Revista Diversidade e Educação

DOCÊNCIA COMO REENCANTAMENTO: ARTES, ENCONTROS E POTÊNCIAS LÉSBICAS NA EDUCAÇÃO

LA DOCENCIA COMO REENCANTAMIENTO: ARTES, ENCUENTROS Y POTENCIAS LÉSBICAS EN LA EDUCACIÓN

TEACHING AS RE-ENCHANTMENT: ARTS, ENCOUNTERS, AND LESBIAN POWERS IN EDUCATION

Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos[1]

RESUMO
Este artigo sustenta a tese de que a docência lésbica e sapatão feminista, quando articulada às artes e aos encontros, constitui uma prática de reencantamento da educação. Reencantar, aqui, não significa idealizar a escola nem suavizar seus conflitos, mas restituir à docência sua espessura ética, estética e política, recusando tanto a normatividade heterossexual quanto a racionalidade tecnicista que empobrece os vínculos pedagógicos. Metodologicamente, trata-se de um texto teórico de base bibliográfica, construído a partir de obras e artigos verificáveis dos estudos feministas lésbicos, da teoria queer, da filosofia da educação, da estética e dos estudos curriculares. Argumenta-se que as lesbianidades, longe de configurarem um dado identitário fechado, operam como potências de deslocamento, visibilidade, cuidado, invenção e resistência, capazes de produzir outros possíveis métodos pedagógicos e outras formas de habitar a instituição escolar.
PALAVRAS-CHAVE: Docência lésbica. Artes. Reencantamento. Educação.

RESUMEN
Este artículo sostiene la tesis de que la docencia lésbica y sapatão feminista, articulada con las artes y los encuentros, constituye una práctica de reencantamiento de la educación. Reencantar no significa idealizar la escuela, sino devolver a la enseñanza su densidad ética, estética y política, confrontando la heteronormatividad y la racionalidad tecnicista.

[1] Mestre e Doutor em Educação. Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC, São Paulo, Brasil.

Metodológicamente, se trata de un ensayo teórico de base bibliográfica, elaborado a partir de obras y artículos verificables en los campos de los estudios feministas lésbicos, la teoría queer, la filosofía de la educación, la estética y los estudios curriculares. Se argumenta que las lesbianidades no son una identidad fija, sino potencias de desplazamiento, visibilidad, cuidado, invención y resistencia, capaces de producir otros posibles pedagógicos, éticos y políticos dentro de la institución educativa.
PALABRAS-CLAVE: Docencia lésbica. Artes. Reencantamiento. Educación.

ABSTRACT
This article argues that lesbian and dyke feminist teaching, when articulated with the arts and with encounters, constitutes a practice of re-enchanting education. Re-enchantment does not mean romanticizing school, but restoring teaching its ethical, aesthetic, and political density, while confronting heterosexual normativity and technicist rationality. Methodologically, this is a theoretical essay grounded in bibliographic research, built from verifiable books and articles in lesbian feminist studies, queer theory, philosophy of education, aesthetics, and curriculum studies. The article contends that lesbianities should not be understood as a closed identity, but as powers of displacement, visibility, care, invention, and resistance, capable of producing other pedagogical, ethical, and political possibilities within educational institutions.
KEYWORDS: Lesbian teaching. Arts. Re-enchantment. Education.

* * *

Numerosas são as tentativas de escuta sem efetiva audição, evidenciando-se que a premência pela expressão verbal se configura como um obstáculo nas relações do indivíduo que busca externalizar seus sintomas.

Santos (2024)

Introdução

A hipótese central deste texto é que a docência lésbica e sapatão feminista pode ser compreendida como uma prática de reencantamento da educação. Cabe deixar claro neste artigo, opta-se pelo uso da expressão *docência lésbica e sapatão feminista* porque ela permite nomear, de modo mais preciso, a densidade política, estética e pedagógica das experiências docentes analisadas. A escolha não se reduz à identificação da orientação sexual de professoras. Trata-se de afirmar uma posição teórica e política que compreende a docência como prática atravessada pelo corpo, pelos afetos, pela dissidência e pela crítica às normas heteropatriarcais.

O termo *docência lésbico* é mobilizado para evidenciar a presença, a produção intelectual e as práticas pedagógicas de professoras lésbicas historicamente

invisibilizadas nos espaços escolares e universitários. Sua utilização busca romper com o apagamento produzido pela heteronormatividade e reinscrever essas experiências como produtoras de conhecimento, de cultura e de modos outros de educar. Como argumenta Adrienne Rich (1980), a heterossexualidade opera como instituição política que produz silenciamento e exclusão das existências lésbicas. Nomear à docência como lésbica constitui, portanto, um gesto de visibilização e de recusa ao regime de neutralidade que historicamente apagou tais sujeitos.

Ao mesmo tempo, a incorporação do termo *sapatão* não é casual nem meramente identitária. Historicamente empregado de forma pejorativa e lesbofóbica para designar mulheres consideradas desviantes das normas de feminilidade, o termo foi reapropriado pelos movimentos lésbicos e feministas como linguagem de resistência, insubordinação e afirmação política. Sua presença no texto responde à necessidade de preservar a potência crítica dessa palavra, recusando sua domesticação ou suavização. Nesse sentido, falar em *docência sapatão feminista* implica reconhecer uma docência que confronta as exigências de respeitabilidade, feminilidade normativa e neutralidade impostas às mulheres no campo educacional.

A manutenção conjunta dos termos *lésbica* e *sapatão* decorre, assim, do entendimento de que eles não são equivalentes. *Lésbica* remete à inscrição política e histórica de mulheres que amam mulheres e que, por isso, foram sistematicamente marginalizadas. *Sapatão*, por sua vez, acrescenta a essa inscrição uma dimensão de enfrentamento, de corporeidade, de excesso e de dissidência estética e política. O uso articulado de ambos os termos permite evidenciar que as experiências docentes aqui discutidas não apenas ocupam a escola e a universidade, mas tensionam suas normas, deslocam seus limites e produzem outros possíveis pedagógicos, éticos e políticos.

Desse modo, a escolha pela expressão *docência lésbica e sapatão feminista* constitui uma decisão epistemológica e política. Ela nomeia práticas docentes que, ao articularem arte, encontro, afeto e resistência, recusam a docência descorporificada, neutra e disciplinadora, afirmando a educação como espaço de reexistência, reencantamento e produção de mundos outros.

Reencantar não é recobrir a escola com uma linguagem edificante nem negar a violência de seus dispositivos disciplinares. Reencantar é devolver à docência sua capacidade de produzir presença, relação, imaginação e mundo comum. Nessa direção, ensinar deixa de ser um procedimento de transmissão para tornar-se trabalho de criação

de condições de existência, inteligibilidade e dignidade para vidas historicamente empurradas às margens. Com Bell Hooks (1994), compreende-se a educação como prática da liberdade. Com Paulo Freire (1996), reafirma-se que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção. Com Sara Ahmed (2019), torna-se possível pensar a instituição como espaço contestado, passível de novos usos por sujeitos para os quais ela não foi desenhada.

O argumento do texto parte de um duplo diagnóstico. De um lado, a educação contemporânea é atravessada por uma racionalidade produtivista que converte o trabalho docente em gestão de metas, desempenho e adequação, empobrecendo a experiência pedagógica. De outro, a escola e a universidade continuam a operar como espaços heteronormativos em que certos corpos circulam como norma e outros como problema. Falar em reencantamento, portanto, não significa retorno a uma inocência perdida. Significa insurgir contra o desencantamento técnico e contra o conforto heterossexual que organiza tempos, espaços, afetos e reconhecimentos. Nessa chave, à docência lésbica não é um tema suplementar da educação, ela é uma posição teórico-política capaz de desnaturalizar a instituição, perturbar o currículo e abrir outras formas de convivência e de criação. Ahmed (2014), Guacira Lopes Louro (2004) e Freire (1996) oferecem elementos decisivos para essa leitura.

Adoto, ao longo do texto, a expressão lésbica e sapatão feminista como nome político e não como essência identitária trata-se aqui, de marcar um lugar de fala, luta e elaboração crítica que recusa o apagamento da existência lésbica, a neutralização da docência e a redução da diferença a diversidade administrável. Em vez de conceber a professora lésbica como identidade fixa ou figura exemplar, interessa-me pensá-la como corpo relacional, arquivo de enfrentamentos, superfície de inscrição de normas e, ao mesmo tempo, foco de invenção de outros usos para a educação. Essa passagem do ser ao poder, do atributo à potência, é fundamental para sustentar a tese do reencantamento sem cair em essencialismos.

Procedimentos metodológicos

O texto assume a forma teórica de base bibliográfica, organizado a partir de leitura crítica e articulada de obras canônicas e pesquisas recentes dos estudos feministas lésbicos, da teoria queer, da filosofia da educação, da estética e dos estudos curriculares.

O corpus foi composto exclusivamente por autoras, autores e obras reais, com existência editorial e circulação acadêmica verificáveis, tomando-se como critério de seleção a relevância para os seguintes eixos: docência, lesbianidades, corpo, performatividade, afetos, artes, currículo, resistência e produção de possíveis. O percurso reúne, entre outras referências, Rich, Wittig, Lorde, bell Hooks, Butler, Louro, Ahmed, Dewey, Rancière, Dolan, Muñoz, Larrosa, Barbosa, Paraíso, Auad, Maciel e Garcia, Oliveira, Ferrari e Paraíso, Roseno e Auad, além de estudos sobre experiências de professoras lésbicas em contextos escolares distintos.

Não se trata, portanto, de revisão exaustiva, mas de construção argumentativa orientada por uma questão: em que sentido à docência lésbica e sapatão feminista, atravessada pelas artes e pelos encontros, pode reencantar a educação. O método é interpretativo e relacional. Em vez de apenas justapor autores, busca-se colocá-los em tensão, extraindo de seus conceitos uma grade analítica capaz de iluminar o problema. Dessa forma, o reencantamento é elaborado como categoria crítica e propositiva. Crítica, porque denuncia o empobrecimento tecnicista e heteronormativo da vida escolar. Propositiva, porque nomeia a possibilidade de uma pedagogia que reabra o sensível, o comum e o futuro.

Docência lésbica contra o apagamento

A docência lésbica só pode ser pensada de modo rigoroso se for situada diante do regime histórico que pretende torná-la impossível, ilegível ou inominável. Com Adrienne Rich (2010), aprende-se que a heterossexualidade não é mera preferência privada, mas instituição política sustentada por dispositivos de apagamento. Ao discutir a heterossexualidade compulsória, Rich mostra que a exclusão da existência lésbica das narrativas legítimas sobre as mulheres é parte constitutiva da reprodução da ordem social. É significativo que a autora destaque justamente o apagamento da existência lésbica em arte, literatura e cinema, isto é, em campos decisivos da imaginação coletiva. Reencantar a educação, nesse quadro, exige romper o cerco que produz a lesbianidade como ausência, desvio ou silêncio.

Monique Wittig (2022) radicaliza essa crítica ao demonstrar que o pensamento hétero naturaliza categorias sociais historicamente produzidas, convertendo relações de poder em evidências ontológicas. Sua formulação permanece decisiva para a educação

porque revela que homem e mulher, normal e desviado, público e privado não são pares inocentes. São divisões que organizam a inteligibilidade dos corpos e regulam o acesso à palavra, ao reconhecimento e à circulação institucional. Nessa medida, a professora lésbica desestabiliza não apenas o conteúdo da norma, mas a própria gramática que sustenta a escola como espaço de reprodução do pensamento hétero.

Louro (2004) contribui para essa discussão ao mostrar que corpo e sexualidade não são exteriores ao trabalho pedagógico. Eles são produzidos e administrados pelas pedagogias escolares. A escola nunca foi neutra em matéria de gênero e sexualidade. Ao contrário, ela educa os corpos, hierarquiza performances e distribui reconhecimentos. Ahmed (2014) torna essa análise ainda mais precisa ao afirmar que a heteronormatividade funciona como forma de conforto público. Alguns corpos cabem nos espaços porque os espaços já foram moldados por sua repetição. Outros corpos, ao contrário, aparecem como incômodo, inadequação ou excesso. A docência lésbica reencanta a educação quando interrompe esse conforto e torna visíveis as costuras do espaço social escolar.

Os estudos empíricos sobre professoras lésbicas confirmam a persistência desse regime. Naomi Rudoe (2010) descreve a negociação da fronteira entre público e privado em escolas secundárias londrinas marcadas pela heterossexualização do espaço institucional. Tania Ferfolja (2010), por sua vez, mostra que o assédio anti-lésbico marginaliza docentes, embora também produza respostas de resistência e enfrentamento. Mais recentemente, Anna Llewellyn (2023) demonstrou que as identidades docentes LGB se constituem na articulação entre dimensões profissionais, pessoais e políticas, sendo moldadas por pressões institucionais e por investimentos afetivos na própria docência. Esses estudos autorizam deslocar a questão. O problema não é saber se a sexualidade da professora interfere ou não em sua prática, como se se tratasse de variável privada. O problema é reconhecer que a norma sexual já interfere em tudo, definindo o que pode ser dito, sentido e vivido na educação.

A docência pode atuar como reencantamento das potências lésbicas na educação quando transforma a presença lésbica em possibilidade legítima de existência, conhecimento e criação pedagógica. Reencantar, nesse caso, não significa romantizar a escola, mas disputar seus sentidos, seus currículos, suas linguagens e seus modos de reconhecer os corpos que nela vivem. A professora, o professor e demais sujeitos educativos reencantam a educação quando recusam a heteronormatividade como medida única da vida escolar e assumem a diferença como princípio formativo, ético e político.

Esse reencantamento ocorre, em primeiro lugar, pela visibilidade. Quando a docência nomeia as lesbianidades sem reduzi-las à violência, ao estigma ou à exceção, abre-se um campo de pertencimento para estudantes e profissionais que historicamente foram silenciados. A presença lésbica deixa de ser apenas tolerada e passa a ser compreendida como produtora de saberes, afetos, vínculos, leituras de mundo e práticas curriculares. Assim, a escola deixa de operar apenas como espaço de correção das diferenças e pode tornar-se território de existência.

Em segundo lugar, a docência reencanta as potências lésbicas quando atua no currículo. Lesbianizar a educação não é inserir pontualmente uma pauta sobre diversidade, mas interrogar os modos pelos quais os conhecimentos são selecionados, os corpos são representados e certas formas de vida são autorizadas ou apagadas. O currículo passa a ser entendido como campo de disputa, no qual narrativas lésbicas, feministas, queer e decoloniais podem produzir outros modos de ler a história, a literatura, as artes, a ciência, a linguagem e a própria experiência escolar.

Em terceiro lugar, a docência opera como reencantamento quando reconhece o afeto como dimensão política da educação. As lesbianidades carregam potências de cuidado, comunidade, erotismo como força vital, amizade, desobediência e criação de mundos. Ao acolher essas potências, a docência rompe com a frieza institucional que frequentemente transforma sujeitos dissidentes em problema pedagógico. Em seu lugar, afirma-se uma pedagogia da presença, na qual aprender também significa poder existir sem medo.

Em quarto lugar, o reencantamento se dá pela prática cotidiana. Ele aparece na escolha de autoras e autores, na mediação de conflitos, na linguagem usada em sala, na escuta das estudantes, na formação docente, nas políticas de permanência, nos projetos pedagógicos e na recusa de piadas, violências e invisibilizações. Trata-se de uma ação ordinária, porque acontece todos os dias, mas também extraordinária, porque desloca estruturas históricas de exclusão.

Desse modo, a docência reencanta as potências lésbicas na educação ao fazer da escola um espaço de reorientação do olhar, do corpo e do desejo. Inspirada por uma ética democrática, essa docência não apenas inclui sujeitos lésbicos em uma escola já dada, mas transforma a própria escola a partir dessas existências. Reencantar a educação, lesbianizando-a, é afirmar que não há democracia educacional plena enquanto algumas vidas precisam permanecer discretas, toleradas ou invisíveis para serem aceitas.

Artes e encontros como política do sensível

Se a heteronormatividade empobrece a escola ao convertê-la em espaço de adequação, vigilância e repetição, as artes podem operar em sentido inverso, ampliando a experiência e reabrindo o campo do sensível. Isso ocorre porque a lógica heteronormativa tende a restringir os modos legítimos de ver, sentir, narrar e habitar o mundo, impondo padrões rígidos de gênero, sexualidade e comportamento. As artes, ao contrário, introduzem descontinuidade, ambiguidade, imaginação e estranhamento, produzindo fissuras nos regimes de normalização que organizam a vida escolar.

A contribuição de John Dewey (1934) é fundamental para compreender esse deslocamento. Para o autor, a arte não constitui um ornamento externo à vida nem um objeto separado da experiência cotidiana. Ela deve ser entendida como forma intensificada de experiência, isto é, como um modo pelo qual os sujeitos reorganizam suas percepções, afetos e relações com o mundo. A experiência estética, nesse sentido, não separa vida e forma, conteúdo e sensibilidade. Ao contrário, ela condensa, articula e transforma modos de perceber, sentir e existir.

Essa formulação é particularmente relevante para pensar uma docência lésbica e sapatão feminista do reencantamento. Ao articular-se às artes, essa docência não utiliza a estética como recurso ilustrativo ou decorativo. A arte torna-se condição de possibilidade para produzir outros modos de presença, de linguagem e de encontro no espaço educativo. Imagens, textos, gestos, sonoridades, performances, memórias, narrativas e composições visuais ou corporais passam a operar como dispositivos de deslocamento, tornando visíveis experiências e existências que a escola frequentemente silencia.

No contexto brasileiro, Ana Mae Barbosa (1989) reforça essa compreensão ao defender que a arte-educação deve fortalecer a herança artística, cultural e estética dos estudantes, enfrentando a precariedade histórica que marcou o ensino de arte no país. Sua crítica dirige-se a um modelo escolar que reduz a arte a atividade secundária, técnica ou meramente recreativa. Em oposição a isso, Barbosa afirma a arte como campo de formação crítica e de ampliação da sensibilidade, capaz de produzir leitura de mundo, interpretação e criação.

Tal perspectiva permite afirmar que, neste artigo, o termo *artes* não designa exclusivamente uma disciplina escolar específica. Ele refere-se a um conjunto amplo de práticas e linguagens que atravessam a experiência pedagógica: literatura, cinema,

fotografia, performance, escrita, oralidade, música, teatro, corpo, imagem, montagem, gesto e fabulação. São essas linguagens que possibilitam à docência lésbica e sapatão feminista interromper a gramática empobrecida da normalização e instaurar, ainda que provisoriamente, outros regimes de sensibilidade e convivência.

Quando uma professora lésbica mobiliza a arte para falar de desejo, silêncio, memória, violência ou pertencimento, ela não apenas introduz novos conteúdos no currículo. Ela altera as condições do que pode ser sentido, pensado e compartilhado na escola. Nesse movimento, a arte deixa de ser adereço e converte-se em prática de reencantamento, porque restitui à educação sua capacidade de produzir espanto, abertura e outros possíveis.

A esse respeito, Jacques Ranciere (2009) é fundamental. Sua crítica ao espectador passivo permite pensar uma pedagogia não baseada na superioridade do mestre, mas na igualdade das inteligências e na potência interpretativa de quem participa da cena. Em termos educacionais, isso significa compreender o encontro pedagógico como redistribuição do sensível. Não se ensina apenas conteúdo ou se constrói a partir dele. Ensina-se a ver, ouvir, ler, tocar e ocupar o espaço de outro modo. Reencantar a educação, então, não é estetizar a superfície da escola. É alterar os regimes de visibilidade e de escuta por meio dos quais certos sujeitos se tornam legíveis e outros, descartáveis.

A teoria da performance amplia esse argumento. Jill Dolan (2005) denomina de performativos utópicos aqueles momentos breves, porém intensos, em que a experiência estética oferece vislumbres concretos de mundos mais justos e mais habitáveis. Jose Esteban Munoz (2009), por sua vez, afirma que o queer não se esgota no presente, mas funciona como horizonte e futuridade. Pensadas em conjunto, essas formulações ajudam a compreender por que artes e encontros são decisivos para uma pedagogia lésbica do reencantamento. Eles não fornecem fuga da realidade. Eles ensaiam, em escala sensível e relacional, a experiência do ainda não. Eles fazem a escola experimentar o que ela ainda não consegue sustentar plenamente.

Há, nesse ponto, uma aproximação decisiva entre estética e pedagogia. Freire (1996) afirma que não há prática docente verdadeira que não seja também texto estético e ético. Hooks (1994) insiste que a pedagogia engajada exige abertura às emoções, à alegria, à dor, ao risco e ao desejo de comunidade. E Jorge Larrosa (2014) lembra que a experiência só acontece quando algo nos passa e nos transforma, ultrapassando o registro da técnica e da aplicação. O reencantamento da educação não é, portanto, uma categoria

decorativa. Ele nomeia a restituição da experiência ao coração da docência. Artes e encontros interessam aqui porque nos devolvem àquilo que a racionalidade instrumental tenta expulsar do processo educativo: a vulnerabilidade, a presença, a imaginação e a transformação.

Corpo, performatividade e afetos

Uma docência lésbica do reencantamento não se funda em uma metafísica da autenticidade, nem se organiza em torno da ideia de uma essência lésbica originária, fixa ou interior que precisaria ser revelada. Tal perspectiva conduziria a uma compreensão identitária e estabilizada da experiência docente, reduzindo-a a uma suposta verdade do sujeito. Ao contrário, a noção de docência lésbica mobilizada neste texto aproxima-se das formulações sobre performatividade e afetos, compreendendo a experiência docente como processo, relação e produção situada.

A contribuição de Judith Butler (2003) é decisiva nesse deslocamento. Ao compreender o gênero não como identidade substancial, mas como repetição estilizada de atos que se sedimentam no tempo e se materializam no corpo, Butler desnaturaliza as categorias de feminino, masculinidade e sexualidade. O gênero passa, então, a ser entendido como efeito de normas reiteradas, e não como expressão de uma essência anterior ao discurso. Tal formulação impede que a professora lésbica seja pensada a partir de sua biografia íntima, de sua vida privada ou de uma interioridade supostamente transparente.

O que se torna relevante, nesse contexto, são os modos pelos quais determinados corpos se tornam inteligíveis, legíveis e autorizados a ocupar o lugar da docência. Interessa compreender quais performances de gênero e sexualidade são reconhecidas como compatíveis com a figura da professora e quais são percebidas como excessivas, inadequadas ou ameaçadoras. A docência lésbica torna visível precisamente esse regime de inteligibilidade, porque evidencia que a autoridade docente continua sendo amplamente construída a partir de uma expectativa de coerência entre feminilidade normativa, heterossexualidade e profissionalismo.

Quando uma docente não confirma essa coerência esperada, seu corpo passa a operar como ponto de tensão. A professora lésbica, sobretudo quando recusa os códigos da feminilidade hegemônica ou quando assume publicamente sua dissidência,

desorganiza os enquadramentos que sustentam a normalidade institucional. Ela expõe que o ideal da professora neutra, discreta e universal é, na verdade, sustentado por normas de gênero e sexualidade historicamente produzidas. Como observa Butler (2003), são precisamente os corpos que falham em reproduzir a norma de modo estável que tornam visível seu caráter contingente e construído.

Nesse sentido, a docência lésbica do reencantamento não consiste em afirmar uma identidade verdadeira, mas em habitar performativamente a docência de modo a deslocar seus limites. Sua potência reside em produzir outras formas de presença, de relação e de ensinamento, capazes de tornar habitáveis existências que a escola frequentemente relegou à invisibilidade ou à abjeção.

A teoria dos afetos de Ahmed (2006; 2014) aprofunda essa discussão ao mostrar que corpos e espaços se coformam. Orientações afetam o que está ao alcance do corpo e o modo como ele se sente em casa ou deslocado. Em sua crítica da heteronormatividade, Ahmed mostra que os espaços sociais registram a repetição de alguns corpos e não de outros. Em outra formulação decisiva, ela afirma que o toque e o prazer de corpos antes barrados podem imprimir diferentemente as superfícies do espaço social, criando formas sociais não constrangidas pelo casal heterossexual. Transposta para a educação, essa reflexão permite afirmar que a docência lésbica reencanta a escola ao reorientar o espaço, ao embaralhar o conforto normativo e ao abrir outros objetos, vínculos e expectativas ao alcance de estudantes e professoras. Ahmed (2019) permite ainda nomear esse gesto como *queer use*: usar a instituição de maneiras não previstas, reanimando-a a partir de sujeitos historicamente excluídos.

Essa dimensão afetiva exige uma interlocução incontornável com Audre Lorde (1984). Ao pensar o erótico como poder, Lorde desloca o erótico do campo restrito da sexualidade e o interpreta como energia de criação, exigência de intensidade e força para tornar a vida e o trabalho mais ricos e possíveis. O valor pedagógico dessa formulação é enorme. Ela permite compreender que o reencantamento da docência não se dá pela negação dos afetos, mas exatamente por sua politização. O que a escola chama de excesso, muitas vezes, é a recusa em separar trabalho de vida, pensamento de corpo, conhecimento de sensibilidade. Uma docência sapatão feminista não reinscreve o velho mito da professora abnegada. Ela recoloca na cena educativa a pergunta sobre que vínculos merecem ser cultivados e que mundos queremos fazer existir em comum.

Nessa chave, o corpo docente deixa de ser mero suporte do currículo para tornar-se parte ativa de sua elaboração. O corpo que não confirma a normativa da feminilidade discreta, heterossexual e dessexualizada produz deslocamentos epistemológicos. Ele ensina porque torna visível que todo currículo é também regime de percepção e de presença. A professora lésbica não reencanta a educação por simples fato identitário. Ela o faz quando transforma sua posição de risco em trabalho crítico sobre os afetos, a visibilidade, a linguagem e a possibilidade de aliança. O reencantamento, assim, é inseparável da coragem de habitar à docência como prática encarnada e relacional.

Potências lésbicas e criação de possíveis

A literatura brasileira recente oferece formulações especialmente fecundas para sustentar a tese deste texto. Patrícia Daniela Maciel e Maria Manuela Alves Garcia (2018), analisando relatos autobiográficos de professoras lésbicas da educação básica, concluem que tais experiências produzem uma pedagogia que não apenas questiona padrões heteronormativos, mas também fabrica conhecimento próprio e reinventa identidades docentes. Danilo Araujo de Oliveira, Anderson Ferrari e Marlucy Alves Paraíso (2021) demonstram que a experiência de uma estudante lésbica em formação docente não produz apenas um percurso individual de autoaceitação ou pertencimento. Ela engendra uma pedagogia capaz de desestabilizar a heteronorma, produzir saberes sobre o corpo, sobre os afetos e sobre a própria docência, abrindo espaço para a invenção de outras formas de subjetividade e de existência pedagógica. A experiência lésbica, nesse caso, não aparece como elemento exterior ao processo formativo, mas como força que o reorganiza, interrogando aquilo que a escola toma como natural, legítimo e ensinável.

Essas formulações permitem falar em *potências lésbicas*, necessariamente no plural. O plural é decisivo porque impede a fixação de uma identidade homogênea, estável ou essencializada. Não se trata de uma qualidade individual inerente às mulheres lésbicas, tampouco de uma suposta superioridade ética ou política derivada da experiência da lesbianidade. As potências lésbicas designam, antes, um conjunto heterogêneo de forças, deslocamentos e invenções que emergem no atrito entre currículo, corpo, memória, desejo e resistência. Elas se produzem precisamente no confronto com as normas que buscam disciplinar os modos de existir, ensinar e aprender.

A insistência no plural também impede qualquer romantização da experiência lésbica. As potências lésbicas não constituem virtudes intrínsecas, garantias morais ou essências redentoras. Elas são efeitos de um trabalho contínuo de elaboração política e pedagógica realizado em meio à violência da heteronormatividade, da misoginia e da lesbofobia. Resultam de processos de enfrentamento, negociação e criação, nos quais a experiência da exclusão pode ser transformada em linguagem, pensamento e intervenção pedagógica.

É precisamente essa dimensão que Daniela Auad (2021) evidencia ao mapear os entrelaçamentos entre feminismos e lesbianidades na pesquisa em educação. A autora demonstra que a produção acadêmica sobre lesbianidades permanece marcada por invisibilidades persistentes e por formas de epistemicídio que relegam as experiências lésbicas à margem do conhecimento legítimo. Falar em potências lésbicas, nesse contexto, implica também disputar os regimes de produção do saber, afirmando que as experiências de professoras, estudantes e pesquisadoras lésbicas não são apenas objeto de estudo, mas fonte de teoria, de crítica e de imaginação política. Trata-se, portanto, de reconhecer que essas potências não emergem apesar da violência normativa, mais precisamente na luta para sobreviver, resistir e produzir outros possíveis no interior da educação.

Na mesma direção, Roseno e Auad (2024) identificam, em trajetórias de sete professoras lésbicas do Nordeste brasileiro, saberes docentes constituídos como resistência, acolhimento e proteção a estudantes em vulnerabilidade. A docência lésbica aparece ali menos como identidade privada do que como prática pública de garantia de direitos, visibilidade e cuidado. É precisamente esse movimento que permite falar em reencantamento: a escola deixa de ser apenas lugar de sobrevivência e passa a tornar-se, ainda que precariamente, lugar de criação de vida comum.

A categoria currículo da diferença, formulada por Paraíso (2010), reforça esse argumento. Pensar um currículo com a diferença é abalar seus extratos já formados e fazê-lo mover-se. Não se trata de adicionar representações lésbicas a uma estrutura intacta, mas de alterar o próprio regime de significação que organiza o que vale como conhecimento, presença e futuro. É nesse ponto que a docência lésbica se encontra com as pedagogias dissidentes. Allan Menezes (2018) afirma que a aliança entre pedagogia queer, estudos decoloniais e políticas de reconhecimento deve ter como horizonte a persistência de mais vidas. O reencantamento da educação, tal como proposto aqui,

coincide com esse horizonte. Reencantar é fazer persistir mais vidas, com mais densidade de mundo, mais inteligibilidade e mais possibilidade de aparecer sem pedir desculpas por existir.

Esse processo não se realiza nos marcos do êxito normativo, tal como definido pelas racionalidades heteronormativas, produtivistas e neoliberais que organizam a escola contemporânea. Conforme argumenta Jack Halberstam (2011), a arte queer do fracasso consiste precisamente em recusar os critérios hegemônicos de sucesso e em produzir formas alternativas de existência, conhecimento e relação. Nessa perspectiva, fracassar não significa insuficiência ou derrota, mas a possibilidade de escapar às lógicas que exigem adaptação, inteligibilidade e conformidade.

A docência sapatão feminista é, com frequência, situada pela instituição escolar no lugar do fracasso. Ela fracassa porque não corresponde ao ideal da professora neutra, disciplinada, emocionalmente controlada e politicamente administrável. Fracassa porque torna visível o corpo, os afetos, a sexualidade, a dissidência e a dimensão política do ato de ensinar. Fracassa, ainda, porque recusa a docência como mera técnica de transmissão ou gestão, insistindo em sua condição de prática encarnada, relacional e insurgente.

Entretanto, é precisamente nesse fracasso que reside sua potência pedagógica. Ao não caber nos modelos de respeitabilidade e normalização, a docência sapatão feminista produz fissuras nos dispositivos que regulam quem pode ensinar, de que modo e a partir de quais corpos. Essas fissuras interrompem a aparente naturalidade da norma e tornam pensáveis outras formas de presença, autoridade e aprendizagem. Como sugere Sara Ahmed (2019), os corpos dissidentes, ao não se alinharem aos roteiros institucionais, perturbam a ordem e obrigam a instituição a confrontar aquilo que procura manter invisível.

Quando articulada às artes, essa docência amplia ainda mais sua capacidade de desestabilização. A leitura, a escrita, a escuta, a performance, a imagem, a montagem visual, a fabulação e a experimentação estética deixam de operar como ornamento ou recurso complementar e passam a constituir práticas de desobediência pedagógica. Não se trata de embelezar a escola, mas de deslocar seus regimes de visibilidade, linguagem e sensibilidade. Por meio dessas práticas, a docência sapatão feminista produz currículos que não apenas incluem aquilo que foi historicamente excluído, mas reorganizam o próprio modo de narrar, sentir e habitar o espaço educativo.

Assim sendo, o espaço escolar deixa de funcionar exclusivamente como aparelho de normalização e converte-se, ainda que provisoriamente, em um laboratório ético e político de convivência com aquilo que a norma tentou expulsar. Nesse laboratório, outros corpos, outras memórias, outras temporalidades e outras formas de relação podem emergir não como exceção tolerada, mas como condição de possibilidade para reimaginar a educação.

Considerações finais

Sustentei, ao longo deste texto, que a docência lésbica e sapatão feminista, em aliança com as artes e com os encontros, pode ser pensada como prática de reencantamento da educação. O percurso teórico permitiu demonstrar que esse reencantamento não é sentimentalismo pedagógico, mas gesto crítico de restituição do sensível, do corpo e do comum à cena educativa. Frente à heterossexualidade compulsória, ao pensamento hétero, à tecnificação do trabalho docente e à administração normativa dos afetos, reencantar significa abrir a instituição a outros usos, reorientar seus espaços e produzir inteligibilidade para corpos, desejos e saberes dissidentes.

As artes aparecem, nesse quadro, como mais do que recurso didático. Elas operam como política do sensível, como redistribuição do visível e do audível, como texto de comunidade e como experimentação de futuridades. Os encontros, por sua vez, deixam de ser mera convivência ocasional e passam a designar o acontecimento pedagógico em que corpos se afetam, se deslocam e se tornam capazes de imaginar o improvável. O que chamei de potências lésbicas nasce justamente dessa articulação entre experiência, crítica, invenção e resistência. Trata-se da capacidade de desidentificar-se da norma sem desaparecer, de acolher sem domesticar, de ensinar sem amputar o corpo, de fazer currículo sem sufocar a diferença.

Concluo, então, que a docência lésbica reencanta a educação é afirmar que ela torna novamente pensável o que a escolarização normativa tentou expulsar do ato de ensinar: a intensidade, a presença, a coragem, o prazer de pensar junto, o direito à opacidade e a produção de outros possíveis. Em vez de periferia temática, as lesbianidades tornam-se aqui chave analítica e política para redefinir o que a educação pode. Reencantar a docência é, afinal, recusar que a escola seja apenas aparelho de adaptação. É devolvê-la ao campo da criação de mundos mais habitáveis.

Defender a necessidade de reencantar a educação por meio de sua lesbianização implica reconhecer que a democratização educacional permanece incompleta enquanto determinadas formas de existência continuam sendo apenas toleradas, invisibilizadas ou produzidas como exceção pelos dispositivos normativos que organizam a vida escolar. Lesbianizar a educação significa deslocar os referenciais que sustentam a heterocisnormatividade como princípio ordenador das práticas pedagógicas, interrogando criticamente os regimes de inteligibilidade, visibilidade e reconhecimento que definem quem pode aparecer, falar, ensinar, aprender e pertencer aos espaços educativos. Trata-se de ampliar as possibilidades de inscrição de outras experiências, narrativas e epistemologias no currículo, na cultura escolar e nas relações pedagógicas, rompendo com a lógica assimilacionista que historicamente condicionou o reconhecimento das diferenças à sua adequação aos padrões dominantes.

Essa perspectiva não se restringe às mulheres lésbicas que ensinam, pesquisam, estudam ou ocupam posições de gestão nas instituições educacionais, mas diz respeito à própria radicalização do projeto democrático da educação. Uma escola comprometida com a produção de condições efetivas de reconhecimento para existências dissidentes amplia sua capacidade de acolher a pluralidade das formas de vida e de produzir relações pedagógicas fundadas na justiça, na reciprocidade e na diferença. Nessa direção, a lesbianização da educação não constitui uma agenda identitária acessória nem um acréscimo temático ao currículo, mas uma inflexão ética, estética e política capaz de reconfigurar os modos de produção do conhecimento, as formas de convivência e as possibilidades de construção de pertencimento nos espaços escolares.

Referências

AHMED, Sara. **Queer phenomenology: orientations, objects, others**. Durham: Duke University Press, 2006. Disponível em: https://read.dukeupress.edu/books/book/1065/Queer-PhenomenologyOrientations-Objects-Others. Acesso em: 2 jun. 2026.

AHMED, Sara. **The cultural politics of emotion**. 2. ed. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2014. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/10.3366/j.ctt1g09x4q. Acesso em: 2 jun. 2026.

AHMED, Sara. **What's the use? On the uses of use**. Durham: Duke University Press, 2019. Disponível em: https://read.dukeupress.edu/books/book/2629/What-s-the-Use-On-the-Uses-of-Use. Acesso em: 2 jun. 2026.

AUAD, Daniela. **Caminhos entrelaçados: feminismos e lesbianidades na pesquisa em educação**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 29, n. 3, e82528, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/1806-9584-2021v29n382528. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/82528. Acesso em: 2 jun. 2026.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 170-182, 1989. DOI: https://doi.org/10.1590/S0103-40141989000300010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ea/a/yvtmjR7MGvYKjPDGPgqBv6J/. Acesso em: 2 jun. 2026.

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. Disponível em: https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/869762/mod_resource/content/0/Judith%20Butler-Problemas%20de-g%C3%AAnero.Feminismo%20e%20subvers%C3%A3o-da%20identidade-Civiliza%C3%A7%C3%A3o%20Brasileira-%202018.pdf. Acesso em: 2 jun. 2026.

DEWEY, John. **Art as experience**. New York: Minton, Balch, 1934. Disponível em: https://archive.org/details/artasexperience0000dewe. Acesso em: 2 jun. 2026.

DOLAN, Jill. **Utopia in performance: finding hope at the theater**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2005. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/10.3998/mpub.119520. Acesso em: 2 jun. 2026.

FERFOLJA, Tania. **Lesbian teachers, harassment and the workplace**. Teaching and Teacher Education, v. 26, n. 3, p. 408-414, 2010. DOI: https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.05.007. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X09001206. Acesso em: 2 jun. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf. Acesso em: 2 jun. 2026.

HALBERSTAM, Jack. **The queer art of failure**. Durham: Duke University Press, 2011. Disponível em: https://www.dukeupress.edu/the-queer-art-of-failure. Acesso em: 2 jun. 2026.

HOOKS, bell. **Teaching to transgress: education as the practice of freedom**. New York: Routledge, 1994. Disponível em: https://www.routledge.com/Teaching-to-Transgress-Education-as-the-Practice-of-Freedom/hooks/p/book/9780415908085. Acesso em: 2 jun. 2026.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. Disponível em: https://www.bvirtual.com.br/NossoAcervo/Publicacao/tremores-escritos-sobre-experiencia-192592. Acesso em: 2 jun. 2026.

LLEWELLYN, Anna. **Because I live it: LGB teacher identities, as professional, personal, and political**. Frontiers in Education, Lausanne, v. 8, artigo 1164413, p. 1-12,

2023. DOI: https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1164413. Disponível em: https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2023.1164413/full. Acesso em: 2 jun. 2026.

LORDE, Audre. **Uses of the erotic: the erotic as power**. In: LORDE, Audre. Sister outsider: essays and speeches. Trumansburg: Crossing Press, 1984. p. 53-59. Disponível em: https://uk.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/11881_Chapter_5.pdf. Acesso em: 2 jun. 2026.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. Disponível em: https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UFPR-4_151c8eff75ea76ae115fb96c821a7c73. Acesso em: 2 jun. 2026.

MACIEL, Patrícia Daniela; GARCIA, Maria Manuela Alves. **A lesbianidade como arte da produção de si e suas interfaces no currículo**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 23, e230022, 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/tkRZGMvdSSWmhy6hwvB8fyQ/. Acesso em: 2 jun. 2026.

MENEZES, Allan Dayvidson de Azevedo. **Educação, pedagogia queer e estudos decoloniais: quais as parcerias possíveis para que mais vidas persistam?** RevistAleph, Niterói, n. 31, p. 326-338, 2018. DOI: https://doi.org/10.22409/revistaleph.v0i31.39291. Disponível em: https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/39291. Acesso em: 2 jun. 2026.

MUÑOZ, José Esteban. **Cruising utopia: the then and there of queer futurity**. New York: New York University Press, 2009. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/j.ctt9qg4nr. Acesso em: 2 jun. 2026.

OLIVEIRA, Danilo Araujo de; FERRARI, Anderson; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Corpo lésbico, história e formação docente: agenciando existência e visibilidade para criação de possíveis no/com o currículo**. Educar em Revista, Curitiba, v. 37, e76929, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/0104-4060.76929. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/jnJsKxjtnBmnM6FCZZ4Twdg/. Acesso em: 2 jun. 2026.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Diferença no currículo**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 587-604, 2010. DOI: https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000200014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/MnrBfYmbrZ4zfVqD3C5qkYp/. Acesso em: 2 jun. 2026.

RANCIÈRE, Jacques. **The emancipated spectator**. Tradução de Gregory Elliott. London: Verso, 2009. Disponível em: https://www.versobooks.com/en-gb/products/2105-the-emancipated-spectator. Acesso em: 2 jun. 2026.

RICH, Adrienne. **Compulsory heterosexuality and lesbian existence**. Signs: Journal of Women in Culture and Society, Chicago, v. 5, n. 4, p. 631-660, 1980. DOI: https://doi.org/10.1086/493756. Disponível em: https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/493756. Acesso em: 2 jun. 2026.

RICH, Adrienne. **Heterossexualidade compulsória e existência lésbica**. Bagoas, Natal, v. 4, n. 5, p. 17-44, 2010. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2309. Acesso em: 2 jun. 2026.

ROSENO, Camila dos Passos; AUAD, Daniela. **Professoras lésbicas na educação básica: saberes docentes como resistência**. Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp, Guarulhos, v. 12, n. 1, 2024. DOI: https://doi.org/10.34024/olhares.2024.v12.15804. Disponível em: https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/15804. Acesso em: 2 jun. 2026.

RUDOE, Naomi. **Lesbian teachers' identity, power and the public/private boundary**. Sex Education, v. 10, n. 1, p. 23-36, 2010. DOI: https://doi.org/10.1080/14681810903491347. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14681810903491347. Acesso em: 2 jun. 2026.

SANTOS, Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos. **Notas da psicanálise sobre o uso no nome social na educação: chama-me pelo meu nome**. Humanidades & Inovação, Palmas, v. 10, n. 16, p. 342-357, 2023. Publicado em: 22 abr. 2024. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/8046. Acesso em: 2 jun. 2026.

WITTIG, Monique. **O pensamento hétero e outros ensaios**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022. Disponível em: https://www.grupoautentica.com.br/produto/o-pensamento-hetero-e-outros-ensaios-1157. Acesso em: 2 jun. 2026.

Recebido em abril de 2026.

Aprovado em julho de 2026.