Revista Diversidade e Educação

ENSINAR A PARTIR DA EXISTÊNCIA: LESBIANIDADES, ARTE E RELATOS DOCENTES

ENSEÑAR A PARTIR DE LA EXISTENCIA: LESBIANIDADES, ARTE Y RELATOS DOCENTES.

*TEACHING FROM EXISTENCE: LESBIANITIES, AR*T, AND TEACHING *NARRATIVES*

Dalva França de Assis [1]
Debora Pazetto Ferreira.[2]
Leila Pessoa Bechtold[3]

RESUMO
Este artigo discute as relações entre lesbianidades, docência e ensino de arte a partir das experiências de três professoras sapatão em diferentes etapas da educação formal. O objetivo é analisar como trajetórias dissidentes produzem metodologias pedagógicas situadas para abordar arte, gênero, sexualidade, raça, classe e território em sala de aula. A metodologia adotada é qualitativa e situada, aproximando-se da autoetnografia, da escrita coletiva e da análise de relatos docentes, articulados a referências feministas, lésbicas e antirracistas. A análise evidencia estratégias como a construção de espaços de escuta, a ampliação de repertórios artísticos dissidentes, a nomeação da norma e as inversões pedagógicas. Conclui-se que não há uma pedagogia sapatão única, mas experiências lesbianas situadas que produzem saberes docentes, deslocam cânones artísticos e criam brechas para imaginar outros modos de convivência, aprendizagem e existência.
PALAVRAS-CHAVE: Docência. Sapatão. Gênero. Ensino de arte.

RESUMEN
Este artículo analiza las relaciones entre lesbianidades, docencia y enseñanza del arte a partir de las experiencias de tres profesoras lesbianas en diferentes etapas de la educación formal. El objetivo es examinar cómo las trayectorias disidentes producen metodologías pedagógicas

[1] Doutoranda Dalva França de Assis. Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, SC, Brasil.
[2] Dra. Debora Pazetto Ferreira. Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, SC, Brasil.
[3] Doutoranda Leila Pessoa Bechtold. Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, SC, Brasil.

situadas para abordar arte, género, sexualidad, raza, clase y territorio en el aula. La metodología adoptada es cualitativa y situada, próxima a la autoetnografía, la escritura colectiva y el análisis de relatos docentes, articulados con referencias feministas, lesbianas y antirracistas. El análisis evidencia estrategias como la construcción de espacios de escucha, la ampliación de repertorios artísticos disidentes, la nominación de la norma y las inversiones pedagógicas. Se concluye que no existe una pedagogía lesbiana única, sino experiencias lesbianas situadas que producen saberes docentes, desplazan cánones artísticos y abren brechas para imaginar otros modos de convivencia, aprendizaje y existencia.
PALABRAS-CLAVE: Docencia. Sapatão. Género. Enseñanza del arte.

ABSTRACT
This article discusses the relationships between lesbianities, teaching, and art education based on the experiences of three lesbian teachers working across different stages of formal education. Its objective is to analyze how dissident trajectories produce situated pedagogical methodologies for addressing art, gender, sexuality, race, class, and territory in the classroom. The methodology adopted is qualitative and situated, drawing on autoethnography, collective writing, and the analysis of teaching narratives, in dialogue with feminist, lesbian, and anti-racist references. The analysis highlights strategies such as the construction of spaces for listening, the expansion of dissident artistic repertoires, the naming of the norm, and pedagogical inversions. The article concludes that there is no single lesbian pedagogy, but rather situated lesbian experiences that produce teaching knowledge, displace artistic canons, and open breaches for imagining other modes of coexistence, learning, and existence.
KEYWORDS: Teaching. Lesbianity. Gender. Art education.

***

Introdução

Este artigo parte da experiência de três professoras sapatão que atuaram em diferentes etapas da educação formal no Brasil: Debora, professora que lecionou no ensino médio técnico entre 2014 e 2018 e, desde 2019, atua na universidade pública; Leila, professora que leciona desde 2021 no ensino fundamental em escolas públicas e privadas; e Dalva, professora que atuou entre 2019 e 2022 no ensino médio da rede pública estadual. Juntas, essas trajetórias atravessam um amplo arco formativo, dos primeiros anos do ensino fundamental à pós-graduação, passando pela educação básica pública e privada, pelo ensino técnico, pelo ensino médio e pela universidade. A partir dessa reunião de relatos, interessa-nos pensar como nossas experiências, marcadas por diferentes pertencimentos raciais, territoriais e de classe, produziram metodologias de ensino em arte voltadas à abordagem de práticas, imagens e

saberes dissidentes. Quando professoras sapatão[4] entram em sala de aula — seja diante de crianças em processo inicial de alfabetização visual e social, adolescentes atravessados por disputas em torno da identidade, ou estudantes universitários já envolvidos com debates teóricos e artísticos — elas carregam consigo não apenas uma identidade sexual e/ou gênero-dissidente, mas um conjunto de experiências de mundo que tensiona a norma heterossexual como pressuposto silencioso da educação.

Em 1980, Rich publicou um ensaio no qual confrontava uma instituição política até então desconhecida pelo feminismo hegemônico: a heterossexualidade compulsória. Ela se referia ao vasto conjunto de incentivos e restrições violentas necessário para impor a lealdade erótico-emocional, e a consequente subserviência, das mulheres em relação aos homens. Em palavras mais diretas, a heterossexualidade não é mais comum porque é "mais natural" e sim porque é compulsória, e ela é compulsória porque a supremacia masculina depende materialmente da sua rigorosa manutenção. Portanto, esse assunto não se endereça apenas às lésbicas, mas ao feminismo em geral. Afinal, todas as mulheres passam pelos processos de heterossexualização que sustentam a família nuclear, célula de base do capitalismo patriarcal.

A heterossexualidade compulsória é um método de controle da consciência que se estabelece por meio de muitas táticas, como a idealização do romance heterossexual e os padrões de beleza e comportamento impostos às mulheres. Todas essas táticas envolvem a invisibilização da existência lésbica: "um dos muitos mecanismos de imposição [da heterossexualidade compulsória] é, naturalmente, tornar invisível a possibilidade lésbica" (Rich, 2019, p. 63). Trata-se de um apagamento simbólico-material perpetuado por meio de violências morais e físicas, pela falta de inteligibilidade familiar, social, religiosa, escolar e médica, e por meio da omissão sistemática da nossa existência na cultura hegemônica. De acordo com Rich, a existência sapatão é omitida nas histórias infantis, no cinema e na música *mainstream*, na arte, na televisão e na publicidade para que meninas e adolescentes cresçam e formem sua identidade sexual sem sequer saber que a lesbianidade existe enquanto possibilidade erótica e romântica.

Assim, partimos da hipótese de que nossas experiências sapatão não apenas informam nossas escolhas temáticas, mas atravessam a criação de estratégias pedagógicas específicas para trabalhar arte dissidente em sala de aula. Tais estratégias não se limitam à apresentação

[4] Optamos pelo termo "sapatão" devido a sua intenção histórica, política e afetiva no Brasil. Trata-se de uma palavra marcada por violência, estigma e injúria, mas também por processos de reapropriação e criação de comunidade. Sapatão é como nos nomeamos entre nós, portanto, é também como nos nomearemos aqui, no contexto de um artigo acadêmico.

de artistas mulheres, lésbicas, bissexuais, trans, negras e indígenas como um acréscimo compensatório à história da arte hegemônica. Elas envolvem a construção de situações de aprendizagem nas quais estudantes podem se confrontar com as normas que determinam quais imagens são consideradas legítimas, quais histórias são narradas como universais, quais afetos podem aparecer no espaço público e quais experiências são sistematicamente apagadas. Nesse percurso, ensinar arte tornou-se também ensinar a ler ausências, silenciamentos, enquadramentos, apagamentos e sobrevivências.

Este artigo se inscreve em uma tradição crítica que compreende a sala de aula não como espaço asséptico de transmissão de conteúdos, mas como território de disputa e formação de subjetividades. A escola e a universidade são instituições atravessadas por normas de gênero, sexualidade, raça e classe. Mesmo quando não falam explicitamente sobre esses temas, elas os ensinam o tempo todo: nos exemplos escolhidos, nas imagens exibidas, nas referências bibliográficas, nos nomes que se repetem nos programas de disciplina, nas expectativas de comportamento, nas formas de punição, nos modos de acolhimento e nas alianças possíveis entre docentes e estudantes. Assim, a pergunta que orienta este texto não é apenas "como discutir gênero e sexualidade em sala de aula?", mas: que mundos são produzidos quando professoras sapatão ensinam arte a partir de suas próprias experiências de dissidência? Que metodologias emergem quando a docência se deixa atravessar por memórias de exclusão, redes de cuidado, estratégias de sobrevivência e desejo de transformação?

Na sequência, optamos por organizar o artigo em três subcapítulos escritos em primeira pessoa, nos quais cada professora apresenta sua experiência docente, situando os contextos institucionais, escolhas metodológicas, conflitos e estratégias criadas a partir de sua trajetória. Essa opção busca preservar a singularidade de cada percurso, reconhecendo que as lesbianidades docentes não constituem uma experiência homogênea. Em seguida, apresentamos os procedimentos metodológicos, uma vez que sua elaboração emerge das próprias experiências narradas e das aproximações críticas produzidas entre elas. Nas considerações finais, reunimos novamente nossas vozes na terceira pessoa do plural para refletir coletivamente sobre as contribuições das lesbianidades para o ensino de arte e a criação de mundos possíveis.

Da sala vigiada à história da arte como repertório dissidente

Sou uma artista, professora e pesquisadora sapatão, branca, nascida em Santa Catarina, e criada em uma família de professoras e professores. Minha experiência docente é inseparável desses atravessamentos biográficos, que informam minha relação com a educação e minha compreensão da sala de aula como espaço de escuta e disputa. Como afirma Audre Lorde, "o mais importante para todas nós é a necessidade de ensinarmos a partir da vivência" (Audre Lorde, 2021, p. 55). Entre 2014 e 2018, lecionei em uma instituição pública de ensino médio técnico em Minas Gerais. Eu ministrava aulas de Ética para estudantes do ensino médio integrado ao técnico, em um contexto nacional marcado pela intensificação de disputas em torno da escola. Foram anos de ascensão do bolsonarismo e da extrema direita no Brasil, nos quais professores e professoras passaram a ser cada vez mais vigiados, denunciados e acusados de "doutrinação" quando abordavam temas relacionados a direitos humanos, desigualdades de gênero e sexualidade. Nesse contexto, minha disciplina se tornou um espaço de tensão permanente. Nas aulas, eu trabalhava com debates sobre cotas e antirracismo, aborto, LGBTfobia, feminismo, ecologia, desigualdade social e direitos humanos. Sempre parti do entendimento de que ensinar ética no ensino médio não poderia se restringir à apresentação abstrata de conceitos filosóficos. Era preciso criar condições para que estudantes pudessem pensar nos conflitos que organizam a vida social.

Essa escolha metodológica, porém, acontecia em meio ao avanço do Escola sem Partido. Na época, o movimento ganhou força no Brasil defendendo a ideia de que haveria uma "doutrinação ideológica" nas escolas e propondo restrições à atuação docente em nome de uma suposta neutralidade educacional. No plano legislativo, uma de suas expressões foi o Projeto de Lei nº 7.180/2014, que pretendia alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para assegurar a precedência dos valores familiares na formação moral dos estudantes. Propostas vinculadas ao Escola sem Partido previam a proibição de termos como "gênero" e "orientação sexual" no ensino, articulando-se diretamente à campanha contra a chamada "ideologia de gênero". Embora essas propostas tenham sido consideradas inconstitucionais posteriormente, seus efeitos foram (e continuam sendo) sentidos cotidianamente na sala de aula. Constantemente, eu recebia reclamações de famílias que afirmavam que minhas aulas promoviam "ideologia de gênero". Em geral, as acusações surgiam principalmente quando eu propunha discussões sobre feminismo, LGBTfobia e direitos sexuais e reprodutivos.

A instituição de ensino era profundamente marcada por dinâmicas patriarcais e heteronormativas. Isso se expressava tanto nas relações interpessoais quanto na própria organização simbólica dos cursos técnicos: em cursos como Mecatrônica e Eletrônica, havia pouquíssimas mulheres nas turmas — a masculinização heteronormativa desses espaços era perceptível na ocupação da sala, nas piadas e nas referências de competência técnica —, enquanto em cursos como Hospedagem, havia muitas mulheres e estudantes LGBTQIA+[5]. Nesse cenário, minha atuação passou a operar de maneira ambivalente. Por um lado, ela me expunha à perseguição, por outro, produzia formas relevantes de identificação afetiva, na medida em que estudantes que se sentiam deslocados pelo ambiente patriarcal e heteronormativo da escola técnica encontravam em mim uma referência possível. Minha metodologia foi sendo construída nesse campo de conflito. Eu costumava levar textos, notícias e imagens que abriam discussões sobre os temas da disciplina. A dinâmica das aulas era baseada no debate: estudantes podiam se posicionar, discordar, formular perguntas, expressar incômodos e trazer experiências pessoais. Eu procurava sustentar a liberdade de fala como parte do processo pedagógico, sem confundi-la com autorização para reproduzir violências. Meu papel era conduzir a discussão de modo que as opiniões individuais fossem confrontadas com princípios éticos mais amplos: respeito à diversidade, dignidade humana, responsabilidade coletiva, justiça social e enfrentamento das desigualdades.

Com o tempo, percebi que a disciplina de Ética funcionava como um espaço importante de elaboração coletiva. Um debate sobre gênero e LGBTfobia podia produzir reações defensivas, mas também permitir que estudantes LGBTQIA+ se sentissem pertencentes. Ainda assim, discutir gênero e sexualidade naquele período era extremamente difícil. A retórica do Escola sem Partido e da "ideologia de gênero" criava e ainda cria um clima em que a prática docente parece sempre passível de denúncia. Essa experiência me ensinou que a docência dissidente não se faz apenas pela escolha dos conteúdos, mas pela forma como habitamos a sala de aula. Em um ambiente técnico marcado por hierarquias de gênero e por uma cultura institucional muitas vezes hostil às diferenças, minha presença e minha prática pedagógica funcionaram como uma pequena abertura. Não uma solução, nem um espaço livre de violência, mas uma brecha para imaginar outros modos de convivência, aprendizagem e existência.

[5] Utilizamos a sigla LGBTQIA+ por ser a forma adotada oficialmente pelo governo federal brasileiro em seus documentos institucionais e políticas públicas, embora reconheçamos que a sigla está em constante expansão e variação nos movimentos sociais e na produção acadêmica.

Desde 2019, minha experiência docente se transformou completamente, deslocando-se para uma universidade pública, onde passei a lecionar História da Arte nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais, além de orientar pesquisas em um Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais. Mesmo atravessando os anos de um governo de extrema direita, este ambiente universitário foi politicamente mais confortável, pois as turmas eram compostas majoritariamente por mulheres e pessoas LGBTQIA+, em geral alinhadas a perspectivas críticas e de esquerda. Isso alterou profundamente o sentido da minha prática docente. Na universidade, o desafio passou a ser ampliar repertórios, complexificar leituras e deslocar a própria história da arte como campo de formação. Em turmas que já reconheciam a importância de discutir feminismos, antirracismos, anticapacitismos e sexualidades dissidentes, a meta passou a ser questionar: quais artistas compõem nossos programas de disciplina? Que genealogias são apresentadas como centrais? Que sujeitos são racializados, generificados e sexualizados na leitura das imagens, enquanto outros permanecem sob o conforto da universalidade?

A noção de "nomear a norma", formulada por Jota Mombaça, tornou-se uma chave importante para essa prática: "nomear a norma é o primeiro passo rumo a uma redistribuição desobediente de gênero e anticolonial da violência, porque a norma é o que não se nomeia, e nisso consiste seu privilégio" (Jota Mombaça 2021, p. 75). Assim, nomear a norma é um gesto fundamental para expor aquilo que se apresenta como universal, neutro ou natural, deslocando a centralidade silenciosa da branquitude, da cisgeneridade, da heterossexualidade e da colonialidade. Essa formulação atravessa diretamente minha metodologia em sala de aula. Ao apresentar artistas, não marco apenas aqueles que são negres, indígenas, mulheres ou LGBTQIA+. Marco também os artistas brancos, cisgêneros, heterossexuais, homens, europeus, pertencentes às elites. Esse gesto aparentemente simples causa bastante estranhamento. Pois na grande maioria das abordagens — mesmo aquelas que são sensíveis às diversidades — a diferença é nomeada apenas quando se afasta da norma: diz-se "artista mulher", "artista negro", "artista indígena", "artista lésbica", "artista trans", enquanto artistas homens brancos cisgêneros aparecem apenas como "artistas". Essa assimetria produz a ilusão de que alguns sujeitos fazem arte a partir de uma identidade, e tem quase a obrigação de abordar essas temáticas, enquanto outros fariam arte a partir de uma posição universal, com liberdade para trabalhar com qualquer tema. Ao nomear todos, tento desfazer essa distribuição desigual das marcações sociais.

Essa escolha metodológica é inspirada, por um lado, na noção de "nomear a norma" de Jota Mombaça e, por outro, na constatação de Monique Wittig de que nossa sociedade é dominada pelo "pensamento hétero" que "desenvolve uma interpretação totalizante da história, da realidade social, da cultura, da linguagem e de todos os fenômenos subjetivos ao mesmo tempo" (Monique Wittig 2022, p. 62). Evidentemente, adotar essa metodologia não significa reduzir as obras às biografias, mas mostrar que toda arte é produzida a partir de um lugar situado. Ou, nas palavras de Gloria Anzaldúa, "uma pessoa sempre escreve e lê do lugar onde seus pés estão plantados, do chão de onde se ergue, seu posicionamento e ponto de vista particulares" (Gloria Anzaldúa 2021, p. 144). Além dessa redistribuição da marcação social, procuro construir planos de ensino nos quais artistas dissidentes não entrem apenas em aulas específicas sobre "arte feminista", "arte queer", "arte negra" ou "arte indígena". Acredito que tal abordagem correria o risco de isolar a diferença em nichos ou blocos identitários. Quando artistas dissidentes deixam de ocupar um lugar periférico na narrativa, toda a história da arte se transforma.

Considero esse deslocamento muito importante em turmas de Licenciatura em Artes Visuais. Quando estudantes de licenciatura percebem o poder das normas na construção das narrativas artísticas, compreendem também que o currículo não é apenas uma lista de conteúdos. É uma política da imaginação. A licenciatura tem uma dimensão multiplicadora importantíssima: forma docentes que poderão reorganizar, em outros contextos, os modos de existir e de ensinar arte na educação básica.

Compreendo minha atuação universitária como uma pedagogia do repertório e da nomeação. Repertório, porque refaz a história da arte a partir de um campo amplo de referências, no qual as experiências dissidentes não apareçam apenas como exceção. Nomeação, porque esse repertório só produz deslocamento quando a norma também é situada. Não basta incluir artistas dissidentes em programas ainda organizados pela universalidade branca, masculina, cisheterossexual e colonial. É preciso mostrar que essa universalidade é uma construção histórica e que parte de sua força depende, justamente, de permanecer sem nome. Assim, se no ensino médio técnico minha presença funcionava como refúgio em meio a uma instituição heteronormativa, na universidade ela ajuda a legitimar outras narrativas dentro do campo da arte. Minha identidade sapatão não aparece mais como exceção ameaçadora, mas como uma posição de enunciação que participa da construção coletiva de conhecimento e da elaboração crítica de mundos possíveis.

O chão irregular: docência sapatão e ensino de arte na educação básica catarinense

Minha trajetória como professora de arte em Santa Catarina se constituiu como um campo de aprendizagem permanente sobre os limites e as possibilidades da docência quando atravessada por uma identidade sapatão, por escolhas curriculares dissidentes e por percursos marcados por desigualdades. Essa trajetória não foi reta, mas foi se constituindo ao longo de diferentes contextos, com maior concentração na Grande Florianópolis, onde atuei de forma mais intensa e contínua. Nos últimos cinco anos, ensinei para praticamente todas as faixas etárias: do ensino fundamental à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e estágio docência do doutorado. Cada um desses deslocamentos foi também uma modulação: uma escuta diferente, uma linguagem diferente, um outro modo de calibrar o que se pode dizer e como se pode dizer. É sobre o ensino fundamental que este texto se debruça, embora minha trajetória docente também se estenda a outras etapas e contextos educacionais, pois é nesse recorte que as tensões entre repertório dissidente e vigilância institucional se tornam mais nítidas e mais difíceis de contornar.

A docência e a minha própria constituição como sujeito operam em uma zona de indissociabilidade, onde o exercício pedagógico é atravessado pela minha existência no mundo. Habitar a sala de aula enquanto corpo sapatão implica uma precariedade específica: a viabilização de um espaço seguro é, simultaneamente, um dispositivo de possível acolhimento para os discentes dissidentes e um ônus que se inscreve física e psiquicamente em mim, na medida em que as violências que atravessam os limites da escola jamais permanecem exteriores ao meu corpo. Esse custo pedagógico, frequentemente silenciado na teoria, revela que a produção de segurança é um esforço exaustivo que recai de modo desigual sobre aqueles que a norma já demarcou como desviantes. É sob essa ótica que Roseno e Auad ponderam que “as lesbianidades se colocam como saberes docentes que criam condições de resistência ao conjunto de opressões postas para todas as docentes mulheres” (Camila dos Passos Roseno; Daniela Auad 2024, p. 2). Embora eu não me nomeie mulher, mas sim como um corpo dissidente sem gênero, reitero minha identidade sapatão como o eixo que sustenta minha prática. Toda a minha formação ocorreu marcada pelo feminino, lugar pelo qual fui chamada e por meio da qual construí uma estrutura social. Eu não tenho problema algum com isso, pois compreendo perfeitamente como o mundo categoriza as pessoas; o que me interessa é que essa leitura não apaga a minha dissidência.

Há uma prática que repito em todas as aulas, independente da faixa etária. Logo no início, deixo estabelecido que aquele espaço é de diálogo, de aprendizagem sobre arte, de discussão sobre questões que nos atravessam, mas que nenhuma manifestação de ódio, nenhuma forma de bullying ou preconceito será tolerada, seja direcionada a mim ou a qualquer outra pessoa presente. O modo de dizer isso muda conforme quem está na sala: para uma criança de seis ou sete anos, o que funciona é algo como "aqui a gente não fala palavras que machucam"; para adolescentes, a conversa pode ser mais direta; para adultos no EJA/graduação, ela passa por outro registro de experiência e de responsabilidade coletiva. Para mim, como artista e docente sapatão, estabelecer esse contrato no início de cada aula se faz como um protocolo burocrático, para que o ato de lecionar seja possível.

A metodologia elaborada para o ensino fundamental segue uma lógica própria: partir sempre da obra ou prática e nunca da identidade do artista. Observar primeiro, a cor, a forma, a técnica, a matéria, o traço, a composição, tentar entender e abrir a interpretação com os estudantes sem antecipar respostas, deixando que os sentidos se construíssem a partir do que cada um conseguia perceber e nomear. Somente depois dessa leitura é possível abarcar o contexto do artista, incluindo a sexualidade, quando ela era relevante para compreender a obra, mas nunca como etiqueta prévia que organizasse toda a recepção. Era disso que se tratava: levar para a sala de aula não apenas obras, mas os modos de ver que minha própria experiência sapatão tinha me ensinado a ter. Roseno e Auad nomeiam esse tipo de atuação como parte de um saber docente específico:

> As professoras buscam, através de projetos educativos, dos conteúdos disciplinares e das posturas pedagógicas, formas de abordar esses temas, mesmo que estes estejam sendo proibidos, criminalizados e atacados de variadas formas nos últimos anos em nosso país (Roseno; Auad, 2024, p. 13).

Em 2021, durante a pandemia e em meio à escrita da minha dissertação de mestrado, iniciei à docência em uma escola da Palhoça que atendia aos anos iniciais do ensino fundamental. O ambiente, de caráter semirrural, impunha barreiras imediatas ao ensino de arte: o mobiliário das salas era inadequado para produções manuais e o tempo rígido de quarenta e cinco minutos impedia qualquer prática que exigisse maior calma ou desenvolvimento. Em vez de impor conteúdos prontos, comecei as aulas observando o que aquelas crianças viam ao redor, orientando o olhar para o Morro do Cambirela, que se impunha pela janela todos os dias. Partir do território que elas habitavam foi o modo de entender onde eu estava e com quem conversava, reconhecendo que, ali, as normas de gênero já estavam naturalizadas antes mesmo de serem nomeadas. Assim, a metodologia precisou nascer da sutileza: menos pela introdução direta de

temas como gênero e sexualidade, e mais pela construção de referências que ampliaram o que aquelas crianças podiam reconhecer como possível.

Eu não chegava à sala de aula com respostas prontas, e as crianças também não chegavam sem referências ou repertório. A escola não é isolada do mundo externo: ela é produto dele e se relaciona com ele. Enquanto docente, o que posso oferecer é fruto do meu contexto, do meu modo de ler imagens, de habitar territórios, de compreender que a produção artística de Santa Catarina, por exemplo, é também um campo diverso, do qual faço parte como pesquisadora e como sapatão. Trazer artistas LGBTQIA+ do próprio estado não era apenas uma escolha de conteúdo: era uma recusa à reprodução de uma hierarquia de circulação que apaga o que é produzido localmente, e ao mesmo tempo uma aposta de que a proximidade territorial funciona como possível ponte de reconhecimento. Levar o meu entendimento de arte para a sala de aula é também uma forma de intervir na relação entre a escola e o mundo que a rodeia, deslocando o que se toma como cânone e me colocando como agente que mobiliza repertórios dissidentes com o propósito de tensionar, de dentro, as estruturas que organizam o que conta como conhecimento legítimo no espaço escolar.

Em Biguaçu, em uma escola que atendia da primeira à oitava série, as tensões com a coordenação pedagógica e as famílias se tornaram mais concretas. Lembro de apresentar a uma turma de oitavo ano um documentário sobre pixo em São Paulo e de enfrentar um encadeamento de reclamações que chegou à direção, como se qualquer deslocamento do imaginário convencional da arte já configura se um excesso que precisava ser contido. Em 2022, ano de eleição e de forte intensificação de discursos de ódio, as escolas estavam mais tensionadas e as conversas mais atravessadas por agressividade; qualquer tentativa de ampliar o repertório visual parecia exigir, antes, a construção de um chão comum. Enquanto conteúdos como desenho, pintura e teoria da cor raramente eram contestados, qualquer abordagem que escapasse ao convencional provocava reações imediatas. Como documenta Arthur Novo em pesquisa realizada com docentes LGBTQIA+ em escolas catarinenses, propor-se a abordar questões relacionadas à sexualidade e ao gênero posiciona a pessoa docente em um lugar de extrema atenção e vigilância por parte de toda a comunidade escolar (Arthur Leonardo Costa Novo, 2015, p. 172). Essa assimetria me ensinou algo que permaneceu como questão central: o problema nunca era a arte em si, mas a possibilidade de que outros mundos viessem a existir por meio dela. Foi nesse cenário de vigilância que, em um momento de troca particular, uma estudante me perguntou sobre minha orientação; ao responder que sou sapatão, ela compartilhou sua própria bissexualidade, confidenciando que ali era o único espaço onde sentia

abertura para falar sobre isso. Ao concluir, ela riu e completou: “Ah, professora, se a minha mãe souber, ela vai me matar”. Aquele diálogo sintetiza o que a presença de um corpo dissidente provoca no ambiente escolar: a visibilidade de uma trajetória sapatão funciona como um convite para que outros sujeitos encontrem segurança para nomear suas próprias vidas.

Entre 2023 e 2024, atuei em uma instituição federal técnica no sul do estado, deslocamento que integrou minha trajetória docente em construção. Diferente da minha experiência anterior, esta escola contava com infraestrutura própria, como ateliê, e permitia blocos de aulas com maior duração, facilitando o desenvolvimento da produção artística mesmo com uma carga horária reduzida. Neste período, coordenei a curadoria da 1ª exposição LGBTQIA+ de Criciúma, utilizando o espaço de ensino para investigar como inserir artistas cuir[6] no currículo. A proximidade com essas produções locais permitiu aos estudantes compreenderem que a arte dissidente é algo feito por quem vive e circula nesta mesma região. Esse trabalho foi fundamental para romper com o isolamento que marca o sul em relação à capital, superando a centralização que, historicamente, concentra na Grande Florianópolis as oportunidades de exposição e o debate acadêmico sobre a cultura visual. Para além das questões curriculares, a presença de um corpo docente dissidente naquela instituição gerou desdobramentos que ultrapassaram a sala de aula. Estudantes cuier e LGBTQIA+ buscavam-me frequentemente antes ou após as aulas para compartilhar vivências, dúvidas afetivas e inseguranças sobre suas próprias orientações; lembro de um estudante que chegou até mim com o perfil de um colega em uma rede social, perguntando se eu achava que ele era gay porque estava interessado naquele menino. A recorrência desses diálogos tornou evidente que o impacto daquela docência não residia apenas nos conteúdos apresentados, mas na criação de um espaço onde a existência dissidente cabia sem precisar se justificar. Ao longo do tempo, formou-se entre diversas turmas um vínculo coletivo de acolhimento, onde esses jovens encontravam um referencial para nomear experiências que, no ambiente familiar ou entre pares pautados pela heteronormatividade, permaneciam sem resposta.

Em 2025, atuei em dois contextos simultaneamente. No primeiro semestre, lecionei no EJA em uma escola em Palhoça, retornando a um município que já conhecia do início da minha trajetória docente. Ali, a sala reunia pessoas de dezoito a setenta anos, e o desafio era duplo: ao mesmo tempo em que eu apresentava linhas, formas e cores para quem nunca havia tido

[6] Adota-se o termo cuir, e não queer, por sua dimensão de reapropriação crítica latino-americana, que desloca o conceito de seu contexto anglófono e o articula às especificidades políticas, raciais e territoriais do Sul Global, conforme amplamente discutido na produção acadêmica feminista e dissidente da América Latina.

contato com esse vocabulário, tentava também abrir espaço para os artistas LGBTQIA+ que fazem parte do meu repertório de pesquisa e da minha existência, sem que isso precisasse entrar como exceção ou interrupção do programa. No segundo contexto, voltei ao ensino fundamental em uma escola privada de caráter social situada em São José. Digo "voltei" em mais de um sentido: voltei ao ensino fundamental e voltei ao bairro onde nasci e cresci. Essa dimensão biográfica não era exterior à docência, era constitutiva dela. Agora eu voltava como outra pessoa, com outras perguntas: perguntas que aquela criança não tinha vocabulário para formular, sobre corpo, sobre dissidência. A distância entre quem eu fui e quem eu estava sendo era, ela mesma, parte do que eu trazia para aquele espaço. Havia ali uma troca que não cabia só na relação pedagógica: eu reconhecia algo neles, e talvez eles reconhecessem algo em mim.

A docência nunca foi, para mim, um problema a resolver. Foi um campo em que se entra com cuidado, como quem reconhece que o chão é irregular, mas não deixa de tatear. A saída momentânea da educação básica não foi uma ruptura, mas um deslocamento: o peso crescente do doutorado tornou incompatível manter aquele ritmo, e a docência migrou para outro contexto, o estágio docência na universidade, onde as perguntas que me acompanham seguem sendo as mesmas. Arte, ensino e existência sapatão não se separam, e é por isso que essas questões atravessam também a pesquisa e as curadorias que realizo.

A professora preta e sapatão: experiência versus conflito em uma escola pública

Uma das minhas experiências mais importantes como professora preta e sapatão aconteceu em 2022 em uma escola pública de ensino médio na Vila Assis na cidade de Mauá em SP. Foi nesta escola que eu comecei as minhas primeiras experimentações didáticas e reflexões sobre o que eu chamaria mais tarde de "*inversão pedagógica*" (estratégia que protagoniza produções de dissidentes e oprimidos nas imagens e textos) a fim de instigar estudantes a refletirem sobre opressões sociais que aconteciam no entorno da cidade através dos conteúdos do currículo. Após dois anos de afastamento social, devido a pandemia de Covid 19, evidenciou-se que o meu exercício da docência estava marcado e pautado nas questões de raça, gênero e sexualidade nas linguagens de arte: eu fiquei conhecida como professora categoria "O" (contratados em SP) preta e sapatão. Nesse contexto, implicava também a minha identidade local (havia retornado à minha cidade após concluir o curso de licenciatura em artes visuais da UDESC), estava recém-formada e com um repertório referencial artístico que saltava da norma do ensino eurocêntrico branco e heteronormativo. Estava em busca de construir uma

estratégia metodológica que fosse crítica e que fugisse das linhas conservadoras, que historicamente organizaram o espaço escolar com concepções tradicionais (havia crucifixos na sala da diretora e nas salas das coordenadoras pedagógicas) e muitas vezes heteronormativas, algo utópico para o contexto social e cultural da escola, que continha uma pluralidade muito diversificada entre os seus estudantes.

Para entender a cultura local é muito importante conhecer a cidade em si: considerada de porte médio para o estado de São Paulo, Mauá é conhecida por abrigar dois polos industriais: Sertãozinho, bairro perto do rodoanel que abriga um conglomerado de fábricas metalúrgicas e uma chocadeira que abriga indústrias de manufaturados diversos como: embalagens de papelão, brinquedos, etc; e outro polo no bairro Capuava que abriga imensas indústrias do ramo químico como a estadunidense Sherwin Williams; a suíça Tetra Pak, a francesa Saint-Gobain e a RECAP, uma das refinarias de petróleo mais importantes do Brasil, além do refinar o petróleo, a indústria também fornece resina plástica para outras indústrias. Essa visão geral da cidade contém dados muito importantes para que se conheça alguns traços da população, especialmente dos estudantes do período noturno matriculados nos terceiros anos do ensino médio: jovens trabalhadores que mesmo na tenra idade já cumpriam obrigações de adultos como ajudar no orçamento familiar, pagar contas de casas, ajudar com o aluguel e ainda, alguns já eram mães e pais. Numa cidade com tantas indústrias, é muito comum notar a imensa quantidade de homens metalúrgicos, mecânicos e eletricistas que circulam pela cidade com macacões de fábrica e às vezes até sujos de graxa, explicitando um padrão local de masculinidade.

Uma das vantagens em trabalhar no terceiro ano do ensino médio noturno é que assuntos como partidarismo, feminismo, machismo e sexualidade não importunavam a maioria desses estudantes, que começavam a transitar da adolescência para a idade adulta. Por fim, a maioria estava muito centrada para realizar a prova do ENEM.

Mas como nem tudo eram flores, nessa escola conheci um dos meus maiores desafios discentes, um aluno no qual eu chamarei pelo pseudônimo de João; rapaz que havia reprovado o terceiro ano anterior por indisciplina, agressões verbais a colegas e notas baixas. João já tinha 19 anos, era praticamente um adulto em meio a adolescentes de 16 e 17 anos. João era a personificação do estereótipo machista brasileiro: o rei dos meninos valentões e o terror dos afeminados, em discussões rasas chamava as meninas de “putas” e os colegas de “viado desgraçado”. Me lembro que no meu segundo dia de aula, iniciei a conversa com os estudantes sobre como seriam as aulas focadas na prova do ENEM, imediatamente João gritou do fundo

da sala “Ainda bem que eu não vou fazer essa bosta”, calmamente eu me virei e disse: “Então por que está aqui?”, imediatamente ele respondeu: “Porque sou obrigado”, rebati: “Não, você é uma pessoa adulta de dezenove anos e não é obrigado a estar aqui; você tem o direito de estar aqui, mas não é obrigado”. Na mesma hora a sala vaiou as falas de João e ali iniciou uma relação conflituosa entre um jovem hétero branco e uma professora preta e sapatão. “Ele é homofóbico, professora, por isso ele atrapalha a sua aula” confidenciou uma das colegas da João. Bell hooks[7] (2013) refere a educação como uma prática da liberdade e um modo de ensinar que qualquer um pode aprender (hooks, 2013), desde que se rompa com a lógica hierárquica e se reconheça o corpo docente como parte constitutiva do processo pedagógico juntamente com os estudantes:

> Quando os professores levam narrativas de sua própria experiência para a discussão em sala de aula, elimina-se a possibilidade de atuarem como inquisidores oniscientes e silenciosos. É produtivo, muitas vezes, que os professores sejam os primeiros a correr o risco, ligando as narrativas confessionais às discussões acadêmicas para mostrar de que modo a experiência pode iluminar e ampliar nossa compreensão do material acadêmico. Mas a maioria dos professores têm de treinar para estarem abertos em sala de aula, estarem totalmente presentes em mente, corpo e espírito (hooks, 2013, p. 35).

Nesse sentido, percebi que muitas vezes a minha presença como uma mulher sapatão, superava a identidade de professora de arte na sala de aula, e aquilo já representava uma inversão pedagógica porque eu era a única professora sapatão assumida da escola. Para muitos estudantes que não se enquadravam nos padrões da heteronormatividade eu era compreendida como uma referência de reexistência que não apenas resistiu às opressões da cultura machista de uma cidade cinza e brutalmente industrializada, mas de alguém que de alguma forma saiu ilesa às violências que são comuns aos corpos pretos e sapatões. Naquela escola, eu praticamente defini uma forma sapatônica legítima de poder viver. Com isso, percebi que era necessária uma prática de ensino a partir da minha vivência, como diria Audre Lorde (2019), que dialogava com todos os estudantes LGBTQIA+. Tratava-se, portanto, de uma docência legalmente lésbica, que não apenas incluía referências artísticos do gênero, mas tornar a minha presença sapatão o próprio eixo estruturante do processo pedagógico, desestabilizando a lógica heteronormativa e eurocentrada que reinava na disciplina de arte e no currículo estadual. Assim, em diálogo com Lorde (2019), comecei a montar as aulas de arte baseadas no currículo da secretaria de educação de SP, mas incluía artistas que trabalham temáticas LGBTQIA+.

[7] Referenciamos em letras minúsculas a autora bell hooks por conta de suas escolhas e posicionamentos políticos.

Abordar tais artistas no terceiro ano do ensino médio não se configurou como um gesto pontual de inclusão, mas uma estratégia pedagógica crítica no qual eu invertia a ordem de apresentação, dando importância, sem extrapolar, à produção dissidente de arte porque sabia que *"as ferramentas do senhor não iam derrubar a casa grande"* (LORDE, 2020), ou seja, as produções artísticas dos livros de arte eurocentrados, não tratavam dos assuntos que atravessavam os estudantes que sofriam homofobia por parte do colega João.

A docência e a convivência escolar com estudantes LGBTQIA + do terceiro ano que sentiam intimidados por João me fizeram perceber o quanto o processo formativo escolar, mesmo com políticas *anti-bullying,* estava impregnado de homofobia. Na sala de aula, João, mesmo colecionando advertências verbais e escritas, continuava a reproduzir falas e atitudes machistas em relação aos colegas. Naquela situação, compreendia uma aproximação com todos os alunos, inclusive com João, como uma política de presença. Ao não ocultar a minha existência dissidente, ainda que de forma situada e ética, eu sabia que estava rompendo com o modelo de docência que exige neutralidade e, com isso, conseguia criar fissuras no ambiente engessado e conservador da escola.

Essas fissuras foram fundamentais porque estudantes que vivem diferentes formas de exclusão (raciais, de classe, de gênero, de sexualidade) passaram a reconhecer que havia outras formas possíveis de existir dentro de uma escola que era historicamente marcada por uma pedagogia normativa, embranquecida e descolada das realidades dos estudantes. É nesse entrecruzamento que inseri a metodologia das *Inversões Pedagógicas,* proposta como estratégia crítica que reposiciona sujeitos historicamente marginalizados para a centralidade dos processos educativos e imagéticos.

Artisticamente me propus realizar uma operação de reescrita que distendia as imagens já prontas dos livros didáticos para uma produção mais crítica e atrelada à realidade dos estudantes com suas vivências e experiências. Tratava-se de uma intervenção que, ao mobilizar a arte para o campo produtivo e dissidente da professora preta esapatão e sua turma plural, deslocava signos racistas e heteronormativos, propondo novas visualidades e narrativas que afirmam corpos negros e dissidentes como protagonistas. Essa estratégia dialoga com a crítica de Paulo Freire (1996) à educação bancária, na medida em que recusa a passividade do estudante e propõe uma pedagogia ativa e situada no território das vivências escolares. Como afirma Freire (1996) que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a própria produção (Freire, 1996). Dessa forma, a articulação entre docência, juntamente com as práticas artísticas e as *Inversões Pedagógicas* materializam-se tanto na experiência em

sala de aula quanto na produção de uma cartilha antirracista e anti homofóbica. Ser professora lésbica preta nesse contexto não se restringe a uma condição identitária, mas configura-se como uma prática pedagógica situada no privado, que mobiliza o corpo como território de conhecimento e disputa na sociedade em que ele está inserido. Trata-se de uma docência que, ao enfrentar violências simbólicas e institucionais, escava brechas para a construção de uma educação comprometida com a justiça social, a pluralidade do alunado e a transformação dos imaginários tradicionais do ensino de arte. De fato, o comportamento de João melhorou meses após a construção de um diálogo coletivo da turma sobre a produção de arte contemporânea como campo de produção social e democrático.

Nesse horizonte, o uso da *inversão* dos papéis sociais nas imagens, conforme delineado, ampliou de alguma forma o alcance dessa prática ao operar diretamente no campo da representação artística que trazia o pluralismo de ideias nos conteúdos referenciais. Ao subverter as visualidades heteronormativas, os estudantes que eram oprimidos em sala de aula passaram a refletir sobre as possibilidades da arte como forma de pertencimento. Assim, a produção artística que era apenas ilustrativa nos cadernos de arte passou a assumir um papel ativo na construção de pensamentos mais críticos sobre a comunidade que morava no entorno da escola. De certa forma, criou-se um ambiente mais democrático no qual estudantes se viram representados não só pela figura da professora, mas também por outras produções artísticas.

Procedimentos Metodológicos

Este artigo foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa, situada e narrativa, tomando como ponto de partida as experiências docentes de três professoras sapatão que atuaram em diferentes etapas da educação formal: ensino fundamental, ensino médio, ensino técnico, graduação e pós-graduação. O objetivo que nos guiou não foi produzir uma amostragem representativa das lesbianidades na docência, mas elaborar uma reflexão crítica a partir de trajetórias específicas, compreendidas como lugares de produção de conhecimento pedagógico, artístico e político.

A pesquisa se aproxima da autoetnografia, da escrita situada e da análise narrativa de experiências docentes. Nossas referências envolvem pesquisa bibliográfica, mas também nossas memórias de atuação, situações vividas em sala de aula e práticas pedagógicas desenvolvidas em escolas públicas e privadas, instituto federal e universidade. Não tomamos nossos próprios relatos como registros neutros, mas como elaborações críticas produzidas a

partir da presença e do presente político. Levamos em consideração os contextos institucionais e as faixas etárias envolvidas, observando como as abordagens de gênero, sexualidade e arte dissidente se transformam conforme a etapa de ensino e as condições de cada instituição. Examinamos, a partir de nossas experiências e referências bibliográficas, nossas estratégias pedagógicas, como a escolha de referências artísticas, a problematização dos cânones da história da arte, a leitura crítica de imagens e a mediação de debates sobre corpo, desejo, família, identidade e diferença. Por fim, também assumimos o diálogo e a escrita coletiva como procedimento metodológico e político, reunindo nossas trajetórias distintas sem apagar suas diferenças raciais, territoriais e de classe.

Considerações Finais

Ao aproximar essas três trajetórias, não buscamos construir uma narrativa homogênea sobre "a professora lésbica" ou a "pedagogia sapatão". Pelo contrário, optamos por escrever os relatos individualmente, ainda que em diálogo, porque nos interessa afirmar a heterogeneidade da experiência docente sapatão. Não ocupamos o mesmo lugar social, não atuamos nos mesmos territórios e não enfrentamos os mesmos desafios institucionais. Nossos corpos são diferentemente atravessados por raça, classe, geração, território, formação acadêmica e vínculos institucionais. É justamente nessa diferença que reside a força do argumento: não há uma metodologia única derivada da lesbianidade, mas nos alinhamos na compreensão de que a experiência sapatão situada deve ser reconhecida como produtora de saber pedagógico.

Quando elaboramos estratégias para discutir arte dissidente em contextos educacionais diversos, estamos criando procedimentos metodológicos: formas de selecionar imagens, organizar debates, construir confiança, lidar com resistências, negociar com as instituições de ensino e deslocar as narrativas hegemônicas. Essas práticas pedagógicas são construídas a partir de nossa experiência sapatão. Elas emergem de uma posição situada, de quem conhece os efeitos da norma não como um conceito distante, mas como experiência corporal cotidiana. Por isso, reivindicamos a experiência docente sapatão como lugar legítimo e fundamental de elaboração de conhecimento. Em tempos nos quais as discussões sobre gênero e sexualidade na educação seguem sendo alvo de vigilância, censura e disputas morais, afirmar essas práticas é também disputar o sentido público da escola e da universidade.

Referências

ANZALDÚA, Gloria. *A vulva é uma ferida aberta & outros ensaios*. Tradução de Tatiana Nascimento. Rio de Janeiro: A Bolha, 2021.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LORDE, Audre. *Irmã outsider: ensaios e conferências*. Tradução de Stephanie Borges. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
MOMBAÇA, Jota. *Não vão nos matar agora*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

NOVO, Arthur Leonardo Costa. O armário na escola: regimes de visibilidade de professoras lésbicas e gays. 2015. 205 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

RICH, Adrienne. *Heterossexualidade compulsória e existência lésbica*. Tradução de Angélica Freitas e Daniel Lühmann. Rio de Janeiro: A Bolha, 2019.

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. ISSN 2317-7853. DOI: https://doi.org/10.34024/olhares.2024.v12.15804

WITTIG, Monique. *O pensamento hétero e outros ensaios*. Tradução de Maíra Mendes Galvão. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

Recebido em maio de 2026.
Aprovado em julho de 2026.