amigos/as mais íntimos/as.

Tomar a decisão foi, por um lado, resultado da autoaceitação e, por outro, uma decisão política, pois eu entendi no processo que eu estaria falando para as pessoas que eu amava sobre quem eu era, poderia viver em todos os lugares, inclusive no trabalho, o lugar em que eu fico a maior parte da minha vida, pois é o lugar que mais frequento e com a maior carga horária, pois nem na minha casa fico acordada o tempo que fico na escola. Então, era extremamente relevante, pois é sobre quem sou e preciso ser eu mesma no meu trabalho, mesmo que me cubra da persona da professora, mas também dizer sobre mim era muito mais agregador que o contrário, era abraçar os meus, as minhas, embora hoje não saiba exatamente como me definir, posso dizer que sei quem sou, que subjetividade mora na minha alma e ela não é mais hetero (JANAÍNA, professora cis lésbica em Autorretrato, 2021).

[...]

Aí já é uma etapa que não é só eu, não tem mais a ver só comigo, sabe? Com meus dilemas pessoais, tem a ver com o coletivo que eu faço parte. Tem a ver com quem eu represento, com quem eu sou de verdade, sabe? E quem eu sou, não é mais aquela menina hétero, tipo “boa praça” [fez aspas com os dedos] que é solidária a todos os grupos, e que tá aberta, abraça, defende, posso levantar bandeira, como... simpatizando com as pautas dos outros grupos. Não! Agora aquela menina, hetero, Janaína, que não se diz que é hetero, que

é homo, diz que é amar, é ser feliz e que reconhece o corpo de outras pessoas, né? (JANAÍNA, professora cis lésbica em Entrevista Narrativa, 2021).

Nesses trechos, Janaína ressaltou o seu envolvimento com a causa LGBTQIA+, agora movida pelas inquietações e pelos pertencimentos próprios/as do seu corpo-território e começou a refletir sobre o/a outro/a, na representação e representatividade brotadas do seu corpo-transviado na docência e nas imagens e narrativas que podem reverberar em seu ato político. Para Miranda (2021, p. 85), “repensar essa conduta de silenciamento e naturalização dos privilégios sociais é reestabelecer o posicionamento político do educador na construção do outro, dos educandos”. Assim, Janaína destacou de si o privilégio de ter suas performances inteligíveis com seu gênero, (re)posicionou o seu corpo-transviado e principiou, se não a falar de si, a (re)existir nesse processo, a protagonizar aquelas histórias encarnadas no/a outro/a e, entre outras coisas, a evidenciar sua própria identidade. Nesse contexto, “[...] a identidade do sujeito é imediatamente afetada como sujeito do discurso, pois se sabe que a identidade resulta de processos de identificação segundo os quais o sujeito deve se inscrever em uma formação discursiva a fim de que suas palavras tenham sentido” (RIOS, 2008, p. 163-164). Foi nesse processo de identificação que Frida começou a se inscrever, dando sentido à prática discursiva que ressignificou seu corpo-território.

Mas a mesma coisa eu digo, eu não tenho que... deixar de falar dessa causa [LGBTQIA+] pra ser uma boa professora. Eu não tô sendo leviana nada em fazer isso. Eu sou alguém que trago comigo uma bagagem e que posso é... propor uma experiência pros meus alunos, que eles possam, no mínimo, ter acesso a algumas coisas pra gente desenvolver, tecer algumas discussões, em que ele, de alguma maneira, tenha contato com isso, porque, é como eu te falei, quem vai precisar sempre fazer o movimento de um passo à frente, somos nós. E esse movimento precisa ser inteligente, se eu for dar murro em ponta de faca eu vou me ferir. Eles não vão se ferir muito porque eles estão anestesiados, porque é uma ideia que é desde sempre. É como eles conhecem o mundo, né? Pra você como é que é a coisa [...] de construto, né? De uma ideia que você não deixa por nada. Como que essas pessoas podem pensar que a terra pode ser plana, por exemplo, né? E elas conseguem conceber que isso possa ser uma realidade à medida que eles veem que aquele discurso ali, eles afinam com aquele discurso. Como que eles podem [...] acreditar numa alegação, por exemplo do próprio Bolsonaro, que ele não tá sendo racista, que ele só uma brincadeira, uma piada? Que isso é aquela piada de mil novecentos e bolinha e que as pessoas sempre riram dessas piadas. Então, elas credenciam essa piada como uma piada engraçada e que não tem nada demais ali. Quem sofre o racismo é que tem essa piada na sua ... no seu lombo marcando a sua existência com é... feridas que... que... que... são difíceis de serem apagadas da vida, da história dessas pessoas [...] (FRIDA, professora cis lésbica em Entrevista Narrativa, 2021)

Delory-Momberger (2006, p. 370, grifos da autora) enfatiza que “[...] o ‘sujeito’ não muda em si mesmo e para ele mesmo, mas na relação que ele forma e que ele constitui com um

externo – que, segundo os referenciais considerados, chamar-se-á *O outro, o outrem generalizado, o social*”. Assim, Frida começou a refletir sobre a representatividade das práticas discursivas dentro de sua sala de aula, bem como a reposicionar seu pensamento acerca das temáticas do gênero e da sexualidade em sua prática docente, talvez motivada pela onda ultra conservadora que atravessou seu corpo-território, ou talvez animada pela narrativa de (re)existência despertada ao refletir e narrar a própria história de vida. Observou-se em sua narrativa, a contra narrativa que questionaria (ou ponderaria) a qualidade do seu trabalho e o seu profissionalismo ao aliar suas aulas a temas que, para ela, eram impertinentes ao trato público, ou ainda tratadas pelo tabu com que foram constituídas. Assim, movimentou-se devido à relevância de desconstruir o que é colocado como regra e entendeu que seu corpo-transviado tem uma bagagem que possibilita propor abertura a experiências outras com seus/suas alunos/as. Para Butler (2017, p. 38), “[...] pôr em questão o regime de verdade pelo qual se estabelece minha própria verdade é um ato motivado pelo desejo de reconhecer o outro ou de ser reconhecido pelo outro”.

Diante do exposto e desses contextos, com certeza, professores/as transviados/as, em suas identidades diversas, lésbicas, gays, bissexuais, pessoas trans etc. são referências públicas importantes e carregam em si representações sociais de legitimação das possibilidades de viver gênero e sexualidade, além de demonstrar a (re)existência desses corpos nesses espaços vitais para a representatividade na formação de outros/as cidadãos/as. Foucault (2019, p. 360) explica que “para resistir, é preciso que a resistência seja como o poder. Tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele. Que, como ele, venha de ‘baixo e se distribua estrategicamente”. A presença de professores/as transviados/as inquietam essas formas de poder dominante, ainda reorganizam, reinventam a lógica criada pela e para a homogeneização e, além de tudo, fazem-se representar, enunciam-se além do corpo-território e das imagens e narrativas que historicamente vigiam, condenam, minorizam essas identidades.

VI. INQUIETAÇÕES TRANSVIADAS E (IN)CONCLUSIVAS

Esta tese parte das (in)quietações que reposicionaram – por muito tempo - meu corpo-transviado naquele lugar outro que muitos de nós acostumamos a habitar e dele não encontrar forças para sair, ou sequer questionar o *cistema*. Desse modo, ficamos, muitas vezes, à deriva, à margem, estigmatizados/as pelo poder que não *apenas* vigia, mas controla as corporalidades *dissidentes* e lembra, diuturnamente, a abjeção que naturaliza em nossos corpos. Por habitar e se constituir nesse lugar outro que fica na ambiguidade de não ser reconhecido, mas destinado aos corpos-transviados, nossas existências acontecem por meio das experiências de quase vida, quase sujeito/a, quase humano/a, em que nossas imagens e narrativas são circunscritas pelo silenciamento e pela incompletude.

Para a pergunta/objetivo geral norteadora deste trabalho, *De que forma as imagens e narrativas de professores/as transviados/as produzem as suas identidades e ressignificam as suas práticas docentes?*, eu diria que provavelmente existem diversas respostas, para diversos/as sujeitos/as e diversas outras indagações que se ramificam por meio dela. Sem a pretensão de afirmar que o caminho escolhido para respondê-la seja o mais correto, arrisco a experimentar algumas ideias que neste momento fazem sentido para mim.

A primeira, e talvez a possível que me ocorreu agora, refere-se ao quanto a (in)completude atravessa esse/a sujeito/a. Não estou afirmando aqui que existam sujeitos/as completos/as ou incompletos/as, mas situando-os/as por meio da referência que colocam os/as sujeitos/as como cis heterossexuais e das quais não é possível estar alheio a ela, poder constituir-se por delas. Nesse modelo, ao adentrar a escola, professores/as transviados/as, assumidos/as ou não, denunciados/as por suas performances ou não, já trazem consigo as imagens e narrativas essencializadas para o corpo-território-LGBT+. Com o cuidado de não generalizar e tomar como verdade, especulo que tais imagens e narrativas criam outras identidades, ou *identidades precavidas*, como resultado do poder exercido pela norma sobre esses/as docentes, fazendo com que eles/elas forjem suas corporalidades, performances e outros comportamentos para evitar que o gênero e a sexualidade dissidentes sejam motivos de repreensões e *problemas* na escola. Assim, suas identidades e práticas docentes, bem como as práticas discursivas que circunscrevem suas experiências, estão inscritas pelo cuidado, controladas pelo regime político da *cis* heterossexualidade, *orientadas* pela heterossexualidade compulsória que fazem e refazem a vida formação e reverberam na profissão. Diante dessa realidade, a identidade é produzida e atravessada por aquela (in)completude de estar *incluída* na norma, pois conquistou o direito de (re)posicionar sua existência e, assim, sua (re)existência se faz presente, no entanto,

encontra-se excluída da condição de *normalidade*, bem como suas práticas discursivas e ressignificação dos modos docentes ainda tendem à aprovação e vigilância do poder operante da e na escola.

Diante do exposto, reflito sobre o objetivo específico: *identificar os atravessamentos que constituem o corpo-território de professores/as transviados/as nos processos formativos escolares*, e, de acordo com o que foi demonstrado no pelo campo, esses atravessamentos ocorreram durante todo o processo de vida-formação-profissão desses/as sujeitos/as e foram percebidos também naquele ciclo ininterrupto de produção naturalizada da LGBTfobia em seus/suas alunos/as. Entre eles, sem dúvida, a questão religiosa geradora da incompletude e do sentimento de abjeção dificulta o (re)conhecimento de si, a negação, o ódio ao próprio corpo-território e a clandestinidade e o silenciamento das subjetividades. Provavelmente, esse importante atravessamento é um dos criadores dos conflitos, do sentimento de rejeição e do silenciamento dos corpos-transviados. Nesse modelo, a sexualidade e o gênero *dissidentes* estão expostos ao julgamento, à piadinha, ao escárnio e à condenação pelo/a outro/a que se encontra no padrão estabelecido como normal. A partir disso, cria-se o ambiente escolar em que o/a professor/a transviado/a silencia suas experiências, tem medo de falar delas e ignora, muitas vezes, a LGBTfobia por trás das práticas discursivas mascaradas pelas brincadeiras.

Expostos/as ao julgamento que produz as subumanidades e efetivamente o não reconhecimento, o não lugar e a dificuldade de (auto)aceitação, professores/as transviados/as são submetidos/as ao controle de suas performances, às imposições de modos masculinizados e feminilizados dos corpos sexuais. Nesse modelo, sentem-se acuados/as para falar de suas afetividades (o que normalmente acontece com a heterossexualidade), ou para produzir materiais em suas aulas para abordar as existências relacionadas ao gênero e a sexualidade, porém são atravessados pelo medo e pela aprovação ou reprovação do sistema heteronormativo.

Em relação ao objetivo, *analisar como a docência de professores/as transviados/as forja corpos-territórios de (re)existências e representatividades*, o campo mostrou algumas fragilidades em relação ao próprio (re)conhecimento e sentimento de legitimidade por parte da maioria dos/as professores/as transviados/as. Contudo, após as análises feitas, pareceu-me que os professores gays tinham uma abertura maior para falarem de si, (re)existirem dentro desse processo e, assim, florescer a representatividade como pauta política. Nos episódios relatados, a representação dos professores gays possibilitaram que o tema gênero e sexualidade movimentassem as escolas, (re)posicionando suas identidades de forma que seus corpos-transviados fossem reconhecidos por outros, ao mesmo tempo em que Babafemi era procurado por alunos para compartilhar experiências, Beta Queer conseguia falar com certa tranquilidade

sobre as identidades sexuais com os/as estudantes e, devido ao fato de ter sofrido *bullying* durante toda sua vida, permanecia atento aos possíveis movimentos de homofobia na escola, como forma de evitar que seus alunos passassem pelo que ele passou.

Ao ter sua identidade bi/pansexual assumida perante a escola, Billy circulava com o tema em suas corporalidades, permitindo aproximações dos/as alunos/as para diálogo e (re)conhecimento. Desse modo, sua representatividade era latente nas suas práticas discursivas e também nos auxílios dispensados aos/às seus/suas alunos/alunas.

Em relação à professora trans, embora ela não tenha dado abertura para o diálogo que reverberasse no (re)conhecimento, sua representação de mulher trans na docência, por si só, já é de fato uma das formas de marcar territórios e apontar possibilidades outras para essas existências, além de, embora sua representatividade não se coloque como uma ação política implícita no próprio termo, ela, como afirmou Odara (2020), *carrega em si sua própria bandeira de luta*.

No que diz respeito às professoras lésbicas, aparentemente Frida está em fase de desconstrução do processo que condena às sexualidades ao mutismo, refletindo acerca de sua prática e da introdução de temáticas que possam reverberar na (re)existência dessas identidades. Já Janaína, ainda que também esteja em processo de (des)construção, já exercia a sua bandeira de luta sem sua prática discursiva, provocando a (re)existência e a representatividade nas escolas em que trabalha.

Em contextos de identidades *dissidentes* fica fácil observar que aquelas que estão em *conformidade* com seu gênero (desde que suas respectivas performances e estereótipos sejam mantidos) são mais *aceitas* do que outras, produzindo aquelas formas mais *toleradas* e/ou modelos mais *respeitáveis* que outros.

Assim, é provável que derive desse modelo de representação de homossexuais *aceitáveis* que Beta Queer constitua sobre si mesmo a autocobrança de normalizar o masculino que habita sua existência e que sempre o (re)posicionou em outro lugar da masculinidade, moldando o seu corpo-transviado aos territórios da heterossexualidade e, desde novo, adequou-se aos modelos *tolerados* pelo *cistema* heteronormativo. Com isso, tentou evitar, por meio de suas performances denunciadas em atitudes que demonstravam uma masculinidade outra, qualquer marcador que possibilitasse a sua desumanização e a prática da homofobia.

Em seu percurso, Beta Queer, durante muito tempo forjou sua identidade pessoal de forma que esta não lhe trouxesse problemas na identidade profissional. Desse jeito, buscou manter a discrição referente às suas corporalidades docentes, seus afetos docentes, seus olhares docentes, seus toques docentes e outros comportamentos evitando, a partir disso, desenvolver

aproximações com seus alunos (do gênero masculino) para minimizar quaisquer práticas discursivas que desumanizassem a sua existência e provocassem nas escolas motivos de piada e escárnio. A identidade profissional de Beta Queer foi impulsionada pelo medo e pelo receio de que as vozes e insultos ouvidos fora da escola pudessem ecoar dentro das escolas, de forma que as imagens e narrativas de sua sexualidade, denunciada (e anunciada) igualmente por suas performances, pudessem comprometer o seu trabalho ou ser palco para discriminações e preconceitos. Um dos grandes medos de Beta Queer era presenciar, em seus alunos, a repetição dos ciclos ininterruptos de homofobia dos quais fora vítima e, estando nessa posição de representação e representatividade, não saber como lidar com a violência institucionalizada.

Com o tempo, Beta Queer foi se desfazendo dos seus medos, dedicando-se cada vez mais ao exercício político de (re)existir dentro da própria identidade, bem como defendê-la em outras corporalidades transviadas, ressignificando sua prática docente por meio das relações cotidianas que adentram sua sala de aula, estando atento aos movimentos que (des)naturalizam a homofobia. Nesse sentido, seu corpo-transviado constitui-se em corpo-território de (re)existência, representação e representatividade na escola, mesmo que, vez ou outra, seja atravessado por práticas discursivas que (re)posicionam suas imagens e narrativas.

Sem muito externalizar os atravessamentos da sexualidade em sua identidade profissional, Eric situou suas imagens e narrativas de forma bastante irreverente, parecendo lidar de forma tranquila com as práticas discursivas ocasionadas pela sexualidade. Por se considerar *muito escrachado*, as narrativas sobre o seu corpo-território mostraram-se *minimizadas* ou, quando aconteceram, geralmente a leitura feita é a de que seriam *brincadeiras*, desconsiderando, assim, por trás delas, uma provável ocorrência de condutas homofóbicas. No entanto, apesar de se reafirmar como alguém que *não dá pinta* sobre sua orientação sexual, seu corpo-transviado já foi questionado pela norma, sobre suas afetividades e *status* de relacionamentos, tendo o cuidado de parar suas aulas e esclarecer acerca das especulações que surgem. Assim, seus modos docentes são atravessados e alterados pela sexualidade *dissidente* e, dentro desse aspecto, forja sua identidade e *mascara* suas atitudes em relação aos alunos (gênero masculino), pois já ocorreu delas terem sido questionadas, indagadas nas entrelinhas, quando direcionadas (e interpretadas como benefício) aos seus alunos do gênero masculino e, nesse sentido, vigia-se para que suas ações não sejam perspectivadas pela predileção aos corpos sexuais.

Desse modo, Eric não foge ao debate das sexualidades em sala de aula, entretanto, isso provavelmente ocorre apenas quando é provocado por seus/suas alunos/as e restrito ao campo da curiosidade de seu relacionamento. De outro modo, Eric, atento às indiretas recebidas, forja

seu comportamento modificando-o para que sua sexualidade não seja invocada quando, por exemplo, as alunas sinalizaram que suas atitudes mostravam predileção em benefício dos meninos. Sua representação de corpo-transviado parece latente, suas imagens e narrativas criam um deslocamento em seus modos docentes, ressignificando suas práticas em sala de aula. Seu corpo-território, nesse sentido, (re)existe ao uso e abusos das práticas discursivas que tentam (re)posicioná-lo produzindo os movimentos da representatividade.

Nesse mesmo *cistema*, Babafemi teve sua autoridade docente circunscrita pelas imagens e narrativas que exigiram dele imposições, corporalidades e performances masculinizadas, o famoso “jeito de homem”, o qual sempre fomos cobrados a assumir para obter a atenção e o respeito devidos, e do qual pendemos a forjar o nosso próprio corpo-transviado, para que suas imagens e narrativas sejam desprendidas das que naturalmente circunscrevem homens gays menos viris e não heteronormativos. Em certa medida, Babafemi percebeu o olhar *abismal* que esquadrinha e (des)classifica seu corpo-território expectado ao erro, ao fracasso, ao relapso profissional, à permissividade e às provocações cotidianas que o atravessam por conta da sexualidade *dissidente*. Assim, produz imagens e narrativas que modificam os seus modos pessoais e suas práticas docentes e criam efeitos sobre suas relações, performatividades e afetividades. Desse modo, forja sua identidade docente e, ainda que assuma publicamente a sua orientação sexual e se posicione como um professor gay, suas afetividades ficam relegadas ao plano da clandestinidade para que seus vínculos não prejudiquem a qualidade do seu trabalho ou sua identidade sexual não seja percebida como produtora de intenções futuras com seus alunos (gênero masculino). Sua representação e representatividade manifestam-se por meio de suas ações e performances corporais, que anunciam e constituem o seu corpo-transviado, convidando à indagação, ao olhar inquisidor nos espaços e tempos que atravessam seu corpo-território. No entanto, Babafemi age com cautela, nas entrelinhas, nos aconselhamentos privados que produzem o (re)conhecimento, bem como no combate público à LGBTfobia que produz a territorialidade.

Como forma de expressar sua inconformidade com a norma, Billy Kaplan mostra sua (in)quietação com o que está posto com sua própria corporalidade. Dessa maneira, reposiciona seu corpo-território impulsionado também pelas práticas discursivas que normalizam e defendem as identidades LGBTQIA+, talvez autorizado pelas aberturas permitidas pela própria disciplina que leciona. Billy falou abertamente sobre sua orientação sexual e afetividades com seus/suas alunos/as e acredita que sua idade, próxima a deles/as, seja um possibilitador para que sua representação de corpo-transviado extrapole as paredes da sala de aula e se estenda a outros espaços e tempos. Ademais, também a confiança conquistada daqueles/as estudantes que

apresentam a ele conflitos provocados por suas sexualidades *dissidentes*, provocando os movimentos (re)existências, territorialidade e representatividade.

Seu relato de vida sinaliza que suas imagens e narrativas na escola produzem o (re)conhecimento de sua identidade e do/a outro/a de se reconhecer nele. Suas práticas docentes são ressignificadas, principalmente, pelos conflitos enfrentados pelos/as estudantes em relação a *problemas* do gênero e da sexualidade *dissidentes*, atuando e intervindo dentro dos limites do que lhe é permitido como professor e o que estiver ao seu alcance como amigo. Sua representação e representatividade na escola são facilmente demonstradas ao estar aberto ao diálogo e aos aconselhamentos, bem como no combate das práticas LGBTfóbicas.

Em oposição ao *cistema*, as imagens e narrativas de Cláudia Saúde movimentaram a escola até mesmo antes de sua chegada. Por ter sua identidade de gênero em *desacordo* com a inteligibilidade *cis* heteronormativa, tem sua existência constantemente questionada, constituindo suas experiências pelo medo, perseguição e (auto)vigilância de suas práticas pedagógicas. Assim, forja sua identidade profissional buscando compensar, ou melhor, não chamar a atenção para o seu corpo-transviado, de forma que seus modos docentes precisam ser (re)inventados, atualizados, melhorados, não *apenas* por conta do seu gênero dissidente, mas para que sua identidade profissional tenha mais destaque que o armário de vidro que habita a sua identidade de gênero e as suas corporalidades. Nesse aspecto, ela não tem a opção de forjar sua identidade dentro do *cistema* heteronormativo pois suas imagens e narrativas já estão automaticamente vinculadas à exclusão, à discriminação e à subumanidade, indigna de representação e representatividade nos espaços escolares, sendo reiteradamente empurrada para as margens, mesmo por aqueles/as com quem compartilha os transvios e/ou os estigmas. Nesse modelo, Cláudia constitui sua representação de mulher trans desvinculada de pautas e políticas LGBTQIA+ por, além de não se sentir acolhida pelo grupo, não quer sua imagem atrelada a imagens e narrativas que comumente fabricam a abjeção do corpo-transviado. Seu corpo-território, desse modo, revela a ambiguidade de ter representatividade, no entanto, sem praticar ou defender os seus pertencimentos como algo tão natural quanto outros quaisquer, ou criar possibilidades de interlocuções entre ela e seus/suas alunos/as para o (re)conhecimento das identidades *dissidentes*. Cláudia situa-se (ou por certo é situada) na zona do impronunciável e do irrepresentável, suas imagens e narrativas, embora sejam visibilizadas pelo claro vidro do seu armário, são *obrigadas* a permanecerem naquelas zonas sombrias da ontologia.

O corpo-transviado de Janaína é um corpo (in)quietado por suas *dissidências*. Ao longo de sua vida sentiu o peso e a dor de ser um corpo *inadequado* ao sistema e, algumas vezes, também emitiu em si mesma a necessidade de se (re)inventar nos estudos para reconfigurar sua

existência, adequando-a ou camuflando-a dentro da norma. As dúvidas acerca da própria sexualidade somente surgiram depois de adulta, porém, por ter sua identidade constituída na diferença Janaína enxerga-se na *obrigação* de trazer para si o combate de todas as formas de discriminação e preconceito. Assim, sempre que vê necessidade, tem sua prática docente adaptada para tratar de temáticas relacionadas aos gêneros e às sexualidades *dissidentes*, principalmente para conscientização e respeito ao direito do/a outro/a ser quem realmente deseja ser. Contudo, mesmo que não conseguisse se posicionar como sujeita transviada, o falar de si esteve presente em suas práticas discursivas que personificavam a si mesma e as suas diferenças nas corporalidades do/a outro/a. Logo, Janaína forjou, durante muito tempo, o seu corpo-território no silenciamento e o presenteou na defesa, na elaboração de suas aulas, nos cursos de capacitação ministrados e frequentados em busca de entender a si mesma, o/a outro/a e a *naturalização* de todas os *transvios* de identidade.

Janaína constitui sua representação e representatividade muito mais pelas práticas discursivas que promovem a aceitação e o respeito aos corpos-transviados e pelas tentativas de desconstruir práticas LGBTfóbicas do que pelo (re)conhecimento e performances do seu corpo-território. Assim, as imagens e narrativas que atravessaram suas corporalidades estão atreladas aos outros marcadores sociais da diferença, passando a sentir o peso desses atravessamentos somente após se reconhecer como lésbica. Desse modo, forjou sua identidade docente dentro das discriminações e preconceitos que (re)posicionavam outros corpos-territórios. Era por meio deles que Janaína falava de si, produzia (re)existências outras e movimentava a representatividade e o reconhecimento nas escolas.

Por meio de uma longa conversa, Frida contou sua história de vida e os caminhos *transviados* com que a sexualidade direcionou sua identidade pessoal e profissional. Para não ser associada e carregar consigo os estigmas, as imagens e as narrativas de abjeção comumente destinada à pessoas LGBTQIA+, optou por não seguir uma carreira considerada tipicamente masculina, pois em sua cabeça estaria entregando sua sexualidade. Frida, apesar de se encontrar no magistério, relatou o prejuízo por não ter seguido seus instintos embora suas escolhas pudessem revelar sua orientação sexual. Em relação à sua prática docente, Frida evitou, por bastante tempo, abordar assuntos relacionados ao gênero e à sexualidade *dissidentes* por entender que evidenciar esses temas seria promover uma causa que lhe era própria, bem como por pensar a sexualidade como particularidades que não deveriam ser expostas ao esquadramento. Assim, sua representação como mulher lésbica não se constitui em representatividade lésbica na docência, por não conseguir trazer o seu corpo-transviado, ou outros corpos-transviados ao diálogo que aponte essas possibilidades existenciais.

Frida, dessa forma, é atravessada pelo *cistema* que (des)classifica a diferença e condiciona os não lugares e as não existências dos corpos-transviados, (re)posiciona-os pela abjeção e invisibilidade de suas experiências, sendo vítima do mesmo sistema que a silencia e produz as identidades subalternizadas. Nesse modelo, a ausência das práticas discursivas em sua atividade docente dificulta os movimentos de representação e representatividade nas escolas.

De modo geral, e sem pretensão de fixar qualquer conclusão à respeito, acredito que o corpo-transviado na docência desses/as professores/as carregam imagens e narrativas de suas representações e representatividades, além de serem provocadoras de mudanças em suas práticas pedagógicas ao apontarem necessidades outras de ressignificar não somente os modos docentes, mas também os espaços e tempos em que estão inseridos/as. Seus corpos, nesse sentido, denunciam e anunciam suas existências e demarcam territórios possíveis para outras pessoas LGBTQIA+.

Por fim, defendo a tese de que professores/as transviados/as são atravessados/as pelos aspectos da cis heteronormatividade que os/as (re)posicionam perante si mesma (e si mesmos/as) como aqueles/as que precisam medir seus atos, falas, olhares, pensamentos, imagens e narrativas. Com isso, esses aspetos forjam suas identidades pessoais para que eles não comprometam suas identidades profissionais. Muitas vezes, esse reposicionamento deriva do próprio corpo-território-LGBT+ como fator de sobrevivência de sua própria identidade que, como efeito, obriga-se a se constituir pela clandestinidade e invisibilidade de suas experiências. Esse fato ficou bastante evidente nos silenciamentos produtores de sujeitos/as não narráveis de seus próprios pertencimentos e afetos, colocando-os/as na condição de sujeitos/as à parte do processo, invisibilizados/as, desumanizados/as, inseridos/as em contextos (in)quietantes, em que suas imagens e narrativas são produzidas e reconduzidas ao estado permanente de abjeção, a ponto de criar obstáculos para a (re)existência. Nesse contexto, os atravessamentos que forjam suas identidades estão circunscritos desde o temor do pecado da existência proibida introduzida intimamente desde criança à construção violenta dos corpos-transviados por meio dos xingamentos, agressões e perseguições cotidianas, que exigiram e exigem desses corpos comportamentos e performances *adequadas* ao exercício da profissão docente. Todo esse processo dificulta a (auto)aceitação, o (re)conhecimento de suas representações e, por consequência, a representatividade, embora suas corporalidades promovam (re)existências outras.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Luma Nogueira de. **Travestis na escola: assujeitamento ou resistência à ordem normativa.** Tese [Doutorado em Educação] – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/7600>. Acesso em 7 jul. 2021
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi.** Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro; Zahar, 2005.
- BENEVIDES, G. Bruna. **Dossiê assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2021** – Brasília: Distrito Drag, ANTRA, 2022. Disponível em: <https://antrabrasil.files.wordpress.com/2022/01/dossieantra2022-web.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2022
- BENJAMIM, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In:* BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura.** 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 197-221.
- BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. Dossiê Gênero e Sexualidade no Espaço Escolar. **Rev. Estud. Fem**, v. 19, n.2. Ago, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200016>. Acesso em: 20 out. 2022.
- BENTO, Berenice. **Transviad@s: gênero, sexualidade e direitos humanos.** Salvador: Edufba, 2017a.
- BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual.** 3ªed. Salvador: Edufba, 2017b.
- BENTO, Berenice. Necrobiopoder: quem pode habitar o estado-nação? **Cadernos Pagu**, n. 53, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/MjN8GzVSCpWtxn7kypK3PVJ/?lang=pt> Acesso em: 10 out. 2021.
- BENTO, Berenice. O belo, o feio e o abjeto nos corpos femininos. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília DF, v. 36, n. 1, p. 157-172, jan./abr, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/28303/29759>. Acesso em: 24 jun 2021a.
- BENTO, Berenice. **Brasil, ano zero: estado, gênero, violência.** Salvador: EDUFBA, 2021b.
- BRASIL. Comissão Provisória de Trabalho do Conselho Nacional de Combate à Discriminação da Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Brasil Sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e Promoção da Cidadania Homossexual.** Brasília: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf. Acesso em: 27 abr. 2022.
- BRASIL. Caderno escola sem homofobia. Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/bGjtqbyAxV88KSj5FGExAhHNjzPvYs2V8ZuQd3TMGj2hHeySJ6cuAr5ggvfw/escola-sem-homofobia-mec.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2022

- BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo**: crítica da violência ética. Trad.: Rogério Bettoni. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017
- BUTLER, Judith. **Quadros de Guerra**: quando a vida é passível de luto? Trad. Sérgio Tadeu de Niemeyer Lamarão e Arnaldo Marques da Cunha. 5ª ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018a.
- BUTLER, Judith. **Corpos que pesam**: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guracira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018b.
- BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero**: feminismo e subversão da identidade. Trad.: Renato Aguiar. 17ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019a.
- BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e políticas das ruas**: notas para uma teoria performativa de assembleia. Trad. Fernanda Siqueira Miguens. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019b.
- BUTLER, Judith. **Precisamos parar o ataque à “ideologia de gênero”**. 2019c [online]. Disponível em: <https://sxpolitics.org/ptbr/judith-butler-precisamos-parar-o-ataque-a-ideologia-de-genero/9094>. Acesso em: 15 ago. 2022.
- CARVALHO, Tatiana. **Professoras lésbicas na educação básica de São Paulo**: rupturas e construção de visibilidades. 182f. Tese (Doutorado em Sociologia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2018. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06072018-093210/pt-br.php>. Acesso em: 8 fev. 2020.
- CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Trad.: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU –Uberlândia: Edufu, 2015.
- CURIEL, Ochy. **La Nación Heterossexual**: análisis del discurso jurídico y el régimen heterossexual desde la antropología de la dominación. 1ª ed. Bogotá, D.C. Colombia, 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/alvar/Downloads/La%20nacion%20heterossexual.%20Ochy%20Curiel.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Formação e Socialização**: os ateliês biográficos de projeto. Trad. Maria Carolina Nogueira Dias e Helena C. Chamliam. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371, maio/ago 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/GxgXTXCCBkYzdHzbMrbbkpM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2021.
- DUBAR, Claude. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Trad. Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.
- FAVERO, Sofia. **Crianças trans**: infâncias possíveis. 1ª ed. Salvador: Editora Devires, 2020.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3ª ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010a.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010b.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramallete. 41ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FRANCO, Neil. **Professoras trans brasileiras: ressignificações de gênero e de sexualidades no contexto escolar**. 266f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13671>. Acesso em: 12 fev. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GARRAIO, Júlia; TOLDY, Teresa. “IDEOLOGIA DE GÊNERO”: ORIGEM E DISSEMINAÇÃO DE UM DISCURSO ANTIFEMINISTA. **Mandrágora**, v.26, n. 1, 2020, p. 129-155. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/MA/article/download/10283/7272>. Acesso em: 28 set. 2021

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4ª ed. Zahar Editores, Rio de Janeiro, RJ, 1982.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Trad. Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

GOMES DE OLIVEIRA, Megg Rayara. **Nem ao centro, nem à margem! Corpos que escapam às normas de raça e de gênero**. 1ª Ed. Salvador/BA: Editora Devires, 2020.

GUILHERME, Alexandre Anselmo; PICOLI, Bruno Antonio. Escola sem Partido - elementos totalitários em uma democracia moderna: uma reflexão a partir de Arendt. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 23, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/275/27554785052/html/> Acesso em: 15 ago. 2022.

HUMAN RIGHTS WATCH. “**Tenho medo, esse era o objetivo deles**”: Esforços para proibir a educação sobre gênero e sexualidade no Brasil. 2022. Disponível em: https://www.hrw.org/sites/default/files/media_2022/05/brazil_lgbt0522pt_web.pdf . Acesso em: 15 ago. 2022

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. *In: Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático.*, GASKELL, George [editores]. Trad. de Pedrinho A. Guareschi. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

JUNQUEIRA, R. D. ‘Ideologia de gênero’: a gênese de uma categoria política reacionária - ou a promoção dos direitos humanos se tornou uma ‘ameaça à família natural’? *In: RIBEIRO, P. R. C.; MAGALHÃES, J. C. (org.). Debates*

contemporâneos sobre Educação para a sexualidade. Rio Grande: Editora FURG, 2017. p. 25-52.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MACIEL, Patricia Daniela. **Lésbicas e professoras:** modos de viver o gênero na docência. 189f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/3345>. Acesso em: 12 de fev. 2020.

MIRANDA, Eduardo Oliveira. **"O negro do Pomba quando sai da Rua Nova, ele traz na cinta uma cobra coral":** os desenhos dos corpos-territórios evidenciados pelo Afoxé Pomba de Malê. 2014. 180 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Desenho Cultura e Interatividade) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014. Disponível em: <http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/97>. Acesso em: 12 set. 2020.

MIRANDA, Eduardo Oliveira. **Corpo-território e educação decolonial:** proposições afro-brasileiras na invenção da docência. - Salvador: EDUFBA, 2020. Disponível em: [corpo-territorio-educacao-decolonial-repositorio \(1\).pdf](#). Acesso em: 12 mar. 2021.

MISKOLCI, Richard. **Teroria Queer:** um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP: Universidade Federal de Ouro Preto, 2015.

MODESTO, Rubens Gonzaga. **Sobre coragem e resistência:** contando a história de Leona, professora e mulher trans. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto, MG, 2018. Disponível em: <https://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/9702>. Acesso em: 9 fev. 2020.

MOURA, Jónata Ferreira de; NACARATO, Adair Mendes. A entrevista narrativa: dispositivo de produção e análise de dados sobre trajetórias de professoras. **Cad. Pes.**, São Luís, v. 23, n. 2, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v24n1p15-30>. Acesso em: 3 mar. 2021.

NEVES, Maria Eduarda Dias. **Sobre o auto-retrato, fotografia e modos de subjectivação.** 2012. Tese [Doutorado em Filosofia] – Universidade Nacional de Educação à Distância, Madrid, 2012. Disponível em: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Filosofia-Medias/Documento.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2021.

ODARA, Thiffany. **Pedagogia da Desobediência:** travestilizando a educação. 1ª ed. Salvador-BA: Ed. Devires, 2020.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação.** Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011. Disponível em

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8697>. Acesso em: 18 maio 2021.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**. Belo Horizonte-MG, v.27, | n.01, p.369-386, abr. 2011. Disponível em: file:///C:/Users/55279/Dropbox/My%20PC%20(DESKTOP-71KEHJ2)/Downloads/Entre%20a%20vida%20e%20a%20forma%C3%A7%C3%A3o%20-%20Elizeu%20Clementino.pdf. Acesso em: 14 maio 2021.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. **Fundamentos teórico-metodológico da pesquisa em educação**: o ensino superior em música como objeto. Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 221-233, jul/dez. 2013. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/7452-19181-1-SM%20(1).pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.

PINHEIRO, Tarcísio Dunga. **Entre dados e dúvidas**: uma análise do transfeminicídio no Brasil. Tese [Doutorado em Ciências Sociais] - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/32489>. Acesso em: 15 jan. 2022

PINHO, Osmundo de Araújo. O efeito do sexo: políticas de raça, gênero e miscigenação. **Cad. Pagu** n. 23, 2004a. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-83332004000200004>. Acesso em: 2 nov. 2022

PINHO, OSMUNDO. A Guerra dos Mundos Homossexuais – resistência e contra-hegemonias de raça e gênero. In: RIOS, Luís Felipe et al [Orgs.]. **Homossexualidade** : produção cultural, cidadania e saúde. Rio de Janeiro: ABIA, 2004b. Disponível em: https://www.abiaids.org.br/_img/media/anais%20homossexualidade.pdf. Acesso em: 8 nov. 2022

PINHO, O. Relações raciais e sexualidade. In: PINHO, AO., and SANSONE, L., orgs. **Raça**: novas perspectivas antropológicas [online]. 2nd ed. rev. Salvador: EDUFBA, 2008, pp. 257-283. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/3tqqd/pdf/pinho-9788523212254-10.pdf> .Acesso em: 5 nov. 2022.

PNEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. Trad. Maria Teresa Van Acker e Helena Coharik Chamlian. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 329-343, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a09v32n2.pdf>. Acesso em: 14 maio 2021.

Porto Editora – autorretrato na Infopédia [em linha]. Porto: Porto Editora. Disponível em [https://www.infopedia.pt/\\$autorretrato](https://www.infopedia.pt/$autorretrato). Acesso em: 15 jul 2021.

PRINS, Baukje; MEIJER, Irene Costera. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, p.155-167, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2002000100009&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 30 maio 2020.

QUERIDO, Alessandra Matias. Autobiografia e autorretrato: cores e dores de Carolina Maria de Jesus e de Frida Kahlo. **Rev. Estud. Fem.**, n.20, v.3, dez 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2012000300016>. Acesso em: 12 out. 2021.

RAUEN, Roselene Maria; MOMOLI, Daniel Bruno. Imagens de si: o autorretrato como prática de construção da identidade. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 11 n. 1, p. 51 -73, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/6157>. Acesso em: 23 jul. 2021.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educação & Sociedade**, vol. 38, núm. 138, pp. 09-26, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/873/87350459002/html/> Acesso em: 12 abr. 2022.

REIDEL, Marina. **A pedagogia do salto alto**: histórias de professoras travestis e transexuais brasileiras. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2013. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/98604>. Acesso em: 6 jan. 2020.

REIS, Neilton dos; CASTRO, Roney Polato de. Narrativas de experiências na não-binaridade: discutindo gênero, identidades e diferenças. **Rev. Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**. Salvador. v.4, n. 11, 504-520, Mai/Ago, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5979>. Acesso em: 10 set. 2019.

RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. **Bagoas**, Natal, 5, 2010. p.17-44. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2309/1742>. Acesso em: 12 dez. 2020

RICOEUR, Paul. **Teoria da Interpretação**: o discurso e o excesso de significação. Edições 70: Lisboa – Portugal, 2019.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. **Entre a roça e a cidade**: identidades, discursos e saberes na roça. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2008. Disponível em <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/11124/1/Jane%20Rios%20parte%201.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2020

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Narrativas de experiências pedagógicas: territórios de (re)existências na formação docente. **Rutas de formación**: prácticas y experiencias, n. 11, p. 15-24. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.23850/24631388.n11.2020.3809> Acesso em: 5 maio 2021.

RIOS, Pedro Paulo Souza. **O estranho que habita em mim**: narrativas de vida e formação de professores gays no semiárido baiano. 186p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, SE, 2019. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/11842/2/PEDRO_PAULO_SOUZA_RIOS.pdf. Acesso em: 12 jan. 2020.

RIOS, Pedro Paulo Souza; DIAS, Ferreira Alfrancio. “Então me classificaram como estranho”: entre narrativas na construção do estranho no corpo de professores gays. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**. Salvador. v.4, n. 11, 539-557, Mai/Ago, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab>. Acesso em: 13 set. 2019.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50 set/dez, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2020.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a Teoria Queer**. Trad. Guacira Lopes Louro. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos. **Docências trans***: entre a decência e a abjeção. 447f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2017. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/47741>. Acesso em: 8 fev. 2020.

SANTOS, Tiago Zeferino dos. **Quando o “estranho” resolve se aproximar: a presença da professora transexual e as representações de gênero e sexualidade no ambiente escolar**. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2015. Disponível em: <https://www.riuni.unisul.br/handle/12345/583>. Acesso em: 12 jan. 2020.

SCOTT, Joan W. A invisibilidade da experiência. **Projeto História**. São Paulo, n. 16, p. 318, Fev. 1998. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11183/8194>. Acesso em: 8 fev. 2021.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise história. **Revisa Educação e Realidade**. v.20, n.2, p. 71-99 jul./dez., 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>. Acesso em: 13 mar. 2020.

SEFFNER, Fernando. **Derivas da Masculinidade: Representação, Identidade e Diferença no âmbito da masculinidade bissexual**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

SILVA, Darkson Kleber Alves da. **Reconhecimento e reflexividade da alteridade gay na sala de aula**. 68f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2017. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/4764/1/DARKSON_KLEBER_ALVES_SILVA.pdf. Acesso em: 14 fev. 2020.

SILVA, Juliane Costa; RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Jovens gays na escola: masculinidades, infância e narrativas. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**. Salvador. v.4, n. 11, 558-572, Mai/Ago, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab>. Acesso em: 13 set. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, Lissandra Vieira; MACHADO, Paula Sandrine. “Escrevivências” como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social. **Psicologia Política**, vol. 17, nº 39, p. 203-219, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v17n39/v17n39a02.pdf>. Acesso em: 26 maio 2021.

SOARES, Magda Batista; MACIEL, Francisca. **Alfabetização**. Brasília-DF: MEC/INEP/COMPED, 2000. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484330/Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o/f9d4ff4f-1708-41fa-82e5-4f2aa7c6c581?version=1.3>. Acesso em: 5 maio 2020.

SOARES, Wellington. Conheça o "kit gay" vetado pelo governo federal em 2011. **Revista Nova Escola** [on line]. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/84/conheca-o-kit-gay-vetado-pelo-governo-federal-em-2011>. Acesso em: 28 abr. 2022

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, AD., and HETKOWSKI, TM., (Org.). **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. 310. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/nascimento-9788523209186-04.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

SOUZA, E. C. de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, [S. l.], v. 39, n. 1, p. 39–50, 2014. DOI: 10.5902/1984644411344. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/11344>. Acesso em: 15 ago. 2022.

SOUZA, Elizeu Clementino de; CRUZ, Núbia da Silva. Pesquisa (auto)biográfica: sentidos e implicações para o campo educacional. In: AMADO, Jorge; CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro [Org.]. **Referenciais teóricos e metodológicos de investigação em educação e ciências sociais**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2017.

TOLEDO, Rodrigo. **Homofobia e Heterossexismo na Escola**: um estudo sobre significações de professores gays que atuam na educação básica. 2018. 189 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/21060/2/Rodrigo%20Toledo.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2020.

YORK, Sara Wagner/GONÇALVES JR., Sara Wagner Pimenta; OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes; BENEVIDES, Bruna. “Manifestações textuais (insubmissas) travesti”. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 28, n. 3, e75614, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2020v28n375614>. Acesso em: 15 ago. 2022.

ANEXOS



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação – PPG
Departamento de Educação – Campus I
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esta pesquisa seguirá os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante:

Documento de Identidade nº: Sexo: F () M ()

Data de Nascimento:

Endereço:

Bairro: Cidade: CEP:

Telefone: () _____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: IMAGENS E NARRATIVAS DE PROFESSORES/AS TRANSVIADOS/AS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Janivaldo Pacheco Cordeiro

Cargo/Função: Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, desta pesquisa. Apresento as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

OBJETIVO GERAL

Compreender de que forma as imagens e narrativas de professores/as transviados/as produzem as suas identidades e ressignificam as suas práticas docentes.

ESPECÍFICOS

- i) identificar os atravessamentos na constituição do corpo-território de professores/as transviados/as nos processos formativos escolares; e
- ii) investigar como a docência de professores/as transviados/as oportuniza o forjar de corpos-territórios de (re)existências e representatividades.

ESPAÇO: A pesquisa será realizada no Estado da Bahia. Não há um espaço ou cidade específicos.

SUJEITOS/AS: Sete professores/as do Ensino Básico da Rede Pública (ou privada) da Bahia que atuem na rede municipal, estadual e federal desse estado, sendo dois professores gays, duas professoras lésbicas, uma professora travesti, um professor transexual e uma professora transexual. Podendo haver variação no quantitativo devido às condições atuais de violência contra o público LGBTQIA+ e os medos advindos dessa violência.

FASES DA PESQUISA:

Fase I – Pesquisa Exploratória – Reuniões individuais com os/as possíveis colaboradores/as da pesquisa, explicitando os objetivos, importância e desenvolvimento da investigação e esclarecimentos sobre o termo de consentimento livre e esclarecido que deverá ser assinado e devolvido caso aceitem participar do trabalho. Nessa fase poderá haver também a indicação de outros/as possíveis participantes.

Fase II – A partir do compartilhamento dos objetivos da pesquisa, e com o compromisso firmado para participação, assinatura desse documento e disponibilidade para colaboração, partirei para a etapa seguinte que é a entrevista narrativa com base nas histórias de vida-formação-profissão. A entrevista narrativa será sistematizada em eixos temáticos que poderão apontar caminhos para a compreensão da constituição das identidades pessoais/profissionais dos participantes, as quais serão fundamentais para a análise das narrativas, suas regularidades e singularidades.

I. Especificação dos riscos, prejuízos, desconforto, lesões que podem ser provocados pela pesquisa:

A entrevista narrativa irá basear-se nas experiências de vida-formação-profissão dos/as colaboradores/as. Para tanto, é necessário o entendimento da constituição das identidades dos/as participantes ao longo de sua infância, adolescência e fase adulta, adentrando pelos campos da família, escola, faculdade e espaços de trabalho/profissão. Nesse sentido, algumas dessas memórias que serão relatadas poderão desencadear sofrimentos e constrangimentos aos participantes, provocados por essas identidades sexuais e de gênero em conflito com a "normalidade". Com o intuito de minimizar os riscos, será assegurado aos/às colaboradores/as a **garantia do anonimato** e o compromisso ético com suas histórias e, serão alertados/as que não são obrigados/as a participar da pesquisa, podendo deixar a qualquer momento, e não serão compelidos a continuar caso não se sintam confortáveis, nem mesmo a falar sobre questões que não desejem narrar, elegendo as histórias que julgarem importantes e possíveis de serem relatadas. Diante disso, é fundamental manter o sigilo de suas identidades, substituindo os seus nomes por nomes fictícios quando da elaboração e publicização dos resultados, segundo orientação da Resolução 466/12 Conselho Nacional de Saúde.

II. Descrição dos benefícios decorrentes da participação na pesquisa:

As narrativas de vida-formação-profissão servirão de inspiração para outros/as professores/as e/ou alunos/as que se encontram em conflito com suas identidades sexuais e de gênero, trazendo perspectivas outras, diferentes daquelas às quais os corpos LGBTQIA+ estão "predestinados". Dessa forma, contribuir para a formação de outros/as sujeitos/as LGBT+ a partir das narrativas- publicizadas. Além do fortalecimento aos estudos de gênero e sexualidade, dando visibilidade a esses estudos por meio de publicações, palestras, simpósios, reflexões, discussões e fortalecimento de práticas antiLGBTfóbicas, representatividades desses corpos, suas resistências, territorialidades e (re)existências nos espaços escolares.

III. Esclarecimento sobre participação na pesquisa

- A pesquisa será desenvolvida no período de fevereiro de 2021 a setembro de 2021, podendo ser encerrada antes desse período, bem como poderá ser prorrogada até dezembro de 2021;

- Não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira aos participantes;
- Em todas as fases, a pesquisa será feita por meio virtual, evitando, assim, o contato e possível risco de transmissão do coronavírus. Para isso, a comunicação entre pesquisador e participantes ocorrerá por e-mail, interação por aplicativo de mensagens instantâneas, redes sociais e videochamadas por plataformas específicas como Skype, Teams, TeamLink, Zoom, GoogleMeet, ou outros, de acordo com a disponibilidade do/a colaborador/a. As mensagens enviadas aos/as participantes serão sempre endereçadas de forma individual, como meio de garantir a privacidade de cada um/a.
- Antes de iniciar as entrevistas e outras formas de coleta de dados, os/as participantes terão acesso a este documento para anuência de sua colaboração.
- Por se tratar de entrevista narrativa, o/a colaborador/a narrará as experiências a partir de sua história de vida, de acordo os objetivos apresentados pelo pesquisador. Caso haja perguntas, os/as colaboradores/as se resguardam ao direito de não respondê-las, sem explicar os motivos de sua negação.
- Os/as participantes serão advertidos sobre a possibilidade de violação dos dados a partir de acessos indevidos por terceiros à rede de computador. Para minimizar esse risco serão avisados que, imediatamente após a coleta de dados, eles serão retirados do computador e armazenados em dispositivos externos.
- O pesquisador enfatizará a importância do/a colaborador/a manter em segurança cópia deste documento e demais arquivos advindos de sua participação, bem como a importância de mantê-los em segurança.
- Conforme OFÍCIO CIRCULAR Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, o pesquisador comunicará ao/a “colaborador/a que o consentimento será previamente apresentado e, caso, concorde em participar, será considerado anuência quando responder ao questionário/formulário ou entrevista da pesquisa”. O consentimento poderá também ocorrer pela assinatura desse documento e, caso não seja possível, poderá ser realizado pela gravação em vídeo, ou resposta ao e-mail por assinatura eletrônica, desde de que seja possível a identificação do/a colaborador/a.
- Havendo necessidade de deslocamento, o pesquisador se deslocará em direção ao local onde o sujeito da pesquisa se encontra, não gerando dessa maneira nenhum gasto financeiro e/ou prejuízo para o participante; bem como os custos feitos pelo/a colaborador/a em razão da participação desta pesquisa. Não serão arcados pelo pesquisador aquisição de dispositivos eletrônicos ou consertos de equipamentos. As pesquisas e demais procedimentos serão realizadas com colaboradores/as que já possuam os seus equipamentos e que estejam em condições possíveis de uso.
- Os vídeos utilizados para a obtenção de dados, gravação de vozes, e imagens dos/as colaboradores/as não serão, em hipótese alguma, exibidos publicamente. As transcrições de suas narrativas serão publicizadas de forma anônima, podendo haver manifestação expressa do/a colaborador da concordância caso deseje a divulgação de sua identidade atrelada à história de vida, conforme Resolução CNS nº 510 de 2016, (artigo 9 inciso V), para os participantes de pesquisas que utilizem metodologias próprias das Ciências Humanas e Sociais.
- Os sujeitos da pesquisa poderão a qualquer momento retirar o consentimento dado para a realização desta pesquisa e publicização das informações.

IV. Contato do pesquisador

- Janivaldo Pacheco Cordeiro; Rua José Celso Cláudio, 275, Ed. Monte Aghá, apto 802. Vila Velha/ES. CEP: 29102588, Tel.: (27)999999357 – (27)999999482 (Orientando)
- Jane Adriana Vasconcelos Rios Pacheco; Avenida Cardeal da Silva, 523, Ed. Liliana, apt. 703, Federação – Salvador-Bahia, CEP: 40.231.305, Tel.: (71) 9204 3623 (Orientadora)

Salvador, 30 de outubro de 2020.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Janivaldo Pacheco Cordeiro

Endereço: Rua José Celso Cláudio, 275, Ed. Monte Aghá, apto. 802, Praia das Gaivotas – Vila Velha/ES. CEP 29102588. **Telefone:** (27) 999999357

E-mail: janivaldocordeiro@gmail.com; janivaldo.cordeiro@ifes.edu.br

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB - Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras - 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador- BA. CEP: 40460-120. Tel.: (71) 3312-3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393, ramal 250, e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **IMAGENS E NARRATIVAS DE PROFESSORES/AS TRANSVIADOS/AS NA EDUCAÇÃO BÁSICA** e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias, sendo uma destinada ao pesquisador e a outra a mim.

Salvador, 30 de outubro de 2020.

Assinatura do participante da pesquisa

Janivaldo

Assinatura do pesquisador discente
(orientando)

Assinatura do professor responsável
(orientador)

HOMINEM AUGE RE