



“EU TINHA MEDO DE FALAR SOBRE ISSO”: GÊNERO, SEXUALIDADE E DOCENTES LGBTQIA+ NA ESCOLA

“TENÍA MIEDO DE HABLAR DE ESO”: GÉNERO, SEXUALIDAD Y MAESTROS LGBTQIA+ EN LA ESCUELA

“I WAS AFRAID TO TALK ABOUT IT”: GENDER, SEXUALITY AND LGBTQIA+ TEACHERS AT SCHOOL

Janivaldo Pacheco Cordeiro¹

Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios²

RESUMO

O gênero e a sexualidade dissidentes são alguns dos motivos que provocam julgamentos e hierarquização dos/as sujeitos/as pela norma. Com o avanço dos movimentos anti gênero e da Escola sem Partido as instituições escolares se tornaram alvos preferenciais de ataques a essas identidades demonstrando os não lugares ocupados por essas pessoas. Este artigo, é recorte de tese doutoral, desenvolvida entre 2019 e 2022 e procura discutir como as temáticas de gênero e sexualidade atravessam as identidades pessoais e profissionais de docentes LGBTQIA+. De natureza qualitativa, envolve narrativas de cinco colaboradores/as que contaram as suas histórias de vida-formação-profissão por meio da Entrevista Narrativa. As análises, realizadas por meio da Teoria de Interpretação (Ricoeur, 2019) apontam que esses/as professores/as são atravessados/as pelo medo e pelo silenciamento no que tange aos temas do gênero e da sexualidade na escola, criando (re)existências para suas/essas identidades.

PALAVRAS-CHAVE: Docentes LGBTQIA+. Gênero e Sexualidade. Identidades. Ideologia de Gênero.

RESUMEN

El género y la sexualidad disidentes son algunas de las razones que llevan a juicios y jerarquización de sujetos por parte de la norma. Con el avance de los movimientos antigénero y la Escuela Sin Partido, las instituciones educativas se han convertido en blancos preferidos de los ataques a estas identidades, evidenciando los no lugares que ocupan estas personas. Este artículo es un extracto de una tesis doctoral, desarrollada entre 2019 y 2022, y busca discutir cómo las temáticas de género y sexualidad permean las identidades personales y profesionales de los docentes LGBTQIA+. De carácter

¹ Doutor em Educação e Contemporaneidade. Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, Brasil.

² Doutora em Educação. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, Bahia, Brasil.

qualitativo, se trata de narraciones de cinco colaboradores que contaron sus historias de vida-formación-profesión a través de la Entrevista Narrativa. Los análisis, realizados a partir de la Teoría de la Interpretación (Ricoeur, 2019), indican que estos docentes se ven afectados por el miedo y el silenciamiento respecto a las cuestiones de género y sexualidad en la escuela, creando (re)existencias para sus identidades.

PALABRAS-CLAVE: Profesores LGBTQIA+. Género y sexualidad. Identidades. Ideología de género.

ABSTRACT

Dissident gender and sexuality are some of the reasons that provoke judgments and hierarchization of subjects by the norm. With the advancement of the anti-gender movements and the School without Party, educational institutions have become preferred targets of attacks on these identities, demonstrating the non-places occupied by these people. This article is an excerpt from a doctoral thesis, developed between 2019 and 2022, and seeks to discuss how gender and sexuality issues permeate the personal and professional identities of LGBTQIA+ teachers. Of a qualitative nature, it involves narratives of five collaborators who told their life-training-profession stories through the Narrative Interview. The analyses, carried out through the Theory of Interpretation (Ricoeur, 2019), indicate that these teachers are crossed by fear and silencing regarding gender and sexuality issues in school, creating (re)existences for their identities.

KEYWORDS: LGBTQIA+ Teachers. Gender and Sexuality. Identities. Gender Ideology.

* * *

Introdução

Narrativas atravessam a escola. Imagens instigam o imaginário. Pessoas diferentes, ideias distintas, identidades... Em meio as diferenças a (hetero)norma se faz presente, anuncia em seus currículos, nos seus atos, nos seus olhares o que aprovam ou reprovam no/na outro/a. É nesse contexto que arriscamos a discutir acerca das narrativas que atravessam docentes LGBTQIA+ com a comunidade escolar e as temáticas de gênero e sexualidade, cujas decisões tomadas por esses/as professores/as no exercício da profissão talvez possam estar relacionadas à questão dos preconceitos, às discriminações, perseguições como as provocadas pelos movimentos “antigênero” e “Escola sem Partido”, além das outras violências sofridas ao longo da própria vida e foram/são produtoras de enfrentamentos, recuos e/ou emudecimentos.

Nesse sentido, o objetivo desse artigo é discutir como as temáticas de gênero e sexualidade atravessam as identidades pessoais e profissionais de docentes LGBTQIA+, desdobrando em reflexões de como esses/as professores/as lidam com a questão da

identidade sexual e de gênero dissidentes, uma vez que seus próprios corpos possam ser motivadores dessas discussões no ambiente escolar.

Esse texto é parte das reflexões da tese CORPO-TERRITÓRIO-LBT: Imagens e Narrativas de Professores/as Transviados/as na Educação Básica³, desenvolvida na Universidade do Estado da Bahia (Uneb) e aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa em seres humanos, sob parecer nº 4.565.257. Trata-se de uma Pesquisa Narrativa de abordagem (auto)biográfica, de natureza qualitativa, realizada entre os anos de 2019 a 2022 e contou com a participação de sete professores/as da Educação Básica do Estado da Bahia, autodeclarados LGBTQIA+. Nesse recorte trazemos os atravessamentos às histórias de vida-formação-profissão de cinco colaboradores/as que se (re)posicionaram mediante aos “problemas” que o gênero e a sexualidade dissidentes causaram (ou causariam) em suas aulas, são eles/elas: Cláudia⁴ (mulher trans, indígena, 42 anos, professora de Biologia), Frida (mulher cis, lésbica, branca, 44 anos, professora de Língua Portuguesa), Janaína (mulher cis, lésbica, negra, coordenadora e professora de Geografia), Beta Queer (homem cis, gay, negro de pele clara, 26 anos, professor de Língua Inglesa) e Billy (homem cis, bi/pansexual, branco, 28 anos, professor de Sociologia).

A investigação utilizou como dispositivo de pesquisa a Entrevista Narrativa, realizadas entre os meses de maio a novembro de 2021, por meio de plataformas digitais devido ao contexto pandêmico da Covid19. Embora realizada de maneira virtual, os/as colaboradores/as permitiram a gravação de seus áudios e imagens, o que de certa forma, possibilitou que outras nuances como pausas, suspiros, silenciamentos e outras emoções também fossem capturadas pelas lentes. Em alguns momentos, interrupções acionadas por alguém que adentrava o ambiente provocava o impedimento da fala, ou a mudança do assunto, sendo retomada assim que possível.

Segundo Jónata Ferreira de Moura e Adair Mendes Nacarato (2017, p. 17), a aposta na Entrevista narrativa vem da “[...] potencialidade de reconstruir a vivência

³ A ideia de corpo-território é referenciada em Eduardo Miranda (2020, p.25) que o pensa como “[...] um texto vivo, um texto-corpo que narra as histórias e as experiências que o atravessa”. Já o termo “transviados/as” apoiamos na tradução de “queer” para o contexto brasileiro proposta por Berenice Bento (2017, p. 249): “ser um transviado no Brasil pode ser ‘uma bicha louca’, ‘um viado’, ‘um travesti’, ‘um traveco’, ‘um sapatão’”.

⁴ Reconhecendo-se no gênero feminino desde criança, Cláudia nasceu em uma pequena vila no interior da Bahia, na divisa com Minas Gerais, onde todas as pessoas acompanharam sua transição de gênero. Desse modo as narrativas que atravessam suas corporalidades a acompanham desde sempre, inclusive em cidades vizinhas. Por todas as pessoas conhecerem suas histórias de vida-formação-profissão, Cláudia menciona que seu armário é de vidro (Extraído de sua Entrevista Narrativa, 2019). Com exceção da professora Cláudia todos os outros nomes são fictícios, escolhidos pelos/as colaboradores/as da pesquisa.

peçoal e profissional do sujeito, mas não de qualquer jeito, e, sim, de maneira autorreflexiva”. A opção também se deveu por oportunizar aos/às colaboradores/as o protagonismo de suas histórias, elegendo aquilo que desejassem e julgassem pertinente compartilhar, após anunciados os objetivos da investigação realizada.

Após transcrição das entrevistas os/as colaboradores/as tiveram acesso às mesmas, acrescentando ou retirando informações que julgaram importantes. As análises foram realizadas a partir da Teoria da Interpretação, proposta por Paul Ricoeur (2019).

Movimentos que movimentam a escola

Os movimentos antigênero e Escola sem Partido criaram várias razões para que pautas contra hegemônicas não fossem estudadas nas escolas, visando assim, não permitir aos/às alunos/as – principalmente aqueles/as de pouca idade - o acesso, a discussão e a visibilidade de outras corporalidades para que, de outro modo, pudessem ser percebidas com naturalidade e legitimidade. Com a desculpa de não consentir que estudantes fossem/sejam “doutrinados/as” a entender acerca das diversas formas de expressar o gênero e a sexualidade e a não se (re)conhecerem dentro dessas possibilidades a proposta é negar o conhecimento, colonizar, domesticar, controlar, evitar posições contrárias à norma criando narrativas que despertam o medo, o pavor ao que apelidaram de “ideologia de gênero” a fim de “[...]”sustentar e fazer funcionar um pânico moral em relação à discussão das questões de gênero e sexualidade, numa perspectiva feminista e de garantia de direitos na escola (Dayana Bruneto; Thiago Luiz Sartori, 2023, p. 201).

Tal campanha circunscrita por mentiras e ideias reacionárias imputaram à “esta 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. Nesse contexto professores/as e a escola são postos/as como vilões/ãs responsáveis por promover o abjeto, doutrinar seus/suas filhos/as, difundir práticas reprováveis pela (hetero)norma, além de nutrir o medo também entre os/as docentes alimentando nesse espaço o ódio e a insegurança ao abordar determinados temas.

Júlia Garraio e Teresa Toldy (2020) defendem que 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 LGBTQIA+.

Nesse contexto, os/as docentes foram colocados/as em constante estado de alerta, 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 disputam espaço com a pauta dos costumes. 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, com neutralidade, 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” (Alexandre Anselmo Guilherme; Bruno Antonio Picoli, 2018, p. 4).

Incoerentemente, a “Escola sem Partido” e os movimentos antigênero lutam 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).

Dessa forma, percebemos que, por detrás dessa ‘neutralidade’, “o grupo se preocupa com o suposto tratamento preconceituoso por professores/as 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). Assim, 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.

Baseando-se em falácias, difundiram a ideia de que os estudos de gênero e sexualidade eram inimigos dos/para núcleos familiares tradicionais, pois visibilizam, valorizam e respeitam a liberdade de “escolhas” individuais - sobretudo sobre suas práticas sexuais - bem como legitimam outras possibilidades de arranjos conjugais. Além disso, desvelam que as diferenças sexuais geram desigualdades entre homens e mulheres, priorizando hierarquicamente o masculino, causando, assim, os incômodos ao que é considerado “natural” e “divino”. No mesmo passo, produz diversos efeitos, muitos deles descabidos e contraditórios, sobre a população LGBTQIA+.

Com efeito, os estudos transviados⁵ não apenas questionam a situação de naturalidade opressora criada pelo 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.

No 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; 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”. Nessa ação, 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” (Rogério Diniz Junqueira, 2017, p. 26).

Criou-se, então, o 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 prejudicassem 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 (Judith Butler, 2019, on line).

Relatórios como o “Tenho medo, esse era o objetivo deles: esforços para proibir a educação sobre gênero e sexualidade no Brasil”, publicado pela *Human Rights Watch* (2022), explicam que o termo “ideologia de gênero” foi e é utilizado genericamente para

⁵ Chamamos de estudos transviados os que vão de encontro à norma. Nesse texto, damos atenção particular àqueles que tratam da população LGBTQIA+.

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 LGBTQIA+.

Além disso, Junqueira (2017) acrescenta que se intensificaram a demonização dessas pautas visto que a (re)naturalização do núcleo familiar, formada por homens e mulheres, a maternidade, a (hetero)sexualidade e a diferença sexual como forma de diferenciar e hierarquizar os corpos sexuados foram enaltecidos. Tal atitude flertou diretamente com as ideologias defendidas pelos partidos de direita ultraconservadora (e extrema-direita) brasileira adentrando a escola por meio dos/das seus/suas representantes e dos seus currículos, os quais reforçam a suposta naturalidade heterossexual como regime político (Ochy Curiel, 2013). Por esta lógica, deverá se estender como parte integrante do ensino e da aprendizagem, alicerçado pelos 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 (Toni Reis; Edla Eggert, 2017, p. 18) .

Para impedir o avanço e o reconhecer-se, alimentaram o medo. Intensificaram a tudo isso preceitos religiosos, a condenação infernal, preconceitos, discriminações, agressões e mortes violentas que atravessam, constituem, (de)marcam, silenciam e essencializam as identidades de pessoas LGBTQIA+, impedindo que possam recusar a ser quem realmente são, tardar seus reconhecimentos e, paralelamente, produzir meios do desrespeito a essas identidades.

As entrevistas apresentadas no relatório *Human Rights Watch* (2022) 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. Com a crescente viralização nas redes sociais, docentes sofreram linchamentos virtuais,

publicidades distorcidas em *sites* de jornais e revistas e, entre outras notícias, 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*⁶, fazendo com que temas importantes fossem abandonados pelos/as docentes por medo de represálias decorrentes ao tratar certos conteúdos, como podemos ver na frase que intitula esse artigo, extraída da entrevista narrativa, concedida em 2021, pela professora Cláudia.

O *chilling effect* para Cláudia é sistêmico 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 antitrans (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 (Bruna Benevides, 2022). O medo de Cláudia é algo compartilhado entre os/as docentes, todavia esse temor atravessa ao inibir mais efetivamente professores/as LGBTQIA+, pois carregam em si as imagens e as narrativas da “ideologia de gênero”, podendo ser acusados/as de ensinarem aos/às seus/suas alunos/as a se tornarem como eles/elas, uma vez que a representação e a representatividades destes/as se tornam mais latentes.

O silêncio, o medo e outras (re)existências

Ao considerar que “tudo que se fala de sexo e de gênero já traz, em si, uma demanda moral, portanto reguladora” (Berenice Bento, 2017, p. 280), supomos que a intenção dos movimentos antigênero, por sua vez, é poder investir, dentro do obscurantismo, no medo para negar ao corpo LGBTQIA+ 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.

Michael Foucault (2013, p. 28-29) salienta que “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

⁶ Efeito inibidor, arrepiante.

(hetero)normatividade e aos desejos divinos sobre ela. Para Bento (2011) há eficácia nos discursos que produzem nos/as sujeitos/as a certeza de que a anormalidade constitui suas identidades e, por consequência, reposiciona (e muitas vezes normaliza) esses/as sujeitos/as aos não pertencimentos e habitar os não lugares por pessoas LGBTQIA+ e, se esses corpos ocupam a docência devem manter os pré-requisitos que a profissão necessita.

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 em Entrevista Narrativa, 2021).

Ao refletir sobre o imaginário da profissão docente, Janaína entendeu, com o seu próprio corpo dissidente, o peso de não se sentir pertencente à norma e àquela moral esperada, 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 da própria identidade. Lésbica não assumida, Janaína fala de si nas corporalidades dos/as outros/as, nas defesas que enaltecem as diferenças, com o cuidado de manter as próprias narrativas afastadas das imagens “[...] distintas da sexualidade feminina, seus trajes e seus modos devem ser, na medida do possível, assexuados. Sua vida pessoal, além de irretocável, deve ser discreta e reservada (Guacira Lopes Louro, 2014, p. 110). Cabe aqui a reflexão que não estamos defendendo a ideia de que as pessoas LGBTQIA+ devam (no sentido de serem obrigadas) a expor suas intimidades, mas das dificuldades em falar sobre elas, ou assumi-las com a naturalidade da qual são vividas.

Ao encontro dessas narrativas, Frida mostra sua preocupação nas imagens que podem recair sobre si mesma ao tratar do tema gênero e sexualidade em suas aulas. Seu relato tangencia parte da colonização do pensamento dentro da normalidade, das expectativas que se criam para o cargo de ser professora e da ilegitimidade da experiência lésbica, em que a sexualidade é entendida como algo distante da sua relação docente. Nesse contexto, entende que estaria sendo leviana, ao tratar tais temáticas, 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... [mas] nunca me sentia muito confortável em avançar nessa seara porque eu achava, (olha só, na minha cabeça) ilegítimo é... trabalhar em causa própria, porque eu estaria trabalhando [...]. Eu achava que isso seria eu me privilegiar em relação à causa (Frida, 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. 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 apresente elementos que desembocam na discussão sobre gênero, racismo, pedofilia e outras violências, seus debates não caminhavam para a seara das sexualidades ou gêneros dissidentes, por entender que estaria assim tomando partido de “algo que era seu” (sua sexualidade) e que, por sua vez, não havia necessidade de discutir, explicar, ou, quem sabe, por medo de comprometer a sua identidade pessoal com a identidade docente.

Seus corpos (Janaína e Frida) talvez por performatizarem o feminino escapam das especulações e das narrativas que confrontam as suas imagens. Então, optam pelo silenciamento da própria dissidência, ocupando, dessa forma, um lugar outro nas existências lésbicas, na negação ou o da não afirmação, que impacta na falta da representação LGBTQIA+ na docência e, menos ainda como representatividade. Nesse pensamento, cabe a invisibilização que privilegia a cis heterossexualidade como normalidade, a intenção política do currículo e a possibilidade que o/a aluno/a aprenda em casa, ou na rua.

Em contrapartida, para Cláudia, mulher trans, embora também performatize o feminino, os mesmos pesos têm outras medidas. Suas imagens e narrativas são averiguadas pelo sistema. Sua conduta, sua moral, sua representação, estão sempre à mercê do julgamento do/a outro/a, estão expostas pela transparência do seu armário. Ao contrário de Janaína e Frida, o seu armário é de vidro! O peso de não estar enquadrada dentro daquela representação, conduta, moral e disciplina sistêmicas – 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. Ciente e realizada com sua própria identidade, a ela não lhe é dado o direito à opacidade, nem os supostos disfarces dos quais poderia lançar mão para evitar os olhares, as falas e as piadas. Ao contrário do que pensa, ela não pode recorrer ao armário, pois não o possui e sente na própria pele os feitos e os efeitos das campanhas antigênero, como pode presenciar por vezes, os ataques ao programa Brasil sem Homofobia (Brasil, 2004), por ser aquela que representava a materialização do apelidado “kit gay” que transformaria pessoas *cis* em pessoas *trans*.

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 (Wellington Soares, 2015, *online*, grifos do autor).

A reação contrária ao Escola sem Homofobia pela sociedade, provavelmente, foi um dos contextos mais (in)quietantes para docentes LGBTQIA+ e um dos registros oficializados mais próximos, testemunhado por estes/as professores/as de como suas existências 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), 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 LGBTQIA+ 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 uma identidade posta como errada e 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” e das esquisitices. 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, transformando-se com o tempo.

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 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. [...] 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’ (Beta Queer, professor cis gay em Entrevista Narrativa, 2021).

Beta Queer confirma em seu relato as expectativas experimentadas por suas corporalidades no período em que a extrema-direita ganhava forças através 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 elas falar de si, Beta Queer e Cláudia (conforme veremos a seguir), bem como outros/as professores/as LGBTQIA+, 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; Toyde, 2020, p. 135).

Isso tudo justificou os medos, os silêncios, os recuos, os contextos (in)quietantes em épocas em que morte de pessoas LGBTQIA+ 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 em seu relato 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.

Este fato, demonstra 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, 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 docente e por serem LGBTQIA+, 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 nas próprias identidades. 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/elas não são apenas professores/as LGBTQIA+ 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.

Nesse contexto, 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 sistema (não representatividade) e pela real “ideologia do gênero” *cis* heteronormativa: *sexo em conformidade com o gênero e ambos em conformidade com o desejo!* Em continuidade, 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... 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, professora trans heterossexual em Entrevista Narrativa, 2021).

Ao exporem os seus temores, Frida, Cláudia e Beta Queer parecem conformar uma constituição identitária do corpo LGBTQIA+ fabricada pelo próprio medo, pelo silenciamento, pela desnaturalização de suas vivências, as quais alimentam sentimentos de vergonha e receio para narrar a própria existência, e pela não existência dentro do sistema heteronormativo, impulsionado pela crescente onda LGBTfóbica que demoniza e deslegitima suas masculinidades e feminilidades. Contudo, ao agirem assim, 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 sistemáticos da qual sempre fora vítima.

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 naquela época e aí eu acabei me sentindo mal e acabei não indo (Cláudia, professora trans heterossexual em Entrevista Narrativa, 2021).

O medo da represália vem da violência corriqueira e acostuada, da reiteração das repressões 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. O medo vem dos/das aliados/as que ocupam a escola e veem nos corpos LGBTQIA+ os motivos para afastá-los desses espaços.

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 pelo pavor dos julgamentos advindos de suas corporalidades, e/ou vergonha que dificultava 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 naturalizar que as represálias ou perseguições fazem parte de sua constituição identitária optando em não acionar o Estado em busca de reparar a injustiça sofrida. Em conformidade, Butler (2018, 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”. Como resultado, vemos 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 e não adentram a categoria de humanidade e, por conseguinte, não alcançam “[...] condições mínimas de sujeitos de direito” (Tarcísio Dunga Pinheiro, 2021, p. 55).

[...] 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 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 lembrou os tempos em que seus afetos eram relatados com a normalidade pedida pela *cis* heteronormatividade. Contudo, passou a enxergar esse fato de outra forma quando ela mesma começou a se entender como lésbica. Assim, percebe em outro corpo as tensões, a que também estaria sujeita e mais tarde também experimentaria, em que professores/as LGBTQIA+ 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.

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 LGBTQIA+ na escola manifesta movimentos outros, o enquadramento a esse corpo na docência (re)posiciona-o/a em sutilezas outras, delicadezas outras, sensibilidades outras. Nesse mesmo movimento se intensificam as vigilâncias outras, as cobranças outras e os (re)posicionamentos outros, colocando-o 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”. O seu (“desvio de”) comportamento 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 como Beta Queer é possível vislumbrar uma janela para discutir sem que a sua sexualidade seja posta em evidência, para pessoas trans como Cláudia, a situação é completamente diferente. Nesse enredo, Beta Queer pode se recolher ao armário, porém Cláudia parece não poder 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 perversas que circulam sobre corpos trans fora da escola não confirmem, dentro da escola, o que já dizem sobre esses corpos. Assim, seu gênero e sua sexualidade são marcadores que colocam em xeque, entre outras coisas, a sua competência.

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, 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, 2017) dos corpos LGBTQIA+. 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, os/as professores/as LGBTQIA+ não precisam ser somente bons/boas no exercício do magistério, necessitam “[...] tensionar a ler as inscrições esculpidas em [...] [seus] corpos pelas relações de poder” (Eduardo Oliveria Miranda, 2020, p. 184); de um poder que coage para que demonstrem capacidades além das imagens e narrativas que envolvem suas corporalidades, suas performances, seus olhares e toques. Além disso, precisam se comportar de forma que esse poder não se sinta incomodado, ameaçado; assim, estão 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 os/as obrigam a inscrever, esculpir e tensionar seus corpos para que suas “errâncias”, “pecados” e existências sejam confessados, 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]... [...] 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. (Cláudia, em Entrevista Narrativa, 2021).

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 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, o diálogo e a necessidade de que tais temas sejam trabalhados desde cedo nas escolas.

No trecho abaixo, retirado da Entrevista Narrativa de Billy, 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 LGBTQIA+. Nesse âmbito, ficou evidente que, ao enfrentar o sistema Billy, se (re)posicionou de acordo com o entendimento do próprio corpo 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 [...] 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 conta que, posteriormente, a turma faz um pedido de desculpas em nome desse aluno] 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, 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: o respeito e o reconhecimento que devem ser dados a todas as singularidades, tentando exemplificar por meio de sua própria identidade que o não (re)conhecimento do/a outro/a como sujeito/a e a violência à pessoas LGBTQIA+ 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. Com isso, parecem estar 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, figura-se somente 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 demonstra que representantes dos movimentos antigênero estão em todos os lugares e alcançam diversos públicos.

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 LGBTQIA+, não ser afetado pelos atos de violência que as atravessam e 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 por não estarem de acordo com a norma, 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 as corporalidades 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 refletimos 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 si mesmo, de suas vivências e atravessamentos que (de)marcam suas experiências em razão de sua sexualidade, enquanto supomos que tanto o ato do aluno quanto do professor tenham provocado identificações, modificações e (re)conhecimentos nesses processos formativos escolares.

Considerações finais

Ao contrário do que pregam 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. Fora desse bojo, outros corpos são severamente punidos ao não se enquadrarem na norma 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.

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 LGBTQIA+, 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.

Esse não (re)conhecimento, a desumanização, a desnaturalização, os ataques e as agressões (físicas ou verbais) produzem nas pessoas LGBTQIA+ identidades frágeis, hierarquizadas, (in)quietas..., que precisam constantemente serem enaltecidas e desconstruídas das imagens e narrativas resultantes das políticas de marginalização operadas pelo sistema.

Referências

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.

BENTO, Berenice. *Brasil, ano zero: estado, gênero, violência*. Salvador: EDUFBA, 2021b.

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. 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, 2021a. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/28303/29759>. Acesso em: 24 jun 2021.

BENTO, Berenice. *Transviad@s: gênero, sexualidade e direitos humanos*. Salvador: Edufba, 2017.

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.

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://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf. Acesso em: 27 abr. 2022.

BRUNETTO, Dayana; SARTORI, Thiago Luiz. Neoconservadorismo e “Ideologia de Gênero”: o favorecimento do estupro. *Revista Brasileira de Estudos da Homocultura*, v.6, n. 19, 2023, p. 195 – 219. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/rebeh/index>. Acesso 23 de jul. 2023.

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, 2018.

BUTLER, Judith. *Precisamos parar o ataque à “ideologia de gênero”*. 2019 [on-line]. Disponível em: <https://sxpolitics.org/ptbr/judith-butler-precisamos-parar-o-ataque-a-ideologia-de-genero/9094>. Acesso em: 15 ago. 2022.

BUTLER, Judith. *Relatar a si mesmo: crítica da violência ética*. Trad.: Rogério Bettoni. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017

CURIEL, Ochy. *La Nación Heterosexual: 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%20heterosexual.%20Ochy%20Curiel.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021.

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. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. Raquel Ramallete. 41ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

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.

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.

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*. 16ª ed. Pedrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

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](corpo-territorio-educacao-decolonial-repositorio(1).pdf). Acesso em: 12 mar. 2021.

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.

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

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.

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

Recebido em abril de 2025.

Aprovado em junho de 2025.