



UFOP  
Universidade  
Federal de Ouro  
Preto

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO E DOUTORADO



*Campus Universitário, Mariana/MG, 35420-000 - Tel.:3557-9407 - posedu.ichs@ufop.edu.br*  
*www.posedu.ufop.br*

**NARRATIVAS DE PROFESSORES/AS LGBTQIA+ EM ALIANÇA:  
ESCREVIVENDO POSSIBILIDADES.**

**Edgar de Barros Santos**

**Mariana MG, 2023**

**EDGAR DE BARROS SANTOS**

**NARRATIVAS DE PROFESSORES/AS LGBTQIA+ EM ALIANÇA:  
ESCREVIVENDO POSSIBILIDADES.**

Texto de Dissertação apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marco Antônio Torres.

**Mariana, MG**

**2023**

## SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

S237n Santos, Edgar de Barros.

Narrativas de professores/as LGBTQIA+ em aliança [manuscrito]:  
escrevendo possibilidades. / Edgar de Barros Santos. - 2023.  
187 f.: il.: color., tab..

Orientador: Prof. Dr. Marco Antônio Torres.

Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Federal de Ouro Preto. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Área de Concentração: Educação.

1. Escrivências. 2. Subjetividade. 3. Decolonialidade. 4. Minorias sexuais. I. Torres, Marco Antônio. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 376.7(043.3)

Bibliotecário(a) Responsável: Iury de Souza Batista - CRB6/3841



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO  
REITORIA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



## FOLHA DE APROVAÇÃO

**Edgar de Barros Santos**

### **Narrativas de professores/as LGBTQIA+ em aliança: escrevendo possibilidades**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação

Aprovada em 23 de maio de 2023

#### Membros da banca

Prof. Dr. Marco Antonio Torres - Orientador - Universidade Federal de Ouro Preto  
Profa. Dra. Margareth Diniz - Membro Interno Titular - Universidade Federal de Ouro Preto  
Prof. Dr. Paulo Henrique de Queiroz Nogueira - Membro Externo Titular - Universidade Federal de Minas Gerais

O Prof. Dr. Marco Antonio Torres, orientador do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito no Repositório Institucional da UFOP em 05/09/2023.



Documento assinado eletronicamente por **Marco Antonio Torres, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 06/09/2023, às 10:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.ufop.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0586489** e o código CRC **5630907F**.

Referência: Caso responda este documento, indicar expressamente o Processo nº 23109.011990/2023-01 SEI nº 0586489

R. Diogo de Vasconcelos, 122, - Bairro Pilar Ouro Preto/MG, CEP 35402-163  
Telefone: (31)3557-9410 - [www.ufop.br](http://www.ufop.br)

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a todos os familiares, amigos e demais pessoas que foram presentes e acolhedoras durante esses dois anos de foco na pesquisa. Período em que, por muitas vezes, tive que me ausentar por longo tempo. Em especial aos meus pais e irmãos que compartilham comigo a existência nesse mundo.

Aos meus sobrinhos Alice, Lorena e Pedro que sempre me ajudaram a tomar o gás necessário quando o desânimo batia. Testemunhar o crescimento de vocês me enche de vontade de viver e realizar.

Aos meus amores, Rodrigo e Jéssie, gratidão pela parceria, apoio, compreensão e amor que sempre permeou os bons e maus momentos dessa trajetória. Eu não teria conseguido sem o amor de vocês.

À Universidade Federal de Ouro Preto e a todos os seus trabalhadores e amigos de curso que fiz durante a graduação e o mestrado.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação, funcionários técnicos e demais professores. Em especial ao secretário Lucas Braga Scaramussa, sempre atento e solícito às nossas demandas.

Ao meu orientador Prof. Dr. Marco Antônio Torres pela acolhida da proposta de pesquisa, por todo o apoio, carinho e cuidado em suas análises e ensinamentos tão pontuais e afetivos. Obrigado pela compreensão e generosidade.

Aos professores componentes das bancas de qualificação e defesa, Prof. Dr. Paulo Henrique de Queiroz Nogueira e Profa. Dra. Margareth Diniz, pela disposição e aceite em contribuir com suas análises críticas de forma tão atenta, tão afetiva e acolhedora.

À banca suplente, formada pelo Prof. Dr. Erisvaldo Pereira dos Santos e pela Profa. Catarina Dallapicula, pela generosa disponibilidade de se colocar à disposição de assegurar a efetivação desse momento.

Aos colegas de linha e aos do grupo de pesquisa Caleidoscópio. Aprendi muito trabalhando e dividindo forças e fraquezas com vocês.

À todas as mulheridades que encontrei durante minha trajetória até aqui e que me ensinaram tanto através de seus estudos, práticas, histórias de vida, conselhos e afetos.

À todas as bixeslesbotrans que cruzaram e afetaram os meus caminhos ao longo desses mais de 30 anos de existência, em especial aos colegas de graduação, de trabalho escolar e de mestrado.

Aos meus ex-alunos que sempre foram meus budas diários. Através de vocês eu aprendi, desaprendi e reaprendi tantas vezes que seria impossível listar. O sucesso de vocês enquanto seres humanos éticos, amorosos e acolhedores é o que dá sentido a todo o esforço em torno da educação.

Por último, e não menos importante, um agradecimento mais que especial para os professores e professoras que colaboraram com esse trabalho. As narrativas de vocês me enchem de emoção, orgulho e afeto. Além de terem sido importantíssimas para esse trabalho, de modo pessoal elas me proporcionaram o calor do encontro, da partilha, do abraço: romperam muitas das minhas sensações de solidão. Comecei essa pesquisa cheio de inseguranças e medos. Reconhecer-me em vocês, reconhecer vocês em mim, foi revolucionário em minha vida. Sei que enfrentam batalhas das mais diversas, assim como eu. Entretanto, por fim, gostaria de agradecer dizendo que vocês (como artistas, como professores e professoras, como pessoas) são aquele tipo de gente que me faz sentir orgulho alheio. Obrigado pela generosidade e confiança.

## RESUMO

Não é difícil constatar a presença de violências éticas, simbólicas, verbais e até físicas nas trajetórias de pessoas LGBTQIA+ quando pensamos as dinâmicas que envolvem a recepção desses corpos/sujeitos nos ambientes educacionais. O objetivo da presente pesquisa foi entender os modos de subjetivação de professores (as) que se identifiquem no grupo que temos nos referido como de LGBTQIA+ a partir das relações de poder e resistência. Nestas relações buscamos localizar tanto posições de sujeito como de assujeitamento nas dinâmicas dentro do trinômio família-escola-sociedade. Para elaboração de nossas análises produzimos três caminhos: a produção de narrativas e relatos de escritivências; diálogos com uma bibliografia que sustentasse a construção de um *queer* situado a partir da perspectiva decolonial e, por fim, a produção de argumentos que afirmem nossos corpos e afetos no contexto escolar. Ao final da escrita deste trabalho, entendemos a autoria das narrativas e relatos estão em curso, enquanto a escrita cessa, as vidas continuam. Desse modo, as considerações deste momento evidenciaram as seguintes considerações analíticas: ainda que se destaque-se o uso insidioso de nossa persistência na vida presentes no que chamamos de *entendimento de si*, que nos assustemos com as lógicas de assujeitamentos nos contextos educacionais, além de tudo isto, temos os corpos que emergem em alianças afetivas, militantes ou não, que indicam modos de vida que na escola desafiam a cisheteronormatividade. Assim, defendemos que a visibilidade das formas de vida dos domínios das sexualidades pode romper os limites e barreiras impostas pelos locais de assujeitamento que, a priori, nossos corpos/sujeitos vêm sendo alocados nos contextos educacionais.

**Palavras-chave:** docências LGBTQIA+, escritivências, subjetividade, queer situado, decolonialidade, dispositivos foucaultianos

## ABSTRACT

It is not difficult to verify the presence of ethical, symbolic, verbal and even physical violence in the trajectories of LGBTQIA+ people when we think about the dynamics that involve the reception of these bodies/ subjects in educational environments. The objective of this research was to understand the modes of subjectivation of teachers who identify themselves in the group we have referred to as LGBTQIA+ from the relations of power and resistance. In these relations we seek to locate both subject positions and subjection in the dynamics within the trinomial family-school-society. For the elaboration of our analyses we produced three paths: the production of narratives and accounts of *escrevivências*; dialogues with a bibliography that supported the construction of a queer situated from the *decolonial* perspective and arguments that affirm our bodies and affections in the school context. At the end of the writing of this work, we understand the authorship of narratives and reports are ongoing, while writing ceases, lives continue. Thus, the considerations of this moment evidenced the following analytical considerations: although we highlight the insidious use of our persistence in life present in what we call *understanding of self*, that we be frightened by the logic of subjection in the educational contexts, besides all this, we have the bodies that emerge in affective alliances, militant or not, that indicate ways of life that in school challenge the cisheteronormativity. Thus, we argue that the visibility of the forms of life of the domains of sexualities can break the limits and barriers imposed by the places of subjection that, firstly, our bodies/ subjects have been allocated in educational contexts.

**Keywords:** LGBTQIA+ teaching, *escrevivência*, subjectivity, situated queer, decoloniality, foucaultian devices



## Sumário

1	INTRODUÇÃO .....	1
1.1	TERRIVELMENTE QUEER, BICHA, VEADO.....	2
1.2	Objetivos, objeto, abjeto .....	10
1.3	Métodos outros.....	15
1.3.1	A escrevivência como método de agenciamento do corpo-voz subalternizado à produção textual acadêmica. ....	23
1.3.2	Os usos da Entrevista Narrativa e o método de tratamento dos dados .....	28
2	QUEER SITUADO: ANALÍTICA DA SUBJETIVIDADE NO SUL DO MUNDO. 32	
2.1	Uma parada Queer: histórico, objeção e luta .....	33
2.2	O queer <i>situado</i> .....	44
2.3	<i>Situando</i> a escola .....	50
2.4	A escrevivência como uma escrita de si <i>situada</i> .....	57
3	ESCREVIVENDO POSSIBILIDADES .....	64
3.1	Sujeitas e Sujeição .....	67
3.1.1	Veado olhos d'água .....	70
3.1.2	O pecado de Clóvis .....	76
3.1.3	O apagador de João Batista .....	77
3.1.4	O caixote de Júlio.....	78
3.1.5	O brinquedo de Sabrina Gonzales .....	79
3.1.6	O espaço obliterado de Grasi. ....	80
3.2	Primeiro estágio – Retirantes retirados. ....	81
3.2.1	Pele bicha, máscaras heterossexuais. ....	82
3.2.2	Mãos que afagam, mãos que matam: a exploração do nosso apego apaixonado e o uso insidioso de nossa persistência na vida.....	87
3.2.3	Familiaridades .....	94
3.2.4	O apego apaixonado ao <i>poder ser</i> e exploração de nosso amor. ....	104

3.2.5	O corpo/sujeito sabonete. ....	110
3.2.6	O nosso amor azeda o almoço de família .....	116
3.2.7	Técnicas mais locais colonizadas por poderes mais gerais: o sujeito/corpo insumo. 120	
3.2.8	Uma vida psíquica do poder .....	124
3.3	Primeiro estágio como professores/as: os/as professores/as pedaço, um escudo inicial.....	126
3.4	Segundo estágio: <i>aqueer</i> lombamentos na fronteira. ....	131
3.5	Segundo estágio como professores/as: os/as professores/as <i>situados/as</i> no Sul do Mundo. ....	139
3.5.1	Uma educação transgressora e a <i>coragem da verdade</i> .....	140
3.5.2	As <i>bixeslesbotrans</i> na sala de aula: sobre Pablllo Vittar, Drags, Laertes, poemas, sapatões, novas imagens e gramáticas na sala de aula.....	147
3.6	Corpos em alianças e políticas da amizade.....	156
3.6.1	Uma Pedagogia bixelesbotrans: afetiva e afetada. ....	161
3.6.2	Nem tudo são flores: o esgotamento. ....	163
3.6.3	Apesar dos espinhos .....	166
3.7	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	168
	Referências .....	171

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Dados dos colaboradores .....	7
Figura 2 - Bilhetes .....	156
Figura 3 - Flores .....	161
Figura 4 - Direct .....	166

## 1 INTRODUÇÃO

Aproximando-me do entendimento que Paco Vidarte (2020) em sua obra “Ética Bixa: Proclamações libertárias para uma militância lgbtq”, inspirado pela Teoria *Queer*, pelos estudos decoloniais e pelas minhas vivências enquanto homem gay, a palavra bicha (com ch) é tomada no meu trabalho como signo de resistência e *refuncionalização* de um termo (bixa) que serviu e, infelizmente, ainda serve como xingamento LGBTQIA+fóbico. É a partir do gesto de resignificação desse local/estado abjeto da diferença, que discuto a possibilidade pedagógica de renovação e construção de uma escola mais democrática através de práticas mais afetivas, afetadas, libertárias e situadas.

Na primeira parte do meu trabalho busco discutir e entender a partir da Teoria *Queer*, dos Estudos Pós-estruturalistas e dos estudos decoloniais, como existiu um processo categorizador, demandado pelo sistema colonial/moderno, que fabrica, aloca e organiza determinados corpos/sujeitos para obtenção de certas vantagens políticas e econômicas. Sendo assim, entendo que sexualidade, gênero, raça e classe seriam as tecnologias, os dispositivos, fabricados nesse contexto para a construção de sujeitos expropriáveis e exploráveis por esse sistema. Entendo que esse processo categorizador se dá em certo movimento de abjeção, da excreção de nuances de um ser que seriam inapropriados, indesejados para determinado ideal de sujeito desse sistema. Ambos os sujeitos fabricados por esses dispositivos, seja o ideal (o homem branco, cis, hetero cristão) ou os dissidentes desse padrão (os exploráveis, expropriáveis, matáveis, consumíveis), serão fundamentais para a sustentação desse sistema e suas vantagens políticas e econômicas.

Na segunda parte do trabalho, discuto como esses sistemas de poderes gerenciam o processo subjetivação desses dissidentes da norma. Especificamente, em meu trabalho, discuto o processo de subjetivação de seis professores/as que lecionam o conteúdo de Arte no ensino de base e se auto reconhecem em uma das siglas da comunidade LGBTQIA+. Atravesso e intersecciono essas diferentes narrativas para entender, discutir e coletivizar experiências de vida que, por sua vez, nos ajudam a problematizar como a LGBTQIA+fobia tem interferido, prejudicado e gestado nossos processos de subjetivação. Dessa forma, sigo dividindo as etapas em três momentos: sujeição, assujeitamento e resistência. Esses processos serão contextualizados dentro do trinômio família-escola-sociedade.

Na terceira e última parte do trabalho, volto-me para as vivências, narrativas e memórias desses professores/as que se relacionam especificamente com as dinâmicas dentro da escola. Nesse momento, busquei nos relatos desses professores/as suas práticas e vivências pedagógicas. Sendo assim, observo como essas práticas e vivências podem nos ajudar a construir pedagogias que nos ajudem a transformar a instituição escolar em terreno de possibilidades de rupturas com o sistema colonial/moderno do *sexo/gênero/raça/classe*. Tangencio, desse modo, a observação de certa especificidade nas práticas desenvolvidas por esses professores/as LGBTQIA+.

Essa pesquisa está inserida em um projeto guarda-chuva coordenado pelo Prof. Dr. Marco Antônio Torres intitulado “Gênero e sexualidades em contextos educacionais: relações de poder e resistência no governo de si e do outro” devidamente aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Ouro Preto (CAAE 55477621.7.0000.5150).

## **1.1 TERRIVELMENTE QUEER, BICHA, VEADO**

Cada palavra é um projétil, uma bomba, uma munição (VIDARTE, 2019, p. 79).

Em meu processo de subjetivação (os modos pelos quais fui feito e me tornei sujeito), como um homem gay/bicha/veado e professor, passei por situações muito contundentes de violências na família, na sociedade e na escola. Essas violências, entretanto, não foram capazes de me conformar à norma ou de fazer com que eu me tornasse um ser humano fatalmente minado pelo disciplinamento hiperbólico e violento da matriz colonial/moderna do *sexo/gênero/raça/classe*. Essas violências, apesar de seus impactos, também não foram capazes de me aniquilar pelos sistemáticos processos de exclusão ao qual corpos LGBTQIA+, em uma sociedade LGBTQIA+fóbica, estão submetidos.

Eu fracassei ao atender os objetivos dessa matriz, ao não conseguir atender as expectativas do meu par parental, da escola ou da sociedade e sua cultura heterocisnormativa compulsória. De modo ambivalente, minha existência enquanto fracassado desse “cistema” torna-se o próprio atestado de que é a própria matriz um grande fracasso por si só. Apesar de seus duros e violentos impactos na realidade, ela não deu conta de mim. E eu, como bicha

criada de dentro para fora dessa norma, aproveitei todas as brechas que me foram possíveis para reexistir inventando novos lugares e modos de ser. Parasitando e existindo muitas das vezes precariamente. Entretanto, buscando sempre minar esse sistema da forma mais bela (ao meu sabor) que pude. Foi nessa atitude que o xingamento “viado”, que era uma constante em minha vida, precisou ser ressignificado.

Quais possibilidades o “ser viado” me apresenta? O que implicaria assimilar esse xingamento? Pensando a questão das reutilizações do termo *queer*, Butler (2019, p. 369) nos fala que parece ser importante analisar a temporalidade do termo. Ou seja, para Butler seria importante analisar como é possível que um termo degradante possa ser consolidado (*refuncionalizado*), reutilizado “para afirmar um conjunto de significados novos e afirmativos” (idem). Dessa forma, a autora irá acionar a noção de “cadeia de signos” de Nietzsche onde temos o entendimento de que “as ‘sempre’ possibilidades de ressignificação são derivadas de uma suposta descontinuidade histórica do termo” (BUTLER, 2019, p. 370). Segundo Nietzsche:

toda a história de uma ‘coisa’, um órgão, um uso, pode desse modo ser uma ininterrupta cadeia de signos de sempre novas adaptações e ajustes, cujas causas nem precisam estar relacionadas entre si, antes podendo se suceder e substituir de maneira meramente casual” (NIETZSCHE, 2009, p.61 apud BUTLER, 2019, p. 370).

Segundo Butler (2019, p. 370), essa noção estará presente na concepção de poder discursivo de Foucault em sua *História da Sexualidade*. Para a autora (Idem), Foucault investe esse poder com certo vitalismo (dinâmica) ao ecoar Nietzsche “quando se refere ao poder como ‘lutas e afrontamentos incessantes’ produzidos ‘a cada instante, todos os pontos, ou melhor, em toda relação entre um ponto e outro” (Idem). Dessa forma, Butler (Ibid, p. 371) concluí que tanto o poder quanto o discurso, não se renovam ou se ressignificam completamente a cada momento. Ou seja, a força do poder e do discurso estaria justamente no efeito acumulado e convergente de seus usos que podem tanto limitar quanto reformular afrontosamente esses usos (Idem).

Valendo-me desse espaço de insurgência, e entendendo que “cada palavra, cada vocábulo, cada significante, cada termo (...) é portador de valores de uma classe, de um grupo, de determinados interesses” (VIDARTE, 2019, p. 79) reelaborei o termo “viado”. Para subverter a lógica discursiva que me destitui da humanidade me alocando em uma categoria animalesca, abraço a minha categoria animal, abandono essa abstração civilizatória

(KRENAK, 2020) (no meu caso a categoria “homem”) e me defino discursivamente como uma bicha: o veado (com e). Não o viado que me atribuíram ser, mas o veado que eu escolho ser. Afinal, como nos diz Paco Vidarte (2019, p. 79) entre eles e nós bixas nem a palavra “cadeira” terá mesmo significado, pois seu uso será diferente.

Corroborando em sentido aproximado, Butler (2019, p. 371) nos diz que é desse modo “que os efeitos aparentemente injuriosos do discurso” podem se tornar “os recursos dolorosos pelos quais se realiza uma prática de ressignificação”. É tomando essa consciência mestiça (veada, cabocla de pele clara, retirante/retirado nordestino) como recurso doloroso de ressignificação que vivo e escrevo minhas proposições e análises desse trabalho.

Por isso, a categoria bicha e veado são assumidas por mim como um gesto *queer* de preenchimento laborioso de mim por mim mesmo frente o esvaziamento da abjeção que, paradoxalmente, outrora e constantemente, tenta me preencher de um Outro com o ímpeto de me assujeitar a uma matriz normativa. De algum modo, esse é um gesto de me reterritorializar nesse corpo mestiço e veado. Uma forma de remover as máscaras brancas (FANON, 2020) de minha pele clara, raspando as camadas com que me pintaram. Ser uma bicha pintosa, que antes de tudo escolhe repintar a si mesma.

A reelaboração desse sofrimento tornou-se o recurso doloroso pelo qual transformei o que estava a apodrecer a minha vida em estrume para o futuro, como proclamou Álvaro de Campos (1917). Ou seja, foi reelaborando essa dor que busquei ser um professor criativo, inventivo, efetuoso e com uma posição ética inclusiva. Sempre tentando acolher as diferenças que aparecem no cotidiano escolar de forma crítica, empática, ética e como oportunidades para a construção do saber.

Considerando as minhas experiências, vivências e observações enquanto professor de arte atuante a mais de dez anos no ensino público, parti da hipótese de que existiria uma certa ressonância entre os meus processos de subjetivação e os de outros(as) professoras/es LGBTQIA+ que, assim como eu, atuam no ensino de base. E foi tomando essas premissas como válidas, que me perguntei: o que um corpo/sujeito categorizado através de um processo assimétrico de fabricação de sujeitos, dentro do trinômio família-escola-sociedade, tem a ouvir, a dizer e a dialogar com outros corpos/sujeitos fabricados e alocados em processos semelhantes de assujeitamento e abjeção? O que esse diálogo nos ensinaria?

Nessa perspectiva, buscando ressonância e aproximação, foquei minha atenção, meu trabalho intelectual e meus afetos de bicha afetada para uma análise escreviente<sup>1</sup> (afetiva e

---

<sup>1</sup> Conceito cunhado por Conceição do Evaristo que será trabalhado a seguir.

afetada) de algumas narrativas de jovens professores/as LGBTQIA+ que se formaram, assim como eu, no curso de licenciatura em Artes Cênicas da Universidade Federal de Ouro Preto, e que lecionam conteúdo de artes no ensino de base.

Dessa forma busquei o que esses relatos, ao se atravessarem dissonando ou ressonando, poderiam nos contar sobre nós mesmos. E sabendo sobre nós mesmo, tentei entender quais técnicas, estratégias, relações de poder, sistemas implícitos e/ou métodos nos revelam essas narrativas. Quais saberes estaríamos produzindo, na lida do dia, que poderiam nos ser úteis coletivamente? O que uma arte de sobreviver imersos na lama LGBTQIA+fóbica poderia nos ajudar a construir de artefato com esse barro? E que bafo, que babado seria esse para educação? Ou seja, busquei nas narrativas desses/as professores/as os possíveis saberes compartilháveis dessas experiências de ser, ou não ser, dentro da escola. Estabelecendo um diálogo, coletivizam memórias e compartilhando esses saberes dissidentes, objetivo contribuir para que as manas LGBTQIA+ e os demais trabalhadores da educação, dos mais diversos marcadores que os atravessam, se alimentem dessas experiências e se fortaleçam em suas jornadas na escola e fora dela. Considero que aqui esteja um ponto de grande importância na trama que tece minha pesquisa, talvez algo até mesmo central.

Para isso, além dos elementos que considero constituintes de meu processo de subjetivação, produzi outros elementos a partir de cinco professoras/es que se auto reconhecem em uma das siglas da comunidade LGBTQIA+. Esse grupo de pessoas é parte da minha rede de contatos estabelecida durante o curso de graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP.

Tentei encontrar pessoas que se reconhecessem nos diferentes marcadores do termo LGBTQIA+ para que a pesquisa abrangesse a diversidade de expressões de gênero e sexualidade. Entretanto, na busca por esses colaboradores, dado o limite de alcance dos meus contatos e do próprio recorte “professores/as de arte que atuam no ensino de base”, meus colaboradores são: uma mulher cis e lésbica, três homens cis e *gays* (ora se definindo como veados, bichas ou homossexuais) e um homem cis que se define a priori como *gay*, mas que se encontrava em fase de questionamentos sobre uma suposta bissexualidade.

Desse modo, esse último colaborador citado acaba por se definir como alguém que está “passeando pelo vale” – fazendo referência ao suposto “vale dos homossexuais” que residiria no inferno descrito por alguns pastores na internet. Assim, ao utilizar a sigla LGBTQIA+, considero um deslocamento desta, a partir das posições dos próprios sujeitos, para uma nuance menos identitária, ou ainda, menos identificadora de uma fixidez das



sexualidades e/ou identidades de gênero. Todavia, sem desconsiderar a importância das identidades na afirmação e reivindicação de direitos.

Observando essa característica de não fixidez e a própria objetivação de diálogos possíveis, também optei pelo uso da categoria *bixeslesbotrans*, usada por Paco Vidarte (2019) para designar as experiências identitárias de pessoas LGBTQIA+ que se identificam, ou são identificadas, para além das normativas impostas pela higienização dos comportamentos heteronormativos, brancos e classistas. Dessa forma, ao usar a categoria *bixeslesbotrans* estou me referindo de forma coletiva às nossas experiências, ou às experiências dos demais dissidentes da matriz *sexo/gênero/raça/classe*, de forma coletivizada. Quando, não, em uma nuance mais identitária e política, ainda me referindo coletivamente, uso a sigla LGBTQIA+. De forma individual, em movimento de recorte específico sobre algumas dessas tantas identidades, uso termos mais individualizados (porém ainda coletivos) como viado/bixa (xingamento), bicha/veado (*refuncionalização* do xingamento) e gay/bicha/veado/bicha preta/lésbica e demais modos como os entrevistados se definem em diferentes momentos de suas narrativas. Adianto que, no terceiro capítulo, durante as análises dos dados, caracterizo a produção de alguns corpos/sujeitos a partir de algumas cenas de subjetivação. Ao me referir a esses corpos/sujeitos como, por exemplo, “sabonete”, estarei dando nome aos modos pelos quais esses sujeitos foram externamente (socialmente) constituídos como objetos de investidas insidiosas de expropriação de nossas forças de vida. Em nenhum momento tomo essas investidas como características, adjetivos ou substância desses corpos/sujeitos. Dito isso, o leitor poderá observar uma flutuação na utilização desses termos, visto a própria flutuação das diferentes formas de leituras, categorizações e posições que esses corpos/sujeitos assumem, ou as pelas quais são recepcionados socialmente em diferentes contextos.

Além de mim, ao todo foram cinco pessoas que me cederam suas narrativas. Adianto que apesar de nossas trajetórias serem singulares, constatei que temos trilhas que se assemelham, códigos que compartilhamos e práticas que nos aproximam. Na tabela a seguir, organizados por ordem alfabética, trago algumas informações sobre os colaboradores desse trabalho. Quatro deles escolheram um pseudônimo pelo qual estão identificadas no texto. Uma dessas pessoas não sugeriu um pseudônimo, sendo esta renomeada por mim no texto como “Clóvis”.

Figura 1 - Dados dos colaboradores

Pseudônimo	Clóvis	Edgar (autor)	Grasi	João Carlos	Júlio	Sabrina Gonzales
idade	35	30	35	29	35	25
Identidade de gênero	Homem cisgênero Bicha/Veado	Homem cisgênero Queer Bicha/Veado	Mulher cisgênero	Homem cisgênero Bicha/Veado	Homem cisgênero	Homem cisgênero.
Orientação sexual	Homossexual Gay	Gay	Lésbica	Gay	Gay	Gay/bissexual/passeando pelo vale
Cor, raça ou etnia	Branco	Branco	Branca	Negro	Negro	Branco
Trabalho	Artista Professor	Arte-educador	Professora e multiartista	Artista de Teatro e professor	Professor e artista	Professor
Religião	Agnóstico	Holística	Espiritismo	Candomblé	Ateu	Ateu
Naturalidade	Alfenas (MG)	Águas Belas (PE)	Mariana (MG)	Ferros (MG)	Ouro Preto (MG)	Itaguara (MG)
Residência	Alfenas (MG)	Mariana/Conselheiro Lafaiete (MG)	São Paulo (SP)	Ouro Preto (MG)	Conselheiro Lafaiete (MG)	Mariana (MG)
Local de atuação.	Alfenas (MG)	Mariana/Conselheiro Lafaiete (MG)	São Paulo (SP)	Ouro Preto (MG)	Conselheiro Lafaiete (MG)	Mariana (MG)

Fonte: acervo pessoal.

Em todos os relatos cedidos pelos colaboradores vemos essas narrativas trazerem sujeitos que se descobrem e se entendem sendo algo: negro, lésbica, gay, veado, bicha, não gay e sim bissexual, dentro do vale, fora do vale, fora da norma etc. Relatam um processo de descobrir-se dentro de categorizações, a princípio, impostas. O processo de *entendimento de si* iniciado por um descobrir-se, entender-se aparecem em todas as narrativas dos professores/as entrevistados para esse trabalho.

O professor Júlio (homem negro, gay, cisgênero, 35 anos, nascido em Ouro Preto – MG e atuante na cidade de Conselheiro Lafaiete - MG), contou-me que aconteceu algo semelhante com ele na escola. Júlio, ainda adolescente, estava produzindo em grupo um cartaz que era parte de uma tarefa. Enquanto fazia sua atividade, um menino se aproximou e sussurrou em seu ouvido a seguinte palavra: - Viado!

**Júlio** - Um menino da turma que passou atrás e meio que sussurrou no ouvido assim, tipo, “viado”, sabe? Eu lembro que pensei “por quê que ele tá falando isso?” Sabe? Mas como eu não tinha entendimento que eu era, sabe? É... obviamente que aquilo incomodou, sabe? Aquilo causa um... Um constrangimento, mas eu não tinha o entendimento de eu ser aquele viado que ele disse, sabe? Eu não me entendia como gay, sabe? Eu nem conseguia... Eh... Processar o que era na verdade, naquela época, ser gay.

Outro elemento importante contido nos fragmentos do relato a seguir, são as instâncias de produção de um saber que atravessa e regula esse processo de subjetivação. Um saber sobre categorias, seja de gênero, raça ou sexualidade, que se revela nas narrativas por um processo de mobilização de informações, interpelações, referências e reconhecimento que atravessam e constroem esse *entendimento de si* como efeito dos dispositivos discursivos da raça, da classe, do gênero e da sexualidade.

O professor Clovis (homem cis gay, branco, cisgênero, 35 anos, nascido e atuante em Alfenas-MG) nos relatou que por conta de ter crescido em um ambiente religioso, católico e limitador/repressor, seu processo de construção, de identificação, de *entendimento de si* enquanto homem gay/veado aconteceu, segundo classifica o próprio, de forma tardia.

**Clóvis** - Minha construção enquanto, enquanto pessoa, a minha identificação enquanto um homem gay, ela só veio ter... Eu só tive... Eu só fui ter consciência quando eu comecei a... A estudar. Eh... A fazer universidade e foi quando eu comecei a ter conhecimento adverso daquele que... Daquele único conhecimento que me era imposto, que era a questão religiosa. [...] quando eu comecei a ter conhecimento, a questionar, a me questionar, a questionar a sociedade, a questionar o sistema. Quando eu entendi que eu poderia fazer isso, eh... As coisas começaram a modificar em mim e consequentemente modificar também na minha vida. Eh... Mesmo de forma homeopática, difícil, dolorosa [...] Eh... Diante então da minha, do meu entendimento de homem gay [...] desde quando eu comecei a entender sobre isso, eh... Eu comecei a... A desmistificar muita coisa e a tentar fazer um trabalho consciente comigo das minhas ações. E é um trabalho consciente que é um... E esse trabalho consciente, e é um trabalho muito difícil... Porque nós [somos] veados, né?

Apesar de não ter vivido em um ambiente familiar religioso e repressor como o descritor pelo professor Clovis, do mesmo modo o professor Júlio também descreve o seu processo de *entendimento de si*, como homem gay/homossexual, como tardio e processual.

**Júlio** - [...] eu me entendi né? Como um homem gay, como um... Eh... Tarde, né? Assim, eu já... já percebia as questões da adolescência, só que na época, né? No começo dos anos dois mil, a gente não falava tanto sobre, eh... GLBTQIA+. Na verdade, naquela época se falava no termo GLS ainda, né? [...] Não tinha toda essa abrangência que tem. Aí eu custei a me entender como um homem gay, né? Como homem... Homem homossexual. [...] Só depois que eu fui... Isso já... Já tinha passado essa... Dezoito, dezenove [anos] que eu fui entender bem o que era aquilo e... E começar em um processo de aceitação, né? [...] Aí a partir desse momento que

eu comecei a me entender né? [...] porque eu não entendia esse processo então eu ficava sem entender por que aquilo estava acontecendo. Mas depois as coisas foram mudando [...].

Em outro momento da entrevista, em que respondia a questões iminentes formuladas por mim a partir de sua narrativa inicial, o professor Júlio menciona e nos traz de forma interseccional como o dispositivo de raça também faz parte de seu processo de *entendimento de si* como homem negro e gay. Dadas as devidas proporções e distinções, podemos notar como existe um processo semelhante de *entendimento de si* tanto como gay, quanto como negro. Nas palavras do professor Júlio:

**Júlio** - Assumir a sua negritude é um processo de desconstrução muito grande, né? A pessoa se entender como negra, entender qual que é o papel dela como negra dentro de um ambiente social. Falo por mim mesmo. Assim, eh... Eu, eu sempre soube que eu era negro e minha família toda, eh... É negra. Mas há um entendimento sobre a negritude, sobre o meu papel e ele veio já na universidade quando a gente começa a ler mais coisas sobre, ter contato com pessoas que estudam e pesquisam essas questões sociais, aí que a gente entende de fato qual que é o papel, eh... Desse “ser negro” dentro da sociedade.

No relato da professora, multiartista e escritora Grasi (mulher cis, branca, lésbica, nascida e criada em Mariana – MG, atualmente atuante em São Paulo, 35 anos), também encontramos esse processo de *entendimento de si*. Em seu relato, vemos o corpo, o desejo, os saberes, as informações, as experiências, as experimentações como parte desse processo de identificação com algum dos elementos que poderiam construir, ao serem mobilizados por ela, determinada inteligibilidade ao entender-se, reconhecer-se, com a categoria lésbica.

**Grasi** - Eu sou lésbica... A partir de um certo momento da minha vida me entendi como lésbica. Então não foi desde o início, né? Foi um processo de construção de entendimento disso, né? Eh... Pós adolescência que... Que eu fui ter esse entendimento, né? Eh... E não foi uma coisa que eu sempre soube. Eu sempre tive desconfiança, né? De gostar do... De pessoas do mesmo sexo e a partir do momento que eu tive experiências é que eu fui realmente construir isso na minha cabeça. E entender do meu corpo, né? O que... Que eu gosto, o que... Que eu não gosto, né? Mas se não houvesse as experiências possivelmente eu... Eu ainda talvez me entenderia como pessoa hétero, mas que tem... Que teria... Curiosidade por se... Por coisas, outras experiências, né? Então eu acredito que isso é uma... Uma... Uma construção mesmo, as vivências... A partir das vivências que eu construí esse entendimento [...] a partir da a adolescência eu comecei a... A entender os meus gostos, comecei a entender, separar os gostos por... Por pessoas, né? [...] daí em diante... Eu fui ficando cada vez mais entendida com... Com as siglas, né? Que agora é gigantesca, né? [...] tentando entender o universo da... Da cultura LGBTQIA+, eu... Eu acabei me identificando mais como lésbica mesmo. Tentei ficar com outra pessoa, homens, e não sentia afinidade... Sexual, tesão, nada. E isso só foi ficando cada vez mais claro para mim e eu peguei o L pra mim.

De modo ambivalente, também noto nas narrativas desses colegas, assim como nas minhas, um redescobrir-se nessas categorias a partir de um segundo momento. Onde outros sistemas de valores, de outra cadeia de signos e seus significados, de outra gramática (PEREIRA, 2020) de outro sistema de veridicção para além das normas hegemônicas, ganham pouco a pouco mais centralidade nesse processo de *entendimento de si*. Um processo de ressignificação dessas categorias, termos, vivências, referências e memórias.

Foi observando a existência desses estágios nas narrativas desses colaboradores, bem como as condições nas quais eles acontecem, que os eixos da análise de dados desse trabalho foram construídos e divididos em dois blocos no terceiro capítulo:

1) a constituição do sujeito pela via dessa constituição atrelada ao assujeitamento às normas que o antecedem, atravessam e fabricam.

2) a constituição identitária a partir do momento de um *entendimento de si*, de uma existência política e a agência dos próprios sujeitos nesse processo de subjetivação.

Em um terceiro momento, analiso como as duas fases anteriores se articulam no campo do trabalho escolar. Ou seja, como esse processo de subjetivação assujeitada e subjetivação mais autônoma acontecem no processo de fazer-se professor.

## **1.2 Objetivos, objeto, abjeto**

Vergueiro (2015, p. 21) relata em sua dissertação de mestrado uma sensação de incômodo que evoco ser de importância para algumas colocações que pretendo fazer. Em uma análise das representações em sua pesquisa, Vergueiro nos conta que sempre acabava se deparando com uma inevitável percepção de que estava operando dentro de uma epistemologia que a posicionava como pesquisadora distanciada de suas vivências enquanto pessoa trans. Segundo a autora, o motivo seria justamente pelo fato de que “estereótipos vários excluem qualquer associação entre ‘pessoas trans’ e ‘pesquisadora’”. Estereótipos esses que, de outro modo, a posicionava como “‘campo de estudos’, como ‘o sujeito’ ou ‘objeto’ ou ‘nativo’ diante do olhar, produção de conhecimentos e carreira do pesquisador cisgênero (...) onde, evidentemente, existimos enquanto ‘relato de vida’” (idem).

Essa ideia de uma etnografia que reduz a existência das LGBTQIA+ ao “relato de vida e triste história” (VERGUEIRO, 2015, p. 22), parece-me remontar a uma relação dialética de subjetivação enquanto sujeitos e assujeitados desse processo, enquanto pesquisador e seu objeto de pesquisa: a partir da subalternização palatável à visão hegemônica da validade e ética científica. Assim, nossa condição abjeta é camuflada nessa relação, escondida pela suposta capacidade de objetivar, objetificar sem coisificar, sem desumanizar.

Segundo Milskolci (2012, p. 40), o termo “abjeto” tem sua origem na psicanálise, mas foi repensando por teóricas feministas como Julia Kristeva e antropóloga Mary Douglas, amplamente usado pelos teóricos *queer* como Judith Butler, sendo o abjeto algo que causa horror, repulsa, algo que se deve evitar o contato por ser potencialmente contaminador. Algo que deverá ser extirpado de si mesmo já que é impuro, anormal, incorreto. Assim, o abjeto é algo que deverá ser colocado para fora da cena pública (obsceno) em repúdio a sua repugnância.

Butler (2020a, p. 230-2031), discutindo as colocações de Mary Douglas, Julia Kristeva e a leitura que Iris Marion Young faz dos empregos do termo “abjeto”, nos traz como esse termo designa não somente uma prática de aversão, mas de fato constrói um processo no qual a expulsão do “contaminador de nós mesmos” acaba por gerar um efeito na construção do eu e do Outro. Para ela isto se dá em uma função excretora que, por temer e de certa forma demandar a distinção entre interno e externo, é uma forma de regulação social. Dessa forma, o excretado é aquilo possivelmente contaminador e, por isso, deve ser evitado. Ou seja, abjeto é esse elemento interdito, excretado do eu. O que demandaria a existência de certo enclave para que essa contaminação não exista. Entretanto, como excretar se não houver suturas, brechas e fissuras? Ou seja, a necessidade desse enclave sem suturas acaba se configurando como incapacidade, vista a demanda excretora do próprio processo de abjeção.

Segundo Butler

‘interno’ e ‘externo’ só fazem sentido em referência a uma fronteira mediadora que luta por estabilidade. E essa estabilidade, essa coerência é determinada em grande parte pelas ordens culturais que sancionam o sujeito e impõem sua diferenciação do abjeto (BUTLER, 2020a, p. 231-232).

O que me interesse dessas colocações nesse momento é justamente essa estabilidade presumida nessa relação entre o sujeito e o abjeto. Presunção essa que Butler (2020a, p. 232) chama de “binário disjuntivo interno/externo”. Onde, o que deveria estar fora, quando

levantada a possibilidade de estar dentro, torna-se nauseante, contaminador, impuro ou inapropriado.

Voltando para discussão sobre como possivelmente exista uma relação de abjeção camuflada nos pontos inicialmente levantados a partir da experiência de Vergueiro (2015, p. 21), por outro lado, essa relação é escancarada quando nosso texto incorpora de fato as pessoas LGBTQIA+, por exemplo, como locutoras e interlocutoras da escrita acadêmica. Ou melhor, quando essas possíveis pessoas interlocutoras não são obliterados em uma explícita ou implícita “premissa de que a pessoa interlocutora não fosse uma pessoa trans [LGBTQIA+]” (VERGUEIRO, 2015, p.22), por exemplo. Ou quando insistimos em escrever na primeira pessoa e automaticamente somos alvos da crítica.

Contando sobre sua prática acadêmica, Natália Livia (2020, p. 222) nos enfatiza que se tornou tradicional entre os pensadores brancos a prática de minorar os escritos acadêmicos construídos na primeira pessoa. Apesar disso, a autora declara que assume o compromisso de sempre falar na primeira pessoa mesmo que isso lhe custe o valor que é dado a ela enquanto professora e intelectual “na bolsa de valores da academia” (LÍVIA, 2020, p. 223).

E por qual motivo algumas formas de organizar a linguagem são marginalizadas e taxadas de metodologicamente impróprias? Segundo Natália Livia por que “algumas primeiras pessoas interessam à academia, outras não” (LÍVIA, 2020, p. 223). O que me parece ser bem elucidado pelas colocações anteriores sobre o processo de abjeção. Além disso, acrescento à resposta da autora que o discurso, já nos ensina Foucault em sua aula proferida em dezembro de 1970, opera legitimando e deslegitimando sistemas, elencando uma única lógica discursiva como “a lógica”. O que faz com que outras lógicas sejam discursivamente construídas como ilógicas e, ou assistemáticas (FOUCAULT, 2019). Para Butler, por exemplo, “estar “fora” da ordem hegemônica não significa estar “dentro” de um estado sórdido e desordenado (...)” (2020b, p. 229).

Como apontado por Livia (2020, p. 221) costuma-se inferir que estaríamos em uma guerra por interpretações ou atribuições de sentido quando nos “confrontamos com o olhar etnocêntrico da academia”. Entretanto, para a autora, a questão central não seria apenas a disputa por interpretações ou atribuições de sentidos. Antes de tudo, essa seria uma disputada pela validade de quais objetos seriam dignos de “serem pensados como produtores de sentido e quais sentidos esses discursos são capazes de produzir” (idem).

Dessa forma, penso que não seria estratégico abandonar um possível desenho do objeto de pesquisa uma vez que, como bem trazido por Natália Livia (2020), existem relações de

poder ainda mais complexas e disputas ainda válidas quando pensamos os possíveis objetos capazes de produzir saberes. Então, como tornar objeto sem coisificar, sem tornar abjeto?

A partir dessa reflexão escolho entender a palavra “objeto” nessa pesquisa, a partir de um significado dicionarizado, como “coisa mental (...) para qual convergem o pensamento, o sentimento e uma ação (...) o desejo” (Dício, 2022) Dessa perspectiva, foco minha atenção, meu trabalho intelectual e meus afetos de bicha afetada para uma análise escreviente<sup>2</sup> (afetiva e afetada) dessas narrativas.

Vale lembrar que essas pessoas não serão objetos de pesquisa e sim as suas narrativas cedidas e a memória coletiva que se pretende agenciar (vivência na teoria, memória na epistemologia, corpo na instituição) com essa pesquisa. Assim, objetos e objetivo de pesquisa desse trabalho se atravessam, confluindo um para o outro como partes de um mesmo construir e problematizar de memórias: um mesmo diálogo. Como narrativas que convergem como rios para o mesmo mar, para a mesma ecologia de saberes<sup>3</sup>.

Dessa forma, tecer algumas reflexões acerca de como o trinômio família-escola-sociedade é atravessado por dispositivos de poder (FOUCAULT, 2021) que exercem colonialidades (MIGNOLO, 2017) sobre diferentes corpos se faz importante. Na mesma medida de importância, discutir como esses dispositivos fabricam discursivamente categorizações (FOUCAULT, 2020a) produzindo e alocando assimetricamente determinados sujeitos como abjetos (BUTLER, 2020a) me parece basilar para entender como vem acontecendo o processo de subjetivação desses/as professores/as *bixeslesbotrans*.

Levando em conta os apontamentos feitos na apresentação inicial, pensar as questões de gênero, sexualidade, raça e classe de forma interseccional através do horizonte decolonial poderia nos ajudar a tencionar epistemologias colonizadoras. Encarando e circunscrevendo o gênero, a sexualidade, a raça e a classe como tecnologias que prejudicam LGBTQIA+, mulheres e não brancos “através de processos de extermínio, invisibilização e marginalização (...)” das “perspectivas não ocidentais sobre corpos e identidade de gênero” (VERGUEIRO, 2012).

Assim, se faz um dos objetivos pretendidos de pesquisa: problematizar através das narrativas dialogadas com alguns marcadores conceituais, como a disseminação de práticas discursivas hegemônicas, normalizadoras e de violência ética (BUTLER, 2021) na escola

---

<sup>2</sup> Conceito cunhado por Conceição do Evaristo que será trabalhado a seguir.

<sup>3</sup> A ecologia de saberes é um conceito que visa promover o diálogo entre vários saberes que podem ser considerados úteis para o avanço das lutas sociais pelos que nelas intervêm (CARNEIRO; KREFTA; FOLGADO, 2014, p. 332).



afetam as práticas e os processos de subjetivação desses/as professores e professoras LGBTQIA+.

Pretende-se, ao problematizar essas questões com o desejo de produzir rompimentos com a hierarquização entre sujeito e objeto (em certa horizontalidade), estabelecer uma comunicação que necessita da interação para construir a escrita e análise desses relatos. Uma escrita que, atravessada às minhas próprias narrativas autobiográficas reflexivas (escrevíveis), surja dialógica e como método de estruturação de uma memória que emerge das experiências desses sujeitos na educação. Memória coletiva e coletivizada através da escrita dessa pesquisa. Sendo a escrita, aqui, entendida como “um modo de ferir o silêncio imposto, ou ainda, executar um gesto de teimosa esperança” (EVARISTO, 2005 apud SALGUEIRO, 2020, p.109) onde insurge “a fala de um corpo que não é apenas descrito, mas antes de tudo vivido” (idem).

Para Walsh (2012), resgatar essas memórias coletivas dos subalternizados do processo colonizador, reconstruí-las e revivê-las, escrever esses saberes coletivizados, dar lugar central à essas vozes dentro da educação, inclusive no ensino superior, é também exercer a prática decolonial política-epistêmica. Todavia, mais do que incluir de forma multiculturalista o esforço tem que ser o de construir, posicionar e procriar pedagogias que se esforcem para abrir gretas e formas “outras de estar, ser, pensar, sentir, olhar, escutar, teorizar e atuar, de con-viver e re-existir diante de momentos políticos complexos caracterizados por violências crescentes, repressão e fragmentação” (WALSH, 2012, p. 68, tradução nossa).

Tendo como parte do objeto de pesquisa minhas experiências, o meu próprio relato de professor bicha, através de reflexões autobiográficas e escrevíveis, pretendo agenciar minha narrativa como uma das que atravessam e interseccionam a escrita dessa pesquisa. Afinal, segundo Evaristo (2020, p.38), a escrevibilidade é entendida como prática onde “o agente, o sujeito da ação, assume o seu fazer, o seu pensamento, a sua reflexão, não somente como um exercício isolado, mas atravessado por grupos, por uma coletividade” (idem). Sendo assim, qual a relevância que a minha experiência como “garoto afeminado”, como “veadinho” ou como “professor bicha/veado” assume nesse trabalho?

Como pesquisa qualitativa, coletar essas memórias através do método de Entrevista Narrativa, agenciando essas vozes para que dialoguem de forma escrevível, talvez seja uma forma de interseccionar diferentes locais de fala (RIBEIRO, 2017) que nos ajudem a dimensionar as problemáticas citadas anteriormente. Vozes que, nos limites da fronteira dos corpos/sujeitos, se encontram e percebem os abismos e proximidades entre elas.

Quanto ao conceito de interseccionalidade:

(...) pode ser considerado, como fazem Brah e Phoenix (2004, 76) (tradução nossa) como 'significando os efeitos complexos irreduzíveis, variados e variáveis que decorrem quando múltiplos eixos de diferenciação – econômica, política, cultural, psicológica, subjetiva e experimental – se interseccionam em contextos historicamente específicos. O conceito enfatiza que as diferentes dimensões da vida social não podem ser separadas em vertentes discretas e puras (VERGUEIRO, 2015, p. 30).

Esse conceito nos ajuda a colocar frente a frente esses abismos, entendendo o que aproxima ou distancia essas narrativas. Buscando o que esses relatos, ao se atravessarem dissonando ou ressonando, nos contam sobre nós mesmos. Essa demanda por intersecção, por coalização, por coletivizar, por aquilombar (reunir em quilombo), nos mostra a dimensão política, coletiva, individual e subjetiva que precisamos encarar, sem perder o horizonte de nossas proposições, projetos e práticas quando pensamos educação e LGBTQIA+. Ou seja, compartilhando nossos modelos epistêmicos para que, assim, compartilhem nossos avanços intelectuais e conceituais. De modo que esses avanços, coletivizados, nos deem algumas chaves com quais acessaremos outros lugares de ser, estar e praticar no mundo – nos ajudando a abrir as gretas necessárias para insurgir, por exemplo, na educação. Tomando todos os cuidados devidos para que não ocorram apropriações indevidas, o que não garante suas ausências no texto. Entretanto, abertos, encorajados e preparados para estabelecer esses diálogos.

Desse modo, existem quatro gestos metodológicos na minha pesquisa: a escrevivência, como modo de produção textual que evidencia a opacidade das narrativas, dialogando-as; a Autobiografia Escreviente, como modo de agenciar a minha própria narrativa; a Entrevista Narrativa, como modo de agenciar a narrativa dos colaboradores; e a análise dos dados como modo de agenciar a teoria e fazer a analítica dos modos de subjetivação e dos sistemas de poder implícitos presentes nas narrativas.

### **1.3 Métodos outros.**

Tudo que se apresenta como razoável, legítimo e portador de uma sanção social positiva é o que

tem perturbado, limitado, reprimido e oprimido você até agora. Não peça o mesmo passaporte a quem vai salvar você (VIDARTE, 2019, p. 48).

Orientando-me por algumas concepções de Paco Vidarte (2019) sobre uma possível “ética bixa”, encarando a tensão entre a crítica decolonial e os estudos pós-críticos, a articulação entre estudos feministas, de raça e teoria *queer*, adianto que vi necessário (como estratégia teórica, político e metodológica) tensionar tradições científicas de diferentes matrizes hegemônicas com esse trabalho. Não residiu aqui qualquer interesse em operar com a mesma forma de entender e usar essas matrizes de saberes: a tradicional visão auto excludente entre essas matrizes que não vê como possível uma elaboração articulada entre essas linhas de pensamento. Entretanto, não serei eu uma bicha negacionista. Uma bicha louca? Sim. Negacionista? Não. Essa não é uma tentativa de negar a herança humana intelectual, como se preocupa Newton Duarte (2006) ao tratar sobre a formação de intelectuais críticos na pós-graduação e o esvaziamento teórico promovido, segundo o autor, por críticas aos contextos históricos onde esses saberes hegemônicos foram produzidos.

Entretanto, meu interesse então será estratégico. Como não ser sempre uma relação um tanto “cara de pau” das *bixeslesbotrans* operar dentro da própria linguagem, estrutura e poder onde pretendendo criticamente insurgir? O próprio exercício de estar nesse ritual de verdade (REVEL, 2005, p. 86), produzindo academicamente, me posicionando frente às tradições científicas hegemônicas, trazendo minhas palavras, meu suor, meu sangue para dentro e em relação ou junto com as ciências sociais, estaria eu superando as lógicas discursivas com as quais me confronto nesse trabalho? Ou operando, me posicionando, me alocando dentro delas?

Não me resta dúvidas quanto a sensação (isso mesmo, físico/afetiva, abjeta) de estar contaminando, envenenando e parasitando esse hospedeiro: como bicha criada de dentro e não de fora do “CISTema colonial moderno de gênero” (NASCIMENTO, 2021, p. 17). Entretanto, uma bicha sozinha não faz verão e por isso convoco os meus e as minhas para esse diálogo. E quando digo “os meus, minhas” esse “meus, minhas”, que me atravessam, que me acompanham através de leituras feitas, das conversas estabelecidas, dos afetos e afetamentos, digo que esse “meus, minhas” é justamente onde encontro meu eu bicha: atravessado por questões raça, classe, gênero, sexualidade, geograficamente localizável e diaspórico como bicha nordestina migrante, retirante/retirada.

Ao meu lado, sobre mim, em volta de mim, trago uma potencialidade múltipla de vozes. Muitas dessas vozes já percorreram os saberes acadêmicos científicos fazendo diálogos pouco reconhecidos ou se tornando balizadores (cânones) das ciências humanas. Também sou herdeiro desse tempo, desses signos, dessas vozes que ecoam no debate público, na mídia, na produção acadêmica, na rua, dentro e fora de mim. Afinal, “a solidão está antes de decidir ter uma existência política, não depois” (VIDARTE, 2019, p. 48). O que não quer dizer que não exista um limite para essa compreensão.

Entendendo esse limite, trago como um balizador ético para minhas proposições metodológicas o “lugar de fala” abordado por Djamila Ribeiro (2019). Conceito esse que nos apresenta, de alguma forma, os limites éticos, historicamente localizados do local de onde discursamos. Ou do discurso que, muitas das vezes, pretendemos fazer pelos outros. São justamente esses outros que me darão o limite para esse diálogo. Como bicha nordestina diásporica, TDAH, migrante para o sul do país, lido socialmente branco, filho de pai preto e mãe branca, neto de avó descendente indígena, de bisavó “índia catada a laço” quando criança no interior do Pernambuco. Como pesquisador em educação, localizo-me em determinado lugar e é desse lugar político que falo, que sou, que posso ou não ser e apenas dele. Todavia, é importante evitar a compreensão do “lugar de fala” como uma posição produzida por uma identidade fenotípica apenas, como tem sido feito de modo apressado. Para ser este “lugar” uma posição referenciada por uma identidade política em sintonia com certas lógicas de pertencimento semelhante ao proposto pelo pensamento decolonial.

Ou seja, não pretendo ignorar os limites existentes nesses diálogos, nem fazer um exercício para que esses limites deixem de existir. Entretanto, pretendo me valer de modelos e conceitos encontrados, produzidos por essas diferentes experiências epistemológicas que, além de me ajudar a dialogar com as narrativas plurais presentes nesse trabalho, também ajudam a abrir as fissuras que Catherine Walsh (2012) nos convida a criar: recriando esperança nos espaços onde estamos. E por que um recurso à esperança?

Pois aconteço essa escrita no contexto de um país suspenso e incerto, aberto ao ódio - basta acessar as mídias e redes sociais que essa constatação será inevitável. Um país que ferveu em um processo eleitoral que se confundiu com um processo interno: ser eticamente, criticamente, intelectualmente, politicamente uma pessoa LGBTQIA+ que leciona o conteúdo de arte no ensino de base brasileiro. Lugar onde os termos “gênero” e “orientação sexual” foram caçados da Base Nacional Curricular Comum (PAIVA, 2015, n.p.) onde foi possível um presidente ser eleito empunhando em suas mãos uma falsa “cartilha gay” (SASSINE,

2018, n.p.) com a qual, segundo sua fala falsa e caluniosa, professores/as perverteriam sexualmente os alunos e alunas. Um país, como nos mostra Henry Bugalho (2020), onde o bolsonarismo foi possível unindo um ataque à democracia, à ciência, às universidades, escolas e seus professores/as e que, principalmente, foi tomado por um pânico moral (típico das investidas fascistas) ao ser alvo de forças conservadoras que viram em nós artistas, professores/as e LGBTQIA+ uma possibilidade de criar um inimigo em comum capaz de alçar Bolsonaro, e sua agenda, à presidência (BUGALHO, 2020). Figura política que, segundo Bugalho (2020), unificou parcela da população no ódio à pessoa de Marielle Franco, do que ela representava, como se fosse necessário matar pela segunda vez, ideologicamente, moralmente essa mulher negra, lésbica e politicamente engajada. Figura política que, alçado ao poder como o representante da ode conservadora, seria capaz de extirpar o avanço dos direitos sociais de LGBTQIA+, de mulheres, de negros, de indígenas, de “esquerdistas”, da “arte degenerada”, dos defensores dos direitos humanos, dos pobres que ousassem insurgir (BUGALHO, 2020).

Pensando esse contexto crítico, de tensão e disputa, qual seria o meu papel enquanto pesquisador nesse tempo? Mais especificamente, no contexto desse trabalho, frente a esse cenário, qual seria o meu papel enquanto professor LGBTQIA+, artista e pesquisador em educação?

Através do trabalho de Bernadete Angelina Gatti (2002), por exemplo, podemos entender o histórico de formação da pesquisa em educação no Brasil e os contextos sociais que deram tónicas aos esforços teóricos na formulação e sistematização de métodos, teorias, e procedimentos de investigação, que nos ajudam entender a pesquisa em educação como campo de conhecimento científico marcado por disputas sociais. Observar como a pesquisa em educação, como nos mostra Gatti (2002) bem como as ciências humanas de modo geral, incorporou ou assimilou métodos vindos das ciências exatas (quantitativos) tentando significá-los através de uma ótica intitulada “qualitativa”, atravessando esses métodos por sua abrangente diversidade de aspectos que “flertam”, por assim dizer, com diferentes campos – visto a complexidade e abrangência da educação como elemento da vida humana – nos deixa óbvio como a pesquisa em educação no Brasil é marcada, desde suas origens, por forte tensão interna: reflexões sobre seus métodos, sujeitos, teorias e práticas; e externa: como suas práticas e reflexões geram políticas públicas e como as demandas públicas tensionam suas práticas e reflexões.

Pensando a escola nesse contexto de tensão e disputa, defino algumas questões que servirão como marcadores que me ajudarão a coletivizar essas narrativas: como tem sido nosso processo de subjetivação enquanto professores e professoras LGBTQIA+ frente a esse contexto? Quais técnicas de sobrevivência estamos adotando? Quais nossos métodos? Qual a ética e moral que nos guiam nesse terreno de disputas e tensões políticas que nos atingem diretamente enquanto professores/as LGBTQIA+ e arte-educadores? Quais nossos medos? Quais nossas coragens? O que podemos coletivizar, esperar, aquilombar, construir e partilhar a partir dessas narrativas? Quantas formas de re-existir nas trincas e fissuras (WALSH, 2013)? Como cultivar flores nas trincas desse asfalto? Quais e quantos “paraquedas coloridos” (KRENAK, 2020, p. 30) esse aquilombar nos ajudaria a construir mediante a queda que nos encontramos?

Paco Vidarte (2020, p.122), faz uma comparação interessante entre a LGBTQIA+fobia e gravidade. Para o autor, a LGBTQIA+fobia é uma força que, assim como a gravidade, está sempre e continuamente atuando, incidindo sobre nós LGBTQIA+. Limitando nossos movimentos “fazendo-nos cair, dificultando-nos o ato de levantar-se e ficar de pé, causando-nos tombos, obrigando a nos arrastar” (idem). Ou seja, a LGBTQfobia é “uma força silenciosa e onipresente” (idem). Segundo ele,

Ninguém se levanta pensando que nas próximas vinte e quatro horas vai ser submetido à implacável lei da gravidade e que não pode fazer nada para impedi-la, e vai resistir a ela o quanto puder, que empregará estratégias para utilizá-la a seu favor (VIDARTE, 2020, p. 122).

Para o autor, nós LGBTQIA+ existimos sob essa pressão contínua que está sempre puxando para baixo, exercendo poder sobre a superfície terrestre e influenciando poderosamente em nossos corpos: o heterocissexismo. Desse modo, Vidarte (2020, p. 122) entende que a LGBTQIA+fobia está presente a cada minuto de nossa existência, nos esmagando contra o centro da terra. Entretanto, a LGBTQIA+fobia apenas é notícia quando apedreja uma bicha, mata uma trans ou violenta uma lésbica (idem).

Vidarte (2019) ainda acrescenta, valendo-se dessa comparação interessante, que desafiar essa força que tudo domina exige um investimento de tempo e esforços descomunais dos LGBTQIA+. De modo que, para o autor, mesmo que vez ou outra consigamos mandar um foguete para a órbita (como quando aprovamos a criminalização da homotransfobia, por exemplo), nossos esforços em nada afetam de fato poder dessa gravidade LGBTQIA+fóbica

que se exercer ordinariamente sobre nós de forma “tão comum, tão habitual (...) que parece que não se pode viver de outro modo” (VIDARTE, 2019, p. 122).

Essa é uma realidade cruel, que poderia gerar certo desânimo e apatia frente a lógicas dadas. Mas como bicha que sou, essa falta de brilho não combinaria comigo. Não combinaria com gente como a gente, que só pôde ser assim: comum e habitualmente resistente. Afinal, como satiriza Vidarte (2020), de armar o circo nos entendemos.

Então, diante da queda livre na atmosfera LGBTQIA+fóbica que nos encontramos, vamos armar o circo e “aproveitar toda nossa capacidade crítica e criativa para construir paraquedas coloridos” (KRENAK, 2020, p. 30). Pensar no espaço não como um confinamento, mas como “um cosmo onde a gente pode despencar em paraquedas coloridos” (idem). Já que somos massacrados de maneira tão indefensável por essa atmosfera, vamos ao menos “ser capazes de manter nossas subjetividades, nossas visões, nossas poéticas sobre a existência (...) [e] como constelações (...) ter diversidade” (KRENAK, 2020, p. 33).

Ao refletir sobre a lógica que aniquila a diversidade através de modelos padronizados da matriz colonial de pensar a humanidade, propondo uma afirmação de nossas singularidades (seus paraquedas coloridos), Ailton Krenak (2020, p. 65) faz a seguinte pergunta: de que lugar se projetam os paraquedas? Segundo ele, se projetam nos sonhos. Entendo o sonho fora da passividade banal da ânsia consumista e ilusória, entendendo o sonhar como prática, como estudo, como experiência de imaginar outro mundo reordenando as relações e os espaços (KRENAK, 2020, p. 67).

Desse modo somos levados a pensar novas formas de fazer. Métodos que sejam paraquedas coloridos. Ou seja, métodos que sejam como Gatti (2002) nos ensina: vivos, crivados por senso crítico, na experiência e com a criatividade, que “nascem do embate de ideias, perspectivas, teorias com a prática” (GATTI, 2002, p. 54) nos servindo de norte. Entretanto, sem nos engessar ou nos aprisionar. Ou seja, o método entendido como “uma orientação de base necessária à garantia de consistência e validade” (GATTI, 2002, p. 64) sem “virar uma camisa de força”. Precisando, imprescindivelmente, “ser apropriado pelo pesquisador que pelas suas mediações cria alternativas, novas saídas, novas soluções” (idem). Ou seja, métodos que precisam ser apropriados por “alguém que pense com a liberdade do que aprendemos chamar cientistas” (KRENAK, p. 63).

François Cusset (2008), ao tratar sobre as influências da filosofia francesa nas américas, seus impactos e erros de uso que são muitas das vezes criativamente profícuos, concluí que esses distanciamentos teóricos de conceitos, reapropriações, reformulações,

desvios produtivos além do Atlântico são “distorções simpáticas” (CUSSET, 2008, p. 298) que nos exemplificam como esse “pensamento [é] vivo” (idem), dada a flexibilidade da ética (CUSSET, 2008, p. 297). Reformulações profícuas que acabam tornando

a história movimentada(...) [um] vasto canteiro no qual podem ser descobertas as virtudes políticas, e não apenas culturais, de misturas e de reapropriações cujos exemplos históricos são incontáveis (CUSSET, 2008, p. 297).

Refletindo sobre “uma política LGBTQIA+ provisória”, Vidarte (2019, p. 88) resgata o fato de que mesmo Descartes se dedicando a elaborar uma noção estanque de método como algo perfeitamente construído para garantir uma chegada a resultados seguros, de forma infalível e sem erros, ele se viu dentro de uma problemática ética mediante a continuidade da vida corrente. Por esse motivo, segundo Vidarte (2019, p. 88), Descartes saí desse imbróglio propondo uma “moral provisória”. Dessa forma:

Descartes teve que fazer uso de sua “moral provisória”, sabendo que não era definitiva, que não era verdadeira, que não era a última solução, mas que permitia ir em frente e continuar com a vida de todos os dias seguindo umas pautas mínimas de bom senso. E no final ela teria de ser abandonada, mas até então essa ética vai ter cumprido sua função e nos livrado de um impasse ético e político que ameaçava nos imobilizar (VIDARTE, 2019, p. 88)

Penso que o que Cusset (2008) e Vidarte (2019) nos presenteiam ao fazer suas colocações é algo que de certo modo corrobora para indicações de Gatti (2002) sobre um método científico que se afeta, que é vivo na pesquisa em educação. Também se alinha às colocações de Krenak (2019) “sobre novidade científica”: novos modos plurais, novas formas, novas saídas, novos rumos, novas técnicas, reelaborando a partir do que temos disponibilizado, do que escolhemos ser balizador e que faz sentido para nós frente às dinâmicas da própria vivência. Deglutindo, reformulando, apropriando-se dos conceitos, dos signos, dos métodos, em um movimento de absorção e reelaboração.

Seria algo próximo a moral que Nietzsche (2016) caracteriza como condicionada a reelaborações. Como a ética do cuidado de si (FOUCAULT, 2020b) que reelabora referências para que se cuide do entorno (PICHLER, 2021) impactando em uma estética da existência (FOUCAULT, 2020b). Como o sujeito da reiteração e rearticulação de si que, ao recorporificar a norma, redireciona sua normativa (BUTLER, 2020a, p. 107).

Foucault (2021, p. 56), por exemplo, nos evidencia a possibilidade de mobilizar, de ressignificar o que Nietzsche descreveu como “cadeias de signos” em sua Genealogia da



Moral (2016). Nesse texto, Nietzsche fala sobre como os usos atribuídos a determinados signos (bom e mau, bem e mal, por exemplo) são radicalmente diferentes daqueles usos feitos em sua origem.

Analisando os mesmos textos citados no parágrafo anterior, Butler pontua que:

Essa lacuna temporal entre os usos abre a possibilidade de uma inversão de significado, mas também abre caminho para a inauguração de possibilidades significativas que vão além daquelas a que o termo foi previamente vinculado (BUTLER, 2020b, p. 101).

Parece-me que nessas nuances das lacunas temporais onde a cadeia de signos ganha “novos ares”, por assim dizer, nesses “erros profícuos” (CUSSET, 2008, p. 297) temos algumas gretas e exemplos de fissuras que Walsh (2013) nos evoca a ocupar, a criar – o espaço da re-existência. Onde esse intervalo entre o que já está dado e o espaço onde podemos insurgir é criado: o método vivo (GATTI, 2010).

Dessa forma, reclamo a liberdade da palavra presente na vida que corre, na lida e na luta de todo dia da militância LGBTQIA+, no tempo real da sala de aula (GATTI, 2010) no olhar infantil que com tudo brinca (ALVES, 1996), assimila, deglute, devora, transforma e rompe os limites. Reclamo a palavra que é massinha de modelar, que é brinquedo, que é desmembrada, fatiada, reagrupada, desmantelada e re-significada em uma “infância da língua” (BARROS, 2006, p. 11).

Reclamo a palavra que é ação encarnada, que sangra, que dói, que respira, que pulsa e lateja como “a dor de dente” na boca de Clarice Lispector (1998, p. 11). Ou como seu grito, que gritou por direito (Idem, p. 13). Não o grito gráfico simbolizado pela palavra “grito”, mas o que vem do esvaziamento do ar dos pulmões. O grito da luta e do assassinato dos LGBTQIA+. O grito que ecoou nos meus lábios cerrados em meus ossos quebrados pelas mãos de meus agressores. O grito que ecoa nas cicatrizes da minha gente e no pranto dos enlutados pela LGBTQIA+fobia.

Eu sou uma bicha sensível e afetada no sentido que sinto demais, que as coisas da vida me atravessam. O que é abertura comum a nós artistas. Uma abertura necessária e, que em nossa formação prática e acadêmica é treinada para a expansão constante. Afinal, como bem descreve Antonin Artaud (1938), ser artista é ser atleticamente afetivo. O corpo artista pretende-se aberto, afetivo e afetado.

É nessa abertura de corpo que me permito escrever sendo atravessado por tantas vozes: catalisando-as, fruindo com, a partir e partido por elas. Sendo atravessado e

atravessando, nas fronteiras, no lugar migrante, como fruto nordestino retirante, como o rio de João Cabral de Melo Neto (2007) em minha trajetória severina. Percorro e relato, me afeto, escrevivo e me inscrevo nessas margens. Lanço-me em correntes turbulentas e doces, como as do rio Capibaribe. Muitas das vezes com Olhos d'água como nos contos da obra de Evaristo (2014). Afinal, esse é um caso de “morte e vida severina” (NETO, 2007, p. 92). É a partir dessas colocações que proponho para a metodologia seguir.

### 1.3.1 A escrevivência como método de agenciamento do corpo-voz subalternizado à produção textual acadêmica.

Dentro de um horizonte decolonial e trazendo como referência a literatura de mulheres racializadas, Luana Barrosi (2017) em seu ensaio *(Po)éticas da Escrevivência* faz suas elaborações sobre como os cânones dos estudos literários se constroem a partir de um lugar onde a perspectiva é o colonizador. Uma perspectiva que produz o silenciamento dos subalternizados desse processo. Marcas e silenciamentos esses que, para Luana Barrosi, ainda são presentes na contemporaneidade.

Analisando e trazendo a questão da ausência dessas narrativas e indicando a urgência de aberturas às enunciações, Barrosi se apoia em Boaventura de Souza Santos (1997) para falar sobre como o termo *globalização contra-hegemônica*, cunhado pelo autor, pode ser inspiração a formas “de desconstrução, na contemporaneidade, dos discursos que instituem relações de poder pautadas nas violências (físicas e epistêmicas) dos processos colonialistas” (BARROSI, 2017, p. 23).

Para Barrosi, a noção de globalização contra-hegemônica “constitui, resumidamente, a apropriação, por parte dos indivíduos advindos dos locais de enunciação marginalizados, dos meios da inevitável globalização” (BARROSI, 2017, p. 23). Onde, para autora, em contextos atuais ainda tão reacionários, emerge como sinal de resistência. Nesse contexto, Barrosi pretende-se a um diálogo entre Antônio Cândido (1988), Gayatri Spivak (1985) e Homi Bhabha (2014) e o conceito de escrevivência de Conceição do Evaristo (2008).

Para a autora, Antônio Cândido (1988) em seu texto *O direito à literatura* enfatiza os cânones eruditos como direito humano essencial à vida que deveriam ser de acesso a todos (aos pobres, inclusive), deixando de lado as produções que estavam fora do círculo intelectual

erudito. Sendo assim, Barrosi entende que para Cândido os sujeitos subalternizados teriam apenas “direito à leitura, mas não à escritura, uma vez que suas produções não poderiam adentrar no Olimpo reservado às altas literaturas” (BARROSI, 2017, p. 24).

Pensando essa dinâmica de uma cultura erudita que deveria ser acessada pelos subalternos, que Cândido chama de “mais populares” (1988), Barrosi elabora a questão que dá título ao texto de Spivak (1985), fazendo a seguinte pergunta: “além de ler, pode o subalternizado falar?” (BARROSI, 2017, p. 25).

Entendo que Barrosi (idem) está problematizando a questão de um acesso a certo direito humano que os subalternizados deveriam dispor, que seria o direito a exercer a escrita em seus parâmetros. Não obstante, podemos entender a pergunta supracitada, inspirada em Spivak (1985), a partir das seguintes questões: além de serem colonizados por moldes eurocentrados dos cânones da produção acadêmicas, poderiam os subalternizados exercer uma escrita sua? Qual lugar essa escrita ocuparia frente aos cânones eurocentrados da produção acadêmica?

Gayatre Spivak (1985), ao destacar a importância e deslocar o conceito de “classe subalterna”, utilizado por Gramsci (1929-1937) em seus *Cadernos de Cárcere*, de uma perspectiva marxista para uma nova dimensão a partir da perspectiva feminista oriental, percebe criticamente que entender o ser subalterno como monolítico (como se classe fosse o suficiente pra dimensionar esses sujeitos subalternizados) é uma forma de apagar os atravessamentos que aloca os subalternizados em condições de existência específicos (como no caso da mulher indiana) e, assim, dar manutenção em seu silenciamento histórico (SPIVAK, 1985).

Para a autora, “se no contexto da produção colonial, o sujeito subalterno não tem história e não pode falar, o sujeito subalterno feminino está ainda mais profundamente na obscuridade” (SPIVAK, 2010, p. 67). Entendendo Spivak e atravessando a questão LGBTQIA+ como exemplo, o que poderíamos pensar sobre o local subalternizado, do subalternizado, do subalternizado das mulheres lésbicas ou transexuais negras, ou das bichas, por exemplo, quando dimensionamos as nossas possibilidades à fala?

Indo um passo além como Barrosi (2017), o que poderíamos pensar quando dimensionamos a possibilidade desse corpo subalternizado do subalternizado exercer a escrita? E qual lugar essa escrita subalternizada do subalternizado teria frente aos cânones eurocentrados da academia? Tomando esse exemplo interseccional da mulher transexual lésbica negra, por exemplo, podemos imaginar o tamanho desses silenciamentos, dessas

ausências onde a fala subalternizada ecoa como falta. Ou melhor, onde essa presença violentamente reduzida à ausência (forçada) ecoa como falta traduzindo-se em um espaço embranquecido do texto: o espaço em branco. Segundo Barrosi:

ao considerar essas narrativas mais específicas, Spivak enaltece esse não lugar de fala do subalterno e, mais especificamente, da mulher subalterna, de modo que a intelectual contemporânea tem o papel de buscar esses elementos da história para ao menos trazer à luz esses interstícios, mostrar “o que estava em branco no texto” ou em outras palavras, o que foi historicamente silenciado (BARROSI, 2017, p. 30)

Barrosi (2017, p. 30) segue a proposta apontada por Spivak, entendendo que é justamente na necessidade desse trabalho de buscar essas narrativas (ou pelo menos apontar os espaços em branco onde elas foram alocadas como ausências) e reescrever essa história como “ato ético da intelectual de abrir espaços para que a memória possa soar na história” que a levará a se aproximar “do conceito de escrevivência, de Conceição do Evaristo”. Na avaliação da autora, esse conceito teria “a potência de colocar em relevo essas narrativas antes desconsideradas”.

Os textos da coletânea *Escrevivência: a escrita de nós* que tem como subtítulo *Reflexões sobre a obra de Conceição do Evaristo*, organizada por Constância Lima Duarte e Isabella Rosado Nunes (2020), nos ajudam a conceituar e a fazer algumas considerações sobre como o conceito de escrevivência se faz potente na agência textual de narrativas subalternizadas.

Segundo Evaristo (2020, p. 11), o termo elaborado por ela ao longo de sua carreira, teria sua concepção inicial no próprio ato de escrita exercido pelas mulheres negras. Essa ação teria intuito de borrar e desfazer o passado “em que o corpo-voz das mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas homens, mulheres e até crianças”. Esse corpo-voz que servia para ninar o branco, agora é retomado como escrevivência que já “não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos”.

Segundo Fonseca (2010, p. 59), morfologicamente falando, o conceito é elaborado a partir da associação entre “escrever” e “viver”, dos sentidos que surgem pela expressão “escrever vivências” ou de “escrever fatos vividos pelo eu que os recupera pela escrita”.

Para Nunes (2020, p. 12) como conceito urgente que compreende uma complexidade que se expressa em diferentes espaços (literário, político, histórico) a escrevivência de Evaristo surge de um gosto da autora por “ouvir a ‘voz outra’, de sentir, de fazer as histórias

se (con)fundirem com sua própria história” (idem). Para Nunes, escrever seria acreditar que toda pessoa teria algo a compartilhar e que, ao criar esse registro, promoveria sentidos e o reconhecimento de “uma compreensão de vida mais ampla, essencial para que se conheça e se respeite uma sociedade tão diversa” (NUNES, 2020, p. 15).

Nesse sentido, Evaristo (2020, p. 11) constata que a universalidade de sua obra se dá pelo fato de que a solidão e o desejo do encontro estão “para além da pobreza, da cor da pele, da experiência de ser homem ou mulher ou viver outra condição de gênero fora do que espera a heteronormatividade” (idem). Sendo assim a escrevivência é o ato de escrever que se dá:

Profundamente cúmplice com a vivência de quem narra, de quem escreve; mas, ao mesmo tempo em que o sujeito da escrita apresenta em seu texto a história do outro, também pertencente a sua coletividade (EVARISTO *apud* NUNES, 2020, p.18).

Fonseca (2010, p. 63) nos diz que o conceito “escrevivência” teria uma estratégia semelhante às levantadas por Deleuze e Guattari (1977), ao falarem da literatura de Kafka e seu contexto minado por violência e segregação no qual “o caso individual é imediatamente ligado à política” e, por isso, “tudo nela adquire um valor coletivo” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 26-27 *apud* FONSECA, 2010). Segundo Fonseca (2010, p. 63), essas considerações dar-nos-ia uma espécie de autorização para pensar que “a produção de autoras negras como Conceição Evaristo, assumem um sentido coletivo” mesmo quando são baseadas na individualidade dessas mulheres.

Nesse sentido, Evaristo pontua que a escrevivência pode ser um modo de escrita onde o sujeito escreve como estivesse escrevendo a si próprio. Entretanto, para a autora:

Ao escrever a si próprio, seu gesto se amplia e, sem sair de si, colhe vidas, histórias do entorno. E por isso é uma escrita que não se esgota em si, mas, aprofunda, amplia, abarca a história de uma coletividade. Não se restringe, pois, a uma escrita de si, a uma pintura de si. (...) Escrevivência extrapola os campos de uma escrita que gira em torno de um sujeito individualizado (EVARISTO, 2020, p. 38)

Defendido por Silva (2020, p. 120) a “escrevivência, sedimentada na memória dolorida”, está situada “pelos descompassos do processo de escravização e posterior neocolonialismo, cujas consequências substanciam a colonização dos corpos femininos e negros na contemporaneidade” (Ibidem, p. 121). Para a autora, nesse contexto de colonização dos corpos, os vários modos de “preconceito e discriminação, estão arraigados no imaginário brasileiro, seja do ponto de vista institucional, estrutural ou relacional” (Idem).

Entendendo o mesmo contexto, Felisberto (2020, p. 189) insiste na escrevivência como “princípio conceitual-metodológico com potência para suportar as narrativas dos excluídos, uma vez que considera as várias matrizes de linguagem para tecer memória e construir história”. Desse modo, para a autora, o conceito de escrevivência disponibilizaria “um trançado de códigos (escrita, fala, gestualidade) que performa sentido e constrói horizontes discursivos com os quais nos afirmamos enquanto sujeitas da nossa história e da história do mundo” (Ibidem, p. 190).

Entendo toda essa potencialidade descolonizadora dos corpos, a escrevivência como modo de narrativa do corpo-voz subalternizado nos apetece como insurgência metodológica onde os subalternizados poderiam falar, serem ouvidos, ouvirem, coletivizarem e assim, agirem sobre a história construindo e reconstruindo suas narrativas. Tomo a escrevivência como modo de agenciar esses corpos/vozes *bixeslesbotrans* à produção intelectual acadêmica como método de escrita. Então, para esse fim, como então coletar essas narrativas?

Respondendo a essa questão, a Entrevista Narrativa como método de pesquisa científica social que “reconstrói ações e contexto da maneira mais adequada” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 92) mostrando “o lugar, o tempo, a motivação e as orientações do sistema simbólico” (idem) surge como instrumento de coleta de dados, como instrumento de coletar narrativas de professores e professoras LGBTQIA+. Dessa forma, dialogando essas narrativas obtidas pelo método da Entrevista Narrativa, a escrevivência (como método de escrita) faria com que experiências individualizadas assumam um sentido coletivo de importância política, acadêmica e científica.

Nesse sentido, a junção entre a autobiografia como um método de pesquisa onde a “subjetividade constitui (...) uma via de acesso não linear ao conhecimento científico do sistema social” (BUENO, 2002, p. 11) e a escrevivência, surge corroborando para o agenciamento do meu corpo-voz-memória bicha que produz esse texto acadêmico ao mesmo tempo em que faz de suas próprias narrativas objeto de reflexão. Dialogando com as outras narrativas obtidas pelo instrumento de Entrevista Narrativa, a Autobiografia Escreviente como metodologia de pesquisa brota como forma de agenciar e implicar meu corpo-voz-memória de bicha nesse trabalho. Assim, a junção entre Entrevista Narrativa e Autobiografia Escreviente como métodos de produção acadêmica, nasce como possibilidade para agenciar e implicar o corpo-voz-memória dos subalternizados garantindo nosso direito a escrita (BARROSI, 2017) na produção acadêmica e a insurgência de poder falar/escrever no sistema eurocentrado dos cânones acadêmicos.

### 1.3.2 Os usos da Entrevista Narrativa e o método de tratamento dos dados

Tendo os objetos anteriores em mente, precisei entrar em contato com essas narrativas e ouvir os meus pares para estabelecer nossos diálogos. Sendo assim, para ampliar o gesto sem sair de mim e conseguir acolher outras histórias e narrativas ao entorno (EVARISTO, 2020), escolhi a metodologia de Entrevista Narrativa descrita por Schutze (BAUER; GASKELL, 2002) como instrumento da coleta desses dados.

Segundo Bauer e Gaskell (2002) esse método, originário da Alemanha por volta dos anos de 1970, tem em vista provocar o entrevistado a contar a história sobre algum acontecimento de relevância em sua vida no contexto social. O objetivo era reconstruir acontecimentos sociais através de narrativas que servissem como objeto de pesquisa social. Esse método de entrevista, como modelo não estruturado, conceitualmente se contrapõe ao do modelo popular do esquema pergunta-resposta. Dessa forma, se configura como um esquema de perguntas gerativas que busca induzir, estimular a produção de narrativas pelos informantes sobre algum acontecimento real. A seguir, sintetizo os passos do método de Entrevista Narrativa de Schutze que foram apresentados através de uma elaboração pessoal de Bauer e Gaskell (2002) e executados por mim como método de pesquisa.

Para a preparação antes da primeira fase, o entrevistador deve ter um conhecimento preliminar sobre o acontecimento, sobre o campo do assunto, para conseguir formular um tópico inicial que provoque uma narração autossustentável. Dessa forma, o pesquisador já deve estar previamente embasado sobre o assunto e preparado para formular uma lista de questões exmanentes. Esse tipo de questão, segundo o manual apresentado pelos autores, são perguntas que refletem o interesse do pesquisador a partir de seus objetivos prévios e linguagem própria. Essas questões diferem das questões imanentes: que seriam as questões formuladas a partir do que foi dito pelos entrevistados, surgidas e fabricadas durante a narrativa. Para as formulações das questões imanentes, é necessária uma atenção plena, destreza para fazer anotações e para elaborar questões que capturem novos aspectos relevantes do que foi dito pelo entrevistado, posteriormente a sua fala inicial.

Na primeira fase, iniciação, o contexto de investigação deverá ser explicado em termos amplos e deve-se pedir a permissão prévia do entrevistado para gravações. Dado o início da gravação, as etapas a se seguirem devem ser explicadas para o entrevistado. O tópico inicial, que seria o tema geral, também deve ser apresentado de forma ampla. Nesse momento, indo além das indicações, também achei necessário ler o termo de consentimento na íntegra bem como pedir a confirmação do aceite dos mesmos pelos entrevistados.

Na segunda fase, a da narração central, optei por acrescentar duas perguntas gerativas (exmanentes) e pontuar para os entrevistados que eles poderiam discorrer livremente sobre as questões sem serem interrompidos. A primeira pergunta foi como eles definiam sua identidade de gênero e/ou sexualidade. A segunda, mais ampla, foi um pedido para que contassem como foram/estavam sendo suas experiências enquanto (aqui se acrescentava a definição de gênero e sexualidade dada por eles) nos contextos educacionais (família, escola, igreja etc.) ao longo de suas trajetórias na infância, adolescência e vida adulta. Por fim, eu encerrei minha fala inicial frisando para meus colaboradores que eles poderiam ficar à vontade para discorrer livremente sobre o assunto.

Segundo o manual apresentado por Bauer e Gaskell (2002), a escuta ativa deve ser mantida até que o entrevistado exaure seu relato e finalize espontaneamente sua narrativa. Esse momento é chamado de “coda”, um fim natural do relato. Após a coda, o pesquisador deve perguntar se existiria mais alguma coisa que o entrevistado gostaria de relatar.

A terceira fase, fase de questionamento, será o momento em que o pesquisador fará perguntas imanentes formuladas por ele a partir do relato e da gramática utilizada pelo entrevistado durante sua narrativa. Os autores alertam para a necessidade de se evitar alguns tipos de questões: a) evitar perguntar sobre a opinião, motivos que sejam do tipo “por quê?” para que se evite justificativas sobre os ocorridos pois elas aparecerão naturalmente sem ser “investigadas”; b) Deve-se fazer apenas perguntas imanentes. Embora questões exmanentes possam estar sobrepostas, o pesquisador deverá ancorá-las aos elementos e contextos da narrativa cedida; c) Seguida essas orientações, deve-se evitar o clima de investigação detalhada. Essa fase tem por objetivo gerar material adicional ao do esquema autogerador da história narrada a partir, no meu caso, das perguntas gerativas.

Na fase quatro, a da fala conclusiva, que acontece após desligar o gravador, tendemos a ter uma conversa final mais leve e descontraída. Apesar da não oficialidade desse momento, é importante estar atento para elementos que possam surgir e ajudar na interpretação contextual dos dados. Uma atitude de investigação detalhada pode acontecer nesse momento. Apesar de



a entrevista ter sido gravada, é aconselhável que o pesquisador faça anotações imediatamente. Podem ser esquemas que sintetizem o conteúdo da narrativa como protocolo de memória, comentários informações e demais impressões.

O manual de Schutze apresentado por Bauer e Gaskell (2002), segue fazendo indicações para o tratamento das entrevistas. Entretanto, o meu método de tratamento não foi o indicado pelos autores. Por isso, não seguirei descrevendo a indicação sugerida no manual.

Dessa forma, segui transcrevendo as entrevistas, ouvindo-as e assistindo-as constantemente, anotando os pontos que se assemelhavam ou se contradiziam, os pontos onde se complementavam e as imagens semelhantes que suscitavam. Assim, fui dividindo-as em partes nas quais eu poderia visualizar determinadas cenas que pareciam representar aspectos dos processos de subjetivação e dos eixos de análise surgidos tanto das minhas elaborações exmanentes enquanto pesquisador, quanto das questões imanentes que encontrei nas próprias narrativas. Dessa forma, segui cruzando os referenciais teóricos tanto a partir do tópico inicial (o processo de subjetivação de LGBTQIA+ nos contextos educacionais) quanto das chaves teóricas que pareciam ser importantes acessar para dar conta de legitimar as cenas que se apresentavam a partir desse gesto de deslocamento (aproximação e distanciamento) das narrativas desses professores/as entrevistados e das minhas escrevivências.

Apesar de sermos colegas de curso e de campo de trabalho, de mantermos boas relações, admiração mútua e afetuosidades, eu e meus colaboradores não configuramos um grupo ou rede de amigos no sentido mais íntimo da palavra. Sendo assim, o contato com os colaboradores foi feito inicialmente por suas páginas pessoais nas redes sociais: tanto o convite e o seu aceite, quanto as etapas da Entrevista Narrativa, foram realizadas de forma remota. A escolha dessa abordagem se deu devido ao fato dessa pesquisa ter acontecido durante o isolamento social determinado como medida de combate à pandemia de Covid-19 que foi decretada em 11 de março pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Nesse contexto, optei como ferramenta para realização das etapas da Entrevista Narrativa, a utilização da plataforma *Google Meet* e o aplicativo *WhatsApp*. As cinco entrevistas narrativas geraram doze horas de vídeo onde os colaboradores discorrem livremente sobre suas trajetórias nos contextos educacionais enquanto pessoas LGBTQIA+. Esses vídeos, além de serem fonte primária das análises desse trabalho, também foram transcritos gerando cerca de duzentas páginas de textos que também foram tomados como objeto de análise.

O terceiro elemento que compõe o objeto de pesquisa desse trabalho, foram minhas próprias narrativas agenciadas através da escrevivência. Para obter essas escritas, busquei e

revisitei artefatos pessoais como cartas, fotografias, vídeos, conversas e demais registros mantidos em minhas redes sociais etc. Visitei os estabelecimentos de ensino que frequentei, lugares por onde estive ou morei. Dialoguei com familiares, antigos amigos e ex-colegas de trabalho. Tudo isso na busca por ativar as memórias e assim produzir minhas escrituras. Na sequência me debrucei sobre algumas dessas escrituras que me pareceram fundamentais e dialogáveis com as outras narrativas agenciadas nesse trabalho. Assim, fui buscando os pontos de tensão (aproximação e distanciamento) entre essas narrativas, bem como os marcos teóricos/políticos e metodológicos elencados. Do mesmo modo, buscando bibliografia necessária para embasar, aprofundar e/ou jogar luz sobre essas tensões profícuas.

Atravessando e sendo atravessado. Inspirando-me em Evaristo (2020):

- Escrevimente!

## 2 QUEER SITUADO: ANALÍTICA DA SUBJETIVIDADE NO SUL DO MUNDO.

Sentindo a necessidade metodológica de *situar* as teorias trabalhadas no contexto dos sujeitos dessa pesquisa, decidi encarar as tensões entre os estudos da colonialidade/decolonialidade e as questões *queer*. De forma que esse tensionamento me deixasse minimamente confortável em seguir com as análises e atendesse ao critério metodológico da necessidade da contextualização dos usos dessas teorias para entender os sistemas de poderes gerenciam o processo subjetivação desses/as/ies professores/as/ies *bixeslesbotrans*. Não pretendo sanar essas polêmicas e tensões entre o pensamento estruturalista, pós-estruturalista, crítico, decolonial etc. Adiantado que não tenho esse pretexto, digo que meu interesse nesses campos será, então, apenas estratégico. Do mesmo modo, vi necessário burlar a barreira de estagnação que conceitos muitas das vezes tomados como fechados ao diálogo, não contextualizados, não *re-funcionalizados* e não *situados* porventura colocavam em meu trabalho. Era preciso ir em frente. Por isso, também encarei a problemática de buscar elementos/conceitos que por vezes foram apenas provisórios, mas importantes para conseguir dar o passo seguinte. Ou seja, ainda que a decolonialidade me parece estar em uma perspectiva mais próxima ao estruturalismo do que ao pós-estruturalismo, entendo a importância do que chamarei de *queer situado*.

Essencialmente, o que discuto é o próprio processo de subjetivação a partir dos modos/dimensões estabelecidas nas pesquisas de Foucault: subjetivação através de um processo de assujeitamento e o gesto de autonomia frente esses poderes (NETO, 2017). Na mesma medida de importância, discutir como certos dispositivos fabricam discursivamente categorizações (FOUCAULT, 2020a) produzindo e alocando assimetricamente determinados sujeitos como abjetos (BUTLER, 2020a) me parece basilar para entender como vem acontecendo o processo de subjetivação desses/as/ies professores/as/ies *bixeslesbotrans* no Sul do Mundo.

É importante destacar que, no sentido apontado por Viviane Vergueiro (2012), não se entende nesse trabalho que os estudos pós-estruturalistas seriam esforços decoloniais – não se trata de um erro metodológico. Todavia, mais uma vez pontuo que esses estudos me dão ferramentas para ajudar a criar, entender, analisar, problematizar e tensionar os meus dados de pesquisa. No sentido supracitado, Viviane Vergueiro (2012) nos diz que pensar as questões de gênero e sexualidade de forma interseccional através do horizonte decolonial poderia nos

ajudar a desmontar as epistemologias colonizadoras. Dessa forma, eu busco seguir encarando/circunscrevendo a cisgeneridade<sup>4</sup> e heteronormatividade<sup>5</sup> como tecnologias que prejudicam os sujeitos através de processos de extermínio, invisibilização e marginalização (VERGUEIRO, 2012). Podemos observar, segundo Vergueiro, esses dispositivos de poder surgiram da mesma mentalidade eurocentrada e colonizadora (VERGUEIRO, 2012). Mais precisamente, vindos do que Mignolo (2017) chama de “matriz colonial de poder”.

## 2.1 Uma parada Queer: histórico, objeção e luta

Para começar, Miskolci (2012, p. 13) nos conta que, apesar do foco do surgimento da origem do que chamamos hoje como *queer* ser na década de 1980, como um impulso crítico em relação à ordem sexual contemporânea (...) associado a contracultura” (2012, p. 21) devemos nos ater para o fato que essa origem está inserida nesse contexto aberto pelos “novos” movimentos sociais dos anos 1960.

Ou seja, nos contextos do movimento pelos direitos civis da população negra no Sul dos Estados Unidos, do até então chamado movimento homossexual e nos contextos do movimento feminista da chamada segunda onda (MISKOLCI, 2012, p. 21). Movimentos esses que, segundo Miskolci, a partir de seus novos sujeitos históricos, serão fundamentais para a demanda de novos direitos e saberes (MISKOLCI, 2012, p.13).

Outro dado importante trazido pelo autor (MISKOLCI, 2012, p. 13) é que a partir dos 1980 há um processo de reavaliação desses movimentos sociais. Um processo de reavaliação de seus sujeitos e das demandas que ganham, ou não, prioridade em suas pautas. Um momento importante em que as mulheres “feministas negras, e do então chamado Terceiro Mundo, começam a criticar o caráter branco, de classe média e ocidental do feminismo anterior” (idem). No mesmo momento, de forma articulada ao anterior “o movimento

---

<sup>4</sup> Segundo nos apresenta Viviane Vergueiro Simakawa, a partir do transfeminismo, o termo cisgênero “é um conceito que abarca as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi determinado quando de seu nascimento, ou seja, pessoas não-transgênero” (JESUS, 2012 apud VERGUEIRO, 2015). Para a transfeminista Leticia Nascimento a cisgeneridade “é uma categoria analítica usada pelo transfeminismo para questionar os privilégios dos corpos que se entendem dentro de uma perspectiva naturalizante e essencialista de gênero” (NASCIMENTO, 2021, p.100).

<sup>5</sup> Segundo Judith Butler seria a lógica social que solicita uma coerência e continuidade entre o sexo/gênero/prática sexual e desejo a partir da matriz heterossexual (BUTLER, 2020a).

homossexual e o feminista passam a ser questionados por aqueles que viriam a ser conhecidos como *queer*” (idem).

Trazendo um panorama geral, Louro (2020, p. 34) nos conta que nesse momento podemos observar uma multiplicidade de movimentos com propósitos diversos. Segundo ela alguns desses grupos permanecerão lutando por reconhecimento e legitimação, inclusão e igualdade ao conjunto da sociedade. Já em outro viés, outros grupos estarão mais interessados em desafiar as fronteiras de gênero e sexualidade colocando em questão as dicotomias masculino/feminino, homem/mulher, heterossexual/homossexual. E ainda, teremos alguns grupos que não se contentarão em transpassar esses binários decidindo, em muitos casos, habitar a própria ambiguidade dessas fronteiras (LOURO, 2020, p. 34).

Segundo Louro (2020, p. 35), essa nova dinâmica dos movimentos sociais provoca mudanças teóricas ao mesmo tempo que é alimentada por essa teoria. Com essa política que era baseada em identidades estanques (identitária) em crise, revelando as fraturas e insuficiências de qualquer concepção estática e fixa de sujeito, gradativamente surgirão concepções teóricas/políticas pós-identitárias. Esse é o contexto da emergência de um método, percepção, estilo, prática e teoria *queer*.

Vale perguntar: por qual motivo esses movimentos são chamados de Novos? A pauta negra, homossexual feminista seria algo “novo”? Segundo Miskolci (2012, p. 21) esses movimentos seriam assim intitulados pois teriam surgido depois das pautas econômicas do “conhecido movimento operário ou trabalhador, e porque trouxeram ao espaço público demandas que iam além das redistribuições econômicas” (idem).

Segundo o autor (MILKOLCI, 2012, p. 21), essa perspectiva “economicista” não chega a de fato reconhecer a luta das mulheres do feminismo desde sua constituição no século XIX como movimento. No que poderíamos chamar de primeira onda do movimento: caracterizada na luta pelo direito ao voto e pelo acesso à educação para as mulheres. Outra questão problemática levantada pelo autor, é que poderíamos constatar que essa ideia de “novos movimentos sociais” carrega um olhar eurocentrado que acaba atribuindo “caráter de vanguarda apenas ao movimento operário das sociedades industriais do Ocidente” ignorando os movimentos abolicionistas, brasileiros e estadunidenses, de um século antes. Então, o que havia de novo nesses movimentos da década de 1960?

Segundo Miskolci, (2012, p. 21), podemos constatar que a novidade era a maior participação da classe média e baixa nas lutas já existentes, que adotam, traziam, uma série de outras demandas que questionavam as representatividades das instituições tradicionais como o

Estado e os partidos políticos e seu caráter autoritário. Ou seja, trazendo suas questões, essa nova onda de sujeitos entendia que o pessoal era político e que existiam nuances mais “profundas” na desigualdade econômica. Atravessamentos identitários esses que marcavam, e eram veículo onde poderíamos ver expressas, relações mais complexas de poder. Ou seja, o corpo, o desejo e a sexualidade, por exemplo, não seriam mais ignorados. Ao contrário, tornaram-se pontos centrais de lutas e políticas emancipatórias. Dessa forma:

A luta feminista pela contracepção sob o controle das próprias mulheres, dos negros contra os saberes e práticas racializadores e dos homossexuais contra o aparato médico-legal que os classifica como perigo social e psiquiátrico(...) (MISKOLCI, 2012, p. 22).

O que poderíamos observar em comum entre essas pautas (além da questão do corpo, desejo e a sexualidade), segundo o autor, é que elas colocavam em xeque padrões morais. Nesses termos políticos, para Miskolci (idem), o *queer* começa a surgir desse certo espírito iconoclasta que cria um disjuntivo entre sexualidade e reprodução para que dimensões do prazer e das possibilidades se tornem presentes na forma com qual entendemos os corpos.

Segundo Miskolci (2012, p. 22), é isso que ele chama de “impulso crítico inicial” que acaba originando obras acadêmicas de forma dispersa em vários países. O autor, então, cita Estados Unidos, França e Brasil. Não por acaso, esses são países onde podemos observar a forte influência do que se chamou de Teoria Francesa, que também pode ser entendida dentro do recorte pós-estruturalista (CUSSET, 2008). O que nos ajuda, por exemplo, a pensar como esses impactos e reverberações da Teoria Francesa e do chamado pós-estruturalismo conectam-se à emergência *queer* (CUSSET, 2008). Certa “teoria francesa”, também entendida dentro do recorte pós-estruturalista, que em muitos casos deu saliva para esse chamado “impulso crítico” caracterizado por Miskolci (2012, p. 22) ao conceder ferramentas analíticas, críticas, filosóficas e históricas para o que poderá ser chamada de Teoria *Queer*.

Segundo Spargo:

a teoria *queer* emprega várias ideias de teoria pós estruturalistas, entre elas os modelos psicanalíticos de identidade descentrada instável de Jacques Lacan, a desconstrução de estruturas conceituais e linguísticas binárias de Jacques Derrida e, claro, o modelo de discurso, saber e poder de Foucault (SPARGO, 2019, p. 33)

Estudos esses que são situados de forma predominante “no campo das humanidades, na história, nos estudos literários e culturais e na filosofia, embora os temas incluam o

discurso científico, o jurídico e outros” (SPARGO, 2019, p. 33). Fazendo um breve apanhado, Miskolci cita algumas obras importantes que são fruto dessa atitude crítica precursora da Teoria Queer:

Dentro os precursores da Teoria Queer, é importante citar Guy Hocquenghem, pensador francês que, no início dos anos 1970, publicou *Le désir homossexuel* (O desejo homossexual), um livro sobre o papel do medo da homossexualidade na definição da ordem político-social do presente; alguns artigos da antropóloga feminista Gayle Rubin, em especial seu ensaio *Thinking Sex* (Pensando sobre o sexo, 1984), e a riquíssima obra do pesquisador argentino-brasileiro Néstor Perlongher, particularmente *O negócio do michê* (2008) e *O que é a AIDS?* (1987)” (MISKOLCI, 2012, p. 22).

Podemos perceber, segundo Louro (2020, p. 29), uma maior visibilidade da ação política dos militantes e de seus apoiadores quão voltarem suas críticas, sobretudo, à heterossexualização da sociedade. Para a autora, ao observamos as publicações de ensaios e jornais e revistas produzidas nesse contexto, também podemos constatar o engajamento atuante em instituições internacionais e um certo alinhamento desses e dessas intelectuais com o movimento social. Observando essa interação, essa aliança, Louro (Idem) conclui que temos aqui a construção, pouco a pouco, do sentimento de comunidade. Portanto, a afirmação discursiva e praticante de uma identidade homossexual (idem).

Todavia, pontua a autora,

o discurso político e teórico que produz representação “positiva” da homossexualidade também exerce, é claro, um efeito regulador e disciplinar. Ao afirmar uma dada posição-de-sujeito, supõe, necessariamente, o estabelecimento de seus contornos, seus limites, suas possibilidades e restrições. (LOURO, 2020, p. 31)

Temos na centralidade constituinte desse sujeito a “escolha do objeto amoroso” (LOURO, 2020, p. 31) como capaz de definir a identidade sexual e, dessa forma, o ser gay ou lésbica estaria assentado “na preferência de manter relações sexuais com alguém do mesmo sexo” (Idem). Contudo, alerta a autora, “essa definição de identidade sexual, aparentemente indiscutível, poderia ser posta em questão (...)” (Idem). Essa definição através do objeto de desejo será, como veremos mais a seguir, posta em questão.

Segundo Louro (2020, p. 29), essa política de afirmação da identidade acaba por demandar uma demarcação de suas fronteiras. O que implicaria uma disputa quanto às formas de representação dessa identidade, uma vez que estereótipos homofóbicos eram recorrentemente vinculados na mídia e nas demais representações sociais. Dessa forma,

reconhecer-se nessa identidade seria uma questão política de impactos também pessoais. Assumir-se ou permanecer enrustido configuram-se como um dilema, um divisor fundamental e um dos elementos essenciais para o sentimento de pertencimento à comunidade.

Para Louro (2020, p. 30) podemos observar que “na construção da identidade, a comunidade funciona como o lugar da acolhida e do suporte – uma espécie de lar”. O que pode ser exemplificado pelos encontros e reuniões de reconhecimento típicos desse momento. Reuniões essas que constroem um sentimento de identidade enquanto grupo social. Nesse contexto, a estratégia adotada seria a de contrapor representações negativas por representações que criassem um “ponto positivo” em comum entre esses sujeitos (idem).

Penso que, a meu ver, isso garantiria certo incentivo para que esses sujeitos – tanto os vindos dos circuitos acadêmicos e demais círculos privilegiados socialmente, quanto os sujeitos insurgentes dos movimentos sociais – adotassem essa posição assumida. Uma vez que “para fazer parte da comunidade homossexual, seria indispensável, antes de tudo, que o indivíduo se “assumissem”, isto é, revelasse seu “segredo”, tornando pública sua condição” (LOURO, 2020, p. 30).

No contexto apresentado até aqui, a “política de identidade praticada durante os anos 1970 assumia um caráter unificador e assimilacionista, buscando aceitação e a integração dos homossexuais no sistema social” (LOURO, 2020, p. 32). A maior visibilidade adquirida por gays e lésbicas, ao movimento adquirir essa estratégia “positiva” da identidade, “sugeriria que o movimento já não perturbava o status quo como antes” (idem).

Segundo Louro (2020, p. 31) já no contexto dos anos 1980, mas ainda sem romper com a política da identidade, esses sujeitos começam a discutir, a problematizar a concepção de identidade “como um fenômeno fixo, trans-histórico e voltam suas análises para as condições históricas e sociais do seu surgimento na sociedade ocidental” (Idem). Ou seja, a temática vai se configurando como uma questão acadêmica na medida em que vem a ser objeto de discussão “em algumas universidades e grupos de pesquisa (...) especialmente com o apoio nas teorizações de Michel Foucault” (Idem).

Com toda essa política da criação de uma identidade homossexual respeitável e assimilável pela sociedade, obviamente que atender a esses poderes demandaria enquadramentos e certa especificidade. No caso, uma identidade que se enquadre nos moldes da elite branca patriarcal. O que irá, segundo Louro (2020, p. 32), criar tensões internas uma vez que para muitos desses sujeitos (negros, latinos, jovens) as tais campanhas políticas



estavam “marcadas pelos valores brancos e de classe média, e adotavam, sem questionar, ideias convencionais, como o relacionamento comprometido e monogâmico” (idem).

No mesmo sentido, para algumas mulheres lésbicas “o movimento repetia privilégio masculino evidente na sociedade mais ampla, o que fazia com que suas reivindicações e experiências continuassem secundárias em face dos homens gay” (LOURO, 2020, p. 32). Reclamações essas também vindas de bissexuais, transexuais e demais identidades. Ou seja, para esses sujeitos, “essa política de identidade era excludente e mantinha a sua condição marginalizada” (idem).

A questão aqui seria menos as diferentes prioridades desses “subgrupos”, e mais a “concepção da identidade homossexual unificada que vinha se construindo na base de tal política de identidade” (LOURO, 2020, p.32) que estava sendo posta em xeque, fraturada, desestabilizada de “uma condição uniforme e universal (...) [passando] a ser compreendida como atravessada por dimensões de classe, etnicidade, raça, nacionalidade etc.” (idem).

Vemos aqui uma evidente noção de que determinadas categorias não seriam suficientes para atender às querelas identitárias que, por si só, seriam impossíveis de serem lidas sem a intersecção de diferentes marcadores identitários. Observa-se o *queer* emergir como uma constatação da insuficiência de uma política centrada na identidade.

Sendo assim, a busca por uma certa estabilidade normalizadora, presentes nos movimentos dos anos 1960, será alvo da crítica *queer*. Portanto, o *queer*

[...] não é uma defesa da homossexualidade, é a recusa dos valores morais violentos que instituem e fazem valer a linha da abjeção, essa fronteira rígida entre os que são socialmente aceitos e os que são relegados a humilhação e ao desprezo coletivo (MISKOLCI, 2012, p. 26).

De certa forma, segundo Miskolci (2012, p. 26), os movimentos sociais desse contexto (LGBT, negro e feminista) a partir das contestações identitárias vão ganhar um caráter desestabilizador do sentido político da identidade. Meio a esse conjunto, o autor define que o *queer* busca evidenciar injustiças e violências da disseminação “das normas e das convenções culturais, violências e injustiças envolvidas tanto na criação dos ‘normais’ quanto dos ‘anormais’” (MISKOLCI, 2012, p. 26).

Segundo Miskolci (2012, p. 27), para a filósofa estadunidense Judith Butler “o *queer* seria uma nova política do gênero”. O autor pontua, entretanto, que apesar de alguns tenderem a ver essa “nova política do gênero”, o *queer*, a partir da observação da pluralização dos sujeitos nos movimentos sociais (travestis, transsexuais, não brancos, e todos os demais

que antes não tinham sua participação reconhecida), seria necessário nos atermos para o fato de que é justamente a política anterior (dos anos 1960) e sua lógica identitária, que vai reger essa dinâmica. Ou seja, isso nos exemplifica como o *queer* está em um segundo momento de percepção em relação às identidades: uma posição crítica em relação às normas identitárias e os processos de subjetivação que fabricam e demandam sujeitos estáveis.

Para Miskolci (2012, p. 27-28), essa distinção, essa mudança de eixo, essa virada *queer* na luta política se fundamenta em duas noções distintas da dinâmica do poder. A primeira, fortemente presente nos anos de 1960 e 1970, possui uma lógica liberacionista de inspiração marxista que marca o movimento operário do momento. Nessa lógica, o poder é entendido como algo opressor que acontece pela repressão. Dessa forma, esse entendimento de poder demandaria a luta pela libertação desse algo que se abate sobre nós de cima para baixo.

A outra noção de poder que, segundo o autor (MISKOLCI, 2012, p. 27-28), podemos encontrar no final dos anos de 1980 incorpora as ideias de Foucault sobre uma análise do poder. Ou seja, essa linha de pensamento entende o poder como mecanismos sociais disciplinadores. Logo, a luta seria para desconstruir criticamente as normas e convenções culturais que nos atravessam e nos produzem como sujeitos (idem). Segundo Miskolci, Foucault (1975) em sua obra “Vigiar e Punir”:

explica cuidadosamente como a concepção de poder como localizável e repressor não dá conta da realidade histórica contemporânea, na qual o poder está em toda parte e opera também por meio da incitação dos sujeitos a agirem de acordo com os interesses hegemônicos. Nessa perspectiva, o poder deixa de ser algo facilmente associável a alguém ou a uma instituição, o rei, a presidência, por exemplo, e passa a ser visto como uma situação estratégica em uma dada sociedade em certa época. Passamos, portanto, de uma teoria do poder para o desafio de lidar com ele como relacional, histórico e culturalmente variável, ou seja, por meio de uma análise” (MISKOLCI, 2012, p. 28).

Segundo Spargo (2019, p. 12) ao lado da crítica da metafísica ocidental de Jacques Derrida e da rearticulação da teoria psicanalítica feita por Jacques Lacan, “as pesquisas de Foucault sobre o saber e o poder formam a base (...) desestabilizadora para trabalhos mais recentes sobre a condição do sujeito humano” (idem). Para a autora, ao evidenciar as inter-relações entre saber, poder e sexualidade em sua *História da Sexualidade* (1976), Foucault torna-se “o catalisador intelectual mais importante da teoria *queer*” (idem) ao nos apresentar um “modelo geral da construção discursiva das sexualidades” (SPARGO, 2019, p. 23).

Na genealogia desenvolvida por Foucault em seu primeiro volume *História da sexualidade: a vontade do saber* (1976), o filósofo apresenta suas análises do que seria a formulação de uma ciência, de um dispositivo, da sexualidade entre o século XVII e XIX. Estas análises se debruçam sobre como a ascensão da família burguesa, da pastoral cristã e do capitalismo no Ocidente criam discursivamente uma categorização dos sujeitos a partir do sexo. Fornecendo, até hoje, elementos importantes para compreensão dos processos de subjetivação.

Em sua história da sexualidade, Michel Foucault (2020a) nos aponta como a sexualidade tem sido produzida em relações de poder e resistência que articulam discursos de diferentes domínios. Ou seja, Foucault nos mostra que existe certa historicidade nas nossas relações com a sexualidade e com as problemáticas que emergem delas. Entendendo a sexualidade como um dispositivo de poder, Foucault nos mostra como esse dispositivo foi capaz de construir determinados sujeitos através de uma prática discursiva ancorada, gestada e produtora de um saber sobre o sexo. Caracterizando uma sexualidade como “normal” ao passo que cria o perverso, o masturbador, o homossexual etc. Ou seja, Foucault vai centrar em sua análise em como a sexualidade não foi necessariamente reprimida, mas incitada em pronunciar-se, descrever-se, confessar-se de forma minuciosa. Dessa forma, produzindo dispositivos e normas para o controle desses corpos através de discursividades vindas da pastoral cristã, da medicina e das leis. Assim, debruça-se sobre o sexo como segredo, pecado, disfunção ou crime a ser sempre confesso para o padre, para o médico, para o psicanalista, para o juiz etc.

Segundo Foucault (2020a), é nessa dinâmica que se fabricam tecnologias regulatórias e categorizações dos sujeitos através de uma busca obstinada por uma verdade que, mesmo cheia de mutismos e interdições, por uma vontade de saber que incita a um discurso regulado por essa mesma vontade, acaba por construir uma ciência da sexualidade a partir do século XIX. Segundo o autor (2020a), ao fazer esse percurso genealógico sobre a sexualidade ele estaria analisando as técnicas polimorfas de poder e seu caráter positivista. Ou seja, seu caráter de incitação a um discurso regulado e regulador.

Como vimos apresentado anteriormente, essa nova política de atitude *queer*, fortemente influenciada por Foucault, volta seus esforços para caracterizar como a cultura, as normas e suas práticas discursivas produzem os sujeitos. Para Miskolci (2012, p. 29), essa nova onda dos movimentos sociais, sustentada nas colocações pós-estruturalistas, problematiza as convenções culturais e as imposições que nos formam como sujeitos na

medida em que nos assujeitando às normas hegemônicas. Segundo o autor (2012, p. 30), essa perspectiva está presente principalmente a partir dos anos 1990 quando temos lançadas três obras importantes:

três de seus livros inaugurais: *Problemas de Gênero* de Judith Butler, *One Hundred Years of Homosexuality* (Cem anos de homossexualidade) de David M. Halperin e (...) o grande livro fundador da Teoria Queer, *A epistemologia do armário*, de Eve Kosofsky Sedwick (MISKOLCI, 2012, p. 30).

Esses três livros, para Miskolci, trazem mudanças que ele classifica fundamentais: a ideia de que se a homossexualidade é uma construção social e, por conseguinte, a heterossexualidade também o é. Dessa forma, o binário homo-hetero, por exemplo, é questionável. Outro aspecto que essas publicações nos trazem, segundo Miskolci (2012, p. 31), é que a Teoria *Queer* é criada por homens e mulheres feministas. Se configurando, assim, como uma vertente do feminismo.

Como uma vertente que vem para questionar os sujeitos solicitados, produzidos, demandados e fabricados pelas normas, a Teoria *Queer* não teria propósitos diferentes ao confrontar-se com a noção, até então, de sujeita do feminismo. Sendo assim, “ela vem enriquecer os estudos gays e lésbicos com sua perspectiva feminista que lida com o conceito de gênero, e também sofisticar o feminismo, ampliando seu alcance para além das mulheres” (MISKOLCI, 2012, p. 31).

Indo além da colocação anterior de Miskolci, penso que ele pretendeu evidenciar que o feminismo tendeu a ganhar quando a essencialização, a noção estável, estática, fixa de mulher é perturbada pela crítica *queer*. Do mesmo jeito o *queer* sustenta-se e sustenta, em parte, como um dos eixos e interpelações ao feminismo. Esses feminismos, valendo-se de suas experiências como sujeitas e das proposições teóricas citadas anteriormente, ao questionarem a sujeita do feminismo corroboram para a destruição de uma ideia universalizante, essencialista, estática e binária de sujeito. Aqui vemos um alinhamento interessante entre feminismos, crítica racial e teoria *queer*.

Para Spargo (2019, p. 51), mesmo que o termo “*queer*” possa estar sendo usado em contextos “não *queer*”, ao ser retrabalhado em mudanças sociais e discursiva criam-se encontros intelectuais que diversificam os temas e os métodos da teoria *queer*. Mesmo que a sexualidade permaneça como o “objeto-chave da análise *queer*, cada vez mais é estudada em relação há outras categorias do saber envolvidas na manutenção de relações de poder desiguais: raça, religião, nacionalidade, geração e classe” (idem).

É o que podemos observar quando olhamos para as produções das chamadas por Cusset (2008, p. 129) de “Políticas Identitárias”, onde vemos nos anos de 1980 uma reapropriação estadunidense dos *Cultural Studies*, que em terras britânicas eram vinculados a uma leitura marxista dos elementos culturais “sobre as tradições e as resistências culturais do proletariado britânico” (CUSSET, 2008, p. 131). No contexto americano, onde subgrupos além querelas de classe apontarão o caráter sexista e etnocêntrico da versão britânica, aliados a uma mudança de leitura que dá “lugar àqueles que aceitam ‘as contradições de uma vida na cultura capitalista’ e, dessa forma, aos novos objetos de análise: os gêneros “cultura pop”.

Segundo Cusset (2008, p. 132), esses gêneros da cultura pop “revelariam as fantasias coletivas e as práticas culturais reais da sociedade americana”. Essa análise de elementos culturais populares a partir de um referencial semiológico marxista eram tão escorregadios que “esses(as) práticos(as) dos *Cultural Studies*” (Idem) acabam por necessitar “de fato da garantia teórica francesa” (Idem).

Conforme Cusset (2008) em solo estadunidense alimentado por intelectuais além-oceanos (como Foucault, Spivak, Fanon, Deleuze, Guattari, Homi Bhaba, entre outros), essa mudança radical nos objetos de análises se une ao questionamento de um velho conceito de identidade feito pelos estudos da etnicidade, da Pós-colonialidade, da subalternidade, pelos estudos de gênero e por sua virada *queer*. O que liga de algumas formas, em menor ou maior grau, essas teorias e políticas aos processos e reverberações de um contexto semelhante de fraturas com alguns ideais canônicos. Fraturas essas que Cusset (2008) colocará aproximadas aos impactos, usos e reverberações do que costumou-se agrupar como Teoria Francesa. Essa que, por sua vez, estaria dentro de um processo maior intitulado por alguns como pós-estruturalista: onde encontramos rupturas com noções estáticas, objetivas, essencialistas, trans-históricas e etnocêntricas de sujeito.

Essa aproximação fica mais forte quando percebemos em Cusset (2008) que essa teoria, apesar de ter sido chamada de “francesa”, desenvolveu-se no terreno fértil de sua disseminação além-atlântico: especialmente na América, como observados nos estudos citados acima. Por isso mesmo, Cusset (2008) estudará a genealogia dessa teoria através de seus impactos no continente americano, dando atenção também para outros eixos geopolíticos além Europa. Ou seja, Cusset (2008) nos mostra como essa teoria desloca-se e descontextualiza-se em terrenos que serão fundamentais para a ampliação, ressignificação, proliferação de seus usos. Dessa forma, essa teoria será atravessada e atravessará diferentes marcadores socioculturais, geopolíticos, econômicos e identitários.

Para Miskolci (2012, p. 47), tanto Teoria Queer quando os Estudos pós-coloniais surgirão “articulados a uma reação crítica a essa retórica da diversidade, também conhecida como multiculturalismo. (...)”. Essa reação crítica ao multiculturalismo imputara que essa retórica da diversidade acaba por obliterar o próprio espaço das diferenças. Segundo o autor (2012, p. 47) a “proposta dos pós-coloniais, dos *queer*, em suma, dos saberes subalternos, é a de uma política da diferença, o reconhecimento de quem é diferente pra transformar a cultura hegemônica”. O que configuraria uma forma de lidar com a diferença, assimilando-a como fundamental para o que o autor chamaria de “proposta subalterna” (MISKOLCI, 2012, p. 49).

Segundo Miskolci (2012, p. 48), essas propostas fazem uma releitura do “marxismo de vertente culturalizada do pensador Antônio Gramsci”, onde encontramos a ideia de que a cultura hegemônica “é resultado de uma cumplicidade dos dominados com os valores que os subalternizam”. Dessa forma, para o que Miskolci chamará de “proposta subalterna” (feminismos, Teoria *Queer* e Estudos Pós-coloniais) deve-se questionar a forma de produção do conhecimento e das epistemologias vigentes atualmente, mostrando “como seu poder e autoridade derivam não de sua neutralidade científica, mas sim de seu comprometimento com o poder”.

Se pensarmos essa teoria e seus contextos como uma esteira que se estende além-atlântico, que passa pelo que se chamou de Continente Americano, indo do Norte ao Sul Global, podemos perceber como é “fácil” para o *queer* ser desterritorializado. Ao passo que surge em escopos contextualizados nos E.U.A, na dinâmica dos usos da teoria francesa intramuros de seus *campi* universitários, no tensionamento desse enclave promovido pelos movimentos sociais, o *queer* desliza por essa esteira até o Sul Global vinculando-se, tensionado ou isolado, a pautas associadas às querelas ainda importantes e não sanadas no sul da América, por exemplo. Dessa forma, ganhando novos usos enquanto renegocia seus termos, como nos diz Spargo (2019, p. 51).

Segundo Butler, em entrevista concedida em 2017, podemos ver o *queer* criando:

muitos vínculos importantes na América do Sul à medida que os movimentos lá continuam a debater sobre como o “pós-colonial”, da forma como é atualmente teorizado, os inclui ou não os inclui [...] onde tem que lidar com condições pós-ditatoriais e com o surgimento da “democracia” em maneiras que exigem uma genealogia diferente e que debatem a estrutura do espaço público e precariedade econômica. *Queers* que se juntam a alianças contra o racismo, ou cuja luta contra a discriminação de gênero está vinculada à sua luta por assistência médica e desmilitarização, contra a precariedade, nacionalismo e racismo. [...] ativistas *queer* têm trabalhado em organizações que buscam mudar a política de HIV não apenas dentro do contexto euro-atlântico, mas também no sul global,

especialmente na África, bem como organizações que lutam contra o nacionalismo contra imigrantes e contra o racismo na Europa. (AHMED, 2017, n.p.)

## 2.2 O queer situado

No contexto de renegociação dos termos apontado anteriormente, a pesquisadora Caterina Rea (2020, p. 67), preocupada com “o trânsito da teoria *queer* para o Sul global”, nos diz que a chegada dessa teoria à América Latina em muitos casos será lida como a “reprodução de um colonialismo epistemológico e discursivo que impõe quadros teóricos elaborados no norte” de forma muito descontextualizada para esses novos contextos. Ignorando, por exemplo, questões centrais e pujantes em países como o Brasil: questões raciais, de classe e da história colonial que ainda marcam fortemente os processos de subjetivação das “identidades nos contextos latino-americanos e brasileiro”. Para a autora (2020), uma visão *queer* centrada somente na dissidência sexual e de gênero, ignoraria as próprias condições que formam o grande leque multifacetado e simultâneo de opressões baseadas em raça, sexualidade e gênero. Leque esse, que se revela quando nos valem de uma epistemologia crítica e descolonizada para observar esses processos de subjetivação nas américas.

Ou seja, ao não contextualizar racialmente o *queer*, interpreta-se a vivência do sujeito branco, europeu-americano de classe média como universal. Desse modo, para Rea (2020, p. 68), essa versão da teoria acaba entendendo “a opressão/marginalização das pessoas sexualmente dissidentes de forma homogênea e unitária, [...] centrada na experiência de um [único] sujeito *queer*”.

A solução apontada por Rea (2020, p. 69) seria a opção de encarar uma perspectiva racializada da teoria *queer*. Dessa forma, propondo a hipótese de que essa perspectiva “constituiria uma versão mais apta a dialogar com as problemáticas originadas no contexto do Sul global”, evitaríamos os problemas do entrave de um uso dessa teoria como instrumento de “reprodução de formas de dominação discursiva ou de colonialismo epistêmico”.

No mais, penso que um olhar dessa teoria *queer* de forma não racializada, não contextualizada nas dinâmicas de como os processos de subjetivação ocorrem do lado de cá do equador, incidiria em um erro metodológico que nos distanciaria de uma análise mais próxima da realidade.

Segundo Rea (2020), baseada em Roderick Feguson (2005), a crítica *queer* de cor nasce no encontro das contribuições do feminismo negro com o pós-estruturalismo e é baseada “no que o indiano Sandeep Bakshi chama de ‘queernes descolonial’ [...]” (REA, 2020, p. 70). Para Rea (2020), levando em consideração as dissidências sexuais e de gênero atravessadas por questões raciais, essa seria uma versão da teoria *queer* que rejeita a narrativa da ideia de progresso e modernidade centradas no eixo europeu/estadunidense.

Situando essa pesquisa em contexto brasileiro, levando em conta as considerações trazidas por Catarine Rea (2020), entendo que seria metodologicamente assertivo pensar as dissidências sexuais e de gênero a partir de uma crítica racializada. Ou seja, uma crítica *queer* racializada nos permitirá ter análises mais assertivas no contexto em que essa pesquisa se insere. Principalmente, quando levamos em consideração o que María Lugones (2020, p. 72) chamou de “sistema moderno/colonial de gênero”. A autora caracteriza esse sistema atravessando e aprofundando o quadro teórico do que Quijano (2009) chamou de colonialidade do poder. Pretendendo aprofundar o quadro teórico de Quijano, Lugones se valerá da perspectiva do que ela entende como “feminismo de cor”.

Vale ressaltar, segundo nos conta Lugones (2020, p. 53), que o termo “mulheres de cor” cunhado nos E.U.A foi uma forma de coalizão entre as mulheres vítimas da dominação racial que sofriam diferentes formas de opressão. Mulheres essas que são “vítimas da colonialidade do poder e, inseparavelmente, da colonialidade do gênero[...]” e que, dada essa realidade “criam análises críticas do feminismo hegemônico, precisamente por esse ignorar a interseccionalidade das relações de raça/classe/sexualidade/gênero” (idem).

Dessa forma, para a autora o termo “mulheres de cor” não se traria “apenas de um marcador racial ou de uma reação a dominação racial, ele é também um movimento solidário horizontal” (LUGONES, 2020, p. 80). Sendo assim, o termo coaliza de forma orgânica e aberta identidades femininas “indígenas, mestiças, mulatas, negras, cheroquis, porto-riquenhas, siouxes, chicanas, mexinas, pueblo – toda a trama de vítimas da colonialidade gênero” (Idem). Ou seja, todas aquelas que, segundo a autora, ao recusarem-se à passividade vitimista, acabam por protagonizarem um feminismo decolonial, um feminismo de cor.

O interesse de Lugones (2020, p. 54) será em interseccionar raça, classe, sexualidade e gênero para entender a indiferença marcante e preocupante que os homens expressam em relação às sistemáticas violências que sofrem as mulheres de cor. Dessa forma, entender como essa violência é construída para que seja possível “convertê-la em algo cujo reconhecimento seja inevitável para aqueles que se dizem envolvidos em lutas libertadoras”.



Ou seja, vale pontuar que Lugones (2020, p. 54) direciona-se a um sujeito específico, que no caso seriam aqueles homens que, no interior das lutas por liberdade, insistem em ser indiferentes às questões feministas. Para a filósofa (2020), essa indiferença é uma barreira intransponível pois é algo cotidiano e observável quando notamos a separação categorial dos marcadores de raça, gênero, classe e sexualidade. O problema como essa divisão? Para a autora é justamente essa separação que não nos permite enxergar de forma mais eficiente como as violências operam e recaem sobre os sujeitos. Ou seja, essa separação categorial origina uma “cegueira epistemológica” que ignora a importância das colocações das feministas de cor que nos revelam aspectos da “dominação e exploração violenta” a qual essas pessoas foram e estão submetidas. Revelações essas que são possíveis graças a um esforço de observar essas categorias de forma interseccional.

Lugones (2020, p. 53) irá entender, criticar e usar da formulação de “colonialidade do poder” de Aníbal Quijano (2009) para construir a sua ideia de “sistema moderno/colonial de gênero”, observando e pontuando como algumas experiências dos povos pré-coloniais que nos dizem sobre estilos de ser e existir, que diferem em muitos níveis do que foi operado na experiência europeia. Para Lugones:

Colonialidade não se refere apenas à classificação racial. Ela é um fenômeno mais amplo, um dos eixos do sistema de poder e, como tal, atravessa o controle do acesso ao sexo, a autoridade coletiva, o trabalho e a subjetividade/intersubjetividade, e atravessa também a produção de conhecimento a partir do próprio interior dessas relações intersubjetivas (LUGONES, 2020, p. 53).

Lugones (2020), pontuará que Aníbal Quijano irá compreender a intersecção de raça e gênero através de uma análise mais ampla do padrão de como o poder capitalista eurocêntrico global opera. Sendo assim, a autora se atém para o fato que em Quijano a intersecção de raça e gênero será um dos elementos dentro da análise que o autor fará sobre como esse poder opera em “relações de dominação, exploração e conflito entre atores sociais que disputam o controle” (LUGONES, 2020, p. 55) de algumas esferas da vida humana.

Para Quijano (2009), o poder é uma malha de relações sociais onde a exploração, a dominação e o conflito articulam-se basicamente em função e em torno de disputas por alguns meios de existência social e seus produtos que são interdependentes, configurando um sistema que cobrirá a população do planeta em sua totalidade. Segundo o autor, seriam eles:

[...] 1) **o trabalho** e os seus produtos; 2) dependente do anterior, **a ‘natureza’** e os seus recursos de produção; 3) **o sexo**, os seus produtos e a reprodução da espécie; 4)

**a subjectividade** e os seus produtos, materiais e intersubjectivos, incluindo o conhecimento; 5) **a autoridade** e os seus instrumentos, de **coerção** em particular, para assegurar a **reprodução desse padrão** de relações sociais e **regular as suas mudanças** (QUIJANO, 2009, p. 74, negrito meu).

Para o autor (2009, p. 123), cada um desses eixos contará com uma instituição produzida nesse mesmo processo de formação e desenvolvimento desse padrão e sistema de poder. Essas instituições terão a função de controle dos recursos e produtos de cada uma dessas estruturas da existência social. Dessa forma, segundo o autor, no controle do eixo 1) e respectivamente no 2) estará a empresa capitalista; no eixo 3) teremos a instituição da família burguesa no controle; no 4) estará o eurocentrismo; e no controle do eixo 5) estará o Estado-nação.

Como sistema econômico que se aplica por meio da dominação de diferentes povos ao redor do mundo, essa visão aplica e impõe suas diferenciações binárias e disjuntivas ao mesmo tempo em que interpela o mundo por sua visão eurocentrada e categorizadora (QUIJANO, 2009). Dessa forma, segundo Lugones (2020), o dimorfismo sexual, a diferenciação de gênero, o tabu da homossexualidade, a lógica organizacional patriarcal e a heterossexualidade estarão biologizadas de maneira fictícia dentro desse sistema. Assim, essas ficções atrelam-se à imposição da categoria, também fictícia, de raça e às hierarquias excludentes e obliteradoras impostas aos que serão alocados como inferiores desse processo categorizador dominante.

Observando e cruzando os estudos e relatos trazidos pelo escritor brasileiro João Silvério Trevisan (2018), pelo antropólogo também brasileiro Estevão R. Fernandes (2019) e pela filósofa africana Bernedette Muthien (2020), vemos como alguns povos pré-colônias entendiam e tinham práticas sexuais, afetivas, corpóreas e vivenciavam experiências de gênero de forma alargada, desvinculadas desses termos quais hoje aplicamos, à medida que esses aspectos eram indissociáveis de outros aspectos da vida. Experiências essas que vão além do que mais tarde foi padronizado como única possibilidade e norma hegemônica: a eurocentrada cosmogonia cristã e suas noções de vergonha e pecado a serem extirpados.

Também vemos nos estudos trazidos pela dupla de australianas Raewyn Connell (2015) e Rebecca Pearse (2015), o avanço do sistema colonial/moderno europeu e sua cosmogonia cristã sendo impostos com seus interesses econômicos e dominadores e com suas formas de vivenciar o sexo, os afetos e as formas de ser e estar no mundo.

Embora práticas sexuais dissidentes dessa norma cristã, como o sexo entre homens ou o sexo entre mulheres, possam ser constatadas também na antiga cultura grega, segundo

Torres (2010) a concepção que os gregos tinham sobre as relações sexuais não serão absorvidas pelo cristianismo. Segundo o autor a lógica cristã absorveu da antiga cultura grega “apenas a vertente estoica do helenismo (...) que toma o sexo somente como forma de procriação, negando sua dimensão de prazer ou passagem de conhecimento” (TORRES, 2010, p. 23). Ou seja, o que prevalecerá na mentalidade europeia cristã daquele momento vão ser as noções cristãs que mais tarde marcarão o processo colonizador.

O filósofo e advogado brasileiro Silvio Luiz de Almeida (2021) nos mostra que o processo de produção da raça, como dispositivo que categoriza e produz sujeitos racializados, sustenta uma lógica colonizadora e escravagista que, por sua vez, é base econômica da modernidade. Segundo o autor, nesse contexto, podemos ver que a raça opera a partir da noção de uma identidade que parte de características fenotípicas e culturais.

Atravessando as colocações trazidas por Almeida (2021) com os estudos citados anteriormente, vemos como além dos costumes, religiões, línguas e fenótipos (traços físicos, cor da pele), o que hoje entendemos como as dissidências das normas de gênero e sexualidades, lidas através da cosmogonia cristã também servirão como um “sistema de veridicção” (Foucault, 2021) onde a lógica colonizadora se apoiará para sustentar a noção de uma raça inferior imputada aos povos colonizados.

Ou seja, a partir de suas características e práticas corpóreas, sexuais e afetivas, esses povos serão categorizados como animais, nefastos e inumanos. Dessa forma, essa bestialidade atribuída pelo olhar cristão colonizador às dissidências sexuais e de gênero, irá corroborar para a formulação do dispositivo de raça que servirá aos interesses políticos, religiosos e econômicos na invasão desses territórios. Na medida em que servirão para justificar o sequestro, genocídio, escravidão e todo tipo de horror com o qual os colonizadores cristãos violentarão esses povos. O que deixará marcas profundas até os dias atuais.

Nesse contexto, no processo de colonização do Brasil, Portugal “transplantou para a colônia a ordem jurídico-político-cultural portuguesa” (PRETES; VIANNA, 2007, p. 331) tratando civilizações, que hoje observamos muitas vezes como avançadas e ricas, como subalternas e primitivas por meio da abominação às diferentes formas de vivenciar o sexo.

Podemos observar essas violências, vindas da mesma matriz colonial, propagarem-se como base das instituições sociais que operarão nas políticas e nos processos regulatórios do que será futuramente chamado de estado brasileiro, bem como de suas políticas eugenistas adotadas no século XX, como nos conta Jurandir Freire Costa (1989) ou Fernandes (2019).

Esse mesmo sistema de poder operará na busca nacionalista pelo ideal patriarcal de uma família branca, economicamente viável e higienizada de seus vícios coloniais e/ou primitivos.

Não é difícil imaginar que essa lógica cristã permeasse as estruturas da base moderna e contemporânea de diversos setores dos conhecimentos e práticas humanas do ocidente. Essa lógica, quando não presente nos regimes de leis, dissolve-se, organiza-se e permeia as nossas práticas e interpretações delas, em nossos métodos, modos, formando as malhas de relações do sistema colonial (QUIJANO, 2009) e seus dispositivos (FOUCAULT, 2021) de sexualidade, gênero, raça e classe. Dispositivos esses que podemos entender como ficções poderosas (LUGONES, 2020) que produzem nossos imaginários, afetam nossos corpos e espaços, selecionam as palavras que deverão ser ditas ou interditas, as imagens produzidas ou não, os saberes produzidos, distorcidos ou não construídos. Segundo Foucault, essas seriam:

(...) instâncias de produção discursiva (que evidentemente, também organizam silêncios), de produção de poder (que, algumas vezes tem a função de interditar), das produções de saber (as quais, frequentemente, fazem circular erros ou desconhecimentos sistemáticos) (FOUCAULT, 2020a, p. 17).

O que Hollanda (2020a, p. 17), chamaria de “um dos encontros inevitáveis” das teorias *queer*, pode ser visto no trabalho de Pedro Paulo Gomes Pereira (2020, p. 89) ao analisar experiências de travestis brasileiras que frequentam “casas de santo” ao passo que se dizem católicas. Analisando esse universo, o autor mostrar como elas conseguem transformar seus corpos socialmente repugnados em belos e desejantes. Nesse contexto, para o autor, a linguagem do candomblé, bem como os demais níveis de experiências que atravessam e constroem o processo de subjetivação dessas travestis, nos dizem de uma outra gramática pela qual esse processo de dissidência sexual, de gênero e raça se dão. Através desses relatos e observações, Pereira (2020) nos mostra que são justamente essas experiências, nesses territórios de trânsito e fluxos, que poderiam ser potencializadoras da reconfiguração do “*queer* nos trópicos” (PEREIRA, 2020, p. 89).

Uma vez que estaríamos contextualizando esse conceito que, por si só, fala de uma atitude da diferença antes de se tornar uma teoria (SPARGO, 2019), de certa garantia de instabilidade (SALIH, 2019) que nos resguardará de uma totalização, de uma cristalização, ou de um engessamento, de uma clausura do ser que são marcas de um processo categorizador violento, o que poderia o *queer* se não nos garantir o próprio dever de desestabilizá-lo e fazer

usos estratégicos em nossos contextos ainda tão carentes de pautas não sanadas? Como nos indagou a própria Judith Butler:

(...) por que não deveríamos ficar surpreendidos pelas direções que toma um termo como “*queer*”? Ele tem viajado para longe e muito, e quem sabe qual será a próxima mutação que terá. Dito isso, fico muito mais atraída pelo trabalho *queer* que está sondando as possibilidades de aliança, e não apenas lutando pelos direitos de uma identidade. [...] Se antigamente o termo procurava oferecer um termo “guarda-chuva” a gêneros fora de conformidade e várias sexualidades que não se submetiam facilmente à categorização, o termo agora está claramente envolvido em uma batalha própria (BUTLER, 2017, n.p.)

Corroborando nesse sentido, Pereira (2020), trazendo as experiências das “travestis de santo” nos mostra o erro metodológico que é “aplicarmos” conceitos sem situá-los, reformulá-los aos contextos dos processos de subjetivação locais. Afinal, para o autor, os mediadores seriam outros, a forma de agir nesses processos (a agência) deverá levar em consideração que os corpos são diversos, que agem em situações próprias e, por isso, esse processo de subjetivação precisará ser contextualizado nas histórias locais. Dessa forma, se os estudos *queer* fizerem esse gesto de abertura para outras experiências e seus saberes, para as diferentes formas que o processo de subjetivação (as diferentes formas de agências e seus distintos mediadores), essa teoria deixará de propor equivalentes e nos possibilitará novos encontros, invenções que nos conduzirão para fora das armadilhas e dos processos de petrificação.

Afetando e sendo afetado, como política bicha que é, o *queer* abrirá essas teorias universalizantes para uma empatia radicalmente diferente e transformadora da forma como nos encontramos, coalizamos, colidimos, atravessamos e somos atravessados uns pelos outros na produção desses saberes. Dessa forma o *queer* foçará “a língua a lastrear-se de estranheza (do termo estrangeiro que reside, dos corpos ex-cêntricos, das práticas diversas)” (PEREIRA, 2020, p. 107) possibilitando o advento de abertura, de espaços “a outras gramáticas e outras formas de agir” (idem).

Feita essa contextualização introdutória e *situação* da teoria *queer*, é importante voltar-me para o campo de interesse, para o contexto da construção dos objetos de análise desse trabalho: a escola. Quais seriam os papéis, os lugares, os usos, as dinâmicas, da escola nesse cenário? Ou seja, nesse contexto, como poderíamos *situar* a escola?

### 2.3 *Situando a escola*

É importante nesse momento parar para de dizer que observei vários pontos de semelhança, de alinhamento entre os eixos que Foucault/Butler, Quijano/Lugones, entre o que poderíamos agrupar como teóricos do *queer* e teóricos decoloniais, na concepção geral das estruturas de como o poder opera: em ambos os casos entendidos como relações de poder e resistência que atravessam, produzem e alocam assimetricamente diferentes sujeitos.

Do mesmo modo, instituições como a escola se inscrevem como objeto dessa dinâmica de poder. Creio que minhas leituras ainda precisarão avançar nesse sentido, existem aproximações e distâncias, nuances a serem investigadas. Dessa forma, essa percepção obviamente demandará outros aprofundamentos. Entretanto, por hora, essa será apenas uma colocação inicial que guiará algumas colocações que antecedem as análises dos dados construídos nessa pesquisa.

Para começar, vale citar que a escola no Brasil tem suas raízes fincadas na catequização jesuíta (SAVIANE, 2021, p. 43). O disciplinamento hiperbólico do método ensino dessa ordem (LACOUTURE apud FERNANDES, 2019) foi usado como um dos instrumentos da colonização, dentro do que Quijano (2009) chamaria de colonialidade do poder. Método esse também presente, em mesmo sentido, no que Lugones (2020) chamará de sistema colonial/moderno de gênero.

Segundo nos mostra Saviani (2021), apesar de outras ordens se fazerem presentes nesse processo colonizador, os jesuítas foram enviados oficialmente, com recursos e apoios da Coroa portuguesa. Recebendo igual tratamento pelas autoridades da colônia aqui estabelecida. Segundo Fernandes (2019), será o pensamento jesuíta de que a “o controle do corpo era não apenas o reflexo de uma postura cristã e ‘civilizada’” que se contrapunha a ideia de selvagem, que garantirá que o controle do corpo deva ser “uma característica masculina esperada”. O que garantirá para os jesuítas imputar às práticas corpóreas e discursivas dos indígenas sexualmente dissidentes, uma possível “corrupção em potencial da natureza”.

Como nos traz Fernandes (2019, p. 75), nos relatos de colonos que caracterizam os indígenas como sodomitas, libidinosos, incestuosos, sem razão de homem, o medo por meio dos castigos “operou como uma efetiva ferramenta jesuítica para conversão” onde a submissão e controle do corpo e das práticas corporais indígenas (lidas como pecaminosas e animais) “equivalaria a salvação de sua alma” o que justificaria “o próprio projeto colonial da Igreja e da Coroa”. Dessa forma, segundo o autor, “a história da gestão dos corpos e sexualidades indígenas até meados do século XVIII se confunde com a própria história da Companhia de Jesus”.

O que Fernandes (2019, p. 76) chamará de “protopolíticas indigenistas” serão nessa “primeira metade da história do Brasil”, estratégias desenhadas pela própria observação, desenvolvimento, controle e gestão jesuíta da política indigenista aplicada no Brasil Colônia “até a expulsão da ordem em 1759”. Como exemplo dessas políticas desenvolvidas pelas observações jesuítas, Fernandes (2019) cita documentos como o *Diálogo sobre a conversão do Gentio*<sup>6</sup> de Manuel de Nóbrega entre (1556-1557), também o seu o *Plano Civilizador* (1558) e o *Regime das Missões* inspirado por Antônio Vieira (1686).

Essa conversão através do controle brutal e violento, de disciplinamento pelo sofrimento e, conseqüentemente, pelo medo cultivado como estratégia educacional/catequizadora dos jesuítas, se inscreve como método de controle, gestão e educação adotado pela colônia. Vemos aqui algo parecido com o que Foucault (2021) nos conta sobre como o poder opera colonizando experiência, técnicas localizadas de controle, disciplinamento, gestão, serem utilizadas por poderes mais gerais – visto seus resultados no controle e os benefícios políticos e econômicos que poderiam garantir. Ou seja, estratégias localizadas sendo assimiladas absorvidas por poderes mais gerais. Visto suas potencialidades benéficas para esses poderes.

Esse modelo disciplinar e educacional por meio do controle brutal do corpo, segundo Fernandes (2019, p. 77), estará usualmente presente no “modelo educacional adotado na Europa ocidental da época”. Tendo, entretanto, a diferença em que “se tratando da ação jesuíta entre os índios brasileiros, era justamente o conjunto de pressupostos teológicos sobre os quais tal controle se baseava”. O texto de Saviani (2021) corrobora nesse sentido.

Saviani (2021) nos diz que nesse primeiro momento da colonização, através da qual o Brasil entrará para a civilização ocidental cristã, teremos o uso de uma concepção de educação não como instrução, mas como a aculturação pela catequização. Depois dessa fase heroica de salvação da alma dos gentios por meio da conversão, como vemos exemplificado anteriormente pelos documentos Manuel de Nóbrega, temos a aplicação do sistema *Ratio Studiorum*: conjunto de regras, métodos e filosofia das escolas jesuítas.

Vale pontuar que o lugar dado, o espaço criado para o disciplinamento desses povos serão os aldeamentos. Para os indígenas, segundo Fernandes (2019, p. 77) a política de aldeamento, exercida pelos Governadores Gerais com base nas ideias de Nóbrega, eram lugares para onde “os indígenas seriam deslocados e onde seriam catequizados, estando protegidos dos ataques e expedições dos colonos”. Os que se recusassem, resistissem,

---

<sup>6</sup> Os “gentis” seriam os indígenas, também chamados nessa época de negros, ou negros da floresta (FERNANDES, 2019).

“poderiam ser mortos ou escravizados a partir de guerra justa” e, dessa forma eles “não estariam sendo coagidos à conversão, mas, antes, consentiriam por medo”. Dessa forma, o medo sendo elemento teológico cristão, adquirido como técnica pelo sistema colonizador e, exemplificado com um pelourinho presente do centro dos aldeamentos indígenas onde punições exemplares, enforcamentos, decapitações, torna-se elemento central do projeto colonizador à medida que se adequa aos objetivos políticos e econômicos da Coroa. O “modo de proceder jesuíta” é incorporado por esse projeto colonial.

O corpo indígena, segundo Fernandes (2019, p. 81) e “de forma mais radical, o indígena homossexual-feminino, luxurioso, nu” e seu controle violento, torna-se central para essa economia na medida em que foi caracterizado “como o inverso da ordem natural tomista europeia, na qual valorizava o autocontrole e disciplina (cuja epítome era o homem)”. Dessa forma “a ideia de sodomia sintetizava essa relação (entre atos naturais e *contra naturam*), ao mesmo tempo em que reforçava ideias de pecado e retribuição [...] indo ao encontro dos interesses das nascentes nações ibéricas à época”.

Se o padrão de sujeito desejado “era o homem católico europeu que praticava sexo monogâmico com sua esposa para fins de reprodução”, demais formas de vivenciar o corpo, os afetos e as sexualidades, eram classificados como inferiores:

de modo que o imaginário ibérico passou a ser relevante como forma de classificação e marcador de desigualdade surgindo como contraponto aos ‘negros’ (expressão também designada para os indígenas no século XVI), às mulheres e, no caso específico da América, aos selvagens, antropófagos, nus, ateus, sodomitas, idólatras [...] povo sem Fé, Lei ou Rei” (FERNANDES, p. 2019, p. 82).

Vemos essas noções se manterem no quadro apresentado por Fernandes (2019), das políticas indigenistas do século XIX e XX. Ao passo que valem da força de trabalho das esposas de generais, por exemplo, para educar/catequizar/higienizar/normalizar/integrar os indígenas na busca por “um bom índio” que se adequa à moral cristã e nacionalista, atrelando branqueamento da nação, higienização dos comportamentos por meio de toda uma política educacional. Educação essa que procura evitar a degenerescência e, ao mesmo tempo, reafirma a normalização dos padrões de gênero/sexualidade, nos atributos dados as mulheres nessa educação. A reprodução de uma normativa de gênero que coloca as mulheres como boas atendentes às necessidades dessa economia masculina: cuidadoras da casa, da prole, do asseio e bem-estar dos maridos.



Essa dinâmica, observada a partir de Foucault (2021) e sua noção de como o poder opera, nos mostra como uma experiência localizada torna-se hegemônica e reguladora de novas dinâmicas capilares de poder que se valem de “mecanismos infinitais, que têm história, um caminho, técnicas e táticas” (FOUCAULT, 2021, p. 285). Essas experiências (técnicas, mecanismos, táticas) localizadas na eurocentrada cosmogonia cristã, que foi investida transformada, desdobrada nos “mecanismos cada vez mais gerais” (Idem) e por “formas cada vez mais globais” (Idem) anexados à um modelo colonizador economicamente útil ao sujeito europeu.

Segundo Foucault (2021, p. 287), o que ele faz é examinar, por exemplo, “a exclusão da loucura ou a repressão e proibição da sexualidade” de que formas esses “mecanismos de poder” das experiências individuais a nível da família, da vizinhança das “células ou níveis mais elementares da sociedade” que se “dotaram de instrumentos próprios” de repressão e exclusão, que respondiam a uma lógica e necessidades próprias, são anexados como “economicamente vantajosos e politicamente úteis”. Dessa forma, penso, úteis para o disciplinamento dentro da instituição escolar e seu uso para fins de controle social, como presente nas dinâmicas do surgimento da instituição escolar no Brasil citadas anteriormente.

Ou seja, gerando lucro econômico e vantagens políticas, esses fenômenos localizados (como as técnicas de interdição e exclusão da loucura ou da sexualidade que ofereceram modelos economicamente e politicamente úteis) serão “naturalmente colonizados e sustentados por mecanismos globais do sistema do Estado” (FOUCAULT, 2021, p. 288). Uma verdadeira capacidade colonizadora do poder através de dinâmicas que incluem tanto o governo de si quanto o governo dos outros na perspectiva cristã. Ou seja, “um direito a soberania e um mecanismo disciplinar” (FOUCAULT, 2021, p. 293).

Para Foucault (2021, p. 288) o que vai interessar para os modelos mais globais são os conjuntos de mecanismos de controle, de governo, de disciplinamento que “seguem, punem e reformam” enquadrando, governando e, quando não, produzindo os corpos/sujeitos que serão subalternizados para a exploração nesses sistemas mais globais. Seguindo nesse entendimento, penso que podemos entender como exemplo desses modelos mais globais, o sistema colonial/moderno de gênero trazido anteriormente através por Lugones (2020).

Dessa forma, podemos ver que mesmo partindo de posições distintas, esses autores nos ajudam a pentear essa peruca, a bordar o babado dessa mesma montagem (para trazer um termo *Drag*), dessa mesma paródia hiperbólica (BUTLER, 2020a) presente na característica também hiperbólica do disciplinamento evangelizador jesuíta que se funda na “subversão dos

índios à força, baseada na noção de ‘medo’ e punição” (FERNANDES, 2019, p. 80). Ou seja, essa montagem, essa ficção poderosa que são os marcadores de gênero, raça, classe e sexualidade baseados em uma outra montagem/ficção de uma matriz fundadora mais verdadeira (BUTLER, 2020a) de sujeito. Montagens/ ficções essas que serão politicamente e economicamente úteis ao sistema econômico colonial.

Fruto desse contexto, vejo que a escola como uma das instituições que operará o controle de ambos os recursos e produtos de cada um dos eixos de existência social citados por Quijano (2009) e supracitados anteriormente nesse trabalho:

[...] 1) **o trabalho** e os seus produtos; 2) dependente do anterior, **a ‘natureza’** e os seus recursos de produção; 3) **o sexo**, os seus produtos e a reprodução da espécie; 4) **a subjectividade** e os seus produtos, materiais e intersubjectivos, incluindo o conhecimento; 5) **a autoridade** e os seus instrumentos, de coerção em particular, para assegurar a reprodução desse padrão de relações sociais e regular as suas mudanças (QUIJANO, 2009, p. 74, negritos meus).

Em sentido semelhante, mas focando suas análises sobre o nascimento da prisão, podemos entender que para Foucault (2014, p. 225), a escola como uma das instituições de sequestro, se colocará também no papel “suposto ou exigido, de aparelho para transformar os indivíduos” reproduzindo os mecanismos de disciplinamento: encarcerando, retraindo tecnicamente, tornando dócil e reproduzindo “todos os mecanismos que encontramos no corpo social”.

Ou seja, poderemos entender a escola brasileira como um fenômeno mais global e uma instituição que anexará técnicas e instrumentos (já encontrados nas experiências mais individuais e celulares da sociedade) para controle e disciplinamento do que Quijano (2009) entenderá como recursos e produtos de eixos da existência social. Ou seja, nesse cenário podemos entender a escola como uma instituição de sequestro que também operou, com suas tecnologias disciplinares, a fabricação de determinado modo de subjetivação: a colonialidade do ser (MIGNOLO, 2017). Atendendo, é claro, o que Foucault chamaria de “obviedade econômica” (2014, p. 224).

Vemos, até aqui, como sexualidade e gênero dissidentes dos padrões cristãos são atribuídos e articulados à uma noção de raça inferior que garantirá a coisificação e produção de um ser selvagem que precisa ser salvo de si mesmo, disciplinado, catequizados e, conseqüentemente, educado nos moldes europeus. Dessa forma, sexualidade, gênero, raça, classe e colonização são entrelaçados a um modelo de escola que se desenvolveu no próprio

processo de aplicação reelaborado às necessidades da colonialidade: a educação como um processo de aculturação desses povos, como técnica de esvaziamento de si como parte “fundamental do processo de colonização” (FERNANDES, 2019, p. 186).

Como técnica de incutir no outro a padronização, a escola cristã jesuíta do início do processo colonizador ou a escola das políticas indigenistas e eugenistas do século XIX e XX, ou até mesmo a escola atual, se inscreve como essa intuição chave por onde se buscou o esvaziamento de si para que esse fosse preenchido com um outro: o homem branco europeu e cristão. Entretanto, um “branco subalternizado, o camponês pobre, mas cristão, monogâmico, hétero e ‘cidadão de bem’, consumidor e pagador de impostos” (FERNANDES, 2019, p. 187).

Na fabricação desse sujeito expulso de si e preenchido de outro, nesse sujeito de pele negra e máscara branca (FANON, 2020), encontraremos o que Fernandes (2019, p. 187) chamará de “um ponto de toque entre noções como colonização e abjeção”. Justamente aqui, a teoria *queer*, vista sua centralidade na crítica ao processo de abjeção, terá muito o quê dialogar com o pensamento decolonial. Segundo Fernandes, o encontro entre as noções de colonização e abjeção tem potencial de formar uma “crítica ‘espistemopolítica’ poderosa ao racismo e à heteronormalização compulsória como políticas de Estado” (Idem). E, no caso dessa pesquisa, entende-se que nesse encontro entre as noções de colonização e abjeção existe uma potencial e poderosa crítica “espistemopolítica” à educação.

Segundo Miskolci (2012, p. 20), principalmente pela leitura através das interpelações do contexto educacional, no Brasil, por exemplo, trazido por Guacira Lopes Louro, o *queer* se associará a um movimento contemporâneo que busca renovar o papel da escola revendo seu papel social e sua forma de atuação. Dessa forma, segundo Miskolci (2012), o *queer* acaba se alinhando com a seguinte questão que passa a ocupar a mente de educadoras e educadores:

(...) como transformar a educação escolar, algo que já foi um dos aparatos estatais de controle do disciplinamento das pessoas, em algo mais sintonizado com a sociedade civil, com as demandas de reavaliação não só dos meios de educar, mas também dos seus objetivos? Uma questão que se desdobra em muitas outras como: A gente vai educar pra quê? Qual forma de educar pode transformar as normas e as convenções culturais, flexibilizá-las ao invés de impô-las ferreamente e às cultas da humilhação de algum e do sofrimento de todos/as?” (MISKOLCI, 2012, p. 20).

Aqui aparece uma questão importante: os atravessamentos múltiplos necessários para “darmos conta” de um processo com uma demanda extremamente complexa que é a de educar

na contemporaneidade. Educar de forma a não continuarmos em uma cegueira das nossas relações de poder no processo educacional.

Levando em consideração esse histórico e colocações anteriores, todo o processo de apagamento da diferença e padronização das formas de ser e estar no mundo através do enquadramento essencialista e universalizante do branco europeu (suas ideias de família, corpo, religião, sexualidade etc.) fazendo dos dissidentes das normas de gênero e sexualidade sejam alvo motriz da racialização; também levando em consideração o uso de um sistema educacional que atenda a essa demanda colonizadora, a constatação que ainda residem restos dessas ideias pedagógicas em nossas práticas e concepções educacionais até os dias atuais (SAVIANE, 2021), justifica-se a minha tomada de partida, nessa pesquisa, da necessidade de uma análise dos processos de subjetivação desses professores/as/ies *bixelesbotrans* em seus contextos educacionais onde a teoria *queer* e os estudos decoloniais poderão ser potencialmente agregadores.

#### **2.4 A escrevivência como uma escrita de si *situada***

Apesar de encontrarmos tensões, evoluções, mudança de eixo do pensamento na obra de Michel Foucault, segundo Neto (2017), seria difícil afirmar que existam contradições em sua obra. Esses movimentos dizem mais sobre uma complementaridade dos seus pensamentos do que uma contradição em seu trabalho. Nessa esteira das preocupações metodológicas, vendo o modo como Foucault pesquisou, observando que em boa parte de sua obra ele diz sobre esses modos de pesquisa, fui marcado como leitor por algumas de suas preocupações. Em uma delas, Foucault (2021) faz uma pontuação referindo-se à forma com a qual abordou a questão do poder. Não a partir de sua forma central, mas com o intuito de:

captar o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações, lá onde ele se torna capilar; captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em que (...) ele se prolonga, penetra em instituições, corporifica-se em técnicas e se mune de instrumentos de intervenção material, eventualmente violentos. (...) captar o poder na extremidade cada vez menos jurídica” (FOUCAULT, 2021, p. 282).

Uma segunda precaução metodológica de Foucault, que vale destacar, teria sido a de:

(...) estudar o poder em sua face externa, onde ele se relaciona direta e imediatamente com aquilo que podemos chamar provisoriamente de seu objeto, seu alvo ou campo de aplicação, quer dizer, onde ele se implanta e produz efeitos reais (...) como funcionam as coisas no nível do processo de sujeição ou dos processos contínuos e ininterruptos que sujeitam os corpos, dirigem os gestos, regem os comportamentos (...) tentar saber como foram construídos, pouco a pouco, progressiva, real e materialmente os súditos, a partir da multiplicidade dos corpos, das forças, das energias, das matérias, dos desejos, dos pensamentos etc. Captar a instância material da sujeição enquanto constituição dos sujeitos. (...) (FOUCAULT, p. 283).

A terceira e última precaução metodológica que nos interessa aqui, mas não a última elencada por Foucault, é entender que “aquilo que faz com que um corpo, gestos, discursos e desejos sejam identificados e constituídos enquanto indivíduos é um dos primeiros efeitos do poder” (FOUCAULT, 2021, p. 285).

Se a questão, na primeira precaução, seria entender onde o poder é mais capilar, mais regional e menos jurídico, logo penso que “esse lugar” é o sujeito e suas múltiplas formas de ser e estar no mundo, os corpos, suas inúmeras formas externas, internas e discursivas de disciplina. Ou seja, onde esses sujeitos acontecem nas relações de normalização, dominação e sujeição. Onde esses sujeitos, em um registro butleriano, ganham inteligibilidade (BUTLER, 2020a). Ou seja, como Foucault, creio que “seria preciso procurar estudar os corpos periféricos e múltiplos, os corpos constituídos como sujeitos pelos efeitos do poder” (FOUCAULT, 2021, p. 283).

Foi na busca de conseguir assimilar algumas preocupações metodológicas de Foucault que eu migrei do seu próprio conceito de escrita e si para o conceito de *escrevivência*. Para conseguir realizar, digamos assim, esse projeto foucaultiano de buscar a capilaridade desses poderes. Dessa forma, trabalhei de forma mais *situada* para conseguir fazer essa “análise do processo de subjetivação”, nos lugares onde o poder conseguiu ter seus efeitos mais capilares. Ou seja, em um lugar extremamente *situado*: os processos de subjetivação dos colonizados gerenciados pelo poder colonial/moderno do *sexo/gênero/raça/classe*. Então, o conceito de *escrevivência*, como um conceito gerado pela experiência da escrita de mulheres negras no Brasil, é um dos lugares mais capilares que eu poderia conseguir extrair um elemento tão *situado* e, de alguma forma, alinhado às preocupações metodológicas de Foucault.

Pegar Foucault e situá-lo, migrá-lo, para esse contexto extremamente específico talvez seja uma forma de conseguir me alinhar com suas preocupações metodológicas, onde os efeitos desse poder serão analisados nas suas diversas ramificações: disciplinamento, governamentalidade (governo dos outros, governo de si), práticas de si na condução da própria consciência etc. (NETO, 2017).

Nesse entendimento de poder, da capilaridade que atinge efeitos mais longínquos, segundo Neto (2017) Foucault vai buscar localizar os elementos quais mostrassem os efeitos práticos, o impacto real desse sistema. Desenvolvendo sua analítica dos modos/processo de subjetivação, bem como os modos pelos quais resistimos a esses efeitos (NETO, 2017). Analisando e citando parte da obra de Foucault (2004), o autor conclui o seguinte:

É sua própria alma que é preciso criar no que se escreve” (p. 152), de estatuto diverso ao da alma moderna produzida pela tecnologia disciplinar sobre o corpo. Assim, teríamos uma alma moderna forjada em práticas de coerção e uma alma antiga, forjada em exercícios de ascese sobre si mesmo (NETO, 2017, p.20)

Segundo Neto (2017), o que Foucault estaria tentando fazer é comparar esses dois processos distintos. No processo da modernidade existiu uma tecnologia disciplinar sobre nosso corpo que conduziu, que assujeitou, nossos processos de subjetivação para uma condição menos autônoma. O que Foucault oferece em troca, é que nós poderíamos então, conduzir (e aí ela vai achar esse modelo na antiguidade) um outro processo: que é esse exercício de ascese, de um trabalho sobre si mesmo. Também entendo, através de Neto (2017) que a analítica de Foucault seja justamente essa, a analítica de como os poderes não só interferem, constroem e gerenciam o nosso processo de subjetivação. Mas, também, como o lugar onde existem as possibilidades de resistência. Ou seja, o processo de subjetivação como um exercício ambivalente de poder.

Entendendo e cruzando a ideia de analítica do processo de subjetivação e a ideia da preocupação metodológica de Foucault que é analisar, estar atento, ou ainda a indicação de que era preciso partir dos efeitos mais capilares desses poderes, talvez eu acabe me afetando por essa preocupação metodológica e em certa medida acabe seguindo essa orientação. Dessa forma, a escrevivência me surge como uma “escrita de si” (FOUCAULT, 2004), como esse processo de subjetivação capilar, localizado, *situado*.

A pergunta que me mobilizou nesse sentido foi: como essa escrita de si poderia ser *refuncionalizada* em nossos processos de subjetivação como *bisexlesbotrans* do Sul do Mundo? Fenômeno esse que acontece dentro de um processo gestado nessa construção de uma alma moderna e pela matriz colonial/moderna do *sexo/gênero/raça/classe*.

Então, a escrevivência, como a escrita de si de mulheres negras no Sul do Mundo, me dá uma reinterpretação, uma reterritorialização, da preocupação metodológica de Foucault. É como se a escrevivência para mim fosse o conceito, ou a tecnologia de uma prática de si, de

uma subjetivação outra, mais autônoma, ética, porém *situada*. A escrevivência então, se torna esse elemento extremamente localizado de uma prática de si, de uma insurreição que nos mostra (como na preocupação metodológica de Foucault) a possibilidade do entendimento de que somos mais livres, de que podemos exercer uma autonomia através de uma escrita, de uma fabricação, de uma ascese de si, da condução de nossa própria consciência em uma tomada de agência nos processos pelos quais somos feitos e nós fazemos.

Dessa forma, reterrotorizlização, a transfiguração, a *refuncionalização*, a substituição da escrita de si pela escrevivência talvez seja um gesto extremamente foucaultiano no meu trabalho. Abraçar a escrevivência seria um modo de dar continuidade, encaminhamento, para as preocupações metodológicas de Foucault aqui no Sul do Mundo. E assim, ao reterritorializar Foucault, arrisco-me a dizer, ao seu desejo (buscando a capilaridade da analítica da subjetividade) dou continuidade e *situação* para o projeto foucaultiano.

Nesse sentido, é como se eu estivesse pegando a ideia de que esse sujeito é atravessado, transpassado radicalmente por outros, essa ideia de opacidade que a Butler (2021) vai trabalhar, e reafirmando essas características nas teorias aqui levantadas. Pegando, por exemplo, a escrita de si em Foucault e dando ares de opacidade para que ela se atrevesse por essas outras chaves de leitura, por uma outra experiência no Sul do Mundo. É como se eu, ao pegar todos esses conceitos e matrizes de pensamentos, todas essas ferramentas analíticas, desse a elas uma opacidade necessária.

Na verdade, eu entendo que elas tenham por si só essa opacidade. Talvez eu tenha pretendido enfatizar, pontuar, marcar, evidenciar essa opacidade presente nesses conceitos, nessas matrizes de pensamento como gesto inicial para um possível diálogo entre essas matrizes. Porque vejo, inclusive, essa opacidade nos relatos que eu escolho analisar nesse trabalho. Quando eu digo que eu, como professor LGBTQIA+ *bixelesbotrans* atuante na escola pública brasileira, como professor de arte, talvez tenha a dialogar muito com outros professores/as/ies que tenham esses marcadores em comum comigo, eu esteja fazendo esse exercício de enxergar nessas narrativas essa mesma opacidade. Marcando, pontuando, evidenciando, intensificando a visualização dessa opacidade. É justamente pondo uma lupa nessa característica de opacidade presente nesses conceitos, nessas matrizes de pensamento e nessas narrativas, que eu consiga fazer a ressonância entre esses elementos através de uma análise escrevvente.

Percebo que o próprio conceito de escrevivência nos traz uma ideia de opacidade. Na verdade, essa escrita conta com isso. Ela conta com a opacidade do sujeito, ela conta a

opacidade do processo de subjetivação. Porque se ela é uma escrita que coleta, que faz um gesto de ampliação de si, que coleta elementos a sua volta (EVARISTO, 2020), ou seja, que é atravessada, que transparece, que se afeta pelos outros, logo ela é radicalmente opaca. Talvez a escrevivência seja exatamente isso: a ideia de fabricar intencionalmente, ou de pegar o caráter da opacidade da escrita e alocá-la, em um exercício de mobilização desse caráter opaco, como elemento central para o exercício de um tipo de escrita. Então é como se através do conceito de escrevivência Evaristo dissesse que o sujeito dessa escrita é intencionalmente opaco, atravessado.

A escrita que eu almejei fazer é uma escrita intencionalmente, a priori, fundamentalmente surgida, feita, pensada e fabricada essencialmente opaca e *situada*. Para que ela consiga dar conta de demonstrar, produzir uma imagem, revelar um processo de subjetivação. Acredito, pois, que a escrevivência, ao abraçar a opacidade, dê conta de tornar evidentes os sistemas de poder que gerenciam essa escrita de si, essa feitura do eu *situado*. Conseguindo, também, evidenciar as possibilidades de ação frente a esses processos, os elementos pelos quais nós podemos exercer uma agência nessa feitura.

Dessa forma, é como se Evaristo nos apresentasse outro território, outro surgimento de um exercício que Foucault encontra lá na antiguidade (NETO, 2017). Não que Evaristo tenha feito isso intencionalmente, mas talvez, ao fazer seu trabalho de escritora, entre em ressonância com uma prática da antiguidade, ao passo que se desvencilha da subjetivação assujeitada nos termos da modernidade. Só que agora, através da escrevivência de Evaristo, *situada* no contexto brasileiro do Sul do Mundo, na vivência de uma mulher negra periférica, entendendo os elementos pelos quais é feita e atravessada em comunidade: sua existência política identitária atravessada por esses dispositivos todos que a configuram, e às suas demais iguais, enquanto sujeitas de um processo racializador. Evaristo não só ressignifica um processo de feitura de um determinado tipo de sujeito do sistema colonial/moderno do *sexo/gênero/raça/classe*, mas também os processos pelos quais podemos exercer uma agência, uma insurgência, uma contraconduta, uma escrita de nós, uma transfiguração dessa ferida colonial.

Ao tratar sobre o conceito de ferida colonial, Mignolo (2007) o define como os impactos, a dor e do sofrimento (psicológicos e físicos) gerados pelo racismo. Aqui, como demonstrado anteriormente nesse trabalho, o racismo é entendido como a articulação do sistema *sexo/gênero/raça/classe*. Seria o próprio sistema/colonial moderno do *sexo/gênero/raça/classe*, entendido como um processo de abjeção (disjuntivo, categorizador,



inferiorizador), a ferida colonial de que estamos falando? Que, nos processos de subjetivação, ganha uma vida psíquica do poder? Uma centralidade na gestão dos processos de subjetivação no Sul do Mundo? Nesse trabalho, seguiremos entendendo que sim ou que, o sistema *sexo/gênero/raça/classe* também é a ferida colonial. Por isso, torna-se necessária a aproximação, por um lado, entre os modos de subjetivação em Foucault e apego apaixonado em Butler (2020b), e por outro a consciência de fronteira de Mignolo (2007) e da Consciência Mestiça de Anzaldúa (2019).

Creio que a ferida colonial seja a possibilidade própria (o local) do surgimento de um movimento outro de agência presente nas narrativas aqui escritas. Se é no contexto da ferida colonial (como resquício dá parte nossa amputada de nós mesmos, da eliminação de partes excretadas de nossas nuances) que nos tornamos sujeitos assujeitados, é justamente esse mesmo espaço de abjeção (como ferida, como clausura impossível, suturada, que vaza, que dói) que nos dá a condição outra, ambivalente, de nos reconhecermos, de nos mancomunarmos, de nos identificarmos, de nos aquilombarmos.

A ferida colonial é o recurso doloroso (BUTLER, 2020b), pelo qual somos feitos e desfeitos um pelos outros em nossa opacidade (BUTLER, 2021), o modo pelo qual nos subjetivamos em processos de assujeitamento, mas que também é o lugar de uma feitura de si (FOUCAULT, 2020b) que toma em suas mãos as condições, as rédeas, de sua própria governança e da condução dessa dor. A escrevivência de Evaristo, nessa tensão entre o *queer* e o de-colonial (o *queer situado*), surge como modo de executar um gesto de resignificação para dar outros encaminhamentos para as dores dessa ferida. Um gesto de escrever para insurgir, escrever para problematizar, escrever para lutar, escrever para resgatar e coletivizar saberes que emergem da nossa experiência de ser e estar no mundo, saberes outros, saberes de *fronteira* pela nossa perspectiva frente ao discurso hegemônico (MIGNOLO, 2012) onde:

O pensamento de fronteira torna-se, então, a epistemologia necessária para desvincular e descolonizar o conhecimento e, no processo, construir histórias locais decoloniais, restaurando a dignidade que a ideia ocidental da história universal tirou de milhões de pessoas (MIGNOLO, 2012 *apud* ESPANHOL, 2017, n.p.).

Conforme considera Carla de Oliveira Espanhol (2017), para entendermos o “pensamento de fronteira” dentro dos critérios estabelecidos por Mignolo, deveremos primeiramente entender o conceito de “diferença colonial”. Afinal, segundo Espanhol (2017), para Mignolo o pensamento de fronteira seria uma consequência da diferença colonial e seria,

segundo ele, exatamente o reconhecimento da diferença colonial das perspectivas subalternas que exige, evoca, o pensamento de fronteira.

Segundo Espanhol (2017, n.p.) a noção de diferença colonial se refere “ao conhecimento e às dimensões culturais do processo de subalternização efetuado pela colonialidade (...) é o espaço onde as histórias locais inventam e implementam os projetos globais” (ESPANHOL, 2017, n.p.) – onde esses projetos são adaptados, ressignificados ou ignorados. Segundo a autora, é nessa dinâmica frente ao projeto global que, para Mignolo, o conhecimento subalternizado ocorre, de onde o pensamento de fronteira está emergindo como resposta à perspectiva do discurso hegemônico eurocêntrico desvinculando-se da epistemologia hegemônica que é a retórica da modernidade.

Resumindo a importância desse debate para o trabalho, dialogando com as narrativas a seguir, a escrivência faria com que experiências individualizadas assumam um sentido coletivo de importância política para entendermos a dinâmica de subjetivação que esses corpos/sujeitos *bixeslesbotrans* experimentam dentro da instituição escolar bem como nos dar as imagens pelas quais poderemos desvelar os sistemas implícitos que se dissimulam nessas relações. O que nos propiciará elencar e discutir quais estratégias estão sendo criadas dentro dessa dinâmica para lidar com esse contexto.

### 3 ESCREVIVENDO POSSIBILIDADES

Como discuti no capítulo sobre a metodologia desse trabalho, me vali da e Entrevista Narrativa como ferramenta de construção dos dados. Nessa entrevista, tivemos duas perguntas gerativas. Interessa agora perceber que na primeira pergunta realizada aos informantes, existia a tentativa de recortar o objeto de pesquisa: experiências de professores/as de arte que auto identificam como LGBTQIA+. Após apresentação inicial dos passos a serem seguidos na entrevista, bem como leitura dos termos de participação, a primeira pergunta gerativa feita aos professores/as foi a seguinte “Como você define a sua orientação sexual e/ou a sua identidade de gênero?”.

Interessante observar que em todos os casos existiu uma pausa, um respirar mais profundo, um volver de olhos que antecedia a resposta à pergunta. Ao responderem a essa questão, pareciam tatear em uma busca por elementos para conseguir produzir uma cristalização de si que responderia à questão. Ou, quando firmemente respondido, logo pareciam estar se apoiando em terreno argiloso, frágil, para conseguir dar cabo da tarefa. Não obstante, no caminhar do relato acabam elaborando melhor, criando arranjos para conseguir suturar essa identidade, costurar esse Eu, buscando entender o que não faz parte desse Eu: praticamente um processo de excreção, ou de lapidação de talhos que revelariam a imagem contida em um bloco de mármore.

Interessante pontuar que eu estava lendo e analisando de forma indutiva os relatos. Entretanto, passei a observar pontos que seriam interessantes para a discussão a respeito do processo de subjetivação: pontos de convergência e divergência. Dessa forma, comecei a relacionar essas entrevistas, a priori, a partir de um elemento que apareceu com frequência nos relatos coletados: o *entendimento de si*. Ser um “entendido” aparece em certa medida nos relatos de ambos os entrevistados. Abaixo, trago o trecho de uma das entrevistas como exemplo elucidativo do que digo.

**Clovis** - E eu tinha vários amigos, eu fazia parte de vários grupos. Eh... No teatro, no vôlei, onde eu convivia com vários meninos da minha idade que já eram entendidos, já eram declarados, já se entendiam.

**Júlio** - Porque eu acredito, né? Eh, concluindo que o processo de negritude, né? O processo de, eh... A pessoa ela nasce de pele escura, né? Na minha visão, mas o entendimento dela ser uma pessoa negra, um homem negro, uma mulher negra, né? De assumir a sua negritude é um processo de desconstrução muito grande, né? A

pessoa se entender como negra, entender qual que é o papel dela como negra dentro de um ambiente social. Falo por mim mesmo assim, eh... Eu sempre soube que eu era negro e minha família toda é negra mas há um entendimento sobre a negritude, sobre o meu papel e ele veio já na universidade, quando a gente começa a ler mais coisas sobre, ter contato com pessoas que estudam e pesquisam essas questões sociais. Aí que a gente entende de fato qual que é o papel, eh... Desse ser negro dentro da sociedade.

Acabei vendo semelhanças e comecei a procurar outros elementos nas narrativas que me ajudassem a compor essa sessão do trabalho. Quase que fluindo de uma análise indutiva para uma análise dedutiva. Automaticamente comecei a pensar de forma cronológica. Por um instante, não sei ainda por qual motivo, pensei que os elementos que me dariam a noção de como esse processo de “descobrimento de si”, de “*entendimento de si*”, de produção de uma identidade (ou coisa do tipo) estaria no início dos relatos. Já que a primeira pergunta gerativa era sobre como esses sujeitos definem suas sexualidades e identidades de gênero. Percebi que essa minha tendência de buscar nos relatos uma cronologia dos processos de “*entendimento de si*”, a partir de uma “gênese do eu” era um tanto equivocada. Notei que no caminhar dos relatos, o “*entendimento de si*” estava continuamente em processo. Um processo que, no poderíamos chamar de estágios do “*entendimento de si*”, reelabora-se, reconfigura-se, redescobre-se, acrescenta algo, remove algo, entende algo, revela algo.

Parece que o próprio processo de relatar acaba por reformular o “*entendimento de si*”. Dessa forma, o processo de “entendimento” das pessoas que aqui se fazem presentes através de suas narrativas, também acontece dentro do próprio ato de relatar. Acontece de forma descontínua na medida em que se revolve, revira-se sobre si, tem lapsos temporais etc. Pontes que fazem fluir elementos do estágio do relato em que se está a relatar com elementos de algum outro estágio do relato feito anteriormente. Parece ser óbvio entender que ao contar algo buscamos dar sentido ao que contamos, ao que relatamos, mas essa parece ser outra questão. O que tento aqui apontar é que, na própria performatividade do relatar-se, aparecem elementos com os quais o relator, ao falar de si, acaba encontrando outras chaves para o “*entendimento de si*”.

Uma segunda variação da mesma questão, é que se o “*entendimento de si*” que aparece nessas narrativas, enquanto processo de subjetivação, apresenta certa descontinuidade, também estará presente no processo do relato de si uma forma contínua. Essa forma contínua estará presente à medida que podemos observar nesses relatos uma continuidade. Onde, apesar de fazer saltos, lapsos, pontes, voltas, reviravoltas, podemos encontrar um ou mais elementos que atravessam todo o relato. Poderíamos entender, por exemplo, como a própria

tentativa de criar unidade no que se conta. Seja para fazer-se entender, seja buscando e construindo no próprio ato de exteriorizar-se. Dessa forma, parecem adquirir uma distância suficiente para observar o que relatam: um conhecimento sobre si que parece conter uma performatividade do fazer-se na medida em que se relata. Essa atividade parece se acrescentar e/ou corroborar para o *entendimento de si*. Ou, ainda, essa forma que podemos imaginar como uma linha (um vaso capilar) que atravessa todo o relato, é o próprio dispositivo do *entendimento de si* operando.

Ao falar sobre mim nesse trabalho, por exemplo, me vejo em processo semelhante. Ao trazer meus relatos de pesquisador que escreve esse texto ao passo que pesquiso, que escrevo, sinto-me fazer um trabalho sobre mim mesmo. Um trabalho sobre mim como processo de subjetivação que acontece na medida em que cada etapa dessa pesquisa ou dessa escrita acontecem. De entalhe em entalhe pareço buscar um entendimento sobre mim, uma procura por uma verdade, por uma imagem que tento marmorizar a partir de fragmentos de um espelho partido. Eu, aos 12, me perguntando o que é ser viado. Eu, aos 30, um veado escrevendo sobre isso.

Entendendo esse processo fluído, descontínuo e disperso nas entrevistas, optei por separar a apresentação desses sujeitos, as escrevivências e análises de suas narrativas em cenas (eixos) que ajudassem a aglutinar e produzir determinadas análises. Dessa forma, nesse trabalho aceita-se que a completude da experiência de vida desses sujeitos jamais conseguiria ser totalmente contemplada ou traduzida para o pequeno, resumido, limitado e interessado espaço de texto dessa dissertação. Partindo do pressuposto lugar estabelecido do fracasso produtivo que não nega seu movimento inglório, opto por me agarrar em espaços/tempos independentes, entretanto conectados. Assim, caracterizando *situadamente* determinados movimentos e efeitos do sistema colonial/moderno do *sexo/gênero/raça/classe* no gerenciamento desses processos de subjetivação. Fazendo uma arqueologia de memórias e afetos e uma genealogia de como fomos feitos sujeitos, nos tornamos sujeitos e nos reelaboramos em nossas trajetórias educacionais. Analisando cenas, escrevivências, relatos e imagens que me contam sobre esses diferentes estágios de *entendimento de si* no trinômio família-escola-sociedade. Por fim, não mais importante, encontrando o que brota de ensinamento para a, como bem caracterizou Miskolci (2012), tarefa angustiante de educar na contemporaneidade.

### 3.1 Sujeitas e Sujeição

Talvez o objetivo hoje em dia não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos. Temos que imaginar e construir o que poderíamos ser (...). Temos que promover novas formas de subjetividade através da recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposto há vários séculos (FOUCAULT, 1995, p. 239).

Assumindo as tensões entre os estudos decoloniais e a Teoria Queer, abrindo gretas no coração, becos na memória<sup>7</sup> e *queer*-rando feridas (brincando com os verbos *quarar* e *curar* como labor *queer* de expor as ficções da identidade à luz do Sol e assim *queer*-rar feridas coloniais) digo que em vários momentos fui destituído da categoria “homem”. Penso que não seja raro uma bicha ouvir “ah, mas você não é homem, não conta”. Às vezes o conteúdo vem em forma da pergunta “Mas você é homem ou é gay (ou é viado)?”. De qualquer modo, como afirmação, interrogação ou xingamento “Seu viado!”, me sentia ser destituído das categorias homem e humano. Uso o adjetivo “destituído” (flexão do verbo “destituir” no particípio) como o lugar de onde falo. Sobreposto à minha condição de retirante (retirado) nordestino, que falava engraçado ou de forma ininteligível, o que sei é que por muito tempo eu cambiava entre tentar ser homem (sem conseguir ser) meio à essa fratura geográfica e mestiça no território da escola. Paradoxalmente, me cobravam ser (falar igual homem, falar com outro sotaque, ser igual e especificamente determinado tipo de homem) sem que me deixassem ser. Confuso? Sim, especialmente para mim.

Em seu livro “Transfeminismo” (2021) Letícia Nascimento nos lembra do discurso histórico proferido por Sojourner Truth (feminista negra) em 1851, em Ohio, onde ela fez a seguinte pergunta: “Eu não sou uma mulher?” Como nos diz Letícia, a pergunta traz à tona “o fato de que mulheres negras vivem feminilidades de forma diferente das mulheres brancas” (NASCIMENTO, 2021, p.17). Letícia, que se reconhece como mulher, travesti e negra, reelabora a pergunta de Truth inserindo o verbo “poder”. Ela nos faz a seguinte pergunta: “Eu não posso ser uma mulher?” (NASCIMENTO, 2021, p. 20). Ela nos faz essa pergunta levando em consideração o contexto ainda excludente dos discursos essencialistas que universalizam a ideia de uma única sujeita do feminismo. Ou seja, contextos em que reside uma ideia única de mulher que faz com que travestis e/ou mulheres transsexuais, por exemplo, ainda tenham suas identidades e participações políticas deslegitimadas.

---

<sup>7</sup> Alusão ao título do romance “Becos da Memória” de Conceição do Evaristo (2017).

Igualmente referindo-se ao discurso de Sojourner Truth, Djamila Ribeiro (RIBEIRO, 2019, posição 110), nos aponta que podemos encontrar no discurso de Truth uma denúncia sobre como o pensamento hegemônico estava presente nas formas com as quais o feminismo estava sendo concebido naquele momento. Indo mais além, apoiando-se no artigo publicado na Folha de S. Paulo por Giovana Xavier (2017), e entendendo que a pesquisadora nesse artigo estaria reivindicando “a prática feminista como sendo negra” (RIBEIRO, 2019, posição 95), Djamila Ribeiro nos diz que, na prática, Sojourner Truth estaria tentando “restituir humanidades negadas” (RIBEIRO, 2019, posição 110). Para Ribeiro, como podemos evidenciar a partir de Sojourner, por exemplo, as feministas negras pautam, denunciam, teorizam e estão produzindo historicamente “insurgências contra o modelo dominante e promovendo disputas narrativas” (RIBEIRO, 2019, posição 128) há muito tempo. Entretanto, sem serem devidamente ouvidas.

Nesse sentido, podemos entender que o que as autoras supracitadas estão nos trazendo é uma questão fundamental. Quando Sojourner Truth pergunta “Eu não sou uma mulher?” existe uma complexidade profunda nesse questionamento: na pergunta em si, no próprio ato de perguntar e na atenção dada (ou negada) historicamente a esse ato discursivo proferido. Essa profundidade está diretamente ligada ao corpo de Sojourner como mulher negra, e mais especificamente ao local que seu corpo é alocado dentro de uma sociedade estruturalmente racista. Em outras palavras, poderíamos dizer que esse caráter de profunda importância dada pelas autoras à pergunta – e à atenção que foi negada à pergunta de Sojourner Truth – é um elemento importante. A importância reside na contribuição para entendermos os processos assimétricos e violentos de inteligibilidade (BUTLER, 2020a) com os quais corpos/sujeitos são fabricados em um “domínio ‘necessário’ dos corpos” (BUTLER, 2019, p. 12) que torna “impensável e inabitável o outro domínio dos corpos” (idem). Ou produzindo, por consequência, “aqueles que não importam [*matter*] da mesma maneira” (Idem).

Adianto que as proximidades entre as perguntas levantadas anteriormente pelas autoras supracitadas e as narrativas dessa pesquisa são múltiplas. Mas antes preciso, como corpo/sujeito que pesquisa, constrói, escreve esse trabalho, continuar me apresentando. Para esse momento lembro-me da apresentação escrivente e severina de João Cabral de Melo Neto (1954) em que o personagem Severino coleta memórias, coleta outros que são como ele, expande seu corpo e seu ser para conseguir tirar daí uma “síntese” do que poderia ser apresentado como sujeito na esteira das relações sociais. Para isso ele se apresenta, por fim, como o ser que passa, que emigra:

E somos severinos, iguais em tudo na vida, morremos de morte igual, mesma morte Severina: que é morte que se morre de velhice antes dos 30, de emboscada antes dos 20, de fome um pouco (de fraqueza e de doença é que a morte Severina ataca em qualquer idade, e até gente não nascida). Somos muitos severinos iguais em tudo na sina: a de abrandar estas pedras suando-se muito em cima, a de tentar despertar Terra sempre mais extinta, adquirir arrancar algum roçado de cinza. Mas, para que me conheçam melhor Vossas Senhorias e melhor possam seguir a história de minha vida, passo a ser o Severino quem vossa presença emigra. (NETO, 2007, p. 92).

Não trago João Cabral de Melo Neto atoa. Sou nascido no interior do Pernambuco e, como no clássico destino de família que emigram dessa região, vim parar em terras mais ao sul, em Minas Gerais, ainda muito criança. Retirante? Não. Creio que “retirado” seria um termo mais adequado para o meu contexto familiar. Contexto que não poderia aqui dar mais detalhes, mas resta saber que milícias, homens da justiça que se aproveitam de suas fardas para fazer valer a lei que bem querem, não são um fenômeno exclusivo do Rio de Janeiro. O clássico, já tão romanceado e novelesco, dos “expulsos da terra” que precisam se reestabelecer longe, por motivo da “força maior” e de seus jagunços fardados, à custa do próprio pescoço, é um clássico que conheço bem.

Minha cidade natal é rodeada da reserva indígena do povo Fulniô. É comum em minha família, quando indago os mais velhos sobre nossas origens, me dizerem de outro clássico da miscigenação violenta de nosso país. Antepassadas catadas a laço quando crianças para servirem: ora como empregadas remuneradas com comida e certa instrução (escravas?), ora como esposas (escravas?). Não valeria aqui me delongar nessas histórias das origens miscigenadas da minha família, tenho pouca informação. Algo comum quando se fala da história de pessoas não-brancas desse país. Sou filho de pai preto que tem mãe branca e pai caboclo, segundo meu próprio pai. Minha mãe é branca, filha de pai branco e de mãe também cabocla, segundo ela. Pelo relato de ambos, suas descendências são múltiplas e, como observo, marcadas pelo processo de miscigenação que citei anteriormente. No relato de meus pais aparece com frequência a fala “Era filho de caboclo” para referir aos nossos antepassados. Nas literaturas trazidas por Richard Pace (2006) e por Deborah de Magalhães Lima (2009), o termo é usado para definir os filhos e filhas da miscigenação entre brancos, índios e negros nos contextos do interior de lugares como o nordeste do país. Não resta dúvida, para mim, que o uso que meus pais fazem do termo se alinha com estudos trazidos pelos autores citados.

Sem grandes aprofundamentos, trouxe um pouco de meus antepassados e do termo que os designa como forma de marcar que em mim (em meu processo de subjetivação



bicha/veado do Sul do Mundo) vive muito do que Glória Anzaldúa (2019) chamará de “consciência mestiça”. Um estado de ser que vive na fronteira entre culturas, na instabilidade e nos dilemas das “raças híbridas”, dos encontros de diferentes referenciais recebendo mensagens múltiplas, arraigadas em diferentes culturas. Por tudo isso, e muito mais, a consciência mestiça não é rígida e precisa de mover, estar aberta a equilibrar-se entre diferentes polos e a sustentar a ambivalência de forma a fazer seus próprios arranjos. Anzaldúa (2019), nos conta que além de ser mestiça na questão ligada a raça, também se encontra nessa consciência de fronteira por ser lésbica. Encontro-me com Anzaldúa nesses dois pontos e, confesso, sentir-me abraçado pelo seu texto, por encontrar em Anzaldúa um território em comum entre as minhas histórias e a história dos professores/as entrevistados: a *fronteira*.

Apesar de o foco desse texto não ser a condição de existência precarizada que se encontra a população LGBTQIA+, nem quanto sangue e dor têm em nossa história, se faz necessário escrever algumas feridas para tentar analisar esses poderes em seus efeitos reais. Creio que essas escritas nos ajudem a ambientar e dar mais recursos imagéticos para que possamos entender os cenários pelos quais as análises desse trabalho seguirão. Sendo assim, me inspirando em Evaristo (2014), primeiramente trago algumas escritas escritas construídas a partir das minhas narrativas e das narrativas dos professores/as colaboradores desse trabalho. Uma tentativa de executar esse gesto de amplificação do corpo para abraçar e dar as mãos através da escrita. Um exercício criativo/intelectual escritante que tenta, antes de tudo, se ater à potência dos encontros nos limites da *fronteira*. Não para adormecer a casa-grande, mas sim para acordá-la de seus sonos injustos (EVARISTO, 2020, p.59).

### 3.1.1 Veado olhos d'água

Uma vez um garoto mais velho se aproximou como mensageiro, sussurrando em meu ouvido uma palavra. Como praga, como ameaça de quem sabe o segredo ou como um oráculo que profetiza um processo categorizador de subjetivação (de assujeitamento e sujeição), esse menino me revelou uma categoria. Como mensageiro ou como profeta, ele me disse: - Viado!

Lembro-me que assisti à animação da Disney ainda muito pequeno, dentro da biblioteca da escola. Talvez essa seja uma das minhas primeiras memórias da infância. Senti-

me tão triste e melancólico ao ver o Bambi perder sua família e encontrar-se sozinho meio a floresta devastada que derramei algumas lágrimas. Logo depois, não saberia precisar o tempo, mas não muito depois, comecei a ser assombrado pela categoria do “viadinho Bambi” e, em uma outra sessão com meus colegas de sala de aula, a animação da Disney tornou-se a primeira vez que me confrontei como o adjetivo “viado”.

Não saberia dizer quem começou, quem me chamou. Acho que a violência nunca foi a partir de um único sujeito em minha vida, mas sim uma condição de existência, algo que me atravessava, uma máscara que era inerente e não se desgrudava do meu corpo de menino afeminado, que falava o risível “pré-sênti” e que “não é daqui”. A violência era algo que estava no ar, que dava para sentir o cheiro. Afinal, quando percebia que os olhos me olhavam, que os dentes estavam à mostra e em volta de mim, que o riso era sobre mim eu já estava ali: cercado por dentes, olhos e garras. Aprendi o que era ser a presa, o alvo.

Nesses momentos o coração dispara, a adrenalina sobe, um instinto de sobrevivência fala mais alto e não dá para enxergar mais os detalhes, a submissão se instala como técnica de sobrevivência e o pânico traça uma rota de fuga. Como não podia fugir da sala de aula, me refugiei para dentro de mim e a submissão foi a única forma possível de sobreviver. Cabeça baixa, ombros caídos, movendo-se o menos possível e quase sem respirar:

- Mova-se, mostre-se e eles te devorarão! – se eu pudesse traduzir o sentimento em palavras. Senti-me “viado” pela primeira vez. O “viado” dito, discursado, adjetivado por eles a mim: um sujeito viado alvo fácil. Reiteradamente retirado da categoria homem, empurrado para fora da humanidade ao ser reduzido a uma categoria animalesca, estranha, monstra, risível. Aos poucos entalhavam sobre mim um híbrido meio homem, meio humano, meio bicho, meio objeto, uma bixa: o viado.

Não foram poucas as vezes que fugi da escola ou de casa. Me refugiava na arte, na literatura ou na escrita. Outras vezes, deliberadamente corria ou pegava um ônibus em qualquer direção. No último caso, me encontrava migrando entre estações rodoviárias, bancos de praças, casa de amigos ou andando sem direção específica sempre acompanhado de uma mochila nas costas. No fim, não teria como fugir, a condição de estar em uma fronteira era permanente. Eu estava em mim, a sociedade na sociedade, ambos embebidos na mesma atmosfera LGBTQIA+fóbica. Os únicos foguetes que de fato eu conseguiria mandar vez ou outra para fora dessa atmosfera eram enviados através de poemas, de escritos, de cores, de desenhos. Através da música, das expressões vocais e corporais na dança e no teatro.

A arte sempre foi um lugar de refúgio, uma possibilidade de produzir beleza, satisfação e estabelecer conexões. Mais que tudo, uma forma bela de ignorar a minha realidade. Na infância, já nas Minas Gerais, pegava papel, lápis e ia para linha do trem desenhar. Observava a paisagem e para vencer a solidão. Fazia amizade com criaturas e coisas, a priori, inanimadas: me tornei amigo da estação desativada e de seus belos vitrais empoeirados, me compadecia dos dormentes e rebites enferrujados e carcomidos que restavam das investidas dos locais buscando algum sustento no restos de ferro da ferrovia. Pelo olhar, dialogava com as telhas de aranha enormes que cobriam a marquise da estação, escondendo uma vitalidade de cores que outrora eram vivas e nada solitárias. Por baixo dos dormentes que sustentavam os trilhos, um cascalho barulhento e pontiagudo produzia um som, uma paisagem sonora do meu caminhar. Eu ouvia, sentia, observava cada linha, cada textura, cada superfície e cada som. Todos me faziam companhia e a solidão já não era presente. Eu me sentava e desenhava esses seres e paisagens amigas. Crescer em uma cidade histórica te proporciona isso, as chances de habitar cotidianamente meio à diferentes períodos históricos da formação nosso país por meio de seus resquícios, seus restos artísticos, ambientais e sociais. Restos que são vez ou outra obsoletos, mas em grande parte ainda pujantes. Mesmo quando usam outras máscaras.

Foi nessa mesma estação que me desafiei a ler uma antiga edição do clássico romance de Victor Hugo “O corcunda da Notre-Dame”. Nessa época cursava a quarta série do ensino fundamental em um distrito chamado Monsenhor Horta, em Mariana -MG. Apesar da pouca idade, consegui me enxergar, me conectar com o sublime e o grotesco do romance. A vida cigana, a violência das instituições de poder, a sensação monstra e estrangeira eu já conhecia bem.

Eu lia as linhas do romance de Victor Hugo, desenhava e coloria seus personagens observando as ilustrações do livro. Esse sempre foi um hábito: imagem/leitura, leitura/imagem, som/textura, som/paisagem etc. Aos 10, consegui vaga em um curso de desenho ministrado voluntariamente por um professor em uma antiga escola. Pegava o ônibus, ia e voltava às terças e quintas. Os exercícios se resumiam basicamente em observar imagens ou monumentos reais, próximos à escola, e aplicar técnicas de reprodução através do desenho. No distrito de Monsenhor Horta, cheguei a frequentar por alguns meses o curso de música da Sociedade São Caetano, onde me apaixonei pela linguagem da música. Naquele ano nos mudamos do distrito para a cidade e eu não consegui manter a frequência nas aulas de música. Mais tarde, por volta dos onze anos, morando na cidade (Mariana), tive a

oportunidade de conhecer a dança através o SESI-FIEMG. Aos onze anos o teatro foi inevitável. Matriculei-me em um curso de teatro oferecido para a comunidade também em um projeto do SESI.

As aulas eram à noite e por isso a maioria das pessoas eram bem mais velhas que eu: estudantes da Universidade Federal de Ouro Preto vindos de outros estados, pessoas de outros bairros da cidade, adultos, idosos e adolescentes mais velhos etc. Pessoas com as mais diversas referências culturais <sup>8</sup>. Todos ali, tendo de aprender a trabalhar em grupo, a buscar seus limites físicos e emocionais, a criar coletivamente, a se comprometer e se engajar na arte do ator, na arte de fazer teatro. Naquelas aulas em cima do tablado, entre prosccênio, boca de cena, coxias, camarins, plateia, subsolo, maquinaria contrapesada, rotunda, ciclorama, entre tensões, desafetos e tendo minha capacidade expressiva sendo testada o tempo todo, fiz amizades que rompiam com o meu ciclo limitado de relações.

Quando percebi que no trabalho cênico todas as linguagens se encaixavam, descobri que o teatro era a possibilidade de juntar todos esses elementos em um infinito mundo de possibilidades de comunicação e de expressão. Toda aquela minha sensibilidade sensorial e afetiva, que vez ou outra era lida como frescura e sistematicamente ignorada ou reprimida na escola e na família, era muito bem-vinda no teatro. E eu tinha muito o que falar! Através dos personagens, de suas histórias, de suas dores e alegrias, de seus absurdos, de seus sonhos, eu pude dar vazão (emprestando e exercendo) a toda a minha bagagem emocional. Todas as minhas dores, sofrimentos, angústias, medos, afetos e emoções eram material para fazer arte. Encantando, emocionando e me comunicando com o público. Ali, aprendi a transformar minhas cicatrizes em “estrume para o futuro”.

Foi nesse contexto de atuação no projeto Palco Vivo que conheci a obra do poeta Marianense Alphonsus Guimarães e seu poema “Ismália”. Nesse belíssimo poema, Alphonsus relata o suicídio de uma mulher que se perde em delírio por motivos passionais. Em homenagem a Alphonsus de Guimarães, que também assina o hino da cidade, Mariana possui uma rua com uma ponte antiga batizada com seu nome. Eu caminhava por essa rua todos os dias saindo do antigo Colégio Padre Avelar. Apesar da pressa, sempre reservava alguns minutos para admirar e fazer companhia para o Rio São Francisco. Enquanto cortava o centro da cidade, com seus buracos de mineração, o rio sempre estava acompanhado de um ou outro senhorzinho negro peneirando a areia meio ao lixo, na esperança do ouro que seus antepassados eram obrigados a encontrar em abundância.

---

<sup>8</sup> Foi nesse curso que, inclusive, conheci a professora Grasi.

Tínhamos algumas coisas em comum. Eu, o rio e seus habitantes, erámos constantemente negligenciados e violentados à luz do dia e isso não parecia importar. Em meio ao descaso e esquecimento, nossa solidão só era interrompida por uma outra conexão que, mesmo que por diversos ângulos verdadeiras em suas necessidades e precariedades, se estabeleciam insidiosamente na busca por algum recurso, minerando e perfurando nosso leito.

Os carros fluíam, as pessoas passavam, a rotina e lida do dia a dia seguia seu fluxo. Eu, debruçado sobre a madeira da ponte, me sentia parte daquele rio. Como na infância, desenhava e escrevia algo para meu amigo São Francisco. A arte sempre foi a linguagem pela qual eu pude ganhar arrimo no mundo. Ou, ao contrário, buscar alguma bela redenção a partir de suas durezas. As cidades históricas do interior de Minas possuem sempre algo desse grotesco e sublime, como o romance de Victor Hugo.

Durante muito tempo eu reprimia com todas as forças os meus desejos homoafetivos e fazia de tudo para habitar com minha pele veada a máscara heterossexual demandada pelo trinômio família-escola-sociedade. Nenhum vestígio livre existia, nenhum pensamento homoafetivo acontecia sem ser interrompido pela sensação de constrangimento, vergonha e culpa. Quando não, esses pensamentos eram seguidos por orações no silêncio da noite, pedindo para que na manhã seguinte, como quem esconde um dente apodrecido, um desejo heterossexual surgisse embaixo do travesseiro. Os únicos vestígios que habitavam o mundo das palavras eram aqueles que viviam nas acusações insidiosas e hostilidades LGBTQIA+fóbicas que eram uma constante, em maior ou menor grau, em todos os espaços. A única gramática pela qual o ser veado habitava meus arredores era a violência.

Apesar disso, em um desses momentos fatídicos do despertar da puberdade, um rapaz que trabalhava na lanchonete ao lado do teatro, resolveu me paquerar. Ele estava trabalhando sozinho na lanchonete e eu era o único cliente daquele final de tarde. Era verão e meu corpo já suado da aula de teatro e do calor que fazia, abafado pela pancada de chuva insistente lá fora, ferveu de repulsa, desejo, raiva e medo após receber seu elogio. Eu saí desnortado meio à tempestade de verão. Caminhando a passos largos, atravessando o centro histórico, era como se de repente eu estivesse sendo arrancado para fora do armário e a máscara hetero tivesse se desfazendo meio a chuva que inundava a paisagem barroca. Cambaleando pela rua, sem ar, cada rosto com quem eu esbarrava parecia poder enxergar a minha pele veada brotando enquanto a máscara heterossexual se desfazia meio a tempestade que acontecia fora e dentro de mim. O desejo era inegável.

Cheguei em casa, dormi na esperança de ter outra coisa embaixo no travesseiro no dia seguinte. Entretanto, como no conto de Franz Kafka, quando abri os olhos soube que o afeto inegável rompeu os limites do meu pensamento interdito, rachando fatalmente minha máscara hetero. O monstro incorrigível que habitava dentro de mim brotava nas gretas do homem que eu fui forjado a tentar ser, a fingir ser.

Fui para a escola tentando esconder as cascas, mas já era impossível continuar em negação. Pedi para uma amiga da escola se encontrar comigo depois da minha aula de teatro, ela era a pessoa mais confiável que eu tinha naquele momento. Quando a vi na esquina, não pude olhar em seus olhos, tinha vergonha da monstruosidade que parecia emanar por minha pele. Eu a abracei pedindo, entre lágrimas “Não olha pra mim, por favor!”, “Me desculpa, eu não queria”, e segui perguntando “Você vai ficar com raiva de mim?”. Minha amiga, assustada e sem entender, tentava me acalmar. Eu chorando com a cabeça grudada em seu ombro. Uma cena de lamento e dor meio a casarões antigos, uma ponte de madeira atravessada por um rio poluído e uma linha ferroviária. Espelhos de mim.

Contei para ela sobre meu desejo como quem sofre uma metamorfose. Agora o veado não existia apenas nas palavras de outros. Ele saiu pela minha boca, por minha gramática e por minhas lágrimas. A metamorfose estava completa, como em Kafka. O Corcunda de Notre-Dame, em mim, pesava a cabeça sobre o ombro de minha amiga. Larguei seu abraço em um arranque e escondendo minhas feições grotescas fui para casa.

Mais tarde, naquela noite, fui até a ponte Alphonsus Guimarães, subi em seus dormentes. As águas que estavam abaixo de mim se encontravam com as que eu derramava por desespero e dor. O rio São Francisco, em toda nossa precariedade, refletia minha imagem atravessada pela luz da Lua. Lembrei-me de Ismália, recitei o poema com a pretensão de me atirar sobre as pedras para destruir o veado em mim. Mas a beleza do momento, a beleza da paisagem, da imagem/som, da estética, me lembrou a arte. Intuitivamente usei dos artifícios que tinha conquistado no palco do teatro para dar vazão àquela dor. Recitar Ismália, teatralmente, aliviou o meu peito. Desci da ponte, caminhei até a estação, esperei o trem passar e a cancela subir. Então atravessei a fronteira da linha ferroviária deixando Ismália para trás, no leito do Rio São Francisco.

A *fronteira* sempre foi a condição de estar no mundo, minha posição, o local do meu exercício de vida que me proporcionou distância, deslocamento e solidão. Mas também um estado permanente de abertura, de busca, de observação crítica, de múltiplos referenciais, de conexões distintas, de ambivalências, de um olhar atento às diferenças e da empatia para

abraçar toda a sorte de mundos outros, de pessoas outras. Prontamente a arte me ofereceu uma plataforma para a dor desse estado de consciência mestiça. Me proporcionou ferramentas para construir o belo que eu, veado/mestiço/retirante/retirado/diaspórico, só poderia ter por muita força criativa. Foi através da arte que eu aprendi que sempre é possível transformar a dor em trampolim para a execução de movimentos com algum grau de beleza e prazer. E foi nessa necessidade de invenção de uma existência mais habitável, na *fronteira* do Sul do Mundo, que eu trilhei meu caminho na vida, na arte e na educação.

### 3.1.2 O pecado de Clóvis

O menino Clóvis soube desde cedo o peso do que é viver resistindo. A existência baseada na convicção primária de sobrevivência, sem entender os motivos pelos quais sua condição de sobrevivente era o mecanismo que exercia o batimento cardíaco de sua jovem vida. Não apenas como jovem pobre do interior de Minas Gerais, onde entre família e escola meninos tinham uma cartilha negativa de impossibilidades a cumprir: menino não chora, menino não sente, menino não dança, menino não...

Adicionava-se a essa idealização de menino masculino impossibilitado de exercer determinados sentimentos, o fato de que Clóvis era um menino veado. Um menino secretamente gay que era forçado a frequentar e seguir os valores de uma igreja católica que o condenava ao inferno. Essa foi a condição angustiante (dolorosa) que enxarcava seu ser e gerava dúvidas cruéis. Por qual motivo eu, menino, sou/serei condenado e perseguido? Por qual motivo eu não poderia ser eu? Sequencialmente acusado de ser algo terrível, socialmente representado negativamente, cresceu acuado, com medo, cheio de receios da impossibilidade que se apresentava tão tragicamente na cosmogonia cristã através do pecado e do inferno.

Apesar de nessa tenra idade, em uma vida familiar católica pautada nos valores interioranos, Clóvis já questionava sua dor. E por qual motivo? Clóvis foi um menino cheio de medos. Medos que traumatizaram e marcaram um processo de *entendimento de si* que mais se parecia um aniquilamento de si: o doloroso processo de se reconhecer através de um sistema que o faria ser uma versão menos humana de si mesmo, repleto de representações negativas enquanto menino gay/bicha/veado dentro de uma ambiência cristã. Além das sistemáticas representações negativas sobre as *bixeslesbotrans*, aniquiladoras de qualquer

autoestima, faltava-lhe um espelho positivo que lhe mostrasse, em contrapondo, as delícias e a beleza de uma feitura positiva de si. O que lhe rendeu, na vida adulta já calejada de feridas e cicatrizes tão silenciadas, um processo de adoecimento mental. Hoje, em tratamento para a depressão, Clóvis aprende a lidar com suas feridas ainda latejantes em sua pele veada.

### 3.1.3 O apagador de João Batista

João Batista cresceu em uma pequena cidade do interior de Minas onde viveu toda a sua juventude antes de se mudar para Ouro Preto. Nos pequenos grupos, espaços e vivências limitados da interiorana Ferros, João Batista esteve cercado das mesmas pessoas por um longo período, sem grandes referências externas. Foi uma criança arteira, que subia, descia e vez ou outra se quebrava nas brincadeiras com seus colegas. Típica vivência de crianças crescidas livres pelo espaço nos interiores de Minas.

Entretanto, para João Batista existia uma série de “poréns”. Lido por tantos como magrinho demais, frágil demais, delicado demais, vez ou outra não era difícil escutar uma vizinha enfatizar “Nossa, Luzia, esse menino é delicadinho demais, parece até moça”. Na turma de amigos, a primeiro momento, ocupava o lugar do “café com leite”, uma criança que por ser lida pelas outras como mais frágil, ganha ares de um competidor irrelevante e incapacitado para disputa nos jogos – um adversário ou parceiro de jogo irrelevante.

O corpo “café com leite”, (de figuração irrelevante, passável, incluído de forma precarizada apesar de, em certa medida, afetiva) logo seria refeito como um corpo/sujeito abjeto pelos mesmos grupos. Com o passar da infância, o prenúncio de vizinhas fofoqueiras logo se tornaria algo mais palpável. O corpo do menino João Batista, negro e afeminado, seria alvo de sistemático e violento processo de exclusão.

Tendo sua intimidade liquefeita, sua possível identificação enquanto bicha/veado começou a ser mais intensamente objeto de interesse alheio e público antes mesmo de ser uma questão para si mesmo. De “café com leite”, seu corpo agora começara a ser descrito publicamente como gay/bicha/veado. Não passaria mais “batido” entre os grupos.

O menino levado e “cheio de gás” para as práticas físicas, por suas especificidades gestuais como “afeminado”, foi sendo incapacitado através de uma ideia de que suas características o tornavam incapaz das práticas físicas. Agora ele era indesejado. Retirante



retirado para fora do grupo dos meninos e dos esportes, em gesto de expulsão, mas também autoproteção, se aproximou do Xadrez e das meninas. Nesse período, dos amigos meninos nenhum restou. Tornou-se exclusivamente rodeado por um reduto feminino.

Apesar de renunciar e de terem lhe tirado tanto, estar recluso e tolhido não parecia ser o suficiente. Logo começaram as piadas, as injúrias, os jogos sarcásticos, os deboches e as violências físicas. Parecia que as pessoas agora tinham o direito de exercer livremente um acesso violento e sádico ao seu corpo. Violências presentes na sala de aula não somente por seus colegas, mas também, de forma mais velada e menos direta, por seus professores/as. João Carlos era preterido por ambos. Seu corpo de menino preto, afeminado, bicha/veado, reduzido a condições de objeto abjeto, foi feito violentamente, por um dos colegas, de apagador para o quadro. Uma imagem que traduz a mensagem clara da leitura e dos usos que seu corpo vez ou outra ganhava em sala de aula: o utensílio.

#### 3.1.4 O caixote de Júlio

Júlio cresceu na histórica Ouro Preto, onde pessoas negras, como ele, tiveram suas forças, sangue, suor, lágrimas e dor sugadas como recurso colonial. Apesar dos evidentes traços fenotípicos presentes em seu corpo, elementos da amalgama de um processo racializador, não foi do dia para a noite que se entendeu enquanto negro. Do mesmo modo, Júlio também vivenciou um processo lento de *entendimento de si* como gay/bicha/veado.

Apesar de não ter tido grandes problemas no ceio familiar, socialmente teve sua sexualidade sendo questionada desde muito cedo. Vez ou outra a categoria “veado” era acionada para categorizá-lo como corpo/sujeito desviante da norma. Entretanto, Júlio não conseguia compreender ou dimensionar esse processo. Faltava-lhe informação e, sobretudo, identificação com aquele “veado” imputado a seu corpo menino. As bichas representadas de forma estereotipada na mídia não geravam uma identificação. As representações negativas da homossexualidade (poucas, escassas e majoritariamente negativas) muito menos.

Meio aos grupos que frequentava ele pareceria ser o único – uma sensação vinda da solidão de um “desviante da norma” sem referências cabíveis – então entendeu que aquela era uma impossibilidade. Algo inimaginável e que geraria mais perdas que ganhos em sua vida

social e afetiva enquanto menino negro. Por isso, essa parte até então retirável de sua pele, deveria ser guardada em uma caixinha.

Descobrimo-se negro, gay/bicha/veado, tendo sobre si as investidas de um sistema binário onde ser menino masculino exigiria dele uma série de renúncias de si, Júlio foi forjando uma postura mais enrijecida, fechada e reclusa. A caixa que outrora foi o local fabricado para guardar a si mesmo, somatizou-se em seu corpo, em sua identidade e em seu modo de estabelecer relações e práticas de vida.

Apesar de ser um homem abertamente gay, ao me contar revisitando e revisando seus termos, Júlio entende que esse encaixotamento gerou mais questões que vantagens. Entretanto, ainda assim, essa parece ser uma parte encarada como supostamente e aparentemente ignorável e neutra em seu exercício docente. A caixa, com pedaços de si preferencialmente interdidas, ainda parece se inscrever como recurso em seu ambiente de trabalho.

### 3.1.5 O brinqueado de Sabrina Gonzales

Caminhando pelas ruas, Sabrina aproveitava toda sua criatividade infantil para criar situações que atestassem sua recusa a identificação com a categoria que se apresentava a partir de sua tendência a se atrair preferencialmente pelos meninos. Caminhava prestando atenção às linhas das calçadas, em sério brinqueado com o acaso, a partir de uma regra preestabelecida: caso pisasse em alguma delas, essa seria a confirmação para a pergunta “Eu sou gay?”. Decepcionado com o resultado, ao avistar um carro em movimento pela rua, mirava um ponto mais à frente e apostava uma corrida platônica com o automóvel. Caso o mérito, o esforço, fosse o suficiente o troféu seria a confirmação de que ele não era gay.

As violências físicas e psicológicas, as representações negativas, mobilizavam o tino e a criatividade infantil de Sabrina Gonzáles nessas buscas pelo atestado de não ser. Criado pela mãe, convivendo pouco com o pai, Sabrina era constantemente lembrado do menosprezo que seus modos de ser geravam na figura materna. Era menosprezado e agredido para se encaixar na figura de um filho idealizado nos moldes de menino masculino. Quando feito rapaz, sua mãe descobriu sua sexualidade desviante buscando provas em seu celular. Meio ao escândalo

gerado por aquela comprovação, Sabrina foi aconselhado pela mãe a procurar ajuda médica que corrigisse e tratasse seu defeito, sua doença.

Os conflitos foram muitos e as cicatrizes em quantidades equivalentes. Remetendo ao jogo de sua infância no qual jogava com o acaso para a negação, certa vez, já na adolescência, Sabrina bebeu ao ponto de entrar em coma alcóolico. Foi levado às pressas para tratamento adequado em uma cidade vizinha, com hospital mais preparado. Quando acordou, uma pergunta que pairava sobre seu leito, vinda da boca de seu pai ao questionar sua mãe em um dos raros momentos em que Sabrina os viu juntos. A perguntava dava indício da resposta que Sabrina recebeu daquele teste limite:

- Ele ainda está com essa coisa de ficar com menino?

### 3.1.6 O espaço obliterado de Grasi.

Na infância, a professora Grasi sempre se identificou com as brincadeiras “de menino”. Adorava jogar bola, brincar de carrinho e coisas do tipo. Por isso mesmo, sempre estava acompanhada de algum menino com quem brincava.

Criada em um contexto dos anos 1990, década que em sua memória era marcada por programas que sexualizavam cotidianamente os corpos, sua família sempre interpretava aqueles amigos como supostos “namoradinhos”. Afinal, taxada de “menina bonitinha”, por ser “loirinha” e “branquinha”, o que poderiam ser aqueles meninos se não pretendentes? Uma problemática sexualização que parecia ser aceitável na infância desde que reproduzisse, fizesse menção, citação reiterada aos moldes heteronormativos. Letrada nessa gramática, por outro lado, Grasi já sabia (intuitivamente ou nem tanto) que era necessário esconder qualquer interesse que viesse a demonstrar por outras meninas.

Durante a infância e adolescência, Grasi não teve nenhuma representatividade de mulher lésbica ao seu entorno com a qual se identificasse. Em contraponto, o mais próximo disso, marcado em sua memória negativamente, foi todo o estigma que envolveu a morte de um professor que diziam ser gay e que teria perdido a vida para a AIDS.

Estudante em uma escola com práticas mais progressistas, não demorou até seus pais notarem que a presença constante de meninos era gerada por uma identificação de Grasi com

elementos mais próximos do universo masculino. O jeito masculinizado da menina Grasi foi se tornando uma problemática tendência a ser contida.

A escola onde estudava passou a oferecer aulas de capoeira e maculelê. Assustado com a possibilidade da instigação de sua tendência a comportamentos masculinizados, seus pais a retiraram da antiga escola e a matricularam em um colégio católico conduzido por freiras. Entre a figura da menina “bonitinha” e “namoradeira”, ou da “Freira”, não existia espaço para a menina lésbica que, durante muito tempo, teve que habitar entre um afeto e outro às escondidas: um espaço obliterado dessa gramática.

### **3.2 Primeiro estágio – Retirantes retirados.**

Como já dito anteriormente, *situando* essas narrativas no Sul do Mundo, percebo que existiu/existe certa demanda de fabricação de determinados corpos/sujeitos nos modos de subjetivação desses professores/as. Todavia, como constatado no capítulo anterior desse trabalho, não existe apenas um único sujeito idealizado/fabricado pela matriz hegemônica de poder. Ambos os sujeitos (*situados* supostamente como privilegiados e/ou radicalmente precarizados) são essencialmente necessários para as engrenagens do sistema colonial moderno do *sexo/gênero/raça/classe*.

Os eixos de análise desse capítulo surgiram a partir da observação de como nós, enquanto pessoas LGBTQIA+, a primeiro momento temos a nossa afetividade sendo explorada por um sistema LGBTQIA+fóbico que nos aloca em determinada precariedade de existência e que justificaria certas explorações do nosso corpo, da nossa identidade, da nossa força de vida para atender a demandas desse próprio sistema. Ou seja, uma exploração dessa dor. Então, se Butler (2019) diria que existem os corpos que importam e os corpos que não importam, eu diria que na verdade nós importamos à medida que somos bons fornecedores de serviços para essa economia.

De início, vale pontuar que em boa parte dos relatos aqui escritos aparece sempre esse fenômeno da prestação de serviços em troca de afetos, em relações interpessoais mais gerais. Ou seja, o fenômeno de um uso insidioso do nosso apego apaixonado a submissão do *poder ser*, de nossa dor e sofrimento. Observo como nós somos de alguma forma bem-vindos, bem quistos ou tolerados quando for necessária a utilização ou exploração de nossas

forças nas dinâmicas dessas relações de poder, uma certa economia dos corpos dentro daquilo que já discutimos a partir do aprofundamento de Lugones (2020) sobre o sistema colonial descrito por Quijano (2009): o sistema colonial/moderno do *sexo/gênero/raça/classe*.

Como aprendemos com Foucault (2020a), apesar de encontrarmos os poderes apresentando-se a partir de um discurso supostamente repressivo dos sujeitos, o que na verdade acontece é uma sistemática e hiperbólica produção e categorização dos mesmos. Uma busca obstinada pela fabricação desses sujeitos que funcionarão como elemento interditado e ambivalentemente fundante do próprio exercício de poder. Ou seja, diferentemente do que discursam esses poderes, a produção, fabricação, categorização e interdição desses corpos/sujeitos são demandas necessárias para que esses mesmos poderes se exerçam. Ponto onde a questão *queer* e decolonial se encontram: a abjeção produtora de corpos/sujeitos insumos e a *fronteira* como *situação* desses corpos.

Partindo desse entendimento e observada as fases de estágios de *entendimento de si* presentes em nossas narrativas e escrituras, a primeiro momento observarei nos próximos eixos de análise o modo de subjetivação através desse processo de abjeção que produz certos corpos/sujeitos demandados: insumos necessários para que as engrenagens de existência, funcionamento, manutenção do poder colonial/moderno do *sexo/gênero/raça/classe* extraia suas vantagens políticas e econômicas.

Mais cedo falamos sobre como o abjeto é algo que, fabricado como repulsivo, deverá ser colocado para fora da cena pública. Ou seja, algo resignado ao território do obscuro. É justamente por isso que, em contrapartida, fabrico as cenas a seguir. Trazendo para a cena um espelho onde a verdadeira obscenidade que deveríamos repudiar, temer e extirpar da cena pública de fato habita. Como dito anteriormente, apesar do objetivo desse texto não ser lambar as nossas cicatrizes, se faz necessário, antes de mostrar a potência do exercício de vida desses professores/as, enfiar o dedo na ferida colonial que ainda sangra em nós para mostrar o quanto as mãos dos supostos privilegiados desse sistema estão abastadas de nosso sangue, suor e lágrimas.

### 3.2.1 Pele bicha, máscaras heterossexuais.

**Sabrina Gonzales** - (...) nós crescemos dentro de uma estrutura social em que se padroniza, né? Eh... Que a verdadeira ideologia de gênero que é “o que é de menino

e o que é de menina”, né? Então desde pequeno na escola eu me lembro de sofrer somente com, eh... Pelo medo de não ser o que eu era, de não poder ser o que eu era, né? Ainda enquanto criança... Porque nós homens desde pequenos nós somos ensinados que nós não podemos nos expressar, nós não podemos sentir, nós não podemos, eh... Chorar. Nós não podemos cantar, nós não podemos dançar porque isso é muito rotulado como coisa de menina... Então, se o menino dança o menino é bixinha, é viadinho... Então, desde a escola... Eu também cresci, eu cresci dentro desse sistema, né? Formado de preconceito que já vem há anos, né?

**Júlio** - Esses, esses... Assim, eram momentos... Dos que eu lembro, né? Eram bem pontuais naqueles eventos da escola, por exemplo. Onde tinham aquelas apresentações que normalmente a gente vai. Eu lembro que teve uma apresentação que eu fiz uma amostra, né? Não! Foi uma apresentação de Educação Física que era sobre ginástica olímpica. Na época era ginástica olímpica, né? (...) Eu participei e era basicamente um grupo de meninas, né? Aí eu lembro de comentários do tipo “Homem não fazia isso”, “Não deveria participar isso é coisa de viado”, sabe? Mas acho que a minha vontade de participar daquele evento era muito maior que esse tipo de comentário e isso não me atingiu. Tanto é que eu participei, sabe? E era uma roupa mais colada, aqueles shorts de Cotton, né? Para ter a mobilidade... Tinha comentários nesse ponto, né? Eh... Essa era uma questão que eu lembro bastante.

Como no relato do prof. Clovis e do prof. Júlio, a tentativa para que eu me enquadrasse não somente era exigida frequentemente pelos meus pais, mas também continuamente nos outros espaços de socialização como a escola. Em casa, essas investidas para normalização do meu corpo, do meu gesto, eram em boa parte vindas constantemente pelas atitudes, falas e interferências da minha mãe, visto o papel da mulher no ceio da norma familiar e do cuidado com a prole (2004). Isso acontecia em parte por meio da chantagem emocional:

- Se você fizer isso pelos seus pais, você terá muito o que ganhar!? Eu já fiz tanto por você, já me sacrifiquei tanto por você, você não poderia fazer isso por sua mãe? – como quem oferece uma torta saborosa de padronização.

**Sabrina Gonzales** - Eu lembro, inclusive, que a minha mãe me colocou no futebol. Nossa... Futebol é uma coisa que eu nunca gostei, o Edgar!? Nunca gostei de futebol, sabe!? Nunca demonstrei interesse por futebol. Nunca falei que queria jogar bola. E aí a gente mudou pra Itaguara, né? Que é essa cidade onde eu passei o resto da minha infância, pré-adolescência e adolescência até os dezessete, dos nove aos dezessete. E a minha mãe sem me perguntar se eu queria me colocou no futebol. Porque eu não ia querer, eu não gosto, nunca gostei. E aí ela me colocou no futebol mesmo falando que queria fazer aula de desenho, por exemplo, né? Eu sempre demonstrei interesse em aprender desenho. Eu lembro uma vez que eu era menor ainda, que tinha sete e oito anos. Fiz um desenho assim num quadro, um quadro de giz mesmo, pequenininho. Eu fiz um desenho de uma a Nossa Senhora para minha mãe. Ela olhou para o desenho e falou “nossa, ficou horrível”. Sabe? Por exemplo, tem essas memórias assim e sempre me... Me encaminhando para ser o menino que ela queria que eu fosse, né? (...) Hoje eu reconheço isso também. Foi tudo encaminhado para eu ser aquele projeto ideal de menino bonito. De menino, né? Que vai trazer a namoradinha para casa, que vai se casar, que vai dar o netinho, que vai fazer engenharia, né? Porque quando eu passei, quando eu estava no meio do

curso de Artes Cênicas, inclusive, minha mãe falou “eu queria que você tivesse feito era uma engenharia”.

Podemos observar que na escola, essas investidas aconteciam a primeiro momento na infância de forma mais dissimulada (às vezes nem tanto) nas categorizações do que poderia ou não ser feito, vivenciado ou praticado por meninos e meninas. Limites estabelecidos oficialmente pela própria instituição escolar e/ou ética que guiava seus profissionais, suas práticas ou silêncios frente às investidas mais esdrúxulas dos colegas de escola.

Por um lado, existia tentativa da família-escola-sociedade para que me enquadrasse na normativa de *sexo/gênero/raça/classe* em um disciplinamento normalizador. Por outro lado, dada a violência desse mesmo disciplinamento hiperbólico, cada vez mais aniquilador, em certo momento tomo para mim essa tarefa. De certa forma, começo a atender a esse processo disciplinar na tentativa de me enquadrar para sobreviver. Passo a ser um performer que executa um gesto social, uma gestualidade, um gesto exigido de lapidação das partes interditas em mim.

Essa tentativa de se enquadrar, ou fingir seriamente se enquadrar, surge em outra medida como técnica de sobrevivência. Performar um jeito masculino, nutrir práticas e gostos másculos, uma voz máscula, um corpo, uma gestualidade e sexualidade que atendessem a matriz de *sexo/gênero/raça/classe*, que preza pela heterocisnormatividade, surge como técnica para não ser arrebatado pelo dispositivo. Ou seja, para sobreviver, como técnica de sobrevivência, tornou-se necessário que eu fingisse, interpretasse, atuasse seriamente no papel que me era imposto: uma paródia do homem homossexual. Pele viada, máscara hetero.

Essa ficção de gênero demandava que eu afirmasse sistematicamente uma hetero masculinidade tóxica. Você não é homem? Era a pergunta desafiante que me obrigava a manter relações afetivos/sexuais com meninas, por exemplo, para passar nesse “teste”. Para obter esse certificado, era preciso beijar sem querer beijar, agarrar e se esfregar sem querer agarrar ou se esfregar, a paquerar sem querer paquerar, a estar junto sem querer estar junto. Era preciso fingir tão seriamente (hiperbolicamente) que acabasse, por força criativa e quase artística, de fato sendo. Não era possível recusar beijo, não era possível ser sensível ou demasiadamente afetuoso. Era preciso conversar, agir e fingir pensar como “o pegador”. Aliás, “o pegador” que não se apega e trata as meninas de forma descartável, surgiu como porta de escape para não ter que manter relações demasiadamente duradouras que me levassem a consumação do ato sexual. Cada dia que tinha que estar com corpos que não me interessavam, me sentia violentado. Violentado e uma farsa, violentado e um mentiroso,

violentado e um enganador, violentado e fracassado. O meu Eu por baixo da máscara hetero, violentado sistematicamente, banhava-se debaixo do chuveiro na tentativa de remover de mim mesmo a sensação da sujeira dos acessos ao meu corpo que ele jamais permitiu. A moeda de troca? Pensava que era não ser constantemente violentado por ser viado. Entretanto, agora entendo que em ambos os casos, fingindo ou não ser hetero, atuando ou não na ficção teatral do disciplinamento hiperbólico da matriz colonial de *sexo/gênero/raça/classe*, eu estava sendo arrebitado (feito e desfeito) do mesmo modo por esses dispositivos: violentamente disciplinado.

Algo semelhante aparece no relato dos professores/as Sabrina Gonzales, Grasi, João Carlos e Júlio.

**Sabrina Gonzales** - (...) desde pequeno a minha mãe me picotando. “Oh as pessoas vão falar isso”, “Olha tal pessoa”, “O povo vai falar”. Então, eu sempre tentei ir contra isso. Mas ao mesmo tempo, automaticamente, sem perceber, a gente acaba se preocupando sim, né? Eh... E aí gera essa confusão na minha cabeça, né? Da rebeldia... De querer fugir disso e ao mesmo tempo, automaticamente, indo nesse sentido de estereótipo, de aparência, de comportamento, né?

**Grasi** - Eu sempre tive trejeitos masculinizados, né? Socialmente masculinizados, e gostos também, né? Eh... Gostava de carrinho, futebol, todas as coisas do universo masculino me atraía. E, eh... Nessa escola eu... A escola ia adotar... Era uma escola maravilhosa que tinha, que seguia a pedagogia do Jean Piaget. Eu fui entender isso só depois que eu entrei na faculdade (risos)... E era uma escola maravilhosa e iria adotar como pedagogia pra educação física o ensino de maculelê e capoeira. E... Por conta disso, e porque o meu pai queria me colocar no tal colégio de freiras, chique, padrão particular e tal, ele me tirou da dessa escola porque achava que capoeira iria ser uma prática muito masculinizada, né? E eu que já tinha essas tendências... Ele resolveu me tirar. Como se fosse resolver alguma coisa (gargalhada).

**João Carlos** - Teve uma época que coincide com a minha formação, né? Entre os 3 a 15 anos. De refazerem a capoeira de Ferros, né? Teve uma gestão municipal que a capoeira estava ali pelejando, essa gestão municipal deu um *up* na capoeira e trouxe uma professora de balé de Itabira. (...) Pedi para fazer balé. Eu tenho essa memória de querer fazer balé e foi uma polêmica, assim... Que “não é coisa de homem” que não sei o quê, tal...

**Júlio** - Um terceiro momento que me veio à cabeça agora, que eu tinha esquecido desse completamente, era de um amigo meu, né? Um amigo de anos. A gente perdeu o contato, mas a gente, eh... Ficou, sei lá, uns bons anos escolares estudando na mesma sala, a gente fazia teatro juntos, a gente fazia os trabalhos juntos, a gente era bem companheiro, assim... A gente estava indo pra um ensaio do teatro, aí ele falou uma coisa do tipo “rebola menos”, né? Só que, assim, na minha cabeça eu não estava rebolando. Aí, eh... Eu lembrei agora disso, eu tinha eu tinha esquecido realmente, sabe? Eu acho que isso deve ter me afetado um pouquinho, sabe? Porque eu era uma criança mais, eh... Afeminada, né? Eu acho que até os dez, até os onze eu era uma criança que tinha trejeitos mais femininos, né? Daqueles que gostava de dançar, gostava de se mover mais, sabe? E na adolescência isso foi diminuindo. Eu não sei se é por uma mudança de faixa etária, por novos contatos ou se vem influência disso também, não sei, né? Teria que analisar e acho que só um psicólogo poderia responder se isso tem algum efeito ou não. Mas eu acho que essas pequenas... Essas pequenas falas, mesmo que eu naquela época não tenha me sentido, eh... Agredido de fato, né? Me incomodou! De fato, deve ter causado algum



efeito, como eu disse, pra eu poder ser uma pessoa mais reservada, né? Eh... Hoje em dia eu não eu me considero, né? Que eu sou uma pessoa que tem algumas posturas, eh... Bem entre aspas, né? Sem colocar tom pejorativo nenhum, um pouco mais, eh... Masculino do que eu era, né? Tenho trejeitos? Tenho! A forma de eu falar, eh... Tem afetações? Tem! É natural, sabe? Mas eu acho que esse endurecimento do corpo pode ter vindo em função dessas questões assim.

Relendo, selecionando e transcrevendo essas partes da entrevista de meus colegas, recuo no tempo e colete memórias semelhantes. Escrevivo cenas como as do momento em que minha irmã me advertiu sobre meu reboledo quando estivesse andando. Ou quando fui repreendido pelo mesmo motivo enquanto lava a louça e o movimento das mãos se estendia ao quadril. Lembro-me do amigo que me disse para rir menos e ser mais sério, da minha mãe dizendo que não gostava do meu jeito muito “arreganhado” de ser, que era para eu ter postura mais comedida como meu avô ou como meu pai, que era bonito um homem que sabe “ter postura”.

Lembrando escrevivo e sinto reverberar o relato em meu corpo, sinto novamente a estranheza da tensão que era caminhar. Simplesmente caminhar, me mover, algo tão corriqueiro, era uma prova de fogo para mim - como no relato dos professores Sabrina Gonzales e Júlio. A tensão para não errar o gesto masculino demandado e sem querer deixar, mesmo que por instantes, o viado escapar ao corpo era tão intensa que eu chegava a mancar quando passava perto de alguém ou quando me movimentava em qualquer ambiente ou local público. Eu me concentrava mais em como estava caminhando, movendo meu corpo, do que em todo o resto. Controlar os gestos, controlar os passos, controlar a voz, controlar o olhar, controlar rosto, controlar o corpo. Pois era no corpo que estava o “jeito duvidoso”, o viado que eu deveria extirpar de mim. Quadril, punhos, articulações no geral, assim como a voz, deveriam ser os mais rígidos possíveis. E assim, lido até hoje com uma série de problemas posturais que rendem dor física, algumas limitações de movimento no lado esquerdo e a impossibilidade de executar algumas atividades.

Quando se é uma criança dissidente da normativa do *sexo/gênero/raça/classe*, você cresce tendo coisas sendo retiradas de você. Você não pode vestir o que gosta, brincar do que se quer, escolher o que deseja ou praticar o que tem vontade se essas coisas não tiverem em acordo com a coerência demandada pela normativa. Quando não, como no caso de meninos afeminados e meninas masculinizadas, não será bem-vindo nos espaços onde atender a normativa binária de gênero é critério para exercer determinadas práticas, ocupar certos espaços ou participar de determinados rituais. Tivemos em nossas trajetórias a ação limitadora que nos empurrava para longe de nossos gostos, de nossas identificações com atividades favoritas,

para longe do que decidiram nos proibir para não sermos quem somos, a fazer sem gosto por fazer, ou a se contentar longe do que nos identificávamos, longe da felicidade de executar vida.

O professor João Carlos ficou sem o balé, sem a capoeira, sem os esportes e práticas físicas que até hoje ele elenca como algo a ser solucionado, pois afeta sua saúde. A professora Grasi ficou sem a capoeira, sem o maculelê e sem a escola que chamou, em seu relato, de “maravilhosa”. Para o professor Sabrina Gonzales, ficou o desejo de ter estudado e o déficit em não conseguir trabalhar plenamente técnicas de desenho com seus alunos – uma coisa que ele também elenca como ponto a ser sanado. O professor Júlio ficou a dificuldade para abertura, inclusive do corpo: o endurecimento de seu corpo e da sua gestualidade e sua falta de abertura nas relações interpessoais. Elementos que ecoam como inscrições dolorosa de quem foi forjado a enrijecer.

Em certa época, quando confessei ser veado (o veado com “e” que eu decidi ser) também fui afastado do teatro, mudado da escola que eu gostava, proibido de ver meus amigos, tive meus cd’s e dvd’s destruídos e fui insistentemente violentado para ter outras práticas e gostos. Tudo isso sob ameaça de que, se dada a minha incorrigibilidade, eu seria internado, expulso de casa ou morto na pancada.

### 3.2.2 Mãos que afagam, mãos que matam: a exploração do nosso apego apaixonado e o uso insidioso de nossa persistência na vida.

No sentido trabalhado anteriormente, os prejudicados dos processos assimétricos da inteligibilidade: os inabitáveis, os que não importam da mesma maneira, os Outros, os que são muitas das vezes abjetos ou usados como objetos (os que importam em certa medida de maneira interessante ao sistema), só podem ser possíveis em uma sociedade onde para Foucault “existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social” (FOUCAULT, 2021, p. 278). Sociedade onde “essas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação um funcionamento do discurso” (FOUCAULT, 2021, p. 279). Ou seja, é a economia dos discursos de verdade que, para Foucault (Idem), garante o exercício do poder em uma dupla exigência: a) somos submetidos pelo poder à produção da verdade e b) só podemos exercer o

poder através da produção da verdade (Idem). Um paradoxo importante quando escolhemos entender que a feitura do sujeito é inexoravelmente dependente de certo assujeitamento. Se esse entendimento estiver correto, compreendendo que a produção do assujeitamento por forças externas e por forças que poderíamos intitular duvidosamente (e por isso entre aspas) como “internas”, o processo de *entendimento de si* (como subjetivação) é um tipo de economia dos discursos de verdade que mobiliza uma cadeia de signos (BUTLER, 2020b), sistemas de veridicção (FOUCAULT, 2021) etc. que gera, anima e dá corporalidade para que dispositivos de poder, como o sistema colonial/moderno do *sexo/gênero/raça/classe*, demandem, produzam e tanjam sujeitos. E/ou, como dirá Butler (2020a), lhes dê inteligibilidade.

Como exemplo, lembro-me de uma cena de interpelação, que hoje entendo como um ritual que poderia se equiparar a uma mesa de um tribunal, onde se buscou a produção de uma verdade, através de uma intimação a confessar-me mediante a pergunta: - É viado ou não é?

Eu tinha acabado de subir o morro da minha rua ao sol do meio-dia, rapidamente. Aliás, da hora que tocava o sinal da escola, até o colocar dos pés dentro de casa, o modo “presa acuada” me tomava com sua extrema ansiedade. Meu olfato, olhar e ouvidos aguçados sempre atentos a qualquer sinal de risco: acuado e receoso das agressões verbais e físicas no pós aula, na rua. Abri a porta de casa, suado e aliviado de ter sobrevivido a mais um dia. Assim eu entrei e fui convidado pelos meus pais a me sentar à mesa. Um ritual de busca por uma verdade estava para começar. Meu lugar já parecia marcado: meu pai estava em uma ponta da mesa enquanto eu era convidado a me colocar na extremidade oposta. Entre nós dois, no meu lado direito da mesa, minha mãe assume a posição de mediadora da *situação*, entre nós dois. Apesar de meus pais não terem nem o ensino fundamental completo, seus corpos pareciam agir com grande sabedoria e precisão na hora de parodiarem um tipo de cena jurídica.

Nesse dia, meu pai me disse que estavam ali para me ajudar, que eu não os levasse a mal e que aquilo seria para meu bem. Teriam eles percebido que eu estava me comportando de modo diferente: agindo meio acanhado, muito pensativo e com um jeito (gestualidade) diferente. Entrelaçando e esfregando os dedos uns nos outros, como ansiosa advogada mediadora da sessão, minha mãe interrompeu meu pai depois de retrucá-lo sobre a forma muito compassiva com a qual ele me abordava. Perguntou diretamente:

- Você é viado? – minha mãe me encarava parecendo buscar alguma pista com seus olhos vidrados. Como quem passa por grande conflito interno. Como se estivesse ali ansiando

por uma notícia fatal: uma verdade. A verdade preestabelecida que ela escondia, como carta nas mangas, bateria com a verdade que buscava tirar de mim naquele ritual?

Congelei com a pergunta. Eu já sabia desde o início, quando fui abordado a me sentar à mesa ainda com a mochila da escola nas costas, do que provavelmente se tratava. Na época, já fazia teatro e durante a explicação dos meus pais me atentei para o fato que não poderia esboçar nenhuma reação que me deixasse em maus lençóis. Demonstrei surpresa e perplexidade ao ouvir a pergunta, meio que achando engraçado, negando de forma “espontânea” e fingindo não levar a sério. Encarando-me firmemente, de forma claramente abalada, minha mãe insistia como quem suspeitava cabalmente de um crime.

Minha mãe, meio a sua fala de como ser viado é ser um “sabonete dos casados” (termo que aparece no relato do professor João Carlos), é interrompida pelo meu pai que se levanta da mesa, ainda sujo da graxa de seu trabalho como mecânico, como quem dá o caso por encerrado para poder voltar ao trabalho. Disse-me, olhando em meus olhos, que ele acreditava que eu estava dizendo a verdade. Reafirmou, olhando-me nos olhos, que deveria ficar entendido que ele jamais aceitaria uma “vergonha dessas”. Completou sua fala final pontuando que me mataria de pancada se fosse o caso. Minha mãe, chorosa e condescendente, confirmou que preferiria me ver morto do que sendo viado.

A sessão foi encerrada e eu fui para o meu quarto tentando manter os cacos firmes após receber uma ameaça vinda dos meus próprios pais. Eu tinha 13 anos, era virgem e nunca tinha me apaixonado, mas já sabia que eu era alguma coisa muito errada. Que “o viado” agora não se restringiria mais aos muros da escola ou aos escárnios dos moleques da rua. Fui até o espelho quebrado do armário do banheiro e me olhei tentando achar algo que poderia ser “o viado” em mim. Não vi. Só via a mim mesmo e isso era desesperador. Algo se escondia ali dentro. Algo que precisava e estava sendo insistentemente chamado a revelar-se, a se confessar produzindo uma verdade a qual eu mesmo não sabia exatamente qual era.

O que, na minha imagem refletida do espelho revelava algo de viado? O que era o viado? Eu precisava descobrir e aniquilar de mim mesmo esse sujeito viado ou enfrentaria consequências fatais de todos os lados. Era preciso separar de mim, disjuntar-se do viado, excretá-lo. Como binarismo disjuntivo, era preciso arrancar de mim uma parte interdita, abjeta, à medida que esse sujeito viado era produzido em mim, através de mim, sobre mim, dentro de mim... Por mim?

A família, a minha casa, único refúgio onde ainda me sentia seguro, não servia mais de toca. O cerco estava se fechando, tentavam arrancar algo de mim e eu me sentia cada vez mais fora da lei. Como criminoso incorrigível, chamado a confessar-se mediante punição.

O professor Sabrina Gonzales, atualmente graduando-se em pedagogia na UFOP, viveu a infância e adolescência morando com sua mãe em uma cidade do interior de Minas Gerais chamada Itaguara. O pai e a mãe de Sabrina Gonzales se separaram logo cedo, quando ele ainda era um bebê. Desde então, segundo me disse, nunca tinha presenciado um encontro entre seus pais até um fatídico dia em que, na adolescência, teve que ser levado às pressas para um hospital em outra cidade. Ele bebeu demais em uma festa e teve que ser hospitalizado com urgência.

Sabrina Gonzales foi criado por sua mãe, mulher jovial, vaidosa e que não aceitava ter um filho que fugisse às suas expectativas do que era ser um menino ideal, um filho ideal. Ele conta, sem muitos detalhes, mas com pesar evidente em sua voz, que passou sua infância sendo violentado por sua mãe. Sendo espancado fisicamente e psicologicamente. Seu pai era ausente – nada muito incomum em terras brasileiras. Diante do que viveu, Sabrina Gonzales constata que a rebeldia de sua adolescência e o excesso de álcool do fatídico dia talvez tenha sido uma reposta. Talvez uma forma de chamar a atenção que teve como resultado uma quase aniquilação de si mesmo. O prefeito da cidade teve que ser acionado para conseguir levar o jovem Sabrina Gonzales gravemente intoxicado pelo excesso de álcool, até um hospital adequado. Ali, naquele momento em que o professor Sabrina Gonzales ainda se recuperava, acordou com seu pai perguntando algo que não era sobre seu estado de saúde, ou sobre qualquer outra coisa que envolvesse o quadro clínico e o bem-estar do menino acamado. Naquele momento, o que preocupava o pai de Sabrina Gonzales, o fator que para ele oferecia risco e ameaçava a integridade seu filho era se o menino “ainda estava com esse negócio de ficar com homem”.

Pouco tempo antes desse episódio, o menino Sabrina Gonzales teve de confessar algo para sua mãe, em um ritual semelhante ao que vivi e relatei anteriormente.

**Sabrina Gonzales** - (...) com quinze anos eu tive que assumir pra minha mãe alguma coisa porque ela pegou o celular lá, viu eu trocando mensagens com o menino de São Paulo e eu estava indo trabalhar na hora. Eu só falei... Ela chorando, né? Eh... “Mãe, é isso aí que as pessoas falam com você mesmo”. E ela é cabeleireira, todo salão tem muita fofoca. E aí falaram pra ela... Alguém... E aí eu fui e falei “É isso aí mesmo que o pessoal falou, mas eu... Eu fico com menino e menina, eu sou bissexual” falei pra ela. Só que eu falei que eu era bi pra ela não se assustar com eu falando que era gay, entendeu? Eu falei que era bi só pra [ela] poder falar “pelo menos pega menina também”. Mas mesmo assim ela chorou na hora... Se

sentou na cama e chorou... E falou assim... Nossa, olha que absurdo “Será que não tem como você procurar um médico pra você tratar isso?” Isso dois anos antes deu ir pra universidade ainda, né? Então foi um processo risível pra mim no momento, porque adolescente lida com tudo de uma forma muito “ah, foda-se” mas no fundo no fundo é uma coisa que ficou marcada pra mim na minha vida, né? Minha primeira... A gente não devia ter que se preocupar em assumir sexualidade, mas como a gente tem que fazer isso... Eles exigem isso... Meu primeiro, minha primeira experiência foi ser mandado ir pro médico, assim... Um conselho pra ir pro médico pra poder me tratar, né? [...] sempre foi assim uma relação de muito atrito, muita violência... Eu fui muito violentado na minha infância, eu era espancado... Além das questões físicas, essas questões psicológicas também, né? (...) De que a gente sofre, assim... As palavras às vezes têm muito mais força... Às vezes não! Acho que as palavras têm mais força do que um tapa na cara. Sinceramente, né? Então antes fosse só apanhar. Mas não era só apanhar... Era ser espancado, machucado e ainda ferido com palavras.

Apesar de que em uma das partes na citação anterior Sabrina Gonzales diz entender que “não deveríamos ter de assumir algo”, as exigências parecem ser mais fortes que sua convicção. A força do chamado a produção de uma verdade se inscreve como lei intransponível. Vemos aqui, mais uma vez, evidentemente o dispositivo jurídico/religioso da confissão operar. Logo na sequência do relato de Sabrina Gonzales, como não é de nos surpreender, a tríade do processo categorizador disjuntivo é selada: a patologização.

Em seu processo de subjetivação, em seu *entendimento de si*, sua figura paterna é marcada em seu relato através de uma memória sobre o momento em que Sabrina Gonzales atende a economia da produção de verdade ao assumir sua sexualidade uma segunda vez. Dessa vez, para seu pai. Na verdade, como *bixeslesbotrans*, adianto que estamos constantemente tendo de atender a esse chamado do revelar-se, do assumir-se. Somos constantemente, hiperbolicamente, cotidianamente, chamados a atender a um discurso de verdade sobre a nossa sexualidade.

Nesse sentido, apesar da pouca presença de seu pai no relato de suas vivências na Entrevista Narrativa, marca que me provoca a pensar as ausências da paternidade em terras brasileiras, uma memória potente se faz presente em seu relato naquela entrevista. Em seu aniversário, Sabrina Gonzales decidiu confessar-se a seu pai. Decidiu, como eu suas palavras, “abrir o jogo”.

**Sabrina Gonzales** - No meu aniversário eu fui lá pra casa do meu pai. A gente foi para um bar, a gente bebeu, a gente ficou tonto junto e aí voltando pra casa eu fui abrir o jogo. Falei “ô pai ó, vou te falar e... Eu fico com homem, eu sou, eu sou gay” e... Pra ele eu falei que era gay. Na hora ele ficou superfeliz, falou “que bom ouvir isso da sua boca” e tal. Beleza, voltei pra Ouro Preto.

No primeiro momento, Sabrina Gonzales tem uma resposta positiva e acolhedora. Recebe a felicidade e companheirismo como reação à sua confissão. Entretanto, o apoio de seu pai não dura muito. A felicidade de seu pai não resiste à marca da violência LGBTQIA+fóbica que incide, recai e afeta as famílias, amigos, pessoas que deveriam ser as redes de apoio a qualquer um. O comportamento positivo do pai de Sabrina Gonzales, não resistirá à normalização violenta, ao disciplinamento hiperbólico LGBTQIA+fóbico. Pouco depois, as coisas mudam de figura e Sabrina Gonzales é violentamente rejeitado por seu pai que lhe diz não querer “ter filho mariquinha”.

**Sabrina Gonzales** - Uma semana depois ele me liga falando que não quer ter filho mariquinha... Ou, falou tanta coisa comigo na chamada, na ligação!? (...) eu nunca, nunca entendi o que, que aconteceu. Se foi ele mesmo ou se ele... Foram amigos dele que fizeram a cabeça dele, sabe? Porque meu pai só tem esses amigos assim... É a figura do pobre trabalhador revoltado e cachaceiro que bebe todo dia no bar... E aquela socialização ali, sabe? De homem, de cachaça, de boteco... De gritaria... Eh, sem... Não criticando, observando apenas, mas pra você perceber qual que é a influência, assim... E aí ficou quatro meses sem falar comigo.

Anteriormente contei sobre como meus pais me fizeram participar de estranho ritual que lembra fortemente algo da esfera jurídica. Ao final, saí como uma “ameaça de morte” caso fosse detectada minha incorrigibilidade e falha no processo de expulsar o viado de mim. Ou seja, minha falha em vestir-me como uma máscara heterocisnormativa. Pode ter parecido um exagero eu ter entendido a ameaça de meus pais de forma literal. Mas não creio que esse seja um caso de exageros quando temos em vista o grande número de pessoas LGBTQIA+ sendo assassinadas pelos seus próprios familiares. Exemplo disso, é o caso do jovem Itaberli Lozano, 17 anos, que foi morto com uma facada no pescoço por Tatiana Ferreira Lozano Pereira. A assassina era mãe do rapaz.

Ao longo do inquérito, testemunhas afirmaram à polícia que mãe e filho tinham uma relação conturbada. O adolescente era homossexual e, dias antes do assassinato, postou em uma rede social que havia sido agredido por Tatiana por ser gay. Itaberli havia deixado a casa da mãe e tinha passado a morar com a avó. Foi com o pretexto de fazer as pazes que Tatiana conseguiu levar o filho até a residência. (MÃE condenada a 25 anos de prisão pela morte do filho adolescente em Cravinhos, SP. G1, Ribeirão Preto e Franca, 27/11/2019).

Mais cedo também relatei que o professor Sabrina Gonzales me contou em entrevista que sofreu violências físicas e psicológicas em todo o tempo que viveu junto de sua mãe. Comigo, desde quando meus pais notaram meu “jeito diferente”, as surras corretivas eram

uma constante. Tanto eu quando o professor Sabrina Gonzales poderíamos ter tido o mesmo destino que o jovem Itaberli e que tantas outras crianças e jovens LGBTQI+ tiveram.

O assassinato de Itaberli pelas mãos de sua própria mãe, assim como as violências infringidas ao professor Sabrina Gonzales, atendem aos dispositivos do sistema colonial/moderno do *sexo/gênero/raça/classe*. Esse sistema articula-se até o momento fatal que acaba com a vida desse jovem. Do mesmo modo, observo esse sistema fazer o uso desse efeito psíquico, do apego apaixonado, da dependência desse jovem em relação a sua autoridade afetiva familiar. Observo a exploração desse afeto para atender a esses dispositivos.

Para isso é preciso despersonalizarmos a figura da “mãe assassina” do Itaberli e olharmos mais profundamente para as relações de poder, seus dispositivos, tecnologias e efeitos que se obliteram, a primeiro momento, de nosso olhar. É preciso tornar evidente a instância material desse processo de sujeição, exclusão e opressão. Para isso, se faz necessário entendermos os dispositivos, as relações de poder que fabricam esse efeito trágico. É preciso observar as dinâmicas dos poderes que estão embricados e que guiam, constroem e que animam o fenômeno da morte de um jovem gay pelas mãos da própria mãe.

É como se eu estivesse convidando-os a perceber que no movimento dessa mão que esfaqueia o filho existem dispositivos que operam e fabricam essa cena. Fios que mobilizam essa mão que mata o próprio filho. Essa mão é animada, preenchida, mobilizada por esses poderes e suas técnicas. Um fenômeno individual localizado dentro da colonialidade do poder, do sistema *sexo/gênero/raça/classe*, operante através de uma organização de uma norma familiar (COSTA, 1999), de uma ordem médica, através de uma biopolítica (FOUCAULT, 2020a) que incide no disciplinamento que leva a morte, que deliberadamente acaba por matar (MBEMBE, 2018).

Cena que demonstra como, de alguma forma, esse poder *patria potestas* (Foucault, 2020a) do pai que dispõe sobre a vida dos súditos e dos filhos para matá-los, de alguma forma desloca-se e vai parar nas mãos da mãe do Itaberli. Ou nas mãos da minha mãe e nas mãos da mãe do professor Sabrina Gonzales. Acredito que o fato da mulher branca sido colocada dentro desse fenômeno da ordem familiar com a missão da gestão de um disciplinamento/controle da prole, seu serviço enquanto gestora dessa, que demandará dentro desse sistema colonial/moderno do *sexo/gênero/raça/classe* que ela se torne a infalível cuidadora desses filhos (COSTA, 2004), fará com que esse poder se desloque até as suas mãos. Fazendo, como no caso da mãe de Itaberli, operar através de suas mãos esses



dispositivos da sexualidade e da gestão do matar ou deixar viver, do fazer viver ou deixar morrer sobre seus filhos. Uma biopolítica aplicando-se através do poder disciplinar (FOUCAULT, 2021) em uma violência LGBTQIA+fóbica. Operando a construção, demandando a esses pais o serviço de eliminar seus próprios filhos. Para esse serviço, teremos o uso insidioso desse já discutido “apego apaixonado” (BUTLER, 2020b). Esse sistema vai fazer uso desse efeito, desse apego emocional que acontece nas relações de familiaridades, nas redes de afeto.

O jovem Itaberli tinha saído de casa para morar com sua avó depois de várias violências. Sua mãe, em uma atitude de pacto com o filho, fazendo uso do afeto que ele tem por ela, de sua dependência radical (BUTLER, 2020b), vai chamá-lo para conversar. Usando esse afeto ela o convence a voltar para o mesmo local onde, dias atrás, sofrera violência. Ele vai se entregar, por esse afeto, à emboscada que a mãe arma para ali, na privacidade do lar cristão, assassiná-lo. Essa mãe faz uso desse apego apaixonado para aniquilar esse jovem, para fazê-lo ir até o alcance de suas mãos. É como se ele se entregasse, por um apego de dependência afetiva radical, nas mãos da mãe, para a morte. Algo semelhante parece acontecer com o professor Sabrina Gonzales, quando relata a constantes violências que sofreu e sofre de sua mãe em suas constantes reaproximações psicologicamente dolorosas.

### 3.2.3 Familiaridades

**Sabrina Gonzales** - Por que é família? Não. Isso é outra romantização equivocada.

Na maioria das vezes, antes de sermos matriculados em alguma instituição de ensino passamos por um processo de formação de saberes através do nosso convívio familiar. Devemos pensar que na história de LGBTQIA+, muitas das vezes essas pessoas vão ser discriminadas, deslegitimadas enquanto ser ou possibilidade de existência desde o momento do planejamento da gravidez – caso haja planejamento. Em nossa cultura heterocissexista, a priori, a criança futura é projetada como heterossexual e cisgênera. Ou seja, compulsoriamente essa existência já é limitada a uma única lógica do ser. Dessa forma, quando esse sujeito nasce e não corresponde a esse modelo, muitas vezes irá tornar-se objeto de discriminação dentro de sua própria família. Deise A. Longaray e Regina C. Ribeiro, em

estudo intitulado “*Espaços educativos e produção das subjetividades gays, travestis e transexuais*” nos apontam que a família se apresenta como:

(...) um dos primeiros espaços educativos em que os sujeitos LGBT encontram dificuldades e embates com relação à sua identificação e reconhecimento enquanto tais, pois está se constitui no primeiro espaço de socialização dos sujeitos. Assim, problematizamos o quanto essa instância produz efeitos na constituição dos sujeitos instituindo modos de ser e estar na sociedade. Na família, muitos valores, normas e crenças são (re)produzidos, especialmente em relação às identidades de gênero e sexuais, reforçando o discurso da heteronormatividade (LONGARAY; RIBEIRO, 2015, p. 728)

Como é possível observar, na maioria das vezes a criança, os adolescentes LGBTQIA+ não são resguardados ou protegidos dentro da própria família. Muitas das vezes esse será um dos principais espaços de sofrimento dessa população. Não são poucos os casos de estupro corretivo, espancamentos, torturas e até assassinatos cometidos por familiares de jovens LGBTQIA+.

Não obstante, ao adentrar a vida social para além do escopo familiar, novamente esse sujeito é objetificado nos modelos heterocissexista. Será esperado na rua de sua casa, na casa do colega onde irá passar a noite, na festinha de aniversário, em diversas instâncias sociais, como heterossexual e cisgênero. A priori, compulsoriamente, todo sujeito é heterossexual e cisgênero para o imaginário coletivo da hetero(cis)normatividade. Judith Butler (2020a) em “Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade”, discute as relações de gênero e sexualidade a partir da produção de uma “verdade” - produzida por discursividades, numa perspectiva foucaultiana – que prima por uma lógica social que solicita uma coerência e continuidade entre o sexo/gênero/prática sexual e desejo a partir da matriz heterossexual. Ela afirma:

(...) a matriz cultural por intermédio da qual a identidade de gênero se torna inteligível exige que certos tipos de “identidade” não possam “existir” – isto é, aquelas em que o gênero não decorre do sexo e aquelas em que as práticas do desejo não “decorrem” nem do sexo nem do “gênero”. Nesse contexto, “decorrer” seria uma relação política instituído pelas leis culturais que estabelecem e regulam a forma e o significado da sexualidade. Ora, do ponto de vista desse campo, certos tipos de “identidade de gênero” parecem ser meras falhas do desenvolvimento ou impossibilidades lógicas, precisamente porque não se conformam às normas da inteligibilidade cultural (BUTLER, 2020a, p. 44).

É nesse sentido que as insurgências e angústias presentes, das indagações das autoras supracitadas, bem como as narrativas aqui escritas, nos dizem sobre um poder que nos

obriga a produzir, a confessar ou encontrar/produzir/interditar uma verdade (FOUCAULT, 2021), uma substância de corpo/sujeito. Dessa forma, somos submetidos a uma produção discursiva dessa verdade na medida em que:

ela é a lei e produz o discurso verdadeiro que decide, transmite e reproduz (...) os efeitos do poder (...) somos julgados, condenados, classificados, obrigados a desempenhar tarefas e destinados a um certo modo de viver ou morrer em função dos discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos do poder” (FOUCAULT, 2021, p. 279).

Aqui, creio que já esteja muito evidente que uma questão importante se desenha. Quando Sojourner Truth (1851) ou Leticia Nascimento (2021) perguntam “eu não sou, eu não posso ser, uma mulher?” estamos aqui nos limiares de uma questão que nos importa a seguir: o que me configura como uma sujeita? Eu sou sujeita? Posso ser sujeita? O que me faz sujeita? De modo semelhante, o que me configuraria como veado? Eu sou um veado? Eu posso ser um homem gay? Ou um homem bicha, veado? O que me faz ser esse sujeito? A quais interesses (políticos e econômicos, por exemplo) serve essa feitura?

Para Foucault (FOUCAULT, 2021, p. 283) a questão seria discutir “como funcionam as coisas ao nível do processo de sujeição ou dos processos contínuos e ininterruptos que sujeitam os corpos, dirigem os gestos, regem comportamento” para então poder “captar a instância material da sujeição enquanto constituição dos sujeitos”. Essa última frase citada de Foucault, que serve de epígrafe para Judith Butler em “A Vida psíquica do poder” (2020b), nos coloca no cerne da problemática levantada pela autora nesse volume. Faz-se necessário destacar também, uma segunda citação que serve de epígrafe no mesmo volume:

Sujeição... Ato ou efeito de estar sujeito, como a um monarca ou soberano, ou a um poder superior; daí gen. Subordinação. [...] Condição de estar sujeito ou exposto a; de responder para a; responsabilidade legal [...] lógica. Ato de fornecer a um sujeito um predicado (Oxford English Dictionary apud BUTLER, 2020b, p. 9).

Tanto na referência de Foucault quanto na do dicionário Oxford, nós temos uma relação intrínseca entre sujeito e sujeição. Entre a constituição do sujeito e as redes de sujeição que constituem esse sujeito. Dessa forma, para entender a constituição dos sujeitos eu precisaria "captar a instância material do sujeito" (FOUCAULT, 2021, p. 283). Ou seja, tornar-se sujeito significa "estar sujeito a" alguma coisa. Sujeito e sujeição se relacionam internamente, de tal modo que não há sujeito sem sujeição.

Segundo Butler (BUTLER, 2020b, p. 9), existiria algo externo que se abate sobre nós, provocando certa angústia, e que nos é familiar: o fato de que nós sejamos constituídos, sujeitados a um poder que é externo. Nas palavras da autora, “como forma de poder, a sujeição é paradoxal. Uma das formas familiares e angustiantes como se manifesta o poder está no fato de sermos dominados por um poder externo a nós”. Entretanto, outra coisa seria (e aí estaria o “pulo da gata”), descobrir que “nossa própria formação como sujeitos, de algum modo depende desse mesmo poder” (BUTLER, 2020b, p. 9). Dessa forma, de um lado teríamos algo que é familiar e angustiante: um poder exterior a nós, o poder das autoridades que nos cercam. Como o poder materno/paterno, ou o poder do juiz, por exemplo. Relações essas que se estabelecem com poderes que são externos e, por isso, angustiantes. Todavia, essas relações também são “comuns” a “todos”. Por isso e de certa forma nos aparentam que são familiares.

Penso que provavelmente o motivo de serem “comuns e familiares a todos nós” seja justamente o fato de que certos poderes mais gerais (como o sistema/colonial moderno do *sexo/gênero/raça/classe* anteriormente discutido) colonizaram e fizeram uso dessas técnicas mais locais (microfísicas) (FOUCAULT, 2021) para seus interesses políticos econômicos. Massificaram essas técnicas mais locais (familiares, microfísicas) de disciplinamento, agora familiares a todos nós, como estratégia política e econômica desses sistemas.

Afinal, para Foucault (2021, p. 371), a produção das relações poder não se fazem apenas de cima para baixo. Segundo ele, apesar das “grandes estratégias de poder” encontrarem “suas condições de exercício em microrrelações de poder”, e de que exista uma tentativa dessas grandes estratégias de “injetar, na sociedade, através de um movimento [...] de cima para baixo” determinadas coisas. Segundo o filósofo, sempre haverá “movimentos de retorno, que fazem com que as estratégias que coordenam as relações de poder produzam efeitos novos e avancem sobre domínios, que, até o momento, não estavam concernidos”.

Desse modo, segundo Foucault (Ibid., 372), para que exista essa relação de forças de via dupla e/ou múltipla do poder, que garante uma ação “de cima para baixo é preciso que haja, ao mesmo tempo, uma capilaridade de baixo para cima”. Relação de poder que, enquanto desigual e em certa medida “relativamente estabilizada” implica numa assimetria de posições. Ou seja, aloca assimetricamente “um em cima e um embaixo” e, conseqüentemente “implica uma diferença potencial” que tem como “condição de possibilidade o enraizamento nos comportamentos, nos corpos, nas relações de poder locais”.

Embora Foucault (2014), ao tratar sobre os mecanismos reguladores dos discursos, não fale especificamente da escola, ele a cita como um dos espaços reguladores dos sujeitos e como instituição de sequestro. Na sociedade ocidental atual, uma das instâncias sociais onde a maioria dos sujeitos passa grande parte de sua vida é a escola, na qual, muitas vezes há reprodução de tradições hegemônicas – entre elas as heterocissexistas. Nas palavras da socióloga Berenice Bento:

Para se compreender os mecanismos que fazem da escola um espaço destinado, fundamentalmente, a reproduzir os valores hegemônicos, é necessário sair deste espaço, ampliar nosso olhar para própria forma como a sociedade produz as verdades sobre o que deve ser reproduzido, quais os comportamentos de gênero sancionados e por que outros são silenciados e invisibilizados, qual a sexualidades construída como “normal” e como gênero e sexualidade se articulam na reprodução social. Essas questões não podem ser respondidas exclusivamente nos limites da escola, há um projeto social, uma engenharia de produção de corpos normais, que extrapola os muros da escola, mas que encontrará nesse espaço um terreno fértil de disseminação (BENTO, 2011, p. 555. Grifos meus).

Destaco a parte da citação anterior para pensar, a partir desse trinômio sociedade/escola, a escola como esse “terro fértil de disseminação”. Ou seja, se seguirmos na tese de que o ambiente escolar é “um espaço profundamente significativo para a construção das subjetividades em nossa sociedade” (MELLO et al., 2012, p.104) e articulamos esse pensamento com o entendimento de que a escola, calando-se ou agindo, é parte das instituições reguladoras dos sujeitos,<sup>9</sup> podemos apontá-la também como um dos principais disseminadores do processo de exclusão da população LGBTQIA+.

A constatação anterior se reafirma em minha história de vida, em minha trajetória educacional. Ao saberem sobre minha sexualidade, meus pais, seguindo os conselhos de uma professora para quem minha mãe fazia faxina, me trocaram de escola com o objetivo de ser afastado do acolhimento mínimo que recebia de alguns professores e professoras e dos poucos colegas que continuaram próximos mesmo depois de “sair do armário”. Assim como em casa, na nova escola as violências escalaram em uma rápida crescente. Nos primeiros dias na escola eram frequentes os cochichos, os olhares seguidos de risos e comentários maldosos. Mais uma vez a categoria viado (como xingamento), passou a ser uma frequente. Os professores e professoras bem como os demais funcionários se mantinham em silêncio. Logo

---

<sup>9</sup> Segundo Foucault (2020a), através de discursividades produzidas por uma civilização ocidental que historicamente construiu mecanismos de incitação da produção de saberes – poder e verdade sobre o sexo categorizando a heterossexualidade como seu centro – com base numa lógica eurocêntrica, cristã e cientificista.

surgiram as agressões verbais diretas e constantes sem que nenhuma providência fosse tomada.

Um dia precisamos trocar de sala e quando eu entrei no novo espaço, tinham removido minha carteira para o corredor. Em silêncio, peguei a minha mesa e coloquei para dentro. Para o meu asar, na minha frente tinham um menino e sentado na frente dele um dos que sempre praticavam bullying comigo. Esse menino virou para trás e alertou o seu colega que estava na frente fazendo sinal para que ele se mudasse de lugar. O que estava com sua carteira na frente da minha, mais que depressa, removeu sua mesa para longe de mim. Era como se eu representasse uma potente ameaça.

Não demorou a começarem a lançar contra o meu corpo bolinhas de papel, que logo evoluíram para outros objetos, cada vez mais descaradamente. Nesse momento eu já não participava das atividades coletivas e muito menos dos esportes. Eu faltava às aulas cada vez mais e minhas notas afundavam.

Indo para a escola, depois da aula, um grupo de meninos me cercou. Apanhei depois de ser confrontado com os xingamentos LGBTQIA+fóbicos de sempre. Tomaram meus materiais, rasgaram meu caderno e do ângulo de onde eu tinha caído só pude ver as folhas se espalhando pela rua. Uma guarda municipal me ajudou a levantar e a rotina seguiu seu fluxo. Eu catei a mochila quase vazia e fui para casa. Nada foi feito. Cheguei em casa tentando esconder o choro, mas percebido meu comportamento estranho fui questionado e contei sobre a agressão. Contaram-me que era exatamente isso que as pessoas fazem com gente que insistia em ser como eu. Naquele dia apanhei na escola, na rua e em casa.

Fiquei dias sem ir para a aula, fingindo para a minha família que estava indo. Saía pela manhã, mas parava em uma praça. Me sentava e esperava o horário da aula terminar para voltar para casa. Fui reprovado naquele ano. No ano seguinte tudo continuava igual. Um dia, na hora do intervalo, arrisquei ir ao banheiro por estar muito apertado – coisa que nunca fazia por medo das ameaças e violência que sofria. Quando ameacei entrar, percebi que alguns dos meninos que sempre me agrediam estavam lá dentro agrupados em círculo fechado. Dei meia volta e mais que depressa um deles me agarrou pelo braço e começou a dar solavancos me puxando para dentro. Tentaram me levar para dentro do círculo, mas eu consegui me desvencilhar e fugir.

Também reprovei naquele ano, por falta e por nota. Eu já tinha entendido que escola estava longe de ser um lugar seguro para mim. Para recuperar o tempo perdido e parar de frequentar o mais rápido possível aquele lugar, antes que algo pior acontecesse, fui para a

educação de jovens e adultos. Na EJA completei o fundamental sem passar por grandes problemas. A dinâmica era outra, acelerada por ter o tempo reduzido e assim não éramos expostos à significantes períodos de interação. Entretanto, me matriculei no ensino médio regular a pedido dos meus pais. Não me surpreendendo, o ensino médio também era hostil para mim. Era insuportável estar naquele ambiente, tendo medo e receio de tudo. Sem conseguir confiar usar, se quer, o banheiro.

No meio daquele ano vi que no ano seguinte já teria idade para prestar o vestibular para o curso de licenciatura em Artes Cênicas. Soube da possibilidade de fazer uma prova do telecurso no final do ano e que o resultado sairia pouco antes do período de matrícula da faculdade. Me matriculei em segredo na prova do Telecurso e estudei com afinco para as provas. Fiz o ENEM, as provas específicas, teóricas e práticas do vestibular específico das Artes Cênicas na UFOP antes das provas do telecurso. Passei o vestibular antes mesmo de saber se teria sido aprovado para a certificação de ensino médio. No ano seguinte, para lamentação de parte da minha família, me matriculei no curso de Artes Cênicas. Apesar dessa guinada, até hoje olho para meu currículo e vejo ali, claramente desenhado os impactos que toda essa violência teve nas minhas trajetórias enquanto aluno.

Voltando para o debate teórico, na história da escola nós temos um processo de universalização do acesso ao ensino que é baseado no sentimento de nação – em termos foucaultianos “um meio de biopolítica”, ou, nas palavras de Miskolci, “uma forma poderosa de normalização coletiva” (MISKOLCI, 2012, p. 37). Ou seja, a universalização da escola para a construção de um sujeito idealizado como cidadão de uma nação ambicionada.

Historicamente, a escola foi durante muito tempo um local de normalização, um grande veículo de normalização estatal. O processo de educar e a expansão do sistema de ensino foram importantes para criar noções contemporâneas. Havia interesse do Estado em utilizar o aprendizado e a cultura para unificar politicamente as nações, criando um sentimento o comum de pertença, aquilo que Benedict Anderson chama de “comunidades imaginadas” (...). Era importante educar as pessoas para elas serem cidadãs de um Estado-nação. Havia interesse político no Estado em ter pessoas para governar (MISKOLCI, 2012, p. 37).

Desse modo, esses sujeitos são cidadãos objetificados. Ou seja, são sujeitos de uma “população” que tem de atender a algumas demandas. Para Foucault (2020a, p. 150), uma das técnicas do poder que surgem no século XVIII é a perspectiva dos sujeitos, do “povo”, como “população” – como problema econômico e político: “população-riqueza, população mão-de-obra ou capacidade de trabalho, população em equilíbrio entre seu crescimento próprio e as fontes de que dispõe”. Será justamente o sexo (controle da natalidade, controle de doenças, o

controle da fortuna e futuro populacional) o cerne desta problemática que nos leva a um limite entre a sexualidade e uma economia viável, fazendo do comportamento sexual dos casais (e aí entra a fortificação da heterossexualidade cisgênera como projeto de nação) uma conduta econômica e deliberada.

Essa população deve se comportar, se adequar e será compulsoriamente esperada nos moldes heterocissexistas. Seguindo o raciocínio de Erving Goldffman (meados do século XX), sociólogo da Escola de Chicago que observava a escola dentro de um processo de normalização, Richard Miskolci entende que é:

(...) na escola – justamente dentro desse processo de normalização – que as pessoas entrariam em contato pela primeira vez com a sociedade e suas demandas. Isso porque, muito frequentemente, nas famílias é claro que você está inserido na sociedade, mas você tem um certo cordão de proteção com relação a muitas demandas exteriores ao círculo do parentesco. Na escola, tal cordão desaparece, e é aí que descobrimos que somos acima do peso, ou magros demais, feios, baixos, gogos, negros, afeminados (MISKOLCI, 2012, p. 38).

Ou seja, é na escola que entramos em contato com outros conhecimentos e possibilidades que estão para além do nosso reduto familiar. Como a citação anterior nos diz, sem levar em consideração especificidades importantes, em um primeiro momento encontramos na família os nossos iguais. Ao adentrar a vida escolar descobrimos que somos baixos, ou mais gordos, que temos um tom de pele e um cabelo diferente – descobrimos a diferença de forma mais pujante. E mais que isso, entramos em contato com a violência da normatização de forma mais institucional.

Sendo assim, a escola entendida como esse suposto lugar em que se encontram múltiplas experiências, poderia ser um lugar possível para encontros e contatos profícuos com outras formas de ser e existir – com saberes e conceitos que vão além da tutela familiar. Desse modo, poderia (e deveria) ser um ambiente seguro e confortável para o amadurecimento do conhecimento da diversidade, das peculiaridades dos demais e de nossa própria diferença. Ou seja, um espaço das diversas possibilidades de ser e existir. Deveríamos poder experimentar nossas subjetividades de uma forma boa, saudável, segura, que nos fizesse compreender nossas diferenças como parte da riqueza e premissa da existência.

Na contramão, o que vemos acontecer na maior parte do tempo é o que hoje chamamos de *bullying*<sup>10</sup>. Segundo Miskolci, o *bullying* não foi inventando recentemente, o que teria mudado foi a nossa percepção das formas de violência que ele expressa

---

<sup>10</sup> “(...)caráter violento da socialização” (MISKOLCI, 2012, p. 38).



(MISKOLCI, 2012, p. 38). Para o autor, essa violência era tão naturalizada nas relações dentro da escola que a própria “era partícipe do assédio moral de tal forma que, normalmente, a educação era bullying: você entrava e se enquadrava” (MISKOLCI, 2012, p. 38).

Outra violência, essa mais sutil e talvez a mais eficaz no processo de apagamento e mortificação da população LGBTQIA+, é a não representatividade dentro da escola: a ausência nos currículos. Como sabemos, vale sempre apontar que historicamente alguns saberes foram e são eleitos para os currículos escolares, legitimando certos conhecimentos em detrimento de outros em um processo classificatório onde o saber torna-se deliberadamente um exercício de poder (FOUCAULT, 2020a).

Foucault (2020a) chamará nossa atenção para as diferentes formas de não dizer – como são distribuídos, frente às categorias dos sujeitos, os que podem e os que não podem falar, quais os tipos de discursos autorizados e os que devem ser regulados – exigindo discricção a uns e outros. Nesse sentido, porém tratando especificamente das relações de gênero e sexualidade na escola, Guacira Lopes Louro (1997, p. 83) nos diz que à medida que os sujeitos fogem à heterocisnormatividade, serão levados “a aprender uma lição significativa: a lição do silenciamento e da dissimulação”. Nesse contexto de obliterações, a existência de pessoas do corpo docente que se reconheçam, de modo público, como LGBTQIA+ torna-se algo bastante significativo.

Voltando para a ausência nos currículos, devemos entender que esses saberes geram representatividade – de identidades, inclusive. Sendo assim, pessoas LGBTQIA+ experimenta dentro do seu aprendizado cognitivo/escolar/social não somente uma invisibilidade do que se é.

Ao não se falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda “eliminá-los/as”, ou, pelo menos, se pretenda evitar que os alunos e as alunas “normais” os/as conheçam e possam desejá-los/as. Aqui o silenciamento – a ausência da fala – aparece como uma espécie de garantia da “norma”. (...) A negação dos/as homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-los às “gozações” e aos “insultos” dos recreios e dos jogos, fazendo com que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos.” (LOURO, 1997, p. 68).

Segundo Torres (2010, p. 43)., a escola interfere diretamente na vida das pessoas LGBTQIA+ ao atribuir sentidos às vivências e às sexualidades. Os meninos e meninas que estejam nos domínios do reconhecimento como LGBTQIA+, ou não, terão disponibilizados na socialização escolar vários significados para definir as vivências que experimentam ou

observam ser experimentadas. Sendo assim, o autor nos lança a seguinte questão “o que essa criança aprende sobre si, sobre o outro e sobre o mundo?”.

Fazendo mais uma vez um deslocamento de conceitos foucaultianos, esses jovens experimentarão uma “visibilidade” (produção de conhecimento e discursividades) que tende a sempre colocar a sexualidade (e aqui podemos entender também as identidades LGBTQIA+) no local da patologia, do pecado cristão, do escarnio, do crime etc. Ao longo de sua trajetória social e, especificamente ao longo da trajetória escolar, majoritariamente aprendemos que pessoas LGBTQIA+ são seres de segunda categoria, detentores de uma dignidade essencialmente precária e questionável. É justamente pelo processo regulatório das discursividades que colocaram as identidades que fogem à norma heterocissexista como abjetas e que, nas vivências interpessoais, classificações de conteúdos e “não ações” de combate à violações da dignidade dessas pessoas, que tornamos o processo de abjeção da população LGBTQIA+ parte do processo de aprendizado dentro da escola.<sup>11</sup>

É como se houvesse “um currículo oculto, um processo não dito, não explicitado, não colocado nos textos, mas que estava na própria estrutura do aprendizado (MISKOLCI, 2012, p. 38) e que através das relações interpessoais e perspectivas de sujeitos (sendo esses sujeitos herdeiros de uma cultura heterocissexista) dissemina através da escola a abjeção da população LGBTQIA+.

Dentro da escola, quando não abordada a sua identidade ou, como vemos mais comumente acontecer, quando sua identidade é deslegitimada estamos ensinando a esse sujeito e aos demais que a existência LGBTQIA+ não é válida. Vide os dados de evasão escolar da comunidade LGBT levantados pelo MEC, relação de suicídios desses jovens e dados como os das pesquisas realizadas na Parada do Orgulho LGBT de Belo Horizonte e pela UNESCO:

(...) em 10 de julho de 2005, 44,7% dos entrevistados disseram que já foram discriminados no ambiente escolar. A escola ocupa o terceiro lugar em discriminação, após a família e os lugares públicos de lazer (PRADO; Rodrigues; Machado, 2006). (...) Outra pesquisa, realizada pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), revela que alunas colocam a violência contra homossexuais em terceiro lugar, numa escala de gravidade com seis opções, enquanto os alunos colocam essa violência em sexto lugar, entre seis opções propostas (Castro; Abramovcay; Silva, 2004). Também existem pesquisas internacionais que mostram como os suicídios, o uso abusivo de substâncias tóxicas,

---

<sup>11</sup> “A linguagem, as táticas de organização e de classificação, os distintos procedimentos das disciplinas escolares são, todos, campos de um exercício (desigual) de poder. (...)a seleção dos conhecimentos é reveladora das divisões sociais e da legitimação de alguns grupos em detrimento de outros” (LOURO, 1997, p. 84).

entre outras atitudes danosas à vida, estão mais presentes entre homossexuais por causa do preconceito (TORRES, 2010, p. 43).

De antemão, antes mesmo de se reconhecer como LGBTQIA+, esses sujeitos serão denunciados por outros como sujeitos que fogem à inteligibilidade da cultura heterocissexista e, ao perceber sua diferença em relação aos demais (ao ser apontado como o diferente) eles podem optar pelo armário, pela clandestinidade de seu *entendimento de si*. Ou seja, é como se a gênese do reconhecimento do que se é, do reconhecimento da sua identidade (*entendimento de si*), fosse a própria denúncia: o eu como crime, doença e pecado a ser sempre confessado. Esses adjetivos (criminoso, doente, pecador etc.) aliados muitas das vezes a uma representatividade negativa dentro da escola, à negação do conhecimento e o saber do que se é, fazem parte da produção de imagens/conhecimentos/discursividades que patologiza, culpabiliza, desclassifica, ironiza, debocha e mente sobre a comunidade de LGBTQIA+: dando-nos o quadro de referências negativas que fará até mesmo as próprias LGBTQIA+ desenvolverem aversão a si mesmo. Ou, nas palavras de Miskolci (2012, p. 49), a experiência da abjeção também “constitui quem nós somos e muito frequentemente o que a sociedade nos fez crer que é que há de pior em nós”.

Resumindo, a escola também produz as experiências de abjeção. E é justamente essa a constatação de Louro (1997, p. 85): a escola fabrica sujeitos nesse processo. Só que, para a autora, essas identidades “estão sendo produzidas através de relações de desigualdade”, fazendo uma manutenção de divisões no seu cotidiano através das participações e omissões. Sendo assim, ao invés de dar o conhecimento sobre o Eu e o mundo, muitas das vezes a escola torna-se para esses sujeitos LGBTQIA+ um dos lugares onde enfrentará seus piores desafios ao longo da vida.

#### 3.2.4 O apego apaixonado ao *poder ser* e exploração de nosso amor.

Adicionando uma camada necessária de complexidade, pensar que o que somos, que nosso próprio processo de formação enquanto sujeitos (em nosso caso o sujeito nos processos de *entendimento de si*), seria um efeito desse poder – ou seja, que esse processo de sujeição é exatamente o que nos constrói, que garante que nós sejamos – é algo mais problemático.

Considero importante rebater as críticas que, segundo Butler (2020, p. 15) insistem cnicamente que os sujeitos teriam um apego apaixonado por sua própria subordinação (desacreditando reivindicações e colocando nas mãos dos próprios subordinados a responsabilidade por sua subordinação). A autora formula que “em oposição a essa ideia [ela] diria que o apego à sujeição é gerado pelo poder, e parte dessa operação do poder se esclarece nesse afeto psíquico, uma de suas produções mais insidiosas”.

Valendo-se das proposições de Nietzsche, Butler (2020b, p. 15) argumenta que se “o sujeito é formado por uma vontade que se volta sobre si e assume uma forma reflexiva, então o sujeito é a modalidade do poder que se volta sobre si; o sujeito é o efeito do poder em recuo”.

Nas passagens supracitadas, emerge a questão que seria resumo do debate que Butler (2020b) nos colocará, onde Foucault é colocado frente às questões da psicanálise, principalmente a partir de Freud e Lacan, onde ambos poderiam ser aliados desse debate desde que se desfaçam as ortodoxias. Ou seja, de certo modo, quem está entre ambos é a própria Butler com sua análise crítica. Sua análise dá a esse diálogo generosa atenção, chegando a ter um de seus capítulos em “A vida Psíquica do Poder” o subtítulo de “Entre Freud e Foucault” (BUTLER, 2020b, p. 89). Nesse capítulo citado, Butler também inicia o debate trazendo uma citação de Foucault como epígrafe, parecendo usar da mesma como “prova” da possibilidade de um diálogo e, de certa forma, de um “espaço” em Foucault onde caberiam discussões mais “subjetivas”. A citação é a seguinte:

Meu problema é essencialmente a definição dos sistemas implícitos nos quais nos encontramos prisioneiros; o que eu gostaria de entender é o sistema de limites e exclusão que praticamos sem saber; eu gostaria de tornar aparente o inconsciente cultural. (FOUCAULT, *Rituals of Exclusion* apud BUTLER, 2020b, p. 89).

A autora vai encontrar em “Vigiar e Punir” (1975) um modelo da forma como Foucault pensou a relação entre sujeito e sujeição. Ela vai dizer que no “Vigiar e punir” (1975) encontramos o caráter paradoxal do que Foucault descreve como a subjetivação do prisioneiro. Qual seria esse caráter paradoxal para Butler? Segundo a autora:

O termo subjetivação traz em si o paradoxo: o assujeitamento denota tanto o dever do sujeito quanto o processo de sujeição – só se habita a figura da autonomia sujeitando-se a um poder, uma sujeição que implica uma dependência radical” (BUTLER, 2020b, p. 89)

Ou seja, o assujeitamento denota tanto a constituição do sujeito quanto o processo de sujeição. Opostamente, a ideia de sujeito na filosofia moderna, principalmente no pensamento kantiano, está ligada a ideia de autonomia: do sujeito que tem reflexão crítica, do sujeito que duvida e a partir de sua dúvida começa a pensar. Na tradição ocidental, no que poderíamos localizar como filosofia moderna, o sujeito está ligado a uma ideia de autonomia. Por conseguinte, ligado a uma ideia de liberdade (ARANHA; MARTINS, 1993, p.118). Estaria aqui, exatamente, o paradoxo. Como poderia a ideia de autonomia e liberdade constituir-se dentro de um processo de sujeição? De falta de liberdade? Como essa autonomia estaria ligada, em uma dependência radical, a uma ideia de sujeição?

Segundo Spargo (2019, p. 48) alguns dos trabalhos mais recentes da teoria *queer* “buscam compreender como as relações entre identidade e ação possibilitam a capacidade individual e coletiva de agir em resistência a saberes e práticas opressores sem retornar à ideia modernista de sujeito autônomo”. No caso de Butler (2020b), o caminho tomado vai ser o de buscar em “Vigiar e Punir” a ideia de que esse processo paradoxal ocorreria no disciplinamento do corpo. Desse modo, Butler (2020b) volta-se para a ideia de que poderíamos entender que através do poder disciplinar, como modo de exercício de poder pelo qual Foucault explicaria esse processo de sujeição, “o corpo [nesse caso, como modelo, o corpo do prisioneiro] é formado pela matriz discursiva de um sujeito jurídico” (BUTLER, 2020b, p. 89). No meu caso, nesse trabalho, entendo que esse “sujeito jurídico” é o sujeito demandado, fabricado pelo/no sistema colonial/moderno de *sexo/gênero/raça/classe*.

Para Butler (2020b, p. 90) a “afirmação de que um discurso forma o corpo” não seria uma tarefa simples. Desse modo, exigiria uma atenção devida<sup>12</sup>. Interpretando Foucault, Butler entende que o sujeito prisioneiro não seria regulado por relações exteriores de poder, como se as instituições tomassem como alvo esse indivíduo preexistente. Ao contrário, o indivíduo se formula como prisioneiro por meio da constituição discursiva dessa identidade. Ou seja, a sujeição seria o princípio segundo o qual o sujeito é produzido. Assim, a sujeição seria um tipo de poder que não apenas age sobre os indivíduos em uma forma de dominação, mas sim ativa e forma o próprio sujeito.

Nesse sentido, Butler (2020b, p. 15) entende que esse sujeito que é formado ao passo que é subordinado por si só “já está implicado na cena da psicanálise”. Ou seja, aproximando Foucault da psicanálise, a autora entende que Foucault reinterpreta de modo ambivalente a subordinação. Entendo-a como algo que não apenas se impõe sobre o sujeito, mas que

---

<sup>12</sup> Dando essa devida atenção, Butler irá dedicar o início do seu livro “Bodies That Matter”(1993) para a discussão sobre a relação entre discurso e a materialização do corpo dentro da linguagem.

também, de fato, a forma. Seguindo nessa tese, Butler (Ibidem) assiná-la que a “postulação foucaultiana da sujeição como subordinação e formação simultânea do sujeito assume um valor psicanalítico específico” se considerarmos que “nenhum sujeito surge sem um apego apaixonado àqueles de quem ele depende fundamentalmente” mesmo que, em sentido psicanalítico “essa paixão seja ‘negativa’”.

Na sequência, Butler toca no ponto que corrobora para que nesse momento voltemos para uma questão que emerge como categoria analítica desse trabalho: as infâncias de pessoas LGBTQIA+. Embora, a priori, essa não seja claramente (pelo menos ainda não percebo isso objetivamente, embora comece a suspeitar da importância desse parâmetro de análise) o foco central desse trabalho, levo em consideração os possíveis pontos que perpassam as infâncias aqui escritas. Ao falarmos sobre processos de subjetivação de professores e professoras LGBTQIA+ passamos, obviamente, pelo campo do trinômio família-escola-sociedade. Sendo assim, emergem dos relatos aqui escritos memórias em relação às infâncias LGBTQIA+ nesses espaços. Mais especificamente, esse escopo surge como forma de observar os parâmetros do processo de subjetivação e o *entendimento de si* contextualizado no Sul Global.

Assim, podemos fazer um diálogo entre como o apego a sujeição e o processo de subjetivação do *entendimento de si* se relacionam com a norma familiar e a educação (COSTA, 2004). Bem como, tentar capturar a instância material da sujeição nos relatos aqui escritos. Ou seja, capturar como os dispositivos da matriz colonial/moderna do *sexo/gênero/raça/classe* atuam ativando e gerenciam esses processos tanto na família quanto na escola de forma contextualizada/territorializada.

Sendo assim, voltemos-nos mais uma vez para as colocações de Butler (2020b, p. 15) a partir dessa aproximação entre Foucault e a psicanálise. Trago abaixo, um bloco grande de citação que destrincharemos no caminhar do trabalho. Segundo a autora:

Embora a dependência da criança não seja uma subordinação *política* de forma nenhuma, a formação da paixão primária da dependência torna a criança vulnerável à subordinação e à exploração, um assunto que tem preocupado o discurso político recente. Além disso, essa situação de dependência primária condiciona a formação política e a regulação dos sujeitos e se torna o meio de sua sujeição. Se o sujeito jamais se forma sem o apego apaixonado a quem o subordina, significa que a subordinação é fundamental para o vir a ser do sujeito. Como condição do vir a ser do sujeito, a subordinação implica uma submissão obrigatória. Além disso, o desejo de sobrevivência, o desejo de “ser”, é um desejo amplamente explorável. Aquele que mantém promessa de existência contínua explora o desejo de sobrevivência. “Eu prefiro existir na subordinação a não existir” é uma das fórmulas dessa situação (em que o risco de “morte” também é possível). E esse é um dos motivos que explicam a tendência das discussões sobre a realidade do abuso sexual de criança a distorcer o

caráter da exploração. Não se trata apenas da imposição unilateral de uma sexualidade por parte do adulto, ou da fantasia unilateral de uma sexualidade por parte da criança, mas sim da exploração do amor da criança, um amor necessário para a existência, e do abuso de um vínculo apaixonado. (BUTLER, 2020b, p. 15. Grifos meus.).

As perguntas, então, seriam: no contexto das infâncias LGBTQIA+, a qual lógica a produção/demanda do corpo/sujeito “sabonete dos casados”, ou do “bom menino” atendem? Conseqüentemente, a segunda pergunta seria: como a matriz colonial/moderna de *sexo/gênero/raça/classe* gerencia essa dinâmica? A terceira instância seria: como essa matriz opera na norma familiar? Como passo para entender a imbricação desses elementos, como eles operam em uma vida psíquica do poder (Butler, 2020b), nos interessam o relato do professor Sabrina Gonzales e do professor Júlio.

Sabrina Gonzales me conta que uma vez foi entrevistado por um dos alunos do curso de comunicação da UFOP. Nessa entrevista Sabrina Gonzales foi enfático ao dizer para o estudante de jornalismo que nunca tinha sofrido preconceito. Coisa que, mais tarde, na época da entrevista para esse trabalho, ele já tinha reavaliado. Segundo ele, até então não tinha consciência das violências que sofrera em sua vida.

**Sabrina Gonzales** - Mas eu lembro dessa entrevista do Alex, porque eu falei que nunca tinha sofrido preconceito. E aí hoje em dia, voltando atrás na fita, eu percebo que a gente cresce com o preconceito. O tempo todo, né? Eh, eu que não tinha essa consciência na época da entrevista pro Alex.

Dentro do próprio ato de relatar os acontecidos, tanto Sabrina Gonzales quanto Júlio e demais entrevistados (bem como eu mesmo) percebemos nuances mais profundas de nossas histórias de vida e dos elementos que as atravessam. Como citado anteriormente, o próprio prof. Júlio só observa que seu endurecimento do corpo provavelmente tenha sido fruto de um processo disciplinar porque, ao ser questionado, analisa e puxa os fiapos da memória. Do mesmo modo, o processo disciplinador parece perpassar os relatos de ambas as memórias aqui escritas. Sem dúvidas, estamos falando sobre um processo de formação, de *entendimento de si*, de subjetivação (sujeição e assujeitamento) disciplinador que parece ter parentesco com o poder (igualmente e hiperbolicamente disciplinador) que cria um espaço e garante uma vida psíquica para que a matriz colonial/moderna dos dispositivos de *sexo/gênero/raça/classe* fabrique, exista e opere de dentro para fora e de fora para dentro dos sujeitos.

Parte do efeito desse poder, como descreve Foucault (2021), e corrobora Butler (2020b), é dissimular/esconder sua agência na feitura e gestão das relações que se estabelecem nas dinâmicas de poder. Por isso, o trabalho sobre si exercido por essas pessoas acaba sendo o mecanismo pelo qual são desvendados os truques, modos, técnicas e operações do poder que atravessam a feitura desse sujeito do *entendimento de si*.

A priori o poder parece ser preservado. Como disse o prof. Júlio “se aconteceu eu realmente não me lembro”. Ou, como nos conta o professor Sabrina Gonzales “eu disse que nunca sofri preconceito na entrevista”. Logo mais, dada a largada de um trabalho sobre si no processo do *entendimento de si* ao relatarem suas trajetórias, esses efeitos do poder começam a ser desvelados pelos próprios sujeitos. Falas como “mas agora percebo que sim, a gente vive com o preconceito”, “eu não tinha consciência”, “agora eu me lembro, agora eu percebo”, e “agora eu sinto e isso me atinge agora, só na vida adulta, que compreendo o que aconteceu comigo” passam a ser frequentes.

De todo modo, parece ser como Butler (2020b) nos disse: a questão seria entender esse apego como um exercício de poder que tem um efeito psíquico devastador. Devemos pensar diferentemente a questão do apego apaixonado à subordinação, longe dessa perspectiva que ela chama de “ótica cínica”. Seguindo esse entendimento, creio que o apego (esse afeto psíquico) aconteça justamente por essa familiaridade citada anteriormente. Nesse algo em comum, nessa rede de relações, familiaridades, memórias afetivas, atravessadas pelas nossos próprios sentidos e sentimentos direcionados aos sujeitos dessa rede de afetos e o poder exercido por eles. Algo que, de modo ambivalente, nos trouxe uma condição de existência precarizada e vulnerável. Por exemplo, não é incomum ouvirmos que “apesar dele me castigar ele é o meu pai”, “apesar dele me torturar ele é o meu marido”, “apesar de ele ser preconceituoso e me agredir ele é o meu professor”, o meu pastor etc. Membros de uma comunidade de afetos na qual, e pela qual, eu sou e estou, e por isso constituem-se como figuras de exercício de autoridade sobre mim. Comunidade da qual, porventura, serei dela mesma vítima.



### 3.2.5 O corpo/sujeito sabonete.

**João Carlos** - (...) A gente ainda não fala sobre as juventudes LGBT's abusadas. A gente está sendo abusada desde nova, desde criança assim, na vida... E a gente não tem nem a escola para falar disso ainda, né?

Anteriormente, ao relatar sobre o interrogatório dos meus pais, lembrei-me de um “detalhe”, de algumas partes que meio a outras falas, me marcaram. Penso que não saberia reproduzir exatamente cada palavra do que foi dito naquele tribunal da cozinha de nossa casa. Mas se fosse para juntar esses ecos das falas de minha mãe, que ainda reverberam e batem como ondas secas em mim, os aglutinaria assim:

- Tem certeza? Se for isso que está acontecendo com você, é melhor você me falar logo para gente poder te ajudar. Porque, meu filho... Vai ser muito triste... É um futuro muito triste que nós não queremos para você. Seus pais te criaram com tanto amor, carinho, sempre fizemos de tudo dentro do possível e isso é coisa de cabra safado, de homem sem vergonha que acaba morrendo nas mãos dos próprios homens casados com quem sai. Isso seria uma vergonha para o seu pai, para os amigos dele, para seus avós. Você é um menino tão inteligente, dedicado... Não caia nessa ilusão não, meu filho. Não caia na besteira de querer ser isso.

Penso que os acessos já esperados ao corpo de um menino viado, pelo visto eram muito comuns, perceptíveis e parte consciente do imaginário do contexto de meus pais. Ou seja, eles sabiam que é nesses termos que os corpos dos meninos gays costumam ser acessados por outros membros das comunidades onde estão inseridos. Pergunto-me, não teriam os seus amigos, e demais homens de seus convívios, acessado nesses termos os corpos das bichas de sua cidade? Homens que acessavam/acessam os corpos dos meninos gays, viados, afeminados nesses termos e seria justamente por isso que teriam criado coletivamente, nesses mesmos termos, forte imaginário sobre o lugar dos corpos dos meninos viados? Teriam criado, produzido, assim, uma corporalidade/subjetividade “menino viado” que os autorizava/autoriza a vivenciar uma prática sexual assujeitadora e violenta que, apesar de judicialmente/moralmente/politicamente/religiosamente interdita (pedofilia), encontrava/encontra na produção da “criança viada” os termos para se exercer? Como isso nos diz de um processo de subjetivação de uma hetero(cis)masculinidade violenta e tóxica que demanda um certo tipo de corpo viado que serve aos interesses dessa masculinidade? O que isso nos diz de um processo de subjetivação de um menino veado, de uma *bixelesbotrans*, de

um/uma gay, das infâncias LGBTQIA+? Nesse quesito, pesa o relato do professor João Carlos.

**João Carlos** - Sim, então... Eu acho importantíssimo falar disso(...) é muito delicado. Acho que à medida que, à medida que passei a performar outras, outras... Outras formas de ser, né? É... Esses adultos foram percebendo esse, essa inclinação minha por... Por homens, né? (...) Eu fui acessado em uma idade que não deveria, né? Ter sabido disso... (...) de amigos do meu pai me acessarem, por exemplo... (...) houve outras, enquanto eu fui garçom (...) mais de uma vez. Por homens muito mais velhos assim, né? Eu comecei a trabalhar muito cedo. E eu já lembro desses acessos, e aí de alguns homens que esquivava. Outros, eu cedia... Eu ainda estou pensando se eu cedia porque eu quis mesmo ou se eu cedia por algum tipo de coação com a qual eu não sou lidar, né? (...) É uma conversa muito difícil, porque para falar, por exemplo, da, da questão dos homens mais velhos com as meninas, isso já é difícil. E no contexto da escola, então... É muito delicado(...) falar de caso de homens mais velhos acessarem meninos, né? E, inclusive, na minha escola eu identifiquei um caso como esse, que foi processado e julgado, inclusive denunciado e processado, julgado inclusive (...) por isso eu tenho medo, inclusive, que meus estudantes passem por isso(...) A questão das experiências sexuais ainda é difícil e muito delicada de serem trabalhadas e... Às vezes, o estudante procura quando ele já está assim com algum sintoma, com alguma coisa mais complicada de, até contornável, mas mais complicada de contornar e enfim. (...) E assim, falta informação. Para a gente não ceder a esses homens assim, porque eles exercem um lugar de poder tão... Eles dominam ali, né? Em cidade pequena isso é muito colocado. Às vezes é o... Um amigo da sua família, às vezes é o patrão do seu pai, às vezes é... Às vezes é um vereador, né? Às vezes é um professor, às vezes é muita gente... E, e é sempre de um lugar de poder sobre a gente tão grande que às vezes é difícil sair mesmo. Por isso que eu falei aquilo àquela hora. Às vezes eu tenho dúvidas se... Se eu cedi porque eu realmente tinha interesse físico sexual sobre aquilo ou se eu cedi para algum tipo de coação, algum tipo de pressão. Ainda é preciso pensar nisso ao longo da vida, eu não pensei não... Mas é comum...

Entendo que estamos falando, até aqui, do uso da nossa capacidade de amar, da exploração da nossa capacidade afetiva, nos usos insidiosos do apego apaixonado a submissão (BUTLER, 2020b). E, mais especificamente, no uso insidioso do nosso apego ao *poder ser*. A exploração desse apego apaixonado a subordinação de *poder ser*, aparece em outros fenômenos desse contexto e em outros elementos das narrativas escritas nesse trabalho. Poderíamos dizer que no caso da mãe do Itaberli, teríamos efeitos extremos: o poder acaba por de fato matar. Entretanto, existem outros extremos quando pensamos na exploração insidiosa desse efeito psíquico. Nesse entendimento, no relato do professor João Carlos aparece um elemento que é a “bixa sabonete dos casados”, uma designação que ele usa para descrever jovens *bixeslesbotrans* do interior que são acessados e explorados sexualmente por homens mais velhos, até segunda ordem heterossexuais, cisgêneros e, em geral, normalmente casados.

**João Carlos** - Considero isso um perigo, é um dos nossos maiores inimigos. É... Esse homem assim, bem... Tanto que isso é uma gíria entre nós, lá em Ferros... É o sabonete dos casados “ah, falou que fulano é o sabonete dos casados”. Atualmente, agora tem uma outra bicha lá que está cumprindo essa função de sabonete dos casados, né? Inclusive, queria ter conversado com essa bicha. Não consegui. Até vi lá, ela lá na rua assim, mas não consegui... Sabe, aquele acesso. Para trocar essa ideia, queria ter falado um monte de coisa. (...)

Vemos como esses homens, com certa passabilidade social por serem sujeitos ideais da norma heterocisnormativa, acessam os corpos desses jovens em uma clara exploração/abuso fazendo uso de seus locais de poder/autoridade enquanto sujeitos mais velhos manipulando de forma exploratória as possibilidades afetivas rarefeitas no interior. Esses jovens, muitas vezes crianças, se submetem a relações sexuais com esses homens casados, adultos, envolvidos por uma falsa cortina do abuso que se traveste de relação afetiva/afetuosa. Vemos claramente o uso que esses homens heterossexuais fazem de uma dependência do afeto desses jovens para suprir uma necessidade de satisfação de seus desejos sexuais através da exploração e do abuso. Vemos como o amor, a necessidade de ser amado, do afeto das bichas, dos meninos veados, das crianças e jovens LGBTQIA+ vão ser explorados por esse sistema. Esse corpo vai ser construído, dentro dessa economia dos corpos, como um corpo acessível para a exploração sexual que faz um uso insidioso e criminoso desse mesmo sistema de afetos.

Para mim não foi diferente, à medida que ficava evidente o meu jeito de menino veado, os acessos de homens mais velhos, em sua maioria casados com mulheres (ou seja, heterossexuais e cisgêneros) brotavam a qualquer momento em que eu estivesse à mercê da presença desses homens. Subindo o morro de casa, na presença de um tio, em uma noite de chuva ao me encolher embaixo de uma marquise indo para casa após as aulas de teatro, ou mesmo assediado na porta da igreja que frequentava.

Anteriormente escrevi sobre uma cena em que alguns meninos tentaram, na hora de intervalo da aula, me puxar violentamente para uma rodinha na qual se agrupavam dentro do banheiro masculino. O que eu não pontuei, naquela parte do texto, foi que esses meninos estavam se masturbando enquanto um outro aluno assumidamente gay/bicha/veado fazia sexo oral em um deles. Ao me puxarem, eles pareciam estar autorizados a acessar meu corpo naquele mesmo lugar do outro rapaz que estava ajoelhado no meio deles. Como notaram a minha resistência em me submeter àquela situação, aos puxões violentos logo se tornaram safanões de punição enquanto eu me desvencilhava para fugir do banheiro.

O menino gay que citei anteriormente tinha certa passabilidade entre esses grupos heterocisnormativos. Era como se ele tivesse aceitado os termos de uma relação insidiosa da qual, porventura, vez ou outra ele era vítima. Diferente de mim, esse menino acessava esses grupos. Dias depois do ocorrido no banheiro, esse mesmo menino me procurou para conversa. A mando de um dos rapazes que estavam no banheiro, perguntou o motivo de ter reagido daquela forma. Afinal, segundo eles, só queriam que eu participasse da “brincadeira”. Conforme argumento do rapaz gay que me abordará, eu estava sendo careta e dramático pois a intenção deles não era me machucar. Encerrou a conversa me alertando para não contar para ninguém, que era melhor todo o ocorrido permanecer em segredo e que eu seria bobo em não aceitar os termos dessa “amizade colorida”.

O relato do professor João Carlos também nos deixa claro como existe um imaginário coletivo em torno do corpo *bixelesbotrans* que socialmente autoriza, endossa, a exploração sexual de nossos corpos e afetos. Muitas das vezes nos fazendo ter a sensação de vantagem ou consentimento com esse tipo de exploração. Se por um lado somos construídos como corpos repulsivos e perigosos para a validação da masculinidade, ameaçando desestabilizar a validação dos grupos masculinos que nos rodeiam e, por isso, nossa presença se torna não grata nos redutos masculinos; por outro lado, como corpo/sujeito “sabonete” para obtenção de vantagens sexuais, a aproximação estratégica e insidiosa com nossos corpos/afetos será vantajosa para os beneficiários desse sistema abusivo e violento.

**João Carlos** - Uma coisa muito doida foi que um desses grandes amigos assim, depois a gente se encontrou no banheiro da escola... A gente estava matando aula aí ele tirou o pau para fora e falou assim “chupa que chupa aqui rapidão”. Tipo que falei “Não, cara, que isso... Você é doido? Você é meu amigo”. Tipo assim... Na hora eu não quis, assim... Fiquei assustadíssimo. É... Depois eu quis porque, né? As oportunidades de relacionamento em Ferros eram, eram... São ainda hoje muito rarefeitas. Mas depois eu vi que a melhor coisa a ter sido feita mesmo era negar. Era um amigo de longa data e hoje eu vejo que isso é uma característica daquele processo, né? À medida que ele viu que eu estava assumindo uma identidade, acho que ele se sentiu no direito de me acessar dessa outra forma e... E isso me deixou profundamente triste, assim. Naquela época... Você pensa “Não tenho respeito nenhum”, né? Que é isso? Que a abordagem é essa? Naquele momento foi muito chocante. Porque com essa abordagem dele, eu tive um pouco a noção de como a sociedade estava me vendo, a minha comunidade estava me vendo e amigos muito próximos, até então, estavam me vendo, não é? É... E isso teve um custo...

Restos desse processo de objetificação de nossos corpos também aparecem na narrativa da professora Grasi. Vemos como apesar de ela estar supostamente ocupando uma posição de poder hierarquicamente acima desses alunos, como professora, o exercício de sexualização de seu corpo como mulher e como lésbica será descaradamente exercido na

situação relatada a seguir. Vemos se exercer, além de uma prática machista de lesbofobia, uma caracterização de sua autoridade enquanto professora como uma posição precária e minorizada.

**Grasi** - Já teve casos com alunos, não só como LGBT mas também pelo fato de ser mulher, de quererem fazer menção sexual comigo. Teve um caso que um aluno olhou o meu Instagram e tem algumas fotos lá. Dentro de sala ele começou a fazer gestos de que estava abusando de mim, né? Dentro de sala de aula... E estava fazendo esses gestos e conversando, fofocando com os amigos, mostrando o meu perfil para os amigos dele e fazendo gestos sexuais bem brutos mesmo para mim. Direcionados a mim. Eu me senti muito desconfortável, foi bem constrangedor e a minha primeira reação foi “Gente vamos focar na aula a gente não está conversando sobre isso”. Ele continuou e eu tive que ser um pouco mais enérgica. Eu aumentei o tom de voz, o volume de voz e tive que dizer para eles que estavam desrespeitando, que não tinham direito e eu peguei o celular. Mas virou uma situação que eu estava perdendo o controle. Virou um furdunço dentro da sala de aula, sabe? Ele mobilizou um grupo de alunos que ficou nessa, né? E por ser mulher eu me sentia ofendida e essa foi a minha reação, né? De me defender.

Se podemos observar que a objetificação através da sexualidade leva a esse tipo de prática, isso se dará de forma mais pujante quando o dispositivo de raça potencializar a construção desse corpo como um corpo acessível para exploração sexual/afetiva do corpo “sabonete dos casados”. Vemos a sexualidade, o desejo, o afeto e o amor desse Outro ser explorado a serviço dos interesses de uma demanda, de uma economia heterocisnormativa, entretanto cunhada na experiência assimétrica das relações de raça nas quais o sujeito de pele clara configura-se como um beneficiário da branquitude e do dispositivo racializador. E, mais especificamente, um explorador que faz uso insidioso dos corpos, afetos, amores, desejos e forças de vida dos corpos não brancos e não heterocisnormativos. Onde o sujeito de pele escura será lido como serviçal desse sistema. Inclusive, nesse caso, sexualmente falando. Outra nuance desses acessos insidiosos e exploratórios, são os cometidos pelos próprios pares dentro da comunidade LGBTQIA+, como no caso da sexualização do corpo negro relatado nas experiências do professor Júlio com o “mundo gay”.

**Júlio** - O meio gay é um meio absolutamente tóxico pra quem é um homem preto gay, né? Por várias questões... Por objetificação, por uma imposição de um padrão estético que não existe, né? Por relacionamentos... Pela falta de relacionamentos, né? Então assim, eu vejo, enquanto um homem preto gay, que as possibilidades, né? Eu tenho de construir uma relação com uma pessoa dentro do meio GLBTQIA mais é dentro, dentro de um uma relação com outro homem gay, ela é muito mais fácil de ser construída se essa outra pessoa for negra do que se ela for branca, né? Porque geralmente as aproximações, quando acontece nessas relações interracialais, elas não estão no mesmo nível de igualdade, sabe? Eh, igualdade que eu digo... De entendimento ou de afeto, né? Porque a gente enquanto homem preto gay, né? Ah... É negado pra gente o afeto o tempo todo, sabe? Percebi isso desde a adolescência,

sabe? Mesmo quando eu não me entendia como homem gay, quando eu achava que eu fosse hétero, quando eu achava que eu ia me interessar por, por mulheres, né? Eh... O afeto ele é sempre negado, sabe? Aí a gente passa por um processo em que a gente, a gente começa a aceitar coisas que não são saudáveis e que são tóxicas, né? Quando a pessoa ela se aproxima da gente, simplesmente por fetiche, né? Quando a pessoa ela não está interessada na nossa afetividade, ela está interessada na figura sexual do homem negro, né? Que carrega todo aquele estereótipo de filme pornô, né? E que está completamente fora da realidade, né? Fora do que é verdadeiro. Então, a relação de afetividade é muito pouco construída, né? Fora o preterimento, né? Da pessoa... Ela está com você, ela aparentemente deseja estar com você, mas nunca assume nada que seja concreto, né? Ela não assume o namoro, não assume o relacionamento, ela não assume que está com você. Sempre com aquela desculpa "Ah, é casual, não sei, vamos ficar junto"... Mas aí, quando você pisca o olho, essa pessoa branca assume um relacionamento com outra pessoa que também é branca, né? Que estava no mesmo molde. Não assume com você, sabe? Então a negação da afetividade ela é muito grande porque a comunidade gay não abraça, quase que de forma nenhuma, os gays pretos e as bichas pretas, né? Um gay preto afeminado, então... É como se estivesse na base da pirâmide, né? Aí que é o menos desejado mesmo, né? Isso é real, isso é concreto, né? A gente sente o tempo todo! Eu, inclusive, tenho muito problema em construir laços de afetividade com determinadas relações por várias questões que são de entretenimento, várias questões que envolve autoestima, questões que envolve a hiper sexualização, né? Porque depois que a gente sai dessa fase da adolescência onde a gente não é desejado e as pessoas começam a desejar a gente simplesmente pelo estereótipo gay, quase todo mundo se joga de cabeça, né? Começa a ficar com todo mundo, começa a transar com várias pessoas, mas depois ela entende que tá sendo, que a gente tá sendo simplesmente usado, né? E isso cria umas barreiras muito grandes, né? Eu acho que eu tenho problemas de relacionamento, né? Não sei se é só por isso, em função disso também, né? De ter passado por todo esse processo de hiper sexualização, de preterimento, da não construção de uma autoestima. Isso afeta a vida da gente inteira. Eu demorei a me entender, sabe? Como uma pessoa que pudesse ser lida como uma pessoa bonita, sabe? Demorou anos e anos e anos. Eu falo que eu fui entender eu já estava já na fase adulta, sabe? E veio a partir do estudo, do acompanhamento sobre questões raciais, né? Porque antes disso eu não me achava desejado, né? Tanto é que eu detesto e não gosto, né? De ir em boate gay, por exemplo. Detesto, né? Já fui em algumas quando eu tinha lá os vinte e poucos. No começo... Era um ambiente que me fazia extremamente mal, porque eu não me sentia desejado por ninguém, não me sentia olhado por ninguém. E quando a gente vai nesses ambientes, querendo ou não, a gente quer algum tipo de troca, né? A gente quer algum tipo de olhar, né? E como eu ia com dois amigos meus que são brancos, eu via um de um lado fazendo as coisas dele, o outro também e eu ficava lá sobrando, sabe? Então, é um ambiente que realmente me fez mal e eu acho que se eu for vai me fazer mal ainda, sabe? Porque eu acho que são muitos gatilhos que vem dentro desse ambiente. Porque é um ambiente onde pesa o gay branco padrão, sabe? Tudo que tá fora da curva é extremamente massacrado, né? Então eu acho que eu tenho essas esses problemas até hoje em relação a isso, né? Eu até digo, hoje em dia, né? Que eu prefiro relações que sejam afro-centradas do que uma relação interracial. Não vou dizer que eu seja cem por cento adepto a uma relação afro-centrada. Apesar de eu entender que o afeto é uma construção social, a gente entende tudo isso racionalmente. Só que o psicológico da gente cria outras afetações.

O corpo/sujeito sabonete dos casados, o corpo/sujeito sabonete do desejo masculino, o corpo/sujeito sabonete dos brancos, o corpo/sujeito sabonete dos expropriadores de nosso apego apaixonado a submissão, equivaleriam aos corpos/sujeitos que foram a graxa e o carvão que engendraram, possibilitaram e foram/são consumidos pelas engrenagens da máquina que

fabrica a modernidade: os corpos não brancos, não heterocisnormativos, abjetos/objetos demandados pela colonização e pelo sistema colonial.

Infelizmente, ainda temos pouco espaço para discussão dessa sexualização a qual somos, enquanto *bisexlesbotrans*, submetidos desde a infância. A escola parece ainda estar longe de ser um ambiente seguro e receptivo para que uma questão tão pertinente quanto essa possa ser tratada, como bem pontuou o professor João Carlos.

**João Carlos** - A gente ainda não fala sobre as juventudes LGBT's, assim, é... Abusadas. A gente está sendo abusada desde nova, desde criança... Assim, na vida... E... A gente não tem nem a escola para falar disso ainda, né? E... Passar por isso tudo sozinho, né? É uma pena. A gente precisa encontrar formas de enfrentar isso. É um problema grave assim que... Eu acho que a escola ainda está longe de tratar, mas eu acho que é o primeiro espaço possível para que isso seja tratado. A gente ainda não teve a possibilidade de falar disso... Em lugar nenhum porque às vezes, muitas das vezes, a gente não pode falar em casa, na igreja, nem pensar. Então, às vezes a gente vai, né? A gente vai aprendendo na rua com os amigos daquele jeito muito difícil. Se a gente não puder falar na escola e ter acesso a informação de qualidade, nó... Vai ser muito difícil assim, né?

### 3.2.6 O nosso amor azeda o almoço de família

**Júlio** - Porque a gente enquanto homem preto gay, né? Ah... É negado pra gente o afeto o tempo todo, sabe?

Nas dinâmicas de configuração desses corpos/sujeitos sabonetes do sistema colonial/moderno do *sexo/gênero/raça/classe*, existiria espaço para o amor meio ao processo de subjetivação do sujeito entendido (do sujeito do *entendimento de si*) meio a esse contexto? Faço essa pergunta, porque o amor me surge como categoria de análise, visto que é com frequência citado na narrativa de meus entrevistados.

Ainda pouco contei sobre como o silêncio, a ausência, foi uma das políticas deliberadas do disciplinamento LGBTQIA+fóbico. O amor, ou a ausência dele, surge como falta em nossas narrativas e memórias, em nosso *entendimento de si*, mostrando-se um elemento chave nessa feitura. Fomos amados? Somos amados? Em quais termos? Amamos? Pudemos amar? Pudemos nos amar? Pudemos amar o outro ou quem queríamos amar? Pudemos e tivemos a chance de falar de amor, do nosso amor? Pudemos falar de amor com amor e meio ao amor? Como nosso amor, e nosso autoamor, no processo de *entendimento de si*, foi recebido ou interpelado?

O pai de Sabrina Gonzales, depois de meses de ausência e da constante interferência de sua irmã (tia de Sabrina Gonzales) para que o silêncio fosse rompido, no contexto de iminente partida do filho para outra cidade, quebrou o silêncio e declarou seu amor.

**Sabrina Gonzales** - (...) a minha tia que tinha ido ilegalmente pros Estados Unidos, lá pela fronteira do México, estava trabalhando lá de faxineira, ligando pra ele, pra ele falar... “João, teu filho, não sei o que”. Ele foi quatro meses desse jeito até que ele voltou a conversar comigo do nada. Eh... Falou que me amava pela primeira vez na vida, sabe? Assim, chorando... Quando foi me levar no metrô pra pegar o ônibus...

Assim como eu, e como tantos, tantas e tantes, Sabrina Gonzales passou boa parte da vida sem ouvir que era amado. Quanto a mim, o ato de dizer “eu te amo” emerge como central em uma cena de almoço familiar. Não foi uma declaração de afeto recebida como a que Sabrina Gonzales recebeu de seu pai quando estava para partir rumo a nova cidade. Foi como proibição, como ofensa, como palavra não grata, que o “eu te amo” virou o amargo prato principal daquele almoço em família.

Eu estava no celular com um namorado da época e ele encerrou a conversa dizendo “eu te amo”. Com o celular entre ombro e orelha, segurando garfo e faca, e com minha família a minha volta almoçando, disse as palavras que feriram meus pais:

- Eu te também te amo – e desliguei o celular.

Meu pai, que já não mastigava com sabor, assim como minha mãe, me perguntou de prontidão:

- Com quem você estava falando?

Eu respondi que estava conversando com o L. e o silêncio e tilintar dos talheres nos pratos soaram mais alto. Meu pai perguntou se eu não tinha vergonha e respeito pela família. Segundo ele, como eu poderia ter tamanho descaramento de obrigar todos a ouvirem uma “cachorrada dessa”. Retirou-se da mesa. Minha mãe mais que depressa me repreendeu. Tentei argumentar, mas ela não quis me ouvir. Concluiu dizendo que meu pai estava correto. Afinal, segundo ela, “era uma tristeza para um pai ouvir o filho dizer para outro macho ‘eu te amo’”. A discussão estava acalorada, o almoço esfriava, os meus irmãos tinham dispersado para fora dali. Eu tentava argumentar, explicar, mas sem ser ouvido. Por fim, cansado do enfretamento, respondi:

- É sério que vocês estão me pedindo para não dizer “eu te amo”? Meu pai está ofendido por me ouvir dizer para outra pessoa que eu a amo? Ele se envergonha de me ouvir



dizer “eu te amo” para outra pessoa? Vocês estão me pedindo para não dizer, para não ouvirem, que é falta de respeito com a família eu dizer “eu te amo”?

A discussão continuou por dias, e por fim resolvi silenciar. Estava proibido, em respeito à família, dizer “eu te amo”. Depois, entendi que provavelmente foi muito duro para o meu pai ter de encarar, ouvir, seu filho que nunca recebeu um “eu te amo” vindo de sua boca, ser amado por outro homem, pelas palavras de outro homem e não pelas dele. Naquele dia meu pai soube que um homem poderia dizer “eu te amo” para outro homem com tamanha naturalidade que lhe queimava os ouvidos. Era uma ofensa para seus ouvidos disciplinados em uma masculinidade forjada longe da espontaneidade do amor. O “eu te amo” era como uma pedra quadrada e áspera que ardia para entrar no ouvido ou sair pela garganta. Que queimava como sapo ao descer pela garganta quando dita entre dois homens. Um “eu te amo” fatal que nasceu em meu peito, saiu por minha boca como flor, mas que em algum momento virou arma, feriu os ouvidos e virou a mesa. Um “eu te amo” que espatifou no chão da cozinha a frágil camada de aceitação/respeito que naquele momento regulava a atitude dos meus pais em relação a minha homossexualidade.

Dizer “eu te amo” em praticamente todas as conversas que tenho com outras pessoas com quem convivo e vivo, é sempre relatado como algo quadrado, que constrange, que sobe ou desce na garganta ardendo. Nesses contextos, dizer “eu te amo” soa constrangedoramente revolucionário.

Fazendo um balanço geral das experiências tratadas até aqui, percebo que é como se essa rede afetiva nos dissesse que esse afeto que acontece de uma forma que nos explora, que nos disciplina, que nos machuca e que nos coloca a serviço, fosse a condição específica na qual nós pudéssemos acontecer dentro, ser parte, desse fenômeno de afetos na família-escola-sociedade. Ou seja, o local ocupável por nós nessa rede é onde a mão que afaga também será a mão que, vez outra, violenta. A mão que dá a vida, que ajuda e apoia os primeiros passos poderá ser a que empunha a faca que degola, como no caso de Itaberli Lozano. A mesma mão que hora se estende em sinal de apoio, também será a mesma que abusará de nosso corpo.

Uma relação de exclusão e aproximação, de aproximação interessada e distanciamento, de frieza ou afetividade insidiosa que nos diz sobre como, quando, em quais termos, atendendo a quais interesses, seremos ou não corpos que importam (BUTLER, 2019). Ou seja, importaremos ou não de acordo com os interesses exploratórios do nosso apego apaixonado e da dor gerada pela dependência radical na qual estamos imbricados enquanto

sujeitos prejudicados, precarizados e explorados pelo sistema colonial/moderno do *sexo/gênero/raça/classe*.

Fazendo os trabalhos dos meus colegas da escola ou sendo um excelente filho que presta serviços sem reclamações. Sendo aquele que está sempre disposto a ajudar, trocando serviços para manter relações de afetos. Como bem exemplificado pelo relato do João Carlos sobre a relação afetiva/serviçal que ele desenvolve com um colega de sala de aula, no ensino fundamental. Se aproveitando dessa relação, para que João Carlos fizesse todos os seus trabalhos, esse menino, de forma insidiosa, demonstrava certa atenção em público para o João Carlos. Atenção disfarçada socialmente como certo coleguismo, mas que na surdina tratava-se de um relacionamento que tinha, segundo João Carlos, a sexualidade, o toque, enfim... O afeto, a paixão, o desejo e corpo do João Carlos sendo explorado para obtenção de vantagens. Esse rapaz, inclusive, certa vez foi premiado na escola por uma poesia que, na realidade, foi feita pelo próprio João Carlos. Ou seja, suas capacidades intelectuais, de força de trabalho, de tempo de vida, de criatividade e inteligência, bem como seu corpo, desejo e afeto estavam sendo explorados através de um uso insidioso que capitalizou sua capacidade de amar. Explorando e transformando sua força de vida em vantagens sociais/políticas e econômicas.

Algo semelhante aparece nas relações com supostas amigadas, nos grupos de amigos. João Carlos nos conta que por ter sido distanciado dos esportes, acabou tendo seu corpo prejudicado no sentido de não conseguir ter as benesses que a prática esportiva proporciona a todos nós. Por ser lido como um corpo frágil, dentro dessa dinâmica de enfraquecimento físico, fez com que ele demandasse enquanto menino gay, afeminado, bicha preta, estabelecer relações nas quais despendia esforços a uma rede de afetividade que sempre demandava muito mais do que oferecia. Por um lado, essa dinâmica constituirá uma forma de técnica de sobrevivência que supostamente garantiria, para esse menino fragilizado por esse mesmo sistema, certa segurança ou passabilidade sem impactos maiores. Muito embora, de todo modo, não garantirá sua segurança total. João Carlos também relata sobre como as pessoas se sentiam no direito acessar seu corpo, principalmente seu cabelo crespo, de forma insidiosa e/ou violenta. A violência chegou ao ponto de João Carlos preferir manter seu cabelo sempre raspado durante a fase escolar. Violentado por discursos racistas e homofóbicos, quando não, sendo objetificado de utensílio sexual: o sabonete. Uma realidade infelizmente comum entre as narrativas *bixeslesbotrans* e, principalmente, entre as narrativas das não brancas.

### 3.2.7 Técnicas mais locais colonizadas por poderes mais gerais: o sujeito/corpo insumo.

Essa prestação de serviço insidiosa nos diz aí de um elemento da exploração da nossa força de vida, da nossa força de trabalho, da nossa energia afetiva/intelectual que mina as possibilidades de um investimento de tempo em outras esferas de nossas vidas ao passo que nos nega a afetividade real.

Na sala de aula, tenho que fazer meu estudo e o estudo do colega utilizando a força, o tempo e a energia de vida que eu poderia/deveria gastar para cuidar de assuntos meus e de coisas minhas, em interesses meus. Nos grupos tenho que mobilizar forças, tempo, recursos para executar técnicas de sobrevivência para que eu tenha o básico e não seja tão paulatinamente e sistematicamente excluído e/ou violentado. Desprendemo-nos de toda uma energia, de toda uma potencialidade que será sugada de nossas vidas, de nossos corpos, por esse sistema.

O que isso tem a ver com exploração do trabalho? Parece que tem algo bem familiar aqui, algo que parece falar sobre poderes mais gerais aplicando-se à relações mais locais e disciplinares (FOUCAULT, 2021). Parece que essa exploração atende a lucratividades (vantagens) em uma relação de exploração das nossas forças de vida e de trabalho. Relação essa que atende em troca, de forma insidiosa, a necessidades de existência básicas: como certa proteção de uma rede de afetos da qual, porventura, poderei ser dela mesma vítima. Uma relação que remonta, com as devidas ponderações, a um sistema de exploração das nossas forças de vida (do trabalho, inclusive intelectual e afetivo) para atender a uma dinâmica de acúmulo de vantagens capitalizáveis. Quem se beneficia com isso? Essas forças de vida empenhadas (intelectuais, afetivas, amorosas) foram parar nas mãos de quem? A quem esse sistema garante vantagens?

Em que medida, atendendo a quais poderes, somos transformados em excelentes prestadores de serviço que se dedicam de forma hiperbólica em troca de condições básicas de existência? Sistema esse que, por exemplo, faz uma pessoa negra ter que se dedicar hiperbolicamente ao trabalho para ter o mínimo de reconhecimento, como relata o professor Júlio ao dizer sobre como ele se apega (exaustivamente) a uma necessidade de ser um excelente funcionário nas escolas onde trabalha, principalmente na rede particular onde não reside quase nenhuma pessoa negra. Uma autocobrança que vem da tentativa de positivar sua imagem enquanto homem gay e negro. Um sistema que faz esses jovens professores e

professoras LGBTQIA+ terem que ser exímios e hiperbólicos prestadores de serviços, simpáticos e agradáveis para ter o mínimo de respeito no seu ambiente de trabalho, na sua família, na escola, na sua comunidade.

Onde toda essa força de vida, essa potencialidade humana vai parar? Onde ela está fazendo falta? Ter que trabalhar mais e sermos excelentes funcionários dos nossos empregos porque qualquer outra coisa menos incidirá em nossa cabeça a prêmio. Ótimos alunos, ótimos filhos, o melhor profissional, o melhor vizinho etc. Afinal, qualquer outra coisa fora dessa prestação hiperbólica incidirá em maior exclusão social. Logo, uma necropolítica (MBEMBE, 2018) incidirá seus poderes de deixar morrer, ou deliberadamente matar, sobre nós.

Para exemplificar por outros vieses, mais concretos que nos ajudem a tangenciar a questão, é interessante observar a agenda de inclusão no mundo corporativo. Essa agenda tem se justificado através de uma certa lucratividade das empresas que, fazendo uma gestão da diferença e da diversidade buscam elevar suas performances e lucros (ALVES; GALEÃO-SILVA, 2004). Dados apontados mostram que as empresas crescem quando elas investem na contratação de pessoas dissidentes das normativas do sistema *sexo/gênero/raça/classe*. Bem como, quando promovem um ambiente de respeito às diferenças e diversidades. Ou seja, o que sistematicamente justifica essa promoção da diferença no mundo corporativo é a lucratividade das empresas (SARAIVA; IRIGARAY, 2009).

Como tudo isso que falamos anteriormente, todo esse sistema de exploração, tem sido explorado no mundo corporativo? Por qual motivo essa lucratividade das empresas acontece? Será que esses dados da lucratividade do mundo corporativo, ao investir em certa dignidade e incorporação das pessoas LGBTQIA+ e não brancas, por exemplo, nos daria um exemplo palpável de como nossa dignidade é moeda de troca econômica? Ou seja, esses dados nos dariam provas concretas, quantitativas, de um sistema que explora nossos afetos e desejo de acessar certa dignidade humana? Da exploração de nosso apego apaixonado a submissão do *poder ser*?

Ao que parece, importaremos nos termos de já estarmos sujeitos dentro de uma lógica que nos coloca como hiper trabalhadores, bons servidores, como o “bom menino”, o “sabonete”, o “prestador de serviços” que vai aceitar todos os termos e condições impostas, trabalhando dez vezes mais para ter o mínimo de reconhecimento. Sistema que faz uso de o apego apaixonado ao *poder ser* incluso em uma sociedade que nos violenta paulatinamente, especificamente na própria dinâmica do mercado de trabalho. Como tudo isso mistura-se e nos diz sobre toda essa exploração anteriormente discutida?

Ou seja, como essa dinâmica corporativa se vale desse mesmo processo presente no núcleo familiar, nos poderes mais gerais do sistema colonial/moderno do *sexo/gênero/raça/classe*, no mercado de trabalho? Estaria essa inclusão pelo lucro fazendo uso dessa exploração das forças do bom menino, do colega prestativo, do corpo sabonete, do bom filho, do que não dá trabalho, do que é grato pela cidadania precarizada e por isso não pode ter grandes reclames? Que sempre estará a serviço das demandas exploratórias, prestes a ser sempre educado, paciente e compreensivo com as violências que sofre?

Estariamos vendo, mais uma vez, poderes mais gerais se valerem de técnicas mais localizadas (o uso do apego apaixonado e da dependência radical das supostas redes de apoio) que funcionam em nível massificante garantindo a obtenção de vantagens políticas e econômicas? Garantindo o uso dessa exploração de nosso afeto para obtenção de um crescimento econômico privado, como dizem os dados? Essa parece ser a condição, por exemplo, que diferencia as experiências de Júlio e Clóvis na escola particular: a fabricação do corpo/sujeito “bom assujeitado”.

No relato dos professores Júlio e Clovis, ambos atuantes em escolas públicas e privadas, o mesmo recrudescimento e emudecimento tornam-se visíveis ao relatarem as diferentes experiências nesses espaços.

Apesar da escola pública onde o professor Clovis atuar ainda ser terreno de tensões devido o conservadorismo religioso evangélico de boa parte da comunidade, a coisa pública garante elementos para que ele ainda consiga insurgir, fazer alianças e propor práticas engajadas e transgressoras. Diferentemente, na escola particular da qual na época dessa entrevista tinha sido recentemente dispensado, os silenciamentos, o preconceito e disciplinamento foram tão insidiosos que acabaram por adoecer mentalmente Clovis.

Apesar de marcar seu local como resistência, de não se arrefecer dos entraves, de propor práticas de insubmissão como, por exemplo, ler poemas engajados após a obrigada leitura bíblica a cada início de aula, de trazer debates dissidentes da norma para aquele ambiente normatizador e acolher seus alunos *bixeslesbotrans*, Clovis foi adoecido pelo sistema e pelo ardiloso uso de sua prática afetiva como professor. Montaram um perfil *fake* se passando por aluno gay que pedia ajuda e conselhos, em busca das orientações de Clovis nas suas redes sociais. O perfil incitou o professor a falar contra as práticas preconceituosas da instituição católica para qual trabalhava naquele momento. No dia seguinte, Clovis foi dispensado de seu cargo.

No caso do professor Júlio, embora não tenha vivenciado nenhum embate direto por ser, segundo ele, uma pessoa muito discreta em relação a sua sexualidade e identidade de gênero, bem como tradicional em suas práticas arte-educativas, me conta que se sente impelido a ter uma autocobrança hiperbólica e prejudicial por ser um dos poucos corpos negros que habitam a escola particular onde leciona.

Júlio relata que por falta de ter representatividade positiva ao longo de sua vida, sente-se na obrigação de ser esse elemento para seus alunos negros que são minoria naquele espaço ocupado majoritariamente por pessoas brancas. Do mesmo modo, zela por cumprir com essa representatividade positiva também na escola pública onde leciona para uma maioria de jovens que não atendem a padrões da branquitude.

Logo, pensando na representatividade, na política de construir uma imagem positiva do corpo negro, tende a cumprir o papel do trabalhador hiperbólico que, como corpo fora da norma daquele espaço, se apegava a demonstrar e comprovar seu valor por meio da disposição a atender as demandas. Assim, acessando certa dignidade através de suas entregas e práticas mais tradicionais, Júlio garantiria lugar de respeito em ambas as instituições.

A diferença entre as trajetórias de Júlio e Clovis nas escolas privadas, e com suas especificidades também nas públicas, talvez seja exatamente a atitude de Júlio. Como trazido anteriormente, ele mantém uma postura mais enrijecida do corpo, uma performatividade mais normativamente masculina, mais discreta e mais comedida e de acordo com a normativa. Enquanto Clovis, por não atender a esse padrão, por insistir em uma prática transgressora, crítica, multicultural e estabelecer alianças com os alunos através de certa *coragem da verdade* (tratada em seguida), ameaça a norma e, por isso, acaba por ser extirpado por ela.

O que me faz pensar e concluir, mais uma vez, como as questões de um sistema colonial/moderno e seus dispositivos de *sexo/gênero/raça/classe* atravessam interseccionalmente nossas trajetórias escolares, bem como os termos e usos insidiosos nos quais somos demandados ou não pelo sistema colonial/moderno. Quanto mais branca, mais economicamente média, mais bancária<sup>13</sup>, mais conservadora é a escola, mais disciplinar e excludente se mostra a instituição.

Outro elemento da produção desse corpo/sujeito “bom assujeitado” que aparece bastante nas narrativas desses professores/as, é o relevar. Ser compreensivo, aceitar, se conformar de bom grado aceitando que essas violências são a maneira pela qual estabelecemos essas redes de afetos. Então, por mais que eu seja violentado pelo meu pai,

---

<sup>13</sup> Segundo Paulo Freire (2019, p.80) a educação bancária é “um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante”.

pela minha mãe, pelo meu vizinho, pelo meu professor, pelo meu colega etc. De alguma forma o meu grupo familiar, a minha comunidade e as figuras de poder que se exercer sobre mim (em assimetrias radicais) demandam que eu me construa como aquele que tem que entender, que tem que ser o bom menino (a), que tem que se conformar e naturalizar o seu próprio lugar de prejuízos sociais mais diversos. Como se fosse demandado a mim, enquanto dissidente do sistema *sexo/gênero/raça/classe*, uma postura compreensiva que concorda e respeita os limites possíveis (bem delimitados) de meu exercício e conformação em/com uma vida precária (BUTLER, 2020c).

Como disse, existem termos pelos quais seremos ou não tolerados, respeitados, queridos ou expelidos. Exemplificados claramente quando insistimos em não calçar as nossas máscaras brancas heterocisnormativas e o nosso beijo, nosso cabelo, nosso turbante, nossas mãos dadas, nossa estética, nossas histórias, nosso vocabulário tornam-se exemplo do quanto queremos nos impor de forma dita desnecessária e prejudicial à norma familiar ou ao bem estar social. Para escola cristã, por exemplo, estava “tudo bem” Clóvis ser gay, desde que essa aproximação entre instituição religiosa e artista gay/bicha/veado fosse sob condições bem específicas de assimetria e exploração insidiosa de suas forças.

### 3.2.8 Uma vida psíquica do poder

Todos esses níveis de análise nos falam sobre a exploração e do abuso do nosso amor: na família, nas amizades, nas relações afetivas amorosas, no mercado de trabalho, na escola, e em todos os locais ocupados pelos sujeitos dissidentes da normativa do sistema colonial/moderno da *sexo/gênero/raça/classe*.

Vemos esse sistema operar no tanto no assassinato do jovem Itaberli, quanto em todos os outros aspectos das narrativas citados anteriormente. Um processo de subjetivação que se dá através de um processo de assujeitamento, da sujeição e da exploração de um elemento central no próprio processo de *entendimento de si*: \_exploração de um certo apego apaixonado (dor, sofrimento, angústia) necessário para nossa formação enquanto sujeitos.

O “corpo sabonete”, o bom menino que sempre vai atender a qualquer exigência que for feita por esses que possuem autoridade afetiva sobre ele, o prestador de serviços hiperbólico, o sujeito carvão e graxa consumido nas engrenagens da modernidade, são faces

esculpidas em nossos corpos, como na produção do prisioneiro em Foucault (2014), como a máscara branca em Fanon (2020), como as camadas de tinta da parede de Rubem Alves (1996). Essa produção e exploração desses corpos/sujeitos em vários níveis (corporais, afetivos, psíquicos) para a obtenção de vantagens, parece reproduzir um modelo econômico de exploração do corpo, do tempo e da força/energia de vida. Uma gestão e usos exploratórios feitos por uma economia heterocisnormatividade da branquitude.

Poderíamos dizer, como no título de Butler (2020b), que essa seria “uma vida psíquica do poder”? E, de modo complementar, uma colonialidade do ser (QUIJANO, 2009)? Ou poderíamos ser mais específicos e alinhados a esse trabalho e nos encorajar/arriscar a chamar essa gestão/colonização dos corpos, dos afetos, das paixões e do desejo, de uma vida psíquica da matriz colonial/moderna de *sexo/gênero/raça/classe*? Uma vida psíquica da matriz colonial/moderna do *sexo/gênero/raça/classe* que demanda uma economia hierarquicamente assimétrica da exploração, dos acessos e dos usos dos corpos/sujeitos por meio da expropriação do amor. Onde, nesse cenário, a uns cabe o reducionismo de seus corpos, afetos, paixões e desejos como objeto das vantagens obtidas/capitalizadas por quem ocupa em outra local do tecido social, posições de privilégios nesse sistema. Contexto esse onde ocorre o processo de subjetivação (constituição de sujeitos, assujeitamento e sujeição) desses professores e professoras LGBTQIA+.

Essa colocação me faz lembrar, mais uma vez, como esse é um processo de uma dependência radical, quase sempre insidiosa, pois nos torna dependentes (seja para certa inteligibilidade e exercício de vida) ao ponto de ser, inclusive, nosso único vislumbre de uma resistência aos efeitos brutais desse mesmo poder. Escola, família, igreja, trabalho, neoliberalismo (acúmulo de capital) e Estado (bem como os dispositivos de *sexo/gênero/raça/classe*) se imbricam tão fortemente nesse processo que nos parecem ser as mãos que inda pouco citei: as que produzem nossa dor e as únicas pelas quais poderíamos ser e vislumbrar soluções para a precariedade de nossas existências. Uma dependência radical e insidiosa.

Lembro-me de uma pergunta que fiz durante um evento recente sobre como a Escola poderia ser essencial aos povos indígenas vista a história dos aldeamentos e da prática disciplinar jesuíta. Não obtive uma resposta satisfatória, mas talvez algumas das colocações anteriores nos possibilitem reflexões e a deixa para começar a relatar, discutir e entender as práticas, vivências, silêncios e resistências no contexto presentes em nossas narrativas no



contexto escolar enquanto professores/as/ies *bixeslesbotrans*. Ou seja, as dinâmicas de poder presentes nos processos de *entendimento de si* enquanto professores/as/ies.

### 3.3 Primeiro estágio como professores/as: os/as professores/as pedaço, um escudo inicial.

**Grasi** - Eu acho que era isso que eles queriam, sabe? Quando as pessoas ficam cutucando, cutucando, cutucando, cutucando até você... Principalmente adolescentes, né? (...) A minha vida é um livro aberto. Então... Até certo ponto que sinto que eu não me exponho, né? Dá um pouco de medo de me machucar, mas foi maravilhoso sempre, todas as vezes foram legais. Eh, teve um ou outro aluno, que me olharam torto e tal, mas aí eu tenho muito apoio, sabe? Eu tenho muito apoio dos próprios alunos que sabem o que vivem ou que pelo menos tem humanidade pra poder ver que “cara, esse menino está sendo babaca com a professora não vamos deixar também, né?” Mas sempre soube me defender, assim... Sempre tive que aprender a me defender e para que nenhuma pessoa, independentemente de ser aluno, me desrespeitasse, né? Então, tipo, se ele tem uma opinião diversa, né? Ou essa pessoa vai me ofender com algum termo e tal. Eu me coloco, né? Eu me coloco “Não, você não pode agir dessa forma”. Eu como educadora, eu tenho o direito de falar com você, tenho obrigação além do direito, né? Tenho o dever de falar com você de que as coisas não podem ser assim. Então existem esses desafios, né?

Em primeiro estágio de *entendimento de si* enquanto profissionais da educação, esses professores e professoras chegam até a escola escaldados pelas feridas e cicatrizes do disciplinamento colonial do *sexo/gênero/raça/classe* na qual foram submetidos na família-escola-sociedade. Em nossas trajetórias escolares enquanto alunos, tivemos uma ausência de representação ou representações estereotipadas (geralmente negativas ou lidas como negativas) de professores/as/ies *bixeslesbotrans*. No relato da professora Grasi ela nos conta de todo o burburinho e estigmatização que existiu em torno de um professor que diziam ser gay e que perdeu a vida para a AIDS. O professor João Carlos me contou sobre como um amigo relatou o caso que mantinha com um professor enquanto era seu aluno. Eu, por exemplo, me lembro do único professor abertamente gay que tive e que em muitos momentos o vi sendo desrespeitado e agredido com objetos arremessado contra seu corpo, chutado por alunos na hora que batia o sinal. Fora essas imagens negativas, resta a ausência.

Ao voltar para a escola como professor, o medo constante que marcara a trajetória da infância e adolescência do professor Clóvis, agora se inscrevia como o sentimento gerenciador de suas relações na escola, enquanto professor de Arte do ensino básico. O medo, a angústia e insegurança dão o tom do modo pelo qual Clóvis se portava em sala de aula, mas

somente nela. Existia o medo latente de acabar dando alguma pista, algum indício do segredo de quem se era. O medo de acabar postando algo nas redes sociais que o delatasse para seus alunos. Não somente por receio de receber os xingamentos LGBTQIA+fóbicos a qual nós, dissidentes da normativa do *se sexo/gênero/raça/classe*, estamos submetidos desde a primeira infância. O medo era também o de que acabar falhando em sua prática professoral. E se os alunos o recusassem? E se sua identidade acabasse se tornando o limite fundante de uma distância entre professor e alunos que aniquilasse seus objetivos pedagógicos? Existia, no início de sua carreira, no primeiro momento que voltou para sala de aula, essa “dor de dente” profunda que limitava sua prática inclusiva e engajada aos contornos da citação exterior, de casos e tomadas de partida em ralação aos marcadores da diferença, sempre de forma distante. Como se, ao falar sobre, ao tomar partido sobre, ao intervir em cenas de violências preconceituosas, ele assumisse uma distância que negava sua própria identidade enquanto alvo direto prejudicado por essas práticas excludentes. Posicionava-se, mas sempre distanciado e fraturado. Afinal, ele tentava deixar uma das partes essenciais de quem era, por medo, para fora dos limites dos muros da escola. Como se fosse possível descolar essa parte de si e deixá-la em cima da escrivaninha antes de sair para um dia de trabalho. Como poderia então, se não, um professor fraturado não sentir dor? Como poderia uma professora, com pedaço faltando, não sofrer?

Clóvis não tinha seus medos, receios e pânico atoa. Em seus primeiros anos, teve que lidar com os mesmos processos excludentes e sistematicamente violentos no ambiente da escola. Teve que lidar com uma série de profissionais da educação com pensamentos arcaicos, nada empáticos uns com os outros e muito menos com os alunos por quem, eticamente, deveriam ter. Profissionais obsoletos, sem engajamento com uma formação continuada, que não leem e que se recusam a entender e ter uma conexão com o mundo atual. Quanto aos alunos preconceituosos, Clóvis os releva em seus relatos. Afinal, para ele esses alunos ainda são seres em formação e reverberam uma série de comportamentos LGBTQIA+fóbicos apreendidos no meio em que vivem. Em sua concepção, são mais vítimas que algozes.

Cercado em maioria por esses, Clóvis teve que reviver as feridas de presenciar situações de deboche tendo suas dores menosprezadas. Teve que aturar piadas insidiosas de parte de seus colegas ao ponto de não suportar mais estar em uma das escolas onde trabalhou no início. Escola que, se não fosse a presença desse tipo de LGBTQIA+fobia recreativa, conduzia principalmente por um professor em específico, ele teria escolhido se efetivar no quadro permanente de funcionários.

Apesar de entre seus primeiros alunos existirem tantos com uma qualidade crítica em relação às questões sociais, e de manter uma postura de certa forma engajada que toma partido e interfere nas práticas violentas e excludentes em sala de aula, o medo de ser descoberto como veado estava para além de receio em ser mal-recebido e excluído por seus alunos. O medo era, também, e nada irreal, o de ser de fato agredido ou morto por alguém da comunidade escolar. Em terras brasileiras em que se persegue artistas, sendo tidos como perversos e ameaçadores em campanha política nacional, vendo nas notícias e nas estatísticas a sistemática aniquilação do corpo *bixeslesbotrans*, nossa criminalização, nossa exotificação, nossa sexualização, sendo descritos como potencial ameaçadores da infância e do bem-estar social, como não temer a vida? Como sair de casa e adentrar ambientes ainda tão hostis como o da escola e não temer conseguir retornar para casa vivo ao fim do dia? Como ter uma prática pedagógica satisfatória se existe uma ambiência cheia de receios, medos e inseguranças? Inclusive quanto a própria vida? Como não ser essa uma existência vulnerável e precária?

**Clóvis** – Eh, na escola algumas vezes já me foi perguntado qual era a minha... “Professor, você é gay?”, na escola por alguns alunos. Eh, nesse momento existe uma trava... Existe uma trava, você trava... Você não sabe o que você fala, o que você faz, de que forma que você age... Porque muitas vezes esse “Você é gay?” vem com um ar de deboche, um ar de uma curiosidade, mas uma curiosidade não boa, não bonita. E a gente sabe disso porque a gente percebe isso no olhar, né? Eh, muitas vezes eu ficava em choque, em cheque comigo mesmo, em conflito comigo mesmo porque eu me achava covarde. Eu achava que eu era covarde porque eu falava que... Eu não falava nada, eu não respondia, eu falava assim “Ah, mas por que você quer saber? Qual que é o seu interesse em saber se eu sou gay?” Muitas vezes eu entrei em conflito comigo nisso, nesse meu início, no início da minha trajetória por que eu não virava... Eu falava comigo mesmo “Clóvis, por que você não fala pra ele ‘eu sou gay sim?’”. Só que, como eu te falei, tem toda uma questão que a gente tem uma responsabilidade. Infelizmente ou felizmente, né? A gente tem uma responsabilidade, eh... Social, afetiva, que o meu medo se passava muito em torno de que se os alunos descobrem que eu sou gay eles vão parar de gostar de mim, gostar da minha aula. Então como que eu posso conquistar esse menino? Como que eu posso conquistar essa menina? Como eu posso ajudar esse menino, essa menina? Porque eu quero ajudar. Mas se ele descobre que eu sou gay, ele vai parar. Ele vai parar de me ouvir, ele vai parar de me... Ele vai me ignorar. Existe esse medo, existe esse receio, essa angústia. Ainda mais eu, né? Que sou professor de arte, tenho uma aula por semana. Então assim, como que eu, em uma aula por semana, eu iria conseguir durante o ano, eh... Discutir, falar sobre, sendo que o sistema... O sistema me ataca todos os dias na televisão dentro de casa, dentro da igreja, todos os dias o sistema ataca, me ataca... Que eu não presto, que eu não sou bom, que o gay não vai pro céu, vai pro inferno. Então... Era ficar entre a cruz e a espada, era ficar entre a minha verdade, a minha vontade de “Sou sim e que que a gente faz com isso?” e a do outro lado que era... “Eu posso perder eles”, “Como que eu vou fazer?”, “Como que eu faço isso?”. Ainda é uma luta de todos os dias... Árdua... É uma luta, é uma luta porque a gente nunca sabe se o aluno novo que virá, o professor novo que virá, que vai ter que te entender, você vai entender ele, eh... Foi complicado, eh... Estar dentro da sala de aula, me entendendo enquanto um homem gay lutando pelas causas, sendo resistência. Porém não, eh... Não deixando muito claro que eu sou

gay, né? Eh... Na verdade a gente não tem que deixar claro pra ninguém que a gente é gay, né? Mas existe um receio, um medo de como lidar com essa situação diante de uma sociedade preconceituosa. Eu entendo que os meus alunos não são preconceituosos de nascença, eles são oriundos de um sistema preconceituoso e a partir disso, eh... A partir disso, nesse início de carreira eu tive que tomar muito cuidado da forma, eh... De como eu poderia me defender se caso algo viesse à tona, de que de que forma que eu poderia, eh... Falar sobre o assunto. Sempre pisando em ovos, sempre pisando em ovos... Uma coisa que não é boa, nada boa pra gente que é educador, né? Pra gente que está dentro da sala de aula (...) A gente vê! A gente vê ações preconceituosas, né? Falas preconceituosas. Então desde sempre existe essa dificuldade, né? Assim... Quando eu comecei, né? “Que os alunos vão pensar de mim, será que eles vão parar de gostar de mim?”, “Será que eles ainda vão continuar me ouvindo?”, “O que será que um aluno vai... O que será que o pai de um aluno vai falar, se descobre que o professor dele é veado?”, “O que que esse pai vai querer vir fazer?”. E aí o meu receio talvez, eh... O meu medo talvez não seja nem nas crianças, os adolescentes... O meu medo é de ter que lidar com essa corja, com essas pessoas e de me sentir, eh... Vulnerável. Eu faço parte de um sistema vulnerável... Eu estou, eu estou eu vivo vulneravelmente... Todos os dias. Porque eu nunca sei se dentro da escola vai ter alguém que vai tentar me assassinar por eu ser gay, se o pai de um aluno vai querer fazer alguma coisa comigo por eu ser gay. Por eu ter, por eu talvez... Aluno é gay, esse aluno é gay, vim falar comigo e eu trazer força, eu trazer palavras, eu trazer resistência pra esse aluno, a que ponto eu não coloco a minha vida em risco? Então todos os dias eu vivo vulnerável... Ninguém para pra pensar nisso... Ninguém para pra pensar que a gente tá vulnerável todos os dias, que todos os dias é uma luta, que todos os dias é resistência, que todos os dias a gente tem que ouvir piadinha seja indo pra escola, pegando Uber... E aí você decide se você fala ou se você não fala, se você posiciona ou se você não posiciona... A que ponto você não pode levar um tiro ali na mesma hora?

Lembro-me que a primeira vez que fui perguntado por um aluno se eu era gay. No primeiro momento congelei e na sequência fingi não ter ouvido. Essa foi a técnica usada por mim por algum tempo, quando ainda lecionava para crianças do fundamental I. Essa era uma questão que aparecia logo depois de perguntarem se eu era casado e/ou se eu tinha namorada, filhos etc. O medo tomava conta de mim nesses momentos e eu me acovardava diante da curiosidade dessas crianças. Algumas vezes parecia conter na pergunta extrema inocência e curiosidade, em outras o julgamento e ódio eram evidentes. Não raro escutava “professor, você é viado”? Os burburinhos que vez ou outra conseguia captar entre uma dinâmica e outra, eu insistia em ignorar.

Apesar de estar ali, na figura de autoridade, esse exercício de poder acabava se invertendo em mais uma cena constrangedora para mim. Como se, nesses momentos, a autoridade desses jovens e crianças filhos de uma heterocisnormatividade sobressaísse minha demandada autoridade enquanto professor. Uma estranha relação que se fosse para começar a tentar explicar, usaria a figura do “negro da casa”, da “mãe preta”, da “ama de leite”, da “mucama” ou da babá. Uma afetividade insidiosa. Como se, a qualquer e em vários momentos, minha autoridade enquanto professor veado estivesse em um local diferente dos demais professores/as heterocisnormativos: uma autoridade precária.

A professora Grasi me conta que quando começou a dar aula já chegou com um escudo protetor e uma certa reatividade que, quando questionada sobre sua sexualidade, escapava da questão com um constrangido “não estamos aqui para falar da minha vida pessoal”. Relata que essa insegurança e autoproteção, conectam-se com outros pontos além de sua sexualidade: as questões de gênero, conteúdo e trabalho intelectual. Especificamente, seu lugar enquanto mulher lésbica e artista. Inclusive, e não menos importante, o lugar que a arte ocupa nas dinâmicas desses saberes/poderes.

**Grasi** - Tive um pequeno... Uma reação de defesa, em relação a minha vida pessoal, né? Eh, digo “reação” porque sempre vai ser um ataque, né? Sempre começa com um ataque. Eu sinto isso, né? São raros os momentos quando alguém vem conversar com você independente do... E que já não vem com julgamento, né? Se eu chegar direto, pra! Sou lésbica! Sempre vai ter um julgamento... Então, é sempre, pra mim eu sinto que é sempre uma reação. Eh, então eu já fui armada, né? Pra dar aula com uma proteção, um escudo, né? Quando eu fui dar aula eu já tinha essa armadura, né? Então as primeiras reações que eu tive foi de não estar, de não falar... Assim, “não vou, não vamos falar da minha vida pessoal”. E... Porque eu já era uma pessoa nova, com cara de nova, dando aulas de artes, né? E artes é sempre vista como aula da bagunça, né? Recreio e tal. Brincadeira... E isso também tanto no núcleo docente quanto no núcleo discente, né? Tanto com os meus alunos e também com a gestão escolar, professores e tal... Sempre tem esse julgamento de incapacidade, de inferior, também por ser mulher, né? Então essa primeira reação foi “Não vamos falar da minha da minha vida pessoal” e sempre cortava o assunto, né?

Como já aparece na fala anterior, essas dinâmicas estendem-se a todo o contexto escolar. Estarão presentes, inclusive, na sala dos professores/as. Ou seja, as preocupações, medos, angústias, enfretamentos, afetações, barreiras e silenciamentos atravessam todas as interações humanas na escola. A problemática da LGBTQIA+fobia não será uma exclusividade apenas da relação aluno x professor. A sala de seus pares será igualmente, se não mais, um espaço desafiador para essas pessoas.

**Grasi** - Quando eu comecei sempre ficava com o escudo, né? Dentro da sala dos professores também. Eu ouvia as piadas, eu ouvi os comentários e fingia que eu não estava ali, né? Para tudo! Para as posições políticas também, sabe? Tem essa coisa da escola sem partido, alguns professores, algumas pessoas ainda acreditam nisso, sabe? Eh, e eu sempre pensava “estou aqui pra dar aula e não ficar debatendo, discursando e tal”... E eu sempre ficava nesse lugar “Não quero me expor”, “Não quero me machucar”, “Eu não quero gastar minha energia com isso”... Eu sempre fugia e ignorava, escutava os comentários e “Foda-se”... E acabava não fazendo laços, acabava não fazendo amizade. Isso também envolve, também, o fato de eu estar sempre mudando de escola todo ano. Cada ano é uma escola. Então eu não criava realmente laços. Isso aqui é um problema. Amizade dentro da sala de dos professores é meio complicado.

A primeiro momento, toda essa dor de nossa ferida colonial, dessa colonização psíquica do poder, acaba por fabricar em nós uma série de medos, receios, angústias e limitações que inter(ferirão) em nossos modos de ser professor. Vemos um distanciamento, isolamento e/ou tentativa de deslocamento entre a produção de uma prática professoral e o sujeito professor. Um disjuntivo binário de objeto x sujeito, onde tendemos a tentar manter, ou preferiremos enxergar, nossa prática como neutra. Ou seja, sem um sujeito (ou relação de poder do *entendimento de si*) situado no Sul do Mundo. O que eu chamarei de “produção do corpo/sujeito *Professor Pedaco*”. Um tipo de sujeito que supostamente desinteressado, sem desejos e sem objetivos que não sejam os do conteúdo da matéria, que fabrica um ser alijado de parte de si mesmo como técnica de proteger suas cicatrizes da atmosfera LGBTQIA+fóbica que ainda encontramos na escola. Um ser que tenta manter uma consciência que já é ética e radicalmente crítica (uma consciência mestiça e de *fronteira*) mas dentro de uma postura amputada de si mesma, que tenta práticas de liberdade em sala de aula negando a *situação* do seu corpo/sujeito (generificado, sexuado, racializado) naquele espaço/tempo. Digo “supostamente” pois a própria história do processo e modos de subjetivação, as contingências de suas vidas e as estratégias de sobrevivência, o sujeito que são e o corpo que habitam por si só já tensionam, desestabilizam e impossibilitam a efetivação da ficção dessa suposta conduta neutra de um suposto *Professor Pedaco*. Obviamente, como pedaço supostamente solto no espaço/tempo, interferindo eticamente/politicamente nas relações de poder através de pautas mínimas que garantiriam não ferir de morte sua consciência ética, angustiam-se.

### **3.4 Segundo estágio: *aqueerlombamentos* na fronteira.**

(...) as crianças viadas, ao se erigirem na fronteira estabelecidas pelas normas de gênero, ao se verem assinaladas como menos humanas, poderão, por um lado, terem suas performances compreendidas a partir dos construtos heterossexuais em que o “efeminamento/efeminização” de seus atos é indício de sua desumanização; ou, por outro lado, poderá vir a representar o lugar da desnaturalização da fronteira ao permitir deslocamentos em que ser criança viada seja a afirmação de si em sua humanidade possível (NOGUEIRA, 2020, p. 117).

Podemos observar nos relatos dialogados anteriormente esse mesmo mecanismo de sistema de produção de subjetivação operando através dos dispositivos discursivos de raça,

gênero e sexualidade. Onde a sujeição, por meio da constituição discursiva de uma identidade, se inscreve como o próprio processo de feitura desses sujeitos do *entendimento de si*. Entretanto, como nos diz Butler (2020b, p. 90) a sujeição não seria apenas uma forma de dominação e produção desse sujeito, mas também uma restrição produtiva sem a qual não seria possível acontecer o sujeito. Ou seja, uma restrição de efeito produtivo.

Segundo Butler:

Embora Foucault tente argumentar algumas vezes que o poder historicamente jurídico – o poder que age sobre os sujeitos preexistentes e os subordina – precede o poder produtivo, a capacidade que tem o poder de formar sujeitos, com o prisioneiro fica claro que o sujeito produzido e o sujeito regulado ou subordinado são a mesma coisa, e a produção compulsória é sua própria regulação (BUTLER, 2020b, p. 90).

Na reflexão anterior formulada pela autora – entendendo que “embora Foucault tente argumentar” que o poder seria algo que “age sobre sujeitos preexistentes”, e que o “jurídico precede o poder produtivo” – Butler parece estar apontando uma contradição em Foucault. Crítica que, a meu ver, não se sustenta, mas que nos dará mote para que cheguemos à determinada discussão.

Para começar, o próprio Foucault deixa claro que o poder não pode ser tomado apenas como “um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras” (FOUCAULT, 2021, p. 284). Dessa forma, o poder deveria ser analisado como algo que funciona em cadeia, funcionando e se exercendo em rede, e que nunca é localizado em um ou outro lugar, na mão de apenas uns ou outros (Idem).

Então seria difícil imaginar que o poder apenas “age sobre os sujeitos”, já que nas malhas do poder “os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer esse poder e de sofrer sua ação” (idem). Ademais, os indivíduos “nunca são inertes (...) são sempre centros de transmissão” (Idem). Ou seja, “o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles” (Idem) deixando claro que “não se trata de conceber os indivíduos (...) como matéria múltipla e inerte que o poder golpearia e sobre o qual se aplicaria, submetendo os indivíduos” (Idem), mas efetivamente o poder “faz com que um corpo, gestos, discursos e desejos sejam identificados e constituídos enquanto indivíduos [sendo esse] um dos primeiros efeitos do poder” (FOUCAULT, 2021, p. 284). Ou seja, fica claro que para Foucault não existiria “sujeitos preexistente” como nos disse Butler (2020b, p. 90).

Quanto à afirmação de que, para Foucault, o “jurídico precede o poder produtivo”, dando-nos aqui a ideia de uma análise apenas descendente do poder, essa afirmação também parece ser equivocada. Segundo Foucault (FOUCAULT, 2021, p. 285), uma das preocupações metodológicas que devemos nos ater frente ao seu trabalho é a importância de “não fazer uma espécie de dedução do poder que, partindo do centro, procuraria ver até onde se prolonga para baixo” reproduzindo-se “até chegar aos elementos moleculares da sociedade”. Para ele a ideia seria ao contrário: começar entendendo como o poder atua nos níveis mais baixos, mais capilares e desse lugar ascender. Dessa forma, partindo dos:

(...) mecanismos infinitesimais que tem uma história, um caminho, técnicas e táticas e depois examinar como esses mecanismos de poder foram e ainda são investidos, colonizados, utilizados, subjugados, transformados, deslocados, desdobrados etc., por mecanismos cada vez mais gerais e por formas de dominação global. (...) como esses procedimentos se deslocam, se expandem, se modificam; mas sobretudo como são investidos e anexados por fenômenos mais globais; como poderes mais gerais ou lucros econômicos podem inserir-se no jogo dessas tecnologias de poder que são, ao mesmo tempo, relativamente autônomas e infinitesimais (FOUCAULT, 2021, p. 285).

Se pensarmos que o poder jurídico estaria dentro do que Foucault chama de “fenômenos mais globais”, a insinuação crítica de Butler (2020b) a uma suposta contradição em Foucault parece não se sustentar. Aproveitando os ganchos deixados pela problematização da suposta contradição em Foucault apontada anteriormente por Butler, quando pensamos em toda essa formulação que coloca o sujeito sujeitado, atravessado, constituído pelos discursos de verdade, onde existira a possibilidade para a resistência?

Valendo-me novamente da metáfora da peça de mármore que é esculpida na busca da produção de uma obra (o sujeito demandado pela matriz), até agora entendido como produzido, regulado, subordinado, pergunto: como o *entendimento de si* também contém a possibilidade da obra tomar em suas mãos (certa agência/resistência) as próprias ferramentas de lapidação?

Butler (2020b, p. 106) entende que para Foucault a possibilidade de resistência estaria inerente ao próprio poder, onde para ele o “simbólico produz a possibilidade de suas próprias subversões [sendo que] essas subversões são efeitos inesperados das interpelações simbólicas”. Segundo a autora, o poder em Foucault não consistiria apenas na elaboração reiterada de normas, possuindo também caráter “formativo ou produtivo, maleável, múltiplo, proliferativo e conflituoso (...) e que em suas ressignificações a própria lei [pode] ser



transmutada naquilo que se opõe aos seus próprios originais e os ultrapassa” (BUTLER, 2020b, p. 106).

Dessa forma, “o discurso disciplinar não constitui [apenas] o sujeito (...), mas constitui simultaneamente a condição para a desconstituição do sujeito” (Idem). Butler (2020b, p. 107), a partir de seu conceito de performatividade, diz que “o que é gerado pelo efeito performativo da exigência interpeladora” - e aqui entendo essa exigência como o chamado à produção de discursos de verdade (FOUCAULT, 2021, p. 279) – “é muito mais do que um sujeito, pois o sujeito criado não é, por esse motivo, fixado numa posição: ele se torna ocasião para uma feitura posterior”. Desse modo, também podemos observar nos relatos supracitados desses professores/as a existência de um movimento, uma agência feita por esses sujeitos ao reelaborarem estrategicamente esses dispositivos discursivos no processo de *entendimento de si*. Dispositivos que outrora foram usados como categorização que os assujeitam, também fornecem as próprias condições para que se organize uma feitura do eu que reelabora os termos desse *entendimento de si* enquanto *bixeslesbotrans*.

Como podemos entender a partir de Butler (2020a), a abjeção de nossos corpos/sujeitos como forma de subjetivação, nos lançará para fora como produto excretado. *Situando* esse processo no Sul do Mundo, através de Anzaldúa (2019) podemos entender esse movimento de abjeção como a ferida colonial que nos lança para o estado de *fronteira* no qual, porventura, encontraremos as próprias condições de insurgência enquanto *bixeslesbotrans*. Ou seja, como podemos ver no histórico trazido por Facchini (2016), o discurso categorizador também criará as próprias condições de identificação entre os dissidentes da normativa do *sexo/gênero/raça/classe*. Segundo Facchini (2016) grupos de encontro para trocas de experiências e espaços seguros de socialização, serão de extrema importância para a uma virada identitária como tomada de agência nesse próprio processo categorizador.

Entretanto, nos contextos do processo de *entendimento de si* desses/as/ies professores/as/ies *bixeslesbotrans* vemos um movimento de trânsito diaspórico e migrante. A primeiro momento, um movimento retirante/retirado de saída de grupos, espaços, cidades, para que haja a reinvenção/invenção de novos espaços. O professor Sabrina relata como o trânsito era uma frequente em sua vida.

**Sabrina Gonzales** – Na minha vivência eu estava sempre transitando. Assim, participando das coisas que apareciam. E como eu falei antes, buscando um lugar de pertencimento, sabe? Assim, tentando ser aceito porque eu não tinha aceitação da minha mãe. Teve essa questão do julgamento. Isso modulou, moldou as minhas

relações sociais, porque eu estava sempre tentando ser aceito de alguma forma, né? Entrosar, fazer parte de um grupo mesmo que sumariamente esse grupo me excluísse, né? Faziam com que eu entendesse que eu não fazia parte daquilo. Porque eu era diferente, né? Mas eu estava sempre ali, correndo, participando disso e daquilo. Mas falar que eu era aceito? Não era. Eu sempre estava tentando, de alguma forma me pertencer, sabe? Pertencer a algum grupo.

Lembro-me bem da sensação de estar sem terreno à medida que a minha sexualidade se tornava limitadora da interação com os grupos dos quais, até então, fazia parte. Era como se eu fosse um pedaço amputado, extirpado, que não poderia ser ou fazer parte de mais nada. Algumas vezes me sentei no banco de alguma praça e de mãos no rosto controlava minha respiração. Era eu sendo expelido, na *fronteira* da praça pública, diaspórico, refugiado, retirante retirado, sendo expulso e frente a frente com a incerteza do caminho. Existia um caminho? Eu estava em mim, a sociedade na sociedade e era como se uma coisa não pudesse fazer parte de outra. Existia o para onde fugir?

**Sabrina Gonzales** – Estava todo mundo se juntando assim... O grupinho das meninas e o grupinho daqueles meninos com aquelas questões de... Frente à adolescência... E eu fazia parte daquele grupo que estava alheio a esses acontecimentos. Que estava só se juntando ali, né? Aquele meme do meu grupo de amizades só tem depressivo, drogado, maluco... Eu era aquele grupinho ali, né? Que se dá apoio, um se apoiar... A arte também foi uma coisa que me salvou. E foi no teatro que eu me encontrei. Tanto que eu descobri com doze anos que existia faculdade de teatro em Ouro Preto, né? (...) Eu acho que é isso. A arte foi o que me manteve, sabe? Assim, de fato, de pé. E me mantendo assim, com uma conexão social, escolar, mesmo que mínima. Que eram os grupos de apresentação, no teatro, nos grupos de dança. Se envolvendo, né? E sendo amparado também por essas outras pessoas que de alguma forma estavam sem... Estavam deslocadas como eu. Eu sempre fiz apresentações na escola. Então, querendo ou não, sempre estava li envolvido com alguma coisa da escola. Seja Festa Junina, seja sarau, né? Isso me salvou de alguma forma, né? Porque se eu não tivesse tido essas experiências, eu provavelmente teria ficado de escanteio lá dentro da sala de aula. Então as apresentações artísticas foram uma coisa assim... Que me salvou no sentido suprir minha carência de socialização na escola, né? Porque senão a gente acaba ficando realmente de canto, de canto ali. Então quando eu tive a oportunidade de sair de casa, aí que eu comecei a me descobrir mesmo como, como pessoa. Mas enquanto eu não saí para a universidade... Viver, viver as minhas experiências e [mesmo que] sendo sondado pela minha mãe à distância, que foi uma revolução na minha vida, sabe? Eu não, não saí dessa asa assim de tortura psicológica, tortura física, julgamento... Então eu passei no ensino fundamental e ensino médio de alguma forma sem saber quem eu era, né? Então essas questões de identidade... A gente nem sabe o que é isso, gente! Nem sabia o que era isso, sabe?

**Grasi** – Eu lembro quando as minhas amigas descobriram, ficaram totalmente chocadas, me reprovaram, não gostaram, se afastaram assim totalmente de nós. E isso foi um choque pra mim, foi muito pesado. Elas foram se afastando, se afastando mesmo da gente... “Não quero te ver com ela”, “não leva ela” e eu não vou pros eventos, pros encontros se eu não for levar minha namorada, né? E fiquei chateada e a gente foi cada vez mais se afastando, se afastando, se afastando... Eu sofri esse trauma que... Dói... Foi até tema de performance minha na época da faculdade. Esse desligamento, né? Foi muito drástico pra mim, foi muito duro. Porque éramos amigas mesmo, desde a sétima série e essa amizade de repente acabou... Eu já estava

na faculdade quando elas descobriram, já estava estudando, eu já estava criando outros núcleos sociais, criando outras amizades e tal... Foi muito pesado pra mim mas, ao mesmo tempo, foi muito positivo porque eu consegui adentrar bem mais no núcleo dos amigos da faculdade. E aí já tínhamos suporte, já tinha com quem conversar sobre isso. Outras cabeças, né? Outras pessoas de outros lugares, várias pessoas que também eram homossexuais e que passaram por coisas parecidas ou coisas piores. Então eu me senti acalentada e abraçada por eles. Eh, então eu acho que dentro da UFOP, quando eu comecei a fazer Artes Cênicas, eu fui entendendo melhor o que é o universo homossexual, né? Eu acho que se eu não tivesse feito faculdade eu estaria em uma bolha muito fechada e com várias questões ainda na minha cabeça. Então tive esse suporte, tive exemplos, tive professores que apoiavam e estavam junto com a gente e tal. Vários amigos, enfim. Então me encontrei não só em relação à faculdade, à educação, ao teatro, mas também à minha orientação sexual. Foi bem importante pra mim.

**João Carlos** - A gente estava rompendo e ao mesmo tempo eu estava com... Criando novas amizades, para fora da minha turma... Lá em Ferros é muito comum que a gente estude desde a pré-escola até o ensino médio, quase com as mesmas pessoas. Acho que isso é uma característica incrível. Ano a ano você vai estudando com essas mesmas pessoas até formar... A minha turma do ensino médio é... Tem muito poucas diferenças, por exemplo. Sabe? Da pré-escola? Acho isso engraçadíssimo... E aí era uma fase que eu estava criando novas amizades fora da minha turma. Acho que muito, em partes, pela banda de música. Eu estava, né? Frequentando um outro espaço diferente da escola, né? Que era a banda de música e na banda de música eu tive outros amigos gays também, né? E lésbicas... Que eu encontrava na banda de música, né? A porta de encontro foi a banda de música, mas depois a gente passou a se encontrar na escola também. Então me encontrar com essas, com essas outras pessoas, me fez pensar também... Pensar coisas, eu acho. Essa perda da relação com os meninos da minha turma foi... Foi triste nesse sentido. Mas, ao mesmo tempo, eu encontrei as gays tudo da minha geração. Assim, elas estavam... Estavam, era lá e, né? E fui aprendendo música com elas. E aí eu acho que foi isso, né? Encontrar essa turma, né? E ao mesmo tempo, esse afastamento dos meninos da minha turma. Quando eles reconhecem essa identidade em mim, assim, né? E até o trato que eles tinham comigo e que muda, né? E que eu estranhei muito, porque a gente tinha tido uma relação de amigos a vida todinha, né? É... Então essa transição... Ela, ela foi custosa nesse sentido... É, por um lado eu perdi pessoas importantíssimas, né? Mas por outro também ganhei gente muito importante nesse processo. E eu passei a andar com as bichas mesmo, né? As bichas da banda. E a gente passou a se encontrar no recreio, na escola e tal... Acho que os meninos da minha turma passaram a me ler como uma presença, não... Não... Não grata. Fiquei, fiquei chateado. Eu acho que essa transição, uma marca dessa transição, era coisa do... É a coisa do abandono mesmo, né? De sermos parceiros muito próximos, a gente matava aulas juntos, a gente fazia trabalhos em grupo juntos, a gente tinha, né? Aquele grupo do futsal e do vôlei, da queimada, juntos, sempre o mesmo time e tal. É... Inclusive, eu deixei de praticar esportes depois disso... Eu acho que foi uma perda para minha saúde. Então não consegui resolver até hoje, não voltei a praticar esportes. Porque eu acho que é, né? Sei lá, eu acho que foi esse momento, assim... É que eu fui um jovem, que jogo bola, né? E que quebrava braço, destroncava perna... Sim, sempre joguei bola, mas depois desse momento eu me vi alijado dessas relações. Os meninos passaram a me preterir. E ao mesmo tempo, eu estava tendo muita escuta com outras pessoas, né? Principalmente essas pessoas da banda de música. E na banda de música tinha uma outra coisa que era a cooperação, não a exploração. A gente se ajudava muito, principalmente, a ler a partitura, aprender os acidentes de clave, onde é bemol, sustenido, nessas particularidades da partitura. A gente trocava bastante, né?

Apesar da perda dos grupos originários de pertencimento, das relações que mudam, o *aqueerlombamento* com outras *bixeslesbotrans* e a conexão com a arte é fonte de processos,

saberes e reconexão. Como vemos na própria história dos movimentos sociais no histórico citado anteriormente por Facchini (2016). O processo de exclusão para fora desses grupos originários, acaba possibilitando, de forma ambivalente, a oportunidade de encontros mais recíprocos e a construção de sistemas de afetos mais reais. Vemos, então, um *entendimento de si* através de um reconhecimento político identitário.

Dessa forma, o apego apaixonado a essa submissão que é a identidade que nos forma, paradoxalmente, como subalterno e como sujeito, para muitos é estratégia de sobrevivência. É dentro desse processo que nosso corpo ganha inteligibilidade, em uma economia dos corpos racializados, sexuais, generificados, classificados em lugar precarizado à despeito dos privilégios de outrem. Essas sérias ficções que tem regido processos de sujeição, de formação de quem somos, tem impacto nos nossos estômagos vazios, na nossa face cuspidada, nos nossos ossos quebrados, em nossa saúde física e mental, em nossa integridade solapada pela faca LGBTfóbica que nos sangra, ou pela bala perdida que nos arreventa o peito preto, pela espingarda empunhada que nos tira a terra sagrada, pelo “cala boca” e medo de todo dia – nossa ferida colonial.

Consideremos que o sujeito não seja apenas formado na subordinação, mas também que a subordinação forneça a condição de possibilidade contínua do sujeito. O amor de uma criança é anterior ao julgamento e à decisão; quando a criança é cuidada e nutrida de uma forma “boa o suficiente”, o amor acontece primeiro; só depois é que ela terá a chance de discernir entre os que ela ama. Em outras palavras, não é que a criança ame cegamente (pois, desde muito cedo, já existe algum tipo importante de discernimento e o “conhecimento”), mas sim que, para a criança persistir, no sentido psíquico e social, é preciso haver a dependência e a formação do apego: não existe a possibilidade de não amar quando o amor está vinculado aos requisitos da vida. A criança não sabe ao que se apega; contudo, tanto o infante quanto a criança precisam se apegar para persistir por si e como si mesmo. O sujeito não surge sem essa ligação, que se forma na dependência, mas também nunca lhe é possível, do decorrer de sua formação, “enxergar” totalmente esse elo. Para que o sujeito surja, esse apego, em suas formas primárias, deve tanto *vir a ser* quanto *ser negado*, seu devir deve consistir em sua negação parcial (BUTLER, 2020b, p.16).

É como se Butler estivesse nos dizendo que um “eu”, um sujeito, só surge na medida em que ganha certa agência e estabelece uma relação de forças com o poder que, de modo ambivalente, também nos garante as condições desse exercício ambivalente de negação e dependência. Ora, vejo aqui um modelo interessante para entender tanto as relações estabelecidas na constituição desses sujeitos LGBTQIA+, quanto na própria forma mais geral de como esses dispositivos foram capazes de produzir processos de subjetivação (sujeição e assujeitamento). Ou seja, como esses dispositivos (e todas as suas técnicas) foram, e são, capazes de produzir sujeitos. Do mesmo modo, enxergo aqui o modelo pelo qual podemos

entender que, como efeitos desses poderes, nós sujeitos da matriz colonial/moderna do *sexo/gênero/raça/classe*, exercemos essa mesma relação ambivalente de negação e dependência.

Desejar as condições da própria subordinação é, portanto, necessário para persistir como si mesmo. O que significa assumir a forma de poder – regulação, proibição, supressão – que ameaça nos dissolver precisamente na nossa tentativa de persistir na nossa própria existência? Não é que exigimos o reconhecimento do outro, e que uma forma de reconhecimento nos é conferida através da subordinação, mas sim que dependemos do poder para nossa própria formação, que essa formação é impossível sem a dependência e que a postura do sujeito adulto consiste precisamente na negação e na reencenação dessa dependência. O “eu” surge com a condição de negar sua formação da dependência, de negar as condições de sua própria possibilidade. (BUTLER, 2020b, p.18)

Relação essa muito bem desenhada pelo fato que hoje nos organizamos enquanto categorias para lutar pelo direito a uma outra vida (negação), pelo direito a uma boa vida nos nossos termos, na medida em que fomos (de modo ambivalente) produzidos e alocados (com prejuízos gigantescos, é inegável) pelo mesmo processo (dependência). Se um poder mais geral e disciplinar nos produz, recorremos a ele para nos enxergar como seres, numa dependência de gestão da vida (biopolítica) cada vez mais radicalmente apegada e sustentada por essa relação parental. Ou seja, do mesmo modo que a matriz colonial/moderna do *sexo/gênero/raça/classe* ganha uma vida psíquica, o modelo psíquico parece operar e se externalizar na matriz de uma necessidade de políticas identitárias “na nossa tentativa de persistir na própria existência” (BUTLER, 2020b, p. 18).

À medida que essa abjeção acontece, existe um processo de identificação, de *entendimento de si* que se inicia, na esteira agora dos espaços de exclusão e dos encontros e *aqueerlombamentos* gerados nesse a partir da categorização hiperbólica e da abjeção. O que acaba gerando esse próprio lugar *situado* na *fronteira*, que distanciado tende a crítica. Em outro viés, o encontro com a arte e as ferramentas de expressão, comunicação, de ascese, de prática de si, de *entendimento de si*, de raspagem das camadas através de uma observação sensível e crítica. Será o modo como esses professores/as também operarão uma virada nos seus modos de ser e estar na escola.

A arte aparece, então, como ferramenta de manter uma conexão social, uma reelaboração dessa perda e, ao mesmo tempo, um modo de pertencimento, que será fundamental nesse processo. Bem como o encontro com outros grupos de *bixeslesbotrans* a partir do teatro, da música, artes cênicas, da faculdade etc. Apesar da dor da perda de terrenos afetivos originários, é através desses novos encontros com outras *bixeslesbotrans*, que esses

professores/as ganharão novas gramáticas de *entendimento de si*. Um gesto de preenchimento de si depois de um esvaziamento provocado pelo processo disciplinador. Essa identificação, essa busca pela construção/desconstrução de saberes/verdades do *entendimento de si* agora serão através da posição crítica, do lugar estrategicamente distanciado, mas suficientemente próximo: a *fronteira*. Eu, por exemplo, de alguma forma pude me reterritorializar e achar certo conforto a partir da comunhão com Anzaldúa (2016) e com as demais narrativas dos colaboradores da desse trabalho. Esse conforto surgiu ao perceber que a *fronteira* (entendida como a abjeção em seus diversos aspectos, *situada* no Sul do Mundo) é a posição de mundo que ressoa no encontro entre essas narrativas. Sendo ela, também, um elemento central em nossos modos de subjetivação.

Para Butler (2020b, p. 107), Foucault entende que “o aparelho disciplinar produz sujeitos, mas, como consequência dessa produção, traz ao discurso as condições para subverter o próprio aparelho”. Butler nos diz que, sendo assim, a pergunta estratégica em Foucault seria “como administramos as relações de poder pelas quais somos administrados, e em qual direção?”. Sendo assim, pergunto: como esses professores/as administraram essas relações de poder, pelas quais outrora foram administrados em sala de aula?

### **3.5 Segundo estágio como professores/as: os/as professores/as *situados/as* no Sul do Mundo.**

“Professor, você é veado?”

Certa vez, dando aula para crianças do fundamental II, exausto de ter que ficar me escondendo, me silenciado ou ignorando meus alunos, não me contive e respondi: sou veado sim, algum problema? O burburinho após essas respostas, ou falta de resposta, sempre me davam o tom de como aquela era uma conversa que seria uma constante em minha vida. Não teria muito para onde fugir, se eu quisesse de fato desempenhar meu papel enquanto professor e uma relação de proximidade com a afetividade necessária para conduzir processos de conhecimento com as/os estudantes. Para estabelecer essas potentes conexões seria necessário romper com o silêncio e exercer a *coragem da verdade* (FOUCAULT, 2011).

**Grasi** - Agora que eu tô vivendo, agora não, faz alguns anos já que eu tô vivendo esse movimento de libertação e de usufruir da beleza, da gostosura que é me colocar como lésbica dentro da sala de aula, né? E tomando isso com o tema, né? Acho que tem um impacto, né? Acho impactante sim. Eu acho que causa pra mim um impacto, né? Que é uma chavinha que eu rodei. Eu acho que é impactante também pro universo dentro da escola, dentro da sala de aula, dentro da escola toda, né? Acho que quanto mais pessoas se colocarem mais impactante vai ser. E eu acho que o impacto serve para as pessoas abrirem os olhos, né? Ah, isso exige, né? Então mexe, né? Um terremotinho assim pra mexer com as pessoas.

**Clóvis** - Diante do meu entendimento de homem gay, e de professor gay, e nessa luta de pesquisa, de busca comigo mesmo de que eu tenho que ser, eh... De que eu posso ser... Eu não tenho que ser! Mas eu posso ser! Uma via de representatividade pra outros alunos, pra outras pessoas e... Desde quando eu comecei a entender sobre isso, eh... Eu comecei a desmistificar muita coisa e tentar fazer um trabalho consciente comigo das minhas ações. E é um trabalho consciente muito difícil.

O que fez com que esses professores mudassem suas posturas e passassem a encarar, como nas palavras da professora Grasi, “a gostosura” que é se colocar enquanto lésbica (*bixelesbotrans*) na sala de aula? Para responder essa questão, precisamos antes fazer algumas considerações a respeito das concepções pedagógicas, políticas e éticas que mobilizarão essa mudança nos modos de ser/estar desses professores e professoras na escola.

### 3.5.1 Uma educação transgressora e a *coragem da verdade*.

No contexto desse trabalho, as colocações de hooks (2017) em seu livro “Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade” são valiosas para nos ajudar a discutir as práticas pedagógicas presentes em nossas narrativas.

A autora, artista, ativista e professora feminista bell hooks (2017) nos conta que, de sua experiência, durante a segunda metade do século XX, nas escolas segregadas dos Estados Unidos, carrega consigo o profundo sentimento de que lecionar é fundamentalmente um ato político. Segunda ela, para os negros que viviam a segregação daquela época, a experiência do aprendizado era uma revolução. Aprendiam com seus professores/as, em maioria mulheres negras, que o estudo e a dedicação ao desenvolvimento intelectual eram um ato contra hegemônico de resistência às estratégias de colonização racista. Uma pedagogia que, mesmo não se elaborando teoricamente nesses termos, era profundamente anticolonial.

Existia uma missão muito clara: edificar a raça. Esse sentimento de missão engajava práticas onde era fundamental uma proximidade estratégica entre professoras e alunos para

conhecer cada um daqueles sujeitos e os demais contextos que os atravessavam. Um sentimento profundo de engajamento de onde, para hooks, brotavam o entusiasmo, a alegria e o prazer em aprender.

Naquela época, ir à escola era pura alegria. Eu adorava ser aluna. Adorava aprender. A escola era o lugar do êxtase – do prazer e do perigo. Ser transformada por novas ideias era puro prazer. Mas aprender ideias que contrariavam os valores e crenças aprendidos em casa era correr o risco, entrar na zona de perigo. Minha casa era o lugar onde eu era obrigada a me conformar a noção de outra pessoa acerca de quem eu deveria ser. A escola era o lugar onde eu poderia esquecer essa noção e me reinventar através das ideias. (hooks, 2017, p.11).

Ler esse relato de bell hooks, me faz lembrar que foi exatamente quando estudei em uma escola onde maioria dos alunos eram negros, vindos das periferias da cidade, onde vivencie algo semelhante ao relatado pela autora. Uma escola onde existia um engajamento muito profundo das professoras com uma educação libertária. Um sentimento de missão e de ato político revolucionário, onde foi possível para mim, naqueles anos entre a quinta e oitava série, me sentir pertencente, alegre, entusiasmado e engajado na devoção aos estudos.

As barreiras e dificuldades, bem como os desafios da sala de aula enfrentada por aquelas mulheres na antiga Escola Municipal Padre Avelar<sup>14</sup>, vistos os desafios em lecionar para alguns dos jovens mais pobres da cidade, eram motrizes de uma grande discussão a respeito de questões sociais (pela própria dinâmica dos corpos que ali habitavam) e da importância de uma prática pedagógica politicamente engajada.

Como vez ou outra me recordo, junto de amigos que partilharam desses anos comigo, era sempre um prazer ir para escola. Ficávamos aflitos se, por algum motivo, tivéssemos que faltar a aula. Aprendíamos em unidade, de forma comunitária e éramos sempre chamados a entender a importância social e política dos modos como nos dispúnhamos naquele espaço.

Como vivenciávamos um contexto multicultural, tínhamos os mais diversos exemplos de trajetórias trágicas onde o se distanciar do ensino, se aliar a outros interesses espúrios, se entregar ao processo de exclusão e as tantas durezas que enfrentávamos para estar ali estudando, terminava vez ou outra em cadeia ou caixão. Como no relato de hooks, éramos chamados constantemente ao engajamento da edificação de destinos diferentes. Existia uma missão para cumprir.

---

<sup>14</sup> Hoje o prédio pertence ao Instituto de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal de Ouro Preto.



Entre tantos exemplos que poderia citar, lembro-me da nossa professora de português, que estava sempre disposta a proferir discursos freirianos apaixonados para que nos entusiasmássemos, nos sensibilizássemos do engajamento com os estudos e, conseqüentemente, no engajamento com a vida e a liberdade. Sua disciplina era de português, mas sua aula era um ato teatral e, como bem me lembro dela recitando apaixonadamente Ferreira Gullar, aquela mulher baixinha torna-se gigante ao proferir sua aula como quem declamava a independência. Carrego comigo o esperançar freiriano com o qual minha ex-professora de português nos presenteou o poema “Dois e dois: quatro” de Gullar.

Voltando para experiência de bell hooks (2017), a autora nos conta que foi exatamente quando passou a frequentar as escolas não mais segregadas que o entusiasmo pela educação deixou de existir. Naquelas escolas não mais segregadas a partir dos termos impostos pela branquitude, a educação se inscrevia apenas como disciplinamento. A prática engajada e libertária outrora vivenciada por hooks deu lugar a uma educação bancária. A sala de aula começou a ganhar os termos daquela escola exemplificada por Foucault (2014): a instituição de sequestro. Para ela, a sala de aula começou “a se parecer mais com uma prisão, um lugar de castigo e reclusão, e não de promessa de possibilidade” (2017, p.13).

Mais uma vez encontro similaridades entre a experiência de hooks e a minha. Meus pais, assim como os das professoras Grasi, ao notarem que a minha escola apoiava práticas libertárias ou, ao menos, não mantinham um disciplinamento capaz de controlar meu eu veado, logo me mudaram de escola. Saí de uma escola que, apesar de ser multicultural, recebia alunos principalmente vindos das periferias da cidade. Logo, era majoritariamente negra.

Os pais da professora Grasi a colocaram em uma escola cristã de elite. Os meus em uma escola que apesar de ser pública, recebia em maior volume de alunos vindos dos bairros classe média da cidade. Ou seja, uma escola majoritariamente branca. Como no relato de hooks (2017), estudar já não tinha mais nenhum brilho, nenhum entusiasmo, não existia nenhuma missão ou engajamento e, sem missão política e libertária, a escola perdeu o sentido para mim. Foi naquela escola, onde residia o disciplinamento bancário e a branquitude era a norma, onde eu passei meus piores e mais traumáticos anos da minha juventude veada.

Segundo hooks (2017, p. 16), o primeiro paradigma que moldou sua pedagogia foi a ideia de que a sala de aula deveria ser um lugar de entusiasmo e jamais do tédio. E caso o tédio se fizesse presente, seria necessário buscar “estratégias pedagógicas que intervissem e alterassem a atmosfera, até mesmo a perturbassem”. Segundo a autora, nem a obra de Paulo

Freire e nem a pedagogia feminista que a influenciava até então, teriam tratado da dimensão do prazer na sala de aula. Muito embora existissem discussões a respeito de como aprender poderia ser “divertido” no debate nas pedagogias críticas e tradicionais, o papel do entusiasmo não era devidamente dimensionado.

Nesse contexto, para hooks (2017), entrar em uma sala de aula com o intuito de partilhar o entusiasmo era um ato transgressor. Afinal, isso não seria possível sem reconhecer o aspecto de rigidez de certa prática didática que deveria ser confrontada e abandonada. Desse modo, a didática deveria ter esquemas flexíveis e levar em conta a possibilidade da espontaneidade da mudança de direção. Entusiasmo deveria coabitar com o trabalho intelectual, despertando o nosso interesse um pelos outros e reconhecendo devidamente a presença, a voz, as contribuições e a partilha da verdade de cada um. O entusiasmo seria um exercício descentralizado, gerado por um esforço coletivo, que nos convoca, em comunidade, a nos engajarmos com o processo de aprendizado do qual fazemos parte. Ou seja, criando o que ela chama de comunidade pedagógica.

Vemos evidentemente o exercício de uma prática crítica e as condições da construção de uma comunidade pedagógica, nos contextos das narrativas desses professores/as LGBTQIA+ aqui escritas, surgirem a partir de uma questão específica. Para que esse projeto de uma pedagogia crítica se efetive em práticas didáticas no trabalho desses professores/as, percebo que um elemento se fará central, nevrálgico: a *coragem da verdade* (Foucault, 2011).

Frédéric Gros, professor de filosofia política da universidade Paris-XII faz um balanço (situação do curso) na parte final do volume “A Coragem da verdade: o governo de si e dos outros” (FOUCAULT, 2011). Nesse balanço, o professor faz algumas colocações resumindo alguns pontos da busca obstinada de Foucault por encontrar respostas às questões sobre resistências possíveis, caminhos outros, em seu trabalho intelectual ativista nos anos de 1980. Especificamente, no curso que ministrou entre 1983 e 1984 (ano de sua morte).

Segundo Gros (2011), em 1984 Foucault construirá nesse momento a distinção entre uma análise das estruturas epistemológicas e, por outro lado, um estudo das formas aletúrgicas (essa última já trabalhada desde os anos 1980 em seus estudos). Na análise das estruturas epistemológicas, segundo Gros (2011), Foucault se debruçará sobre a questão do que torna um conhecimento verdadeiro. No estudo das formas aletúrgicas teremos a questão das transformações éticas do sujeito e o entendimento de que a relação consigo mesmo e com os outros dependerá de certo dizer-a-verdade. Desse modo, segundo Gros (2011), Foucault

desenvolverá um conceito de verdade, baseando-se no que encontrará sobre o tema na filosofia antiga.

Além disso, segundo Gros (2011) encontramos nas primeiras aulas do curso proferido em 1984 o tríptico de sua obra crítica:

(...) um estudos do modos de veridicção (muito mais do que uma epistemologia da Verdade); uma análise das formas de governamentalidade (muito mais que uma teoria do Poder); uma descrição das técnicas de subjetivação (muito mais que uma dedução do Sujeito) – consistindo a aposta em tomar como objeto de estudo um núcleo cultural determinado (a confissão, o cuidado de si etc.) que adquire justamente seu volume no cruzamento dessas três dimensões (GROS, 2011 in FOUCAULT, 2011, p. 304).

Segundo Gros (2011), é nesse marco teórico geral que Foucault analisará a noção de *parresía*: na ontologia dos discursos verdadeiros. O dizer-a-verdade da *parresía* implicaria na transformação do interlocutor e, por isso mesmo, comporta em si um risco para o locutor. O risco seria o de guiar os outros a partir de sua fala franca. Ou seja, seus impactos democráticos. Temos, então, uma dimensão política desse ato de dizer verdadeiro.

Desse modo, segundo Gros (2011), Foucault estaria nos mostrando através de suas análises sobre *parresía* que não se tratava de uma obcecada busca moral e ingênua empreitada na direção do “melhor regime” – como era de comum se dizer em relação a política dos antigos gregos. Foucault, ao contrário, nos mostra outra perspectiva: a de que essa experiência grega antiga se tratava menos de uma busca obstinada por uma organização dos poderes, com cunho moralizante, e mais sobre a inscrição de uma diferença ética inerente a essa dimensão política democrática.

Segundo o autor (GROS, 2011), a diferença ética:

(...) supõe antes fazer intervir na construção da relação consigo a diferença da verdade, ou antes até, a verdade como diferença, como distância aberta para a opinião e as certezas compartilhadas. Donde a fragilidade estrutural da democracia, porque, se é possível pensar que um indivíduo ou um pequeno grupo é capaz de conseguir realizar sobre si mesmo esse trabalho diferenciador, parece improvável para todo um povo. Resta que a diferença ética, que permite fazer existir a melhor *politeia*, não passa do efeito, num sujeito, da diferença da própria verdade. (GROS, 2011 in FOUCAULT, 2011, p. 305).

Nesse dizer-a-verdade temos a diferença (nesse caso, a diferença ética) como um elemento de suma importância democrática. Atrelando, desse modo, um trabalho sobre si (certa postura laboriosa em relação a si, que em todo caso será individual, mas eticamente/coletivamente posicionada) à busca por uma prática democrática. Onde o cuidado

de si “também é um cuidado do dizer-a-verdade, o qual requer coragem e, sobretudo, um cuidado do mundo e dos outros, exigindo a doção de uma “verdadeira vida” como crítica permanente do mundo” (GROS, 2011, p. 308). Em certa medida poderíamos entender a questão como uma dependência radical entre uma postura individual e impactos coletivos que se retroalimentam.

Entre diferentes modos de *parresía* elencados por Foucault (2011), elenca-se o que se chamará de *parresía* cínica, materializada na vida de Sócrates, como a mais radical forma/exemplo de experiência de *coragem da verdade*. Segundo Gros (2011),

Vê-se de passagem se efetuar em torno do personagem de Sócrates a lição do tema da *parresía* com o da *epimeléia* (o cuidado de si), e a empresa filosófica se redefinir como esse dizer-a-verdade corajoso que visa transformar o modo de ser do seu interlocutor, para que ele aprenda a cuidar corretamente de si mesmo. (GROS, 2011 in FOUCAULT, 2011, p. 307).

Sócrates é aquele que tem coragem de viver a exigência de uma vida radicalmente mais verdadeira, desvinculado de proventos culturais/sociais/econômicos/materiais e ligado ao essencial da vida. Ou seja, uma vivência mais próxima do estado essencial da existência natural:

desnudando o que *absolutamente resiste*: será que eu necessito de banquetes para me alimentar, de palácios para dormir? O que é verdadeiramente necessário para viver? Surge então o elementar, como uma necessidade da camada absoluta, depois de uma redução ascética. Resta a terra para viver, o céu estrelado como teto e os riachos para beber. (...) A *parresía* cínica produz, pedindo a cada desejo, a cada necessidade, o que é verdadeiro neles, uma decapagem da existência, a partir da qual nossas vidas aparecem entulhadas de contingências e vaidades fúteis. Essa imbricação da vida e da verdade, esse apego em se manifestar o verdadeiro no corpo visível da existência seria a caracterização essencial do cinismo (GROS, 2011 in FOUCAULT, 2011, p. 307).

Segundo Gros (2011, p. 311), será essa capacidade de vivenciar uma “verdadeira vida” (no campo da práxis, na vida, na transformação do mundo) que fornecerá o marco teórico para os estudos da *parresía* do cinismo antigo de Foucault. Sendo assim, a *parresía* cínica será tomada como “uma terceira grande forma de coragem da verdade”. Não se tratará mais apenas “de ir inquietar a boa (ou falsa) consciência que cada um mantém com suas certezas, de denunciar os falsos saberes, ou ainda de salientar ironicamente as dissonâncias entre os discursos e os atos de alguém”. Teremos um ataque e ruptura incisivos com o próprio “conjunto de costumes e dos valores recebidos na cultura antiga”.

Compreendendo a injunção cínica como uma “reversão dos valores de verdade” (GROS, 2011 p. 312), concluo que o legado que Foucault (2011) nos deixa sobre possíveis

resistências em nossas práticas engajadas, é justamente a questão de que para que novos caminhos sejam traçados, para que resistamos aos poderes, primeiramente necessitamos de estar comprometidos em praticar uma nova vida. Que a distância entre o que se discursa e o que se vive, sejam borradas por um trabalho laborioso de perceber e recusar-se a viver certo tipo de vida para que uma vida outra seja possível. Um labor cínico radicalmente atrelado ao batimento cardíaco da vida. Um método vivo.

Para isso enxergo nesse trabalho a *coragem da verdade* (como um elemento de um trabalho de si que cuida de si para cuidar do entorno e que está compromissado com um dizer-viver-verdadeiro) tornar-se o elemento de ruptura com a cadeia de signos e valores de verdade assujeitadores ainda presentes e herdados por nós na cultura escolar. Do mesmo modo, a atitude pela qual esses professores/as dariam início a uma virada libertadora em seus processos de subjetivação. Especificamente, nas preocupações dessa pesquisa, observo a coragem do dizer-viver-verdadeiro tornar-se o elemento de ruptura com cadeia de signos e valores do sistema colonial/moderno do *sexo/gênero/raça/classe*.

Essa *coragem da verdade* acaba por possibilitar para esses professores/as o encontro, a amizade, a aliança e a formação de uma rede: uma comunidade pedagógica (bell hooks, 2017). Rede que, como vemos em boa parte dos relatos aqui escritos, não tivemos em nossa trajetória como alunes. Ou seja, como no relato da professora Grasi, voltar para a sala de aula acaba por se inscrever, em certa medida, como um resgate de nós mesmos.

**Grasi** - Até eu receber depoimentos de alunas, principalmente alunas mulheres, de que também eram e me pedindo conselho. Eu, “nossa, eu acho que eu consigo abordar esse tema sem me machucar”, sabe? E sem machucar o outro, lógico. E pelo contrário, além de não machucar, ajudar, né? As pessoas. Quando eu percebi isso foi uma chave assim, sabe? Foi uma chave pra mim, porque me ajudou muito. Tanto a me entender nesse lugar dentro da escola, né? Quanto entender as pessoas, a entender esse núcleo, né? Esse lugar da adolescência e tal. E teve uma coisa que uma professora falou recentemente pra mim e que eu achei muito interessante que eu nunca tinha pensado sobre isso. E ela falou assim “Faz oito anos que eu dou aula, sofri muito na escola e eu acho que eu voltei para a escola...”. Para ela foi um resgate dela mesmo, sabe? Tipo, “Eu agora tenho um papel de ser um exemplo do que eu não tive, né?”. Então eu acho que eu também pego isso pra mim inconscientemente, depois que ela falou isso... Acho que eu também faço isso. Depois que eu fui meio que sacar, sabe? De ser esse exemplo, de ser esse... Ter esse papel de referência... De referência mesmo, né? Então agora eu tomo e faço questão de tomar esse papel depois que eu virei essa chavinha, né? De começar a dar conselhos e conversar com as pessoas sobre isso.

Quanto a mim, quando comecei a mudar a postura em relação à minha identidade, a me fortalecer enquanto bicha/gay/veado, a me colocar de forma clara, afetiva e livre em sala de aula, também houve uma mudança radical. Romper o silêncio, o medo e reatividade me

proporcionaram encontros, experiências, aprendizados, embates difíceis e afeto/amor que me ajudaram a ganhar forças, energia e poder para transformar meu lugar constrangido, a minha dor, a minha diferença, em recurso pedagógico. Obviamente, isso não foi do dia para noite. Comecei a dar aula com 19 anos na Educação Integral no município de Mariana, quando ainda cursava o segundo semestre da graduação. Como trabalhava com teatro desde os 12 em um projeto da FIEMG chamado Palco Vivo, que acontecia no Teatro SESI, tinha certa experiência como orientar outros jovens da prática teatral. Entre os anos de 2011 e 2016, atuei em escolas públicas nas periferias e distritos de Mariana, cursei licenciatura em Artes Cênicas na UFOP, me envolvi com o movimento estudantil e a militância LGBTQIA+, trabalhei no grupo de teatral Dragaoverdeamarelo pesquisando sobre gênero e sexualidade na construção de personagens etc. Todas essas vivências me proporcionaram leituras, experiências e ferramentas para criar a coragem (*coragem da verdade*) e o embasamento necessário para, além de estabelecer práticas de liberdade com meus alunos, propor efetivamente atividades que trabalhassem as questões da diversidade e da diferença na sala de aula.

### 3.5.2 As bixeslesbotrans na sala de aula: sobre Pablio Vittar, Drags, Laertes, poemas, sapatões, novas imagens e gramáticas na sala de aula.

Em sua experiência no colégio de freiras, o professor Clóvis tinha que começar seu dia de trabalho lendo uma passagem do evangelho para sua primeira turma daquele turno. Para Clóvis, aquele era um momento de extrema angústia pois já sabia do papel daquela religião em tantas de suas cicatrizes. Apesar de saber sobre as mentiras, acusações e condenações aplicadas por aquela cosmogonia à sua pele veada, engolia a dor e cumpria com sua obrigação. Entretanto, como artista, Clóvis acabou por inventar uma estratégia de “virada” para aquele momento angustiante. Para ressignificar a sua dor, Clóvis decidiu que leria na sequência de cada passagem do evangelho algum poema que trouxesse outras dimensões para aquilo que tinha sido lido anteriormente. Nesses momentos, sua leitura se transformava em uma declamação teatral e Clóvis passava a sentir vivo em sala de aula. Algo que, segundo Clóvis, encadeava uma série de entusiasmos nos alunos e abria espaço para debates e abordagens daquele dia. Não demorou para que muitos alunos fossem cativados por essa postura viva do professor Clóvis.

**Clóvis** - E eu trazia nesses poemas discussões sobre todas as questões que nós estamos vivendo, sobre as questões sociais, políticas, econômicas e preconceituosas... E aí eu me sentia vivo dentro da sala. Porque através do poema eu falava o que de verdade eu gostaria de falar, que me representa, porque o evangelho não me representa, o evangelho me denuncia, me calunia.

O professor João Carlos, ao trabalhar sobre as representações do amor na arte com sua turma da Educação de Jovens e Adultas (EJA), levou uma música da Tetê Espindola para fazer uma análise da obra. De improviso, começou a fazer a dublagem da música, entregando toda uma performance drag para seus alunos. O entusiasmo foi geral com aquela linguagem artística que, em sua maioria, nunca tinha vivenciado. Apesar de um ou outro comentário homotransfóbico, o sucesso da atividade com os alunos acabou rendendo futuras apresentações para as demais turmas e para a comunidade escolar durante a festa da família.

**João Carlos** - ... E aí eles pediram para me apresentar, apresentar essa dublagem na semana da família com a escola (gargalhada). Eu falei “Demorou! Me apresento!”. Preparei um número de dublagem. É... Melhor. Assim, fiz uma make também e aí era um número que eu trocava de roupa, eu puxava um vestido... E embaixo estava com outra roupa também, que caía, fiz uma coisa bem por aí... Aí eu dublei a primeira música com, de um jeito e fiz a segunda música depois da transição (gargalhadas) do meu figurino... E quando eu apresentei... Teve risadinha, teve comentário, teve de tudo... Um cara falando para outro assim “Ah, lá ó! Interessante para você, bom para você” não sei o quê, tarara... Eu entendo que esse tipo de... De conversa, vá acontecer assim. Na verdade, na escola eu morro de rir, eu ficaria puto fora da escola, assim eu... Eu ficaria, talvez eu revidaria... Falaria alguma coisa... Mas como eu mesmo levei isso para o espaço, botei ali, então é isso... Eu botei também para jogo. E... Acho que foi importante, assim... Eu acho que eles nunca tinham visto uma *Drag Queen* antes, e... E dublando, né? E ainda mais nesse evento, né? No “Dia da Família com a escola”. Que tem apresentações em todos os turnos e no turno da noite eu fiz isso. E... E aí é isso. Assim, eu vou colocando essas coisas.

Uma de minhas experiências nas escolas públicas me parece de valor ser pontuada aqui. Estava trabalhando com meus estudantes da época alguns elementos formais da linguagem teatral através da formação do teatro político no Brasil e o Teatro Experimental do Negro. Nesse contexto, fizemos algumas oficinas de Teatro Imagem (um recurso do Teatro do Oprimido desenvolvido por Augusto Boal) no qual os alunos deveriam discutir, através dos jogos teatrais, alguns problemas sociais que viam presentes no seu cotidiano. Questões de gênero, sexualidade, raça, classe e meio ambiente foram predominantes. Logo depois, todo esse material gerado a partir dos jogos foi agrupado por mim em uma cena que apresentaríamos em um sábado letivo. Uma das músicas escolhidas para trilha sonora de um dos momentos, foi a “Indestrutível” da cantora drag Pabllo Vittar. Um grupo de alunas, ao saber sobre quem cantava a canção, se reuniu e me disseram que não poderiam participar da

atividade caso a música fosse utilizada. O motivo seria o fato de a cantora ser uma pessoa da comunidade LGBTQIA+ e elas serem evangélicas. Essas alunas, ao receberem a cópia da música para ensaiar em casa, teriam sido orientadas pelo pastor da igreja a não participarem da atividade. Suas mães também tinham sido acionadas pela liderança religiosa e orientadas a impedirem a participação delas.

Ao saber sobre a situação, comuniquei à coordenação da escola que me orientou a seguir com a atividade e, caso as alunas não a fizessem, poderia descontar os devidos pontos. Achei que essa não seria a estratégia mais adequada. Então, entrei em contatos com as mães pedindo uma reunião. Nessa reunião, entreguei uma cópia da canção para cada uma delas, expliquei a atividade e conversamos sobre a letra da música ser, inclusive, uma oração. Sobre terem proibido suas filhas de participarem da minha atividade, elas se justificaram dizendo terem sido induzidas pelo pastor e pelo pânico moral da falaciosa “ideologia de gênero” tão presente naquele ano em que Jair Messias Bolsonaro foi eleito. Entretanto, após o acolhimento feito por mim, elas de fato entenderam qual seria a atividade e resolveram permitir a participação das filhas. Apesar de toda essa tensão gerada pelo pânico moral, a construção da atividade e a apresentação dela foram acompanhadas com enorme entusiasmo e participação da comunidade escolar. Todavia, apenas uma aluna, sobrinha do pastor, não foi autorizada a participar. Caso que vale pontuar, pois retomaremos a ele ao final desse trabalho.

Ao pontuar as experiências anteriores, pretendi trazer algumas cenas que nos exemplificassem toda a criatividade, potência e coragem desses professores/as. Bem como os desafios dessa postura engajada em sala de aula. Nas narrativas desses professores/as não constam muitas as atividades citadas como planejadas, elaboradas e direcionadas para tratar sobre os temas *sexo/gênero/raça/classe*. Entretanto, não deixam de existir diversos exemplos de como essas resistências e insurgências guiarão a condução de toda a didática estabelecida por esses professores/as nas dinâmicas da sala de aula.

Nesse quesito são muitos os relatos que versam sobre as mesmas questões, intervenções e práticas cotidianas. Dessa forma, escolho seguir pontuando e resumindo em tópicos algumas das características dessa postura ética e didática que, em menor ou maior grau, estão majoritariamente presente em nossas narrativas.

Sendo assim, trago primeiramente algumas características e elementos da postura ética adotada por esses professores/as frente a esses assuntos no cotidiano escolar.

- 1) Estabelecerão a postura de não aceitarem nenhuma prática excludente durante suas aulas. Sendo assim, interferirão ou pararão as atividades toda vez que algo do tipo



acorra mesmo que no início isso seja um tanto exaustivo. A prática excludente (discursiva ou não) se tornará o assunto a ser sanado para que dali sigam avançando no conteúdo. Como podemos ver no exemplo trazido pelo professor João Carlos.

**João Carlos** - E é o tempo todo. Eles já sabem que eu vou problematizar isso a todo o tempo. Por exemplo, se tiver alguma piada que eu considere racista, homofóbica, misógina, a gente vai parar a aula. Seja lá o que a gente estiver fazendo e vai falar daquilo. (...) Teve uma aula, por exemplo. Que a gente estava analisando umas esculturas de Pedra Sabão pelo distrito. E aí, três meninos... As moças fazendo caminhada com roupa de ginástica e eles falaram uma coisa super indelicada para elas, que não... Não convinha. Eu falei “A gente vai voltar para a escola! Eu vou discutir sobre isso!”. Então “Nossa, mas só os meninos que fizeram isso, por que vamos ter que voltar?”, “Não! Isso é um problema de todos nós” assim, né? “A gente falhou com a formação desses três meninos e agora a gente vai trabalhar todo mundo pela formação dos três, a gente vai mostrar para eles porque que tratar as mulheres assim é errado, né? Vamos conversar sobre isso”. E aí? Isso rendeu assunto para umas três aulas, assim... É... A gente foi conversar sobre isso. Eles não tinham idade para falar. Mesmo que tivessem idade não é legal falar o que eles falaram. E... E enfim, mulher nenhuma vai ceder a uma palavra tão... Essa mulher não existe, ninguém, ninguém quer ser tratado mal. A gente foi conversando sobre essas coisas... E eles sabem que toda vez que isso acontecer a gente vai abandonar o nosso rolê. Seja uma atividade no pátio, nas ruas do distrito, na quadra é... Onde a gente estiver. Aconteceu? A gente vai voltar para a sala de aula... E não que a sala de aula funciona como um espaço de punição. Mas eu gosto de voltar para a sala de aula para que ela funcione sempre como esse marco de diálogo, né? E de espaço para conversa, né? Eu acho importante que ela seja lembrada sempre como esse espaço. Então por isso eu faço questão de voltar sempre para a sala de aula e ter essa conversa lá. Então é... É um pouco exaustivo.

**Clóvis** - Eu não aceito nenhum tipo de preconceito, seja alguém de um grupo do LGBTQIA+, seja os negros, sejam as mulheres, sejam os gordos, enfim. Qualquer tipo de discriminação e preconceito, eu determino isso em todas as minhas aulas, que eu não aceito e eu não admito em hipótese alguma.

- 2) Quando for o caso, abordarão e discutirão os objetos artísticos, bem como os contextos históricos e políticos que permeiam essas produções e linguagens, a partir de uma perspectiva da diferença. Em maioria dos casos, se aproveitarão desses estudos para introduzir debates necessários sobre os temas atuais que permeiam nossas relações de poder a partir dessas questões.

**Grasi** - Que eu vou abordar, quais os exemplos que eu vou pautar. Então se eu vou falar, sei lá, vou dar um exemplo: se eu vou falar de Tropicália. É lógico que eu vou falar sobre ditadura militar, lógico que vou falar sobre o movimento LGBT que tinha dentro desse movimento da Tropicália, quem eram os artistas, quais eram as referências desses artistas, desse movimento e vou me colocar né? Eu coloco minha opinião, eu coloco as minhas questões, né? Eu e vejo o quanto que isso é importante, né?

**Sabrina Gonzales** – (...) e aí aconteceu na pandemia, no ensino remoto online, eu falando, falando, falando e depois de um tempo que eu me dei conta que tinham

muitas famílias acompanhando as minhas aulas, né? E eu falava assim, eu falo sobre tudo, Edgar! Sabe assim, tudo sem tabu, inclusive explico o significado de tabu nas minhas aulas. Tem algumas regrinhas que é tipo “Ah, quer ir no banheiro? Pode ir! É só pedir licença, não precisa me pedir autorização”. Eu deixo muito à vontade dos alunos. Tem uma regra que é “Não é proibido tabu na minha aula”. Aí eu explico o que é tabu “Gente, sempre que vocês tiverem necessidade de trazer alguma questões sobre esses temas que eu falei aqui, que são tabus, sexo, sexualidade, uso de drogas, racismo, tudo que é considerado tabu vocês podem trazer que de alguma forma eu tento trabalhar esse assunto”, sabe? Porque não tem como a gente formar o ser humano integralmente sem vencer esses paradigmas antes. Isso é uma coisa que eu tenho pra mim, assim. Então pra mim isso é prioridade, sabe? Mais do que eu trazer técnicas de desenho, por exemplo, mais do que eu inclusive trabalhar com a dança (que é o que eu mais gosto de trabalhar, danças populares) mais do que qualquer coisa do campo das artes que seja, é preciso vencer os tabus primeiro para poder conseguir trabalhar o ser humano de forma integral, sem preconceito. Como é que eu vou trabalhar a expressão corporal, né? Sendo que existe ali um preconceito com o quadril, por exemplo.

- 3) Se valerão de exemplos e das representações, através da arte e de forma interseccional, dos diferentes grupos de poder minorizados. Desse modo, representações da cultura negra, LGBTQIA+, mulheres e demais corpos/sujeitos dissidentes da norma, serão tragos através do ensino de arte.

**Clóvis** - Vou falar sobre a arte LGBTQIA+, principalmente. Então se eu tiver que trazer uma referência... Edgar, na escola que eu estava, na escola católica cristã eu tinha que ensinar pra eles sobre charge. Aí veio lá na apostila pra falar sobre. O que eu fui fazer? Vamos estudar Laerte. Vamos conhecer a Laerte? Vocês conhecem a Laerte? Quem que é a Laerte? O que é Laerte? Então eu também dou foco, eu trago foco bastante pra representatividade da comunidade LGBTQIA+. Igual ontem eu ouvi o a Rita von Hunty falando, né? Que a MPB do Brasil agora é a MPB preta, MPB bicha, MPB feminista, porque são esses os cantores, os músicos que estão fazendo MPB hoje.

**Grasi** - Eu, Grasi, lá dentro de sala, não só sou uma professora, mas também sou uma figura, entre aspas, pública, sou uma referência, né? Então eu já me vejo como uma personagem, então as minhas vestimentas imprimem uma leitura pra eles, né? A minha, os meus trejeitos de falar, o que eu vou abordar, quais os exemplos que eu vou pautar. (...) Então vamos supor que um aluno goste de hip hop. Ele só gosta de hip hop “Ah, você sabe que o Mano Brown do Racionais começou a fazer um outro estilo de música que tem a ver com blues, sabe de onde blues veio?” Aí eu vou puxando blues, eh... E posso puxar da questão da racialidade. Eh... Da luta separatista, da segregação Estadunidense. Blues, jazz... Enfim, e abrir o núcleo “Onde que está o Brasil nisso?” As referências da cultura negra aqui...

**João Carlos** - Se a gente está discutindo, sei lá... Música. Vamos pensar uma cantora travesti contemporânea, vamos analisar um clipe da Liniker... Ah, se a gente está falando de Artes visuais? Vamos falar, né? Da Yara Tupynambá, do Jaider Esbell, vamos pensar, vamos falar sobre, sobre teatro, pensar uma cia negra a Cia dos 10, sempre busco referências.... De cara preta, sim. Para que os estudantes vejam muitos artistas negros. Assim... A gente vai falar de cinema sempre busque fotos do Lázaro Ramos, da Taís Araújo, do Jorge Laffont, porque eu acho é importante que se crie esse imaginário positivado sobre essas pessoas. Assim, né? E aí eu... Eu acho que esse exercício político, ele vai acontecendo aos pouquinhos dessa maneira, a cada aula, a cada programação da escola, cada sábado letivo...

- 4) Se colocarão em abertura para troca de informações e diálogos sobre os temas que afligem essa juventude:

**Clóvis** - Quando eu percebo que é um aluno gay, que tá com algum problema, que tem algum questionamento, que eu já identifico, eu tento me aproximar desse aluno, de forma a trazer um alento. Como professor, de trazer um alento na minha fala, na minha... Aqui na minha luta.

**Sabrina Gonzales** - Eu me reconheço enquanto esse professor que além de ser professor, de ter autoridade, mas não ser autoritário, também será amigo. Eu falo para os meus alunos “Ó gente, além de professor eu sou amigo de vocês sim”, “Vocês podem me procurar”. Porque às vezes é o que eles precisam, sabe? É a referência de amizade. Tem amizades e amizades. Eu tenho meus amigos aqui que vão no jardim comigo, que a gente toma uma cerveja, eu tenho meus amigos das montanhas, tenho meus amigos alunos também na escola, entendeu? Que tem essa relação de amizade assim de companheirismo, de confiança. Porque se eu chegar lá com essa, com essa raiz autoritária que o nosso país já tem há muito tempo, desde a invasão dos portugueses, nada vai mudar gente!? É só a educação que muda. E hoje eu posso falar que a minha relação com os com os alunos é muito boa, sabe?

- 5) Acolherão seus alunos dando apoio, elogios, conselhos, indicações de cuidados; dicas de gestão das relações, dos objetivos e de sucesso social; demais informações e alertas que julgarem ter faltado em seu passado como alunes.

**João Carlos** - Esse percurso, um tanto de silenciamento que eu que eu vivenciei lá e... Tudo isso me faz um pouco o professor que eu sou agora, sim, no sentido de tentar amenizar isso e problematizar isso com os com os meus estudantes.

- 6) Se entenderão como corpos/sujeitos *situados* que discursam e interferem em outros processos de subjetivação. Como professores/as que representam, fabricam e interferem em relações de poder. Desse modo, encararão sua figura como elemento central de uma didática guiada por uma ética inclusiva.

**Grasi** - Eu faço questão de levantar a bandeira mesmo, sabe? Eu levanto a bandeira, não só em relação a minha sexualidade, mas também as minhas opiniões políticas. Em relação a outros grupos sociais que são excluídos, né? Levantar o debate de gordofobia, de racismo, enfim. E principalmente debates em relação aos homossexuais. E homofobias, né? E eu vejo o quanto que é importante a minha figura dentro de sala para os meus alunos.

**João Carlos** - Por exemplo, eles falam muito “o viado” como uma intervenção, uma interjeição, né “oh, viado” pra lá “oh, viado” pra cá. Eu falo não, veado não é bagunça, veado não é! Veado tem identidade. Eu sou veado. É, e não é “ah, mas eu estou brincando”. Não, não é brincadeira, né? Eu sou só uma pessoa viva, né? E não é xingamento, como é usado muitas vezes. Né? “Eu tenho muito orgulho de ser veado e eu não vou permitir que vocês brinquem com a minha identidade na minha frente. Eu estou aqui dando uma aula, eu sou tão veado que eu sou capaz de me formar e dar uma aula aqui, né?” É, na verdade, é uma coisa muito boa... É muito

positiva, então eles já sabem, eles nem usam isso mais. Porque eles sabem que se eles se chamarem assim durante a minha aula, eu vou parar. Vou pontuar.

**Júlio** - Eu lembro de quase nada, sabe? De na minha vivência escolar ter algum referencial de professor que fosse negro. Professor ou professora, né? Eu lembro de alguns pontuais, mas aquele que fosse uma referência e que falasse de questão de raça, que falasse de negritude, nunca houve, né? Não teve nenhum professor durante a minha trajetória escolar, tanto no fundamental quanto no ensino médio, que tratasse essas questões da forma que deveria ser tratada, né? (...) Então eu tento trazer pros meninos para que para eles esse processo não seja tardio, né? Pra que eles não tenham que chegar, sei lá, lá na universidade pra poder se entenderem como negros. Para que isso venha desde a da base, né?

- 7) Indo em outra direção de análise das concepções e práticas pedagógicas desses professores/as, vemos algumas das características parecem ter sido herdadas do teatro, mas que são, assim como em hooks (2017), essenciais para a criação de uma comunidade pedagógica entusiasmada em qualquer contexto educacional. Nos relatos trazidos, podemos observar como esses professores/as buscam manter um olhar sensível para a observação e expressão dos aspectos humanos que permeiam seus conteúdos e dia a dia. Vemos que a indicação de como a conexão com o outro, o diferente, no trabalho em grupo é essencial. Também podemos notar a abertura para o processual, para o improvisado, para assimilação e transformação do que surge meio a aula em oportunidade para manter um trabalho sempre vivo, entusiasmante e *situado*.

**Grasi** - Eu acho que artisticamente falando, como na direção, eu acho que educar é como a direção pra mim, direção de um espetáculo. Eu tô com aquele grupo de pessoas que me propõe coisas e eu vou moldando aquelas coisas, aqueles gostos, aquelas atividades, aquela forma de pensamento, vou caminhando com aquela... Vou dirigindo, né? Com todas aquelas informações pra chegar em lugares que a gente consegue abrir esse leque, né? (...) Eh, acho que educar está dentro nesse lugar do dirigir, né? Estou dirigindo um grupo de pessoas pra chegar em certos lugares, né? Eh, então eu acho que artisticamente falando eu sou uma artista dentro de sala também. Eu estou performando dentro de sala, né? (...) Então eu, dentro de sala de aula, eu me vejo como uma performance, né? E essa performance vai mudando, se moldando de acordo com os núcleos sociais, né? Dentro da sala dos professores, no primeiro ano vai ser uma coisa, primeiro ano A, primeiro B, segundo B... Treze salas de aulas e cada uma tem essa persona. Junto com aquele grupo social ela vai se modificando, né? Eu acho que isso extremamente artístico, né? Esse movimento que o professor tem, criativo, dentro dele, de improvisar, de criar, de pegar aquilo pra transformar, pegar aquela sala pra transformar em uma aula, né? Todas aquelas informações, todas aquelas pessoas, aquelas cabeças, aqueles universos e transformar em aulas, né? Em conteúdos para serem passados... E não só depositar a informação!

**Clóvis** - Eu fico muito feliz comigo mesmo, Edgar! Quando eu transformo as minhas aulas, quando eu transformo os conteúdos... A ponto de trazer para essas discussões que nós precisamos trazer. Então, todas as vezes a minha aula nunca é a mesma. Nunca. Porque eu preciso, ou porque eu tenho que, estar acompanhando o

que está acontecendo. O quê que a gente tem que trazer de referência? O quê que é? Qual que é o rolê? Porque eu tenho que comentar o que a gente vive, fazendo uma ponte com o que aconteceu lá atrás... Buscando essa estética do que era lá de trás, do que é a estética de agora. Ainda mais dentro da arte. Então vai ter bicha cantando música de bicha sim. E nós vamos ouvir música de bicha dentro da escola sim.

Pontuadas essas características, podemos observar que esses professores/as possuem uma perspectiva da prática pedagógica como um ato político e/ou missão social, a partir de um entendimento da performatividade da prática professoral e de uma *coragem da verdade* que, mesmo que surgida como uma interpelação, acaba sendo o gatilho pelo qual se desencadeia uma determinada pedagogia. Práticas surgidas em aliança, de amizades e *aqueerlombamentos* possíveis. Sem a *coragem da verdade* (elemento de um trabalho sobre si), essas práticas, alianças, amizades e *aqueerlombamentos* não seriam possíveis.

**Grasi** - Acho isso já é superinteressante porque na minha época eu não tive isso. Né? Eu não tive alguém pra ser referência. Então eu e sempre falo isso com os meus alunos, né? Então eu falo “Olha, eu acho que é interessante a gente dar valor pras pessoas que estão ao nosso redor”, sabe? Por que nessa escola que eu estou dando aula, dei aula no ano passado, e toda aula, esse ano de novo, eu sempre mudo de escola, né? Nessa escola que eu estou dando aula agora tem uma professora que ela é trans. Então isso já é um avanço pra mim, né? Nossa, eu acho isso maravilhoso. Tem mais três professores que são do universo LGBT. A diretora, o vice-diretor e as duas coordenadoras são também... Entrei na escola certa. Mas não foi por isso, eu nem sabia. Tive a sorte. Eh, mas eu sempre pauto isso “Olha só quanto é importante, né? E o quanto vocês são privilegiados agora por isso”, né? Então “Teve a gente, teve esse essa geração que lutou, que batalhou pra que vocês tivessem essas referências dentro de escola, dentro da sala”. Acho muito bonito! E a gente se apoia, né? Coordenadora, diretora, me apoiam super nos meus projetos, tudo que eu resolvi fazer lá dentro da escola eu tive apoio, tive suporte e acho isso superinteressante. As professoras que também são LGBT, eu também, a gente troca figurinhas, troca ideia, conversa com os alunos sobre e eu acho isso maravilhoso! Muito! Eu acho que a gente poderia até fazer mais ainda, sabe? Fazer eventos, trocar mesmo, sabe? Fazer rodas de conversa, fazer uma semana LGBT, sabe? Ano passado a gente fez um mês da consciência negra. E já quero pro ano que vem propor um projeto pro mês LGBT também.

No relato da professora Grasi a seguir, vemos como essa prática acaba se estendo, como a própria LGTQIA+fobia e os desafios que esses professores/as enfrentam, para além da sala de aula. Práticas que reverberam nas demais interações na escola, como a tão problemática sala dos professores/as. Do mesmo modo, esses professores/as ecoam e reverberam essas práticas em seus próprios núcleos de socialização mais pessoais como a família. Como se todas as partes desses corpos/sujeitos, anteriormente encaradas como supostamente separáveis em pedaços interditados, agora estivessem integradas. É como se nesse momento do *entendimento de si* como professora, existisse um corpo/sujeita *situada*

(que entende seu local de mundo) e que de tão laboriosamente preenchida de si, transborda sua inteireza enquanto professora para fora da sala de aula. Alcançando de forma mais ampla o trinômio família-escola-sociedade. O que, por si só, nos diz das potências que surgem das alianças a partir da *coragem da verdade* de um viver verdadeiro.

**Grasi** - Depois que eu comecei a ter essa atitude dentro de sala, eu comecei a ter essa atitude também dentro da sala dos professores, né? Eu sempre me colocava, se alguém não chegava a falar, fazer um discurso “eu sou lésbica, gente”. Não precisava fazer isso, né? Mas sempre, quando alguém levantava algum debate eu, eu comecei a criar forças e coragem pra debater ou... Debater mas às vezes só me colocar “olha você está sendo homofóbico”. Eh... “Eu, como parte da comunidade LGBTQIA+, eu penso de outra forma e é assim, assim, assim, assado” Eh, então precisou de uma força, precisou de uma, de uma de uma coragem pra quebrar barreiras mesmo, sabe? E que não é fácil porque lá já teve professor que, que teve que debater mesmo, discutir e teve professor que só olhou assim pra mim com uma cara de nojo e saiu, sabe? E, e já tive isso também com o coordenador, com direção também em outras escolas. Ah, sempre foi muito complicado (...) então teve essa chavinha, sabe? Essa virada aí, como dentro de sala aconteceu também... Dentro da sala dos professores. Me assumir parece... Sempre quando eu uso esse termo eu não... Eu sempre fico nesse lugar, tipo... Quem assume, assume algo errado, né? “Eu assumo o meu erro, eu errei, assumo”. Então acho ruim a gente usar esse termo, né? Mas quando eu falei “Olha, gente LGBT aqui ó, tá? Já estou muito machucada, não preciso mais de ouvir o seu, a sua opinião ou o seu, suas questões. Só escuta ou só fica calado, por favor”. Mas é isso. Eu gosto de levantar esses debates dentro da sala dos professores. Também acho importante. Importante aquilo que eu tinha dito sobre a educação vazar de dentro da sala de aula. Transbordar. Eu acho que quanto mais, quanto mais referências a gente tiver, né? Mais... Menos diferente fica, né? O que é diferente é o que eu não tenho contato, né? E o que eu não gosto, o que eu tenho preconceito também é o que eu não tenho contato ou que tive um contato errado com aquilo, né? Tipo, eu não gosto de matemática. Eu não gosto porque eu não soube me envolver com aquele universo e às vezes me envolvi pouco, né? Meu pai não gosta de gay (...) Ele teve contato comigo, entendeu que eu sou e foi cada vez mais ficando menos homofóbico. Eu estou sempre conversando com ele a respeito do assunto e tal. E sempre abrindo os seus olhos. Então, eu acho que o meu papel de educadora vaza também pra fora da escola, né? Eu me sinto educadora dentro de casa também com os meus sobrinhos. (...) Me vejo nesse papel, com essa responsabilidade de, além de ser referência, conversar sobre. E acho que educar é estar além da escola, né? Acho que é uma... Às vezes você não precisa fazer uma faculdade pra ser um educador, né? Uma educadora... Eh, está dentro da gente, assim. Eu acho que é uma missão mesmo.

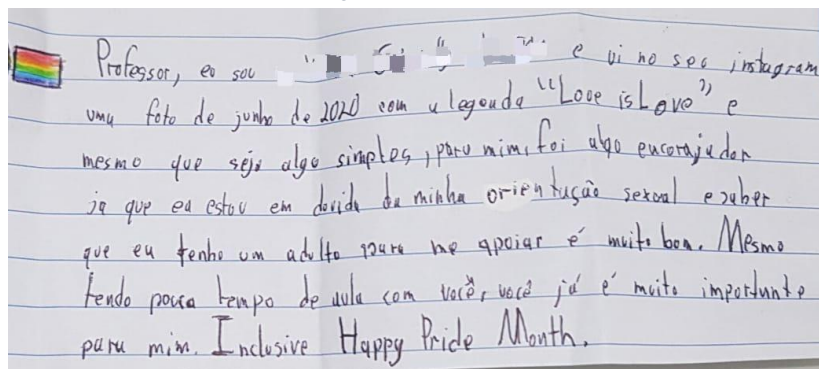
A prática pedagógica engajada encarada como missão, afetiva e *situada*, acaba se tornando um meio pelo qual dissolvemos as dores e solidão que outrora marcou/marca nossas existências. Afinal, como diz Vidarte (2020), a solidão está antes de decidir ter uma existência política e não depois. Entretanto, como bem nos lembra o professor Clóvis, se faz necessário saber os limites dessa posição para não romantizarmos nossas dores e nem naturalizarmos a presença delas através da ideia de resistência.

**Clóvis** - Eu cheguei numa conclusão, inclusive esse ano, que a gente não pode romantizar a resistência. A gente... Como a gente aprendeu a levar muita paulada, a gente tem mania de romantizar a resistência e de falar “É assim mesmo”, “Ah, essa pessoa é assim mesmo”, “Ah, é difícil, é assim mesmo”, simplesmente ter que continuar lidando com isso e continuar levando a paulada... “Continua lá, Clo! Permanece lá você está sendo resistência pra gente!”... “Que maravilhoso você está lá”... Só que ninguém está na minha pele, ninguém está no meu lugar pra saber... Isso aí é muito bonito falar... É maravilhoso você falar para ser resistência num lugar que te condena, que toda hora você não sabe se você vai sair de lá vivo ou morto, se você vai entrar bem, se vai sair machucado, se você vai ter que ouvir uma piadinha homofóbica... E aí você lida com essa piada homofóbica? Como é que é? Você nunca sabe... E aí foi quando eu entendi que a gente tem que parar de romantizar a resistência. Ela tem que existir, ela tem que existir. Mas a gente não pode achar também que é assim não. Tem outros espaços, outros lugares, outras pessoas que merecem a gente.

O que a *fronteira* nos ensina é que sempre existem outros lugares e encontros possíveis, onde a afetividade real pode e deve ser construída em reciprocidade.

### 3.6 Corpos em alianças e políticas da amizade

Figura 2 - Bilhetes



Fonte: acervo pessoal.

No artigo “Desenvolvimento Moral na Cibercultura” (NASCIMENTO; SALVIATO-SILVA; AGLI, 2020) encontramos a constatação de que as questões relacionadas às tecnologias digitais de informação e à comunicação podem acabar sendo discutidas de modo a não incluir, de maneira sistemática, os impactos sobre o comportamento ético. Tendo suas implicações pouco exploradas, nesses termos, dentro da educação. Segundo os autores, a revisão da literatura feita no trabalho, bem como os resultados de suas pesquisas:

(...)apontam que o desenvolvimento moral é influenciado pela cultura, e que a geração denominada nativos-digitais é adepta a cibercultura, de modo que as atitudes morais e éticas são influenciadas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (NASCIMENTO; SALVIATO-SILVA; AGLI, 2020, p. 113).

Na epígrafe anterior, reproduzo a mensagem vinda de uma ex-aluna e recebida por mim pouco antes de iniciar as aulas no programa de pós-graduação em educação e me tornar bolsista. Esse bilhete me serve como mote para algumas análises, já que um elemento em comum entre cinco das seis narrativas aqui escritas é a aproximação, a busca por coalizão, por uma política da amizade, por um aquilombamento, entre estudantes e professores/as LGBTQIA+. Quase sempre, essa aproximação dos alunos se dará através das redes sociais, algum bilhete ou momento oportuno em que o/a estudante se sinta seguro em abordar o/a professor/a.

Voltando para a questão do bilhete que me serve como epígrafe, a publicação a qual a ex-aluna se refere foi feita por mim em 2015 junto a onda de filtros oferecidos pelo Facebook, e demais movimentações das gigantes das mídias sociais, após a legalização do casamento homoafetivo nos E.U.A<sup>15</sup>. Após a decisão, uma onda atualizações de fotos de perfil varreu o *feed* de notícias da rede social e eu também embarquei na campanha atualizando a foto do meu perfil com o filtro de arco-íris criado pelo movimento. Republicuei essa foto no ano de 2020, que logo foi objeto de atenção da citada aluna.

Movimentos como esse citado anteriormente vem ganhando também a atenção de estudos acadêmicos. Nesse cenário, analisando as estratégias de um grupo do Facebook, organizado e movimentado por mulheres negras, o *Indique uma Preta*, Kelly Santos da Conceição (2020) tece reflexões sobre as redes de afeto dessas mulheres conectadas virtualmente na busca por inserção no mercado de trabalho. Contextualiza-se a importância dessa análise de estratégia vista a sistemática forma ambivalente de exploração e exclusão das mulheres negras no colonialismo desde o período escravagista.

Segundo a autora, as técnicas de resistência e sobrevivência que podemos ver nos quilombos negros da experiência escravocrata brasileira, serão trazidas e atualizadas por essas mulheres em sua luta por acesso e dignidade no século XXI. Desse modo, o termo aquilombar, segundo a autora, é

---

<sup>15</sup> Para mais informações, acessar: <https://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2015/06/26-milhoes-coloriram-fotos-no-facebook-para-apoiar-casamento-gay.html>.



utilizado nos dias de hoje por intelectuais e pesquisadores, como a escritora Conceição do Evaristo (2020), com a ideia de resistência da cultura negra brasileira. Para eles, “o quilombo” não é algo que ficou preso ao passado, pois se mantém presente, com características urbanas, essencialmente como um lugar de afeto, acolhida e compartilhamento de conhecimentos (CONCEIÇÃO, 2020, p. 5)

Desse modo, Conceição (2020) nos traz uma discussão em torno do termo “aquilombamento digital”, fazendo um paralelo e observando (caracterizando) o modo como (as estratégias) o aquilombamento tem acontecido no ciberespaço. Conceição (2020) nos traz em seu trabalho algumas definições do que seria o “aquilombamento digital”. Seriam elas:

(...)redes que se movimentam e se estruturam em ambientes digitais no modelo adotado dos antigos quilombos. (...) são esferas, estruturas e ações semelhantes desenvolvidas nos quilombos, aplicadas e entendidas no ambiente digital. Ou seja, com a mesma ideia de pertencimento e busca de identidade dos quilombos do período escravagista, as ferramentas digitais são utilizadas para conectar pessoas e estarem entre os seus, mesmo com a distância física. (...) Identificamos o aquilombamento digital como uma atualização do movimento quilombista na contemporaneidade, que se utiliza de técnicas e ferramentas tecnológicas na tentativa de ter uma sociedade com equidade de afetos. (CONCEIÇÃO, 2020, p. 3 – 6)

Apesar do ciberespaço ainda ser um lugar cheio de riscos a integridade e à formação ética/moral desses estudantes, de o processo de subjetivação na cibercultura estar acontecendo sem quase nenhuma mediação e/ou orientação (NASCIMENTO; SALVIATO-SILVA; AGLI, 2020) os exemplos de estratégias e acolhimento, resistência e luta nas redes sociais citados anteriormente, bem como o conceito de aquilombamento digital, exemplificam o impacto da representativa e dos efeitos da comunicação e a escola.

Ou seja, vemos um processo de subjetivação no ciberespaço como potencializador de insurgências LGBTQIA+ contra hegemônicas na escola. Algo que rompe com a solidão do/da estudante LGBTQIA+ e desencadeia uma série de aprendizados.

Levando em consideração e partindo do entendimento de que o sistema colonial/moderno e seus dispositivos de *sexo/gênero/raça/classe* ainda faz uma gestão dos corpos/sujeitos, estando muito presente na gerência das dinâmicas da escola, me fazendo refletir, por exemplo, o quão problemático ou profícuo a demanda de que os professores e as professoras se tornem mediadores dos acessos a cibercultura. Afinal, essa mediação vinda de professores/as que reproduzem normas hegemônicas, a partir de um entendimento da função controladora do papel do professor (tradicionalmente e comumente encontra na prática escolar) seria realmente benéfica? Ou, por isso mesmo, nesse cenário pouco mediado por

autoridades podemos ver insurgir coalizações que, fosse essa mediação repressora, não aconteceriam? Como fica o sentido da escola no meio disso? Ou seja, qual a escola que temos pensado, construído e vivenciado para que somente nesses termos tenha sido possível um exercício de liberdade, coalização, troca de conhecimento e construção de uma comunidade pedagógica (hooks, 2017) entre as LGBTQIA+?

Nesse ponto, o que me parece é que aquilombamento (sendo ele cibernético ou não) como modo de resistência LGBTQIA+ fortemente presente nas narrativas desse trabalho, nos diz de algo em comum com a experiência e a importância dos quilombos como resistência do povo escravizado, como bem apontado por Conceição (2020). Ao passo que parece residir na escola os restos de um processo de um aldeamento forçado, violento, obliterador e assujeitador para determinados corpos/sujeitos. Aldeamento que marca a história desse país e, mais intensamente, a história dos povos aldeados que ainda resistem e *refuncionalizam* os termos desse agrupamento.

A escola faz fez/faz parte desse aldeamento forçado e, como ele, pode e tem sido usada também como espaço de resistência. Afinal, ao nos agruparem nos deram as duras condições (o recurso doloroso) do encontro e do mancomunar, do conluio, do reconhecimento pelas dores ou pelas “delícias de ser” como disse a professora Grasi. Deram-nos as condições de sentir nos lábios o sal que escorre dos olhos por motivos semelhantes na face que se assemelha. A *coragem da verdade* surge dessa necessidade de um gesto de encontro na *fronteira*. A *fronteira* dá ambiência para essa *coragem da verdade*, a medida que esses professores e professoras percebem a sua importante e representativa potência enquanto professores/as/ies *bixeslesbotrans*.

A *fronteira*, então, é o local da fabricação de uma prática pedagógica que se afeta. Afinal, quando me permito estar atento às questões humanas na escola, decido ser empático e enfrentá-las, em vários momentos estarei eu mesmo na *fronteira* dos limites que envolvem o meu próprio local de fala. Abraçar a diferença é estar propriamente no limiar da *fronteira*. Por isso, escolher posicionar-se na *fronteira* é uma atitude primordial, um estado de espírito fundamental de deslocamento, desconforto e afeto necessários para a atitude crítica engajada com a produção de cenas pedagógicas que irrompam com o dispositivo colonial/moderno do *sexo/gênero/raça/classe*. Gerar cenas pedagógicas que ilustrem valores, éticas e estéticas que nutrimos apreço enquanto arte-educadores, cenas e problemas que desnudem os sistemas implícitos que nos assolam e praticamos sem saber, cenas que reverberem e ilustrem uma interioridade dos desejos e das possibilidades de uma escrevivência de si (uma feitura de si

desejada) um *trabalho sobre si, de um entendimento de si* que em última instância sempre será um “nós mesmos”.

Chamo de cenas pedagógicas as imagens geradas no cotidiano das vivências pedagógicas. E por que chamar de cena e não de vivência? Porque eu não estou escrevendo para o vento. Meu texto é indexado! Escrevo para professores/as/ies de arte LGBTQIA+ *bixeslesbotrans* que, como eu, compartilham de matrizes de saber semelhantes enquanto estudiosos da arte. Talvez essa seja gramática pela qual nós produzimos nossos saberes. E que, irremediavelmente, apareceria em minha escrita. Por outro lado, não acho que esse seja, de fato, apenas um traço implícito de quem sou, da gramática pela qual me fiz e fui feito arte-educador. Visto o processo de abjeção (como ferida colonial) que outrora e ainda, vez ou outra, tenta nos imputar a obscenidade como lugar obliterado de resignação às nossas existências *bixeslesbotrans*, gerar cenas pedagógicas transgressoras desse processo excludente é uma forma de recusar essa obscenidade aniquiladora.

Escolher a “cena pedagógica” no lugar da “vivência pedagógica”, talvez ilustre o fato de que percebo que a fabricação de imagens ainda é um dos recursos das linguagens e códigos humanos mais essenciais, fundamentais (fundantes) da comunicação que é necessária para a projeção de novos mundos. Um recurso que me parece ser fundamental (fundante) não só para a arte-educação, mas para todo sistema de transmissão de saber. Afinal, o que é o alfabeto se não um desenho? O que é a palavra “a” dita por nossos lábios se não um som? O que é a liberdade se não as imagens, as gestualidades, as práticas corpóreas e organização de um simbólico que geram uma ideia, uma cena, um ensaio possível para um futuro versado nas gramáticas do que entendemos como liberdade?

### 3.6.1 Uma Pedagogia bixelesbotrans: afetiva e afetada.

Figura 3 - Flores



Fonte: acervo pessoal.

Em muitos momentos de suas narrativas, esses professores e professora nos dizem do quanto o encarar a *coragem da verdade*, e a delícia de um viver verdadeiro em sala de aula, acaba por proporcionar ondas de amor e entusiasmo que aquecem e alimentam a atitude aguerrida. Atitude essa necessária para lidar com dores da ferida colonial que também se faz presente no cotidiano escolar.

O professor Clóvis, mais próximo do final de seu relato sobre como foi difícil encarar a experiência de ser um professor de arte assumidamente gay em uma escola particular católica, ao mesmo tempo em que enfrentava conflitos nada menos opressores na escola pública, me diz que o um resultado surpreendente de todo esse choque com os poderes assujeitadores do sistema/colonial do *sexo/gênero/raça/classe*, provocado por sua *coragem da verdade*, foi uma gigantesca onda de afeto amorosa recebida por ele. Uma onda de amor vinda dos e das estudantes com quem trabalhou/trabalha. Manifestada em bilhetes, cartas, mensagens, abraços, declarações de apoio etc.

O professor Sabrina Gonzales, depois de se indispor com um aluno que praticava *bullying* homofóbico e retirar-se da sala consternado depois de ser confrontado por esse aluno, foi recebido na semana seguinte com uma cerimônia de acolhimento como pedido de desculpa organizado pelos demais alunos daquela turma.

Finalizando um dos parágrafos que encerrava uma das sessões do meu texto de qualificação, resolvi ir a busca de alguns registros que exemplificassem como o afeto esteve presente nesses mais de dez anos como professor. Revirando caixas e encontrando cartinhas, revirando memórias da nuvem dos *drives* e encontrando fotos, notei como a pesquisa é antes de tudo uma prática que exige tempo. Às vezes, uma arqueologia. Escavei para encontrar esses objetos em uma arqueologia dos afetos que, por si só, é um exercício com o tempo. Dessas imagens e registros, das diversas cartinhas, bilhetes, flores, abraços, presentes e demais demonstrações de afeto, escolhi a foto anterior para pontuar a seguinte questão.

Em certo momento notei que os estudantes sempre levavam flores e cartinhas apenas para as professoras, jamais para os professores. Na hora da fila, chegavam com as mãos cheias depois de depararem algum jardim que encontraram pelo caminho da escola. Prontamente entregavam para suas professoras favoritas. Na semana anterior ao dia que fiz essa foto, notei que uma das crianças (um menino) fez um gesto na minha direção com o objetivo de me entregar uma de suas flores. Foi interrompido pela professora e por seus colegas de turma que, em um gesto quase que se desculpando pelo amigo meio “sem noção”, soltaram um tímido e entre dentes “ele é homem, tá doido!?”.

Interrompi a cena, me abaixei no nível de sua altura e permite que ele me entregasse as flores. Todas as crianças e adolescentes já organizados em fila prontamente atentaram-se para a cena. Agradei as flores com um abraço e voltei para meu lugar à frente das filas organizadas, junto de minhas colegas de trabalho. Aproveitei a atenção para dizer que homens também podem gostar de ganhar flores e que eu adorava. Na semana seguinte todas as flores levadas para a escolas foram entregues a mim.

Entre tantos projetos grandiosos, sistematizados, cheios de objetivos etc. escolho essa cena para demonstrar que o essencial para essa tarefa, a de educar na contemporaneidade de forma a acolher as diversas diferenças, é algo mais simples e da ordem do cotidiano do que podemos imaginar: observar, se afetar e produzir, no cotidiano escolar, imagens afetivamente potentes.

### 3.6.2 Nem tudo são flores: o esgotamento.

Apesar de todas as deliciosas, como define a professora Grasi, nem tudo são flores e a reatividade do sistema de poder acontece. O que vai demandar todo um desgaste e força de vida. Mais uma vez, reside aqui uma demanda hiperbólica que expropria nossas forças de exercício de vida, de afetos/paixões, e nos desgasta. Por isso seja estratégico para o professor Júlio primeiramente ganhar o mínimo de respeito atendendo hiperbolicamente as demandas escravagistas do processo disciplinador e burocraticamente demasiado das “entregas” demandadas por uma educação bancária (hooks, 2017). O que tem sido esgotante para esses professores/as, seja atendendo ou confrontando essas dinâmicas de poder.

Uma coisa é absolutamente unitária entre nós: esse sistema tem nos esgotado fisicamente e psicologicamente. Seja pelos enfrentamentos, seja pelo atendimento às demandas, seja pela própria estrutura na qual o ensino se sustenta, seja pelas nossas próprias especificidades enquanto professores/as de Arte. Para termos um cargo de, por exemplo, 30 aulas semanais teremos 30 turmas (lotadas) semanalmente. Além da quantidade de estudantes absurdas para acompanhar, bem como uma imensidão de documentos para preencher e produzir, teremos de lidar com colegas de profissão que insistem em não se atualizar. Como fruto dessa situação, também teremos de estar sempre buscando informação, leituras, formações e estratégias para lidar com todo o contexto formado por esses profissionais obsoletos.

Nesse sentido, o professor Clóvis, que enfrenta um momento de intenso adoecimento mental, nos lembra de que também é preciso falar sobre como a romantização da nossa missão libertária, a romantização da resistência, na prática pedagógica progressista, também nos esgota. Algo que hooks (2017) também irá tratar, mas que, a meu ver, vai também “romantizar”. Digo isso, pois a autora propõe, em seu contexto do ensino superior estadunidense, períodos de descanso e um revezamento entre os professores/as. Algo que, ao que consigo entender, nos colocaria em um estado um tanto mais precário de trabalho. Obviamente hooks (2017) nos fala de um contexto histórico/político/econômico bem específico, que não penso ser atualmente mais tão semelhante. Além do mais, a meu ver, mesmo como política provisória, essas propostas não parecem “atacar” de fato as raízes desse esgotamento físico/mental. Ou contrário, tendo a achar que isso nos diz mais de um assujeitamento à intensificação do capitalismo, e à expropriação/precarização de nossas vidas

e menos sobre novos modelos educacionais. O motivo? Penso que esse esgotamento não vem da própria demanda que nos exigiria um trabalho sobre si (FOUCAULT, 2020b) ou a autoatualização (bell hooks, 2017), mas sim do peso extra. Ou seja, do peso extra que vem junto com a decisão de insistir em práticas de liberdade sem que isso seja, de fato, uma decisão coletiva e institucional. E sendo assim, como andorinhas sozinhas no verão, fazer minar água das nuvens torna-se um trabalho exaustivo para esses professores e professoras.

Terão não somente de lidar com a demanda de um trabalho sobre si, de autoatualização, de uma gestão dessas práticas libertárias “antissistemas” dentro do próprio sistema: parasitando, de dentro, como bichas. Mas também com a carga dos entraves burocráticos e afetivos/emocionais desse trabalho confrontante com os poderes que, mais uma vez nos relembrando da dependência insidiosa, de forma ambivalente garante o próprio arrimo dessa existência insubordinada. Incidirá sobre esses professores e professora também toda a carga da atmosfera LGBTQIA+fóbica e demais intersecções de violências de gênero, raça e classe.

A exploração de nossas forças, as expropriações de nosso amor, a burocratização hiperbólica do trabalho escolar bem como o cansaço, acabam por minar nossa criatividade e afetividade. Transformam nosso olhar em olhos adultos de limpa-trilhos (ALVES, 1996) nos cegando para as orquídeas do caminho. Saber ver, saber intervir, sonhar e arquitetar novos mundos em sala de aula exige um tanto de criatividade, um bocado de arte, um olhar atento e sensível, certa abertura e tempo para a conexão. Afinal, sem tempo, sem energia, não há espaço e possibilidade para a criatividade e para o afeto. O que dificulta o trabalho sobre si necessário para acessar um estado situado.

Talvez estejamos tão disciplinarmente assujeitados à LGBTQIA+fobia que “parar o tráfego” para conseguir olhar/sentir/perceber a importância do cuidado de si através da *coragem da verdade*, seja a própria ruptura com os sistemas que praticamos sem saber. Sejam eles a hiper burocratização do trabalho escolar/intelectual/professoral, o constante uso insidioso e expropriador de nosso amor e apego a possibilidade do *poder ser*, sejam os atos estilizados que hiperbolicamente performamos, seja o esforço contínuo na manutenção das matrizes da norma do sistema colonial/moderno do *sexo/gênero/raça/classe* etc.

De alguma forma atestando contra mim mesmo, quando anteriormente problematizo a não institucionalização de práticas libertárias e progressistas na escola, parece-me também que a tarefa não seria institucionalizar e inflar, ainda mais, a hiperbólica burocratização de um trabalho que deveria ser vivo e fluido como a vida ou como um abraço. Parece-me que a

tarefa seria, então, abdicar de nosso apego persistente em depender de uma salvação pelas mãos que nos aniquilam. Mais do que institucionalizar, as experiências libertárias em sala de aula deveriam de fato ser/acontecer. Afinal, a cargo de exemplo, mesmo que conste no Plano Político Pedagógico da escola o combate a discriminações, que estejam apontados modelos de como fazer, isso não garantirá que de fato o combate às discriminações torne-se vivo em sala de aula. Parece-me que o trabalho seria mais abdicar do controle do que persistir no apego a uma matriz de um sujeito jurídico. Abdicar de “pedagogias jurídicas” que, por definição, fatalmente demandam, antecedem ou obliteram os sujeitos previamente assujeitados.

É necessário expandir o olhar, o corpo, o afeto para conseguir enxergar o gesto que faz brotar a flor meio ao condicionamento das fileiras. É necessário estar atento ao fato de que as possibilidades de resistir estarão sempre ali. Basta conseguir enxergar, permitir-se sair do roteiro, ir de encontro a elas e abraçá-las em suas miudezas singelas, mas não menos potentes.

As narrativas desses professores e professoras aqui escritas nos indicam que nada é mais potencialmente e entusiasmadamente perturbador da atmosfera colonizadora do sistema colonial/moderno do *sexo/gênero/raça/classe* que a nossa insistência no afeto e na abertura para as afetações. Afinal, a afetividade, como performatividade, como a reiteração de atos corpóreos, demanda certo tempo para o olhar. Dessa forma, ela confronta a apatia da velocidade. Por isso as possibilidades de encontros e a criatividade são minadas pelo disciplinamento hiperbólico, pela burocratização hiperbólica, pela sistêmica e organizada falta de tempo.

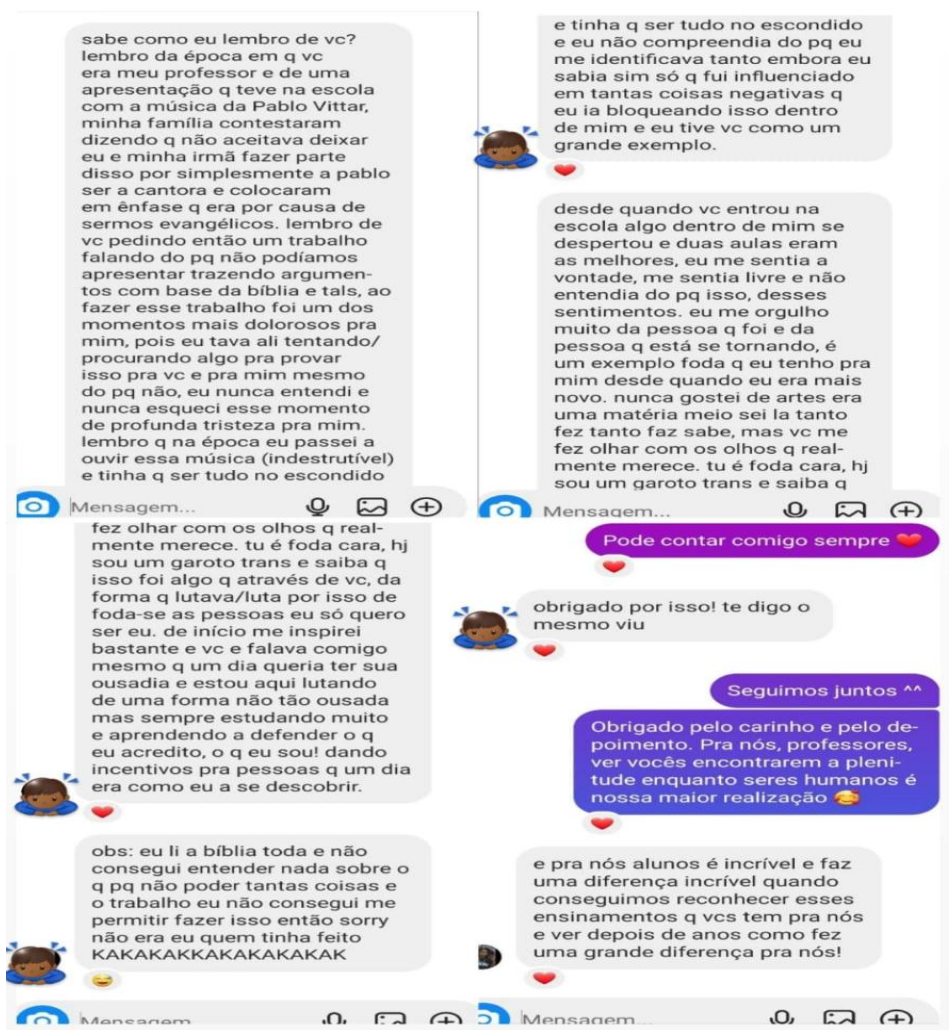
Em todo o trabalho, até então, reside uma questão da necessidade de reconexão com a vida, com o espaço/tempo presente, sua performatividade contínua e vivacidade do agora que flui, que está em constante reelaboração de si e em mudança. A necessidade de encarar o vivo que se reformula constantemente para que haja a produção de uma experiência outra de vida: mais verdadeira, ainda que sempre transitória. Se, como no poema de Drummond, déssemos o tempo de nos sentarmos na calçada para ampliar o olhar em um tempo necessário para o sentir e para o encontro, enxergaríamos nossas cegueiras ao percebermos afetivamente/criativamente as flores que sempre estiveram pelo caminho. Fatalmente parariamos as engrenagens, como pediu o poeta. E esse seria o primeiro passo para, como pretendeu Foucault (BUTLER, 2020b, p. 89), tornar aparente o inconsciente cultural e os sistemas implícitos, seus limites e exclusões, nos quais nos encontramos prisioneiros e praticamos sem saber. Acredito que esse seja o primeiro passo de um caminho possível para



que flores, em rebeliões afetivas inevitáveis, como no poema de Drummond, irrompam com o sistema colonial/moderno do *sexo/gênero/raça/classe* e furem o pátio da escola.

### 3.6.3 Apesar dos espinhos

Figura 4 - Direct



Fonte: acervo pessoal.

Mais acima, nesse trabalho, relatei sobre uma prática em sala aula a partir de um exercício do Teatro do Oprimido (o Teatro Imagem), onde usei uma música da cantora *drag queen* Pablo Vittar e por isso alguns alunos foram impedidos e/ou se recusaram a fazer.

Cinco anos depois um desses alunos, que na época do ocorrido ainda se apresentava como menina, me mandou a mensagem anterior após ver uma publicação que fiz nas redes sociais. Na publicação eu falava sobre como tem sido difícil lidar com as feridas coloniais nesse exercício intelectual e político de trabalhar a partir dessa dor. Relatei a necessidade de ainda precisar dar colo e acolhimento para as dores do menino veado que fui e que, vez ou outra, surge nas gretas dessas feridas. Em resposta a minha publicação, o meu ex-aluno (que agora se reconhece como menino trans) me enviou a mensagem anterior relatando seu ponto de vista e refletindo sobre a representatividade que a minha prática docente teve em sua vida.

Eu trouxe esse relato anterior justamente como prova do poder dos discursos. De como ele pode e deveria ser encarado como um elemento capaz de criar as mais terríveis condições nas quais nos encontramos, mas, de modo ambivalente, também nos dar as condições de nos reavermos com toda essa dor. Esses embates podem ser um momento (muitas vezes único) de revolução na trajetória desses e dessas estudantes. O que nos demonstra, como bem pontuou o professor Clóvis, que também existe muito poder em nossas mãos.

**Clóvis** - Apesar de me sentir vulnerável, me sinto muito poderoso... Sinto que eu tenho poder de poder ajudar a transformar a sociedade. Não quero que ninguém vire veado, lésbica, travesti, transexual, nada disso. Só quero que nos respeitem, nos entendam, que nós somos iguais aos outros e que nós podemos ter as nossas vidas, que nós podemos amar, que nós podemos dar as mãos, que nós podemos chegar a qualquer lugar, fazer qualquer coisa. (...)É isso que a gente precisa, a gente precisa das bicha ajudando as bicha, das bicha falando das bicha. Bicha ajudando bicha e é isso. A gente precisa se ajudar. Não é que a gente vai excluir os héteros. Não, não é isso. Mas a gente precisa se aquilombar! Ouvi esse termo esses dias, né? No sentido de se aquilombar, a gente precisa se ajudar para a gente construir um lugar melhor para os outros que virão depois da gente. Para que outros possam ter, pegar a tua pesquisa, para que outros possam ler, para que outros possam olhar e ver isso... Ver como alguns professores já passaram por essa experiência, de que forma que poderão vir a mudar isso, de que forma pode ser, né? Quantos outros já sofreram, Edgar? Quantos outros? Quanto professor veado que a gente nem soube que sofreram, que passaram...

Ao nos depararmos com a reencenação de nossas dores através das dores dos e das estudantes, encontramos a oportunidade de acerto de contas com o passado: os *aqueerlombamentos*, as possibilidades de aliança, o afeto e as identificações com uma nova geração de *bixelesbotrans*.

Nesse contexto, a *coragem da verdade* será nossa possibilidade de interferência, de agência. A visualização, a negação, a poda, corte, quebra com o padrão de exclusão sistemático que fabricou nossas cicatrizes. Ou seja, as possibilidades de ser referência, de representar e se aliar aos alunes *bixeslesbotrans*, aos demais alunes como todo, a outras

professoras, professores e demais LGBTQIA+ com quem trabalhamos. A possibilidade de fazer alianças na *fronteira* (*aqueerlombamentos*) nos dá as condições de romper com os efeitos expropriadores do sistema colonial/moderno do *sexo/gênero/raça/classe*.

Vemos brotar uma política de aliança surgida de uma *coragem da verdade* que, no calor dos enfrentamentos, cria contendas com o presente para acertar as contas com o passado, almejando fabricar um novo rumo para o futuro. Onde a dor e o sofrimento do *poder ser* não se inscrevam como presente, mas apenas como o recurso doloroso pelo qual, outrora, minamos os sistemas de poder que nos mantinham sequestrados em uma suposta e ambivalente ficção de dependência radical e insidiosa.

### 3.7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se pensa nas considerações que devem encerrar este momento da escrita desse trabalho, parece haver algo incerto ou que não atingiu um determinado fim. A pesquisa colada em uma vida pulsante e escritiva pede muitas outras possibilidades analíticas, entre elas, o que será feito de nós que marcados por nossas sexualidades adentramos o lugar da educação escolar e lá somos o que somos e o que, talvez, ainda não sabemos ser. Todavia, alguns elementos discursivos e vívidos parecem emergir até este ponto em que a escrita da pesquisa chegou: as alianças entre nossas corpos ainda produzem formas de existência.

Inicialmente se pode afirmar que um professor bicha, uma professora lésbica, entre outros semelhantes, teve sua formação antes mesmo de ocupar uma carteira nos processos de letramento escolar. Os trânsitos de “professores(as), ainda meninos (as)” diz de uma sexualidade marcada pelas normas de gênero que deixam marcas profundas por toda a vida profissional. Ou seja, essas diferentes narrativas nos auxiliam a entender, discutir e coletivizar experiências de vida que, por sua vez, creio que possam nos ajudar a desvelar e problematizar como a LGBTQIA+fobia tem inter(ferido) nesses processos: nossas dores, angústias, medos, forças, técnicas, pedagogias e demais questões que envolvem nosso retorno como professores/as para um espaço onde incidem relações de poder geridas pelo sistema *sexo/gênero/raça/classe*. Ser, poder ser, não poder ser, escolher ser ou apenas ser é coisa nada simples para mim ou para os professores/as que contribuíram com seus relatos para esse trabalho. Em nossas narrativas, as minhas e as desses professores/as, pesa a delícia, a dor, a

dúvida, o medo, a insegurança, a presença ou o vaco de elementos que inter(ferirão) em nosso *entendimento de si*.

Outro ponto importante é reconhecer que a descoberta da sexualidade não conhece ponto de chegada e para quem experimentar o tempo longo da vida irá se deparar com a velhice LGBTQIA+, em cada época, em articulação com o contexto sócio-histórico, a vida não será previsível em grande parte. No momento da pesquisa de mestrado o encontro com minha vida escrita autobiografada e aquela narrada pelos professores/as Clóvis, Grasi, Júlio, Sabrina Gonzales e João Batista dizem deste contexto e poderão ganhar relatos outros em diferentes momentos de nossas vidas. Todavia, nesse momento em que a docência organiza parte de nossos dias se destacam os processos pelos quais ainda estamos ensaiando, em um gesto de despossessão, modos de ser e estar na escola onde nossa pele bixesbotrans não seja obliterada através de máscaras heterossexuais e cisgêneras. Ou seja, ainda estamos no processo de construção e tensionamento do entendimento (*entendimento de si*) do que é sermos professores/as/ies *bixeslesbotrans* no espaço escolar e o que isso tem acarretado. Não somente quando pensamos como tudo isso tem afetado nossas trajetórias, mas também quando pensamos o que esse *entendimento de si* tem gerado, tensionado, produzido de saber educacional.

Um outro ponto diz deste campo de pesquisa que cada vez parece se ampliar de forma labiríntica e polimorfa: as sexualidades que tentamos, sem sucesso, enclausurar em siglas precárias. Ainda assim, tais siglas em suas variações deslocam políticas e produzem identidades e não identidades que desafiam os estreitos limites da moral de nossos tempos. Para caminhar no labirinto de formas multideterminadas houve uma busca incessante que parece ter apontado algumas noções que se mostram com importante valor analítico e até epistemológico.

Pensar o *queer* situado, nos traz a contextualização necessária que nos permite tomar certa distância da escolha metodológica de analisar experiências através de um arcabouço teórico que não necessariamente diz dos modos pelos quais, *situadamente*, as relações de poder têm gestado nossos processos de subjetivação enquanto *bixeslesbotrans* do Sul do Mundo.

Para situar essas teorias, para fazer a análises desses processos de subjetivação através dessas histórias localizadas, agenciar a minha narrativa através de escrita e conseguir fabricar o diálogo entre essas demais vozes, mobilizar o conceito artístico/literário de escrevivência para dentro da escrita acadêmica foi de importância central para esse trabalho.

Destaco, por fim, que a pesquisa indicou que a vida docente desses sujeitos, entre os quais estou, aponta para a existência de um processo categorizador disjuntivo, excretor e hiperbólico que serviu a interesses disciplinares. Esse processo de abjeção, serviu como técnica de produção de corpos/sujeitos viáveis para a obtenção de vantagens econômicas e políticas: o uso insidioso e a exploração de nossa persistência na vida em uma rede de familiaridades. Desse modo, ponto que necessário observamos de perto a qual interesses estamos servindo ao afirmamos ou negamos esses processos categorizadores.

Nesse cenário, aparece o uso estratégico das políticas de aliança, pedagogias de aliança, narrativas em aliança que nos conectem, que sejam e nos forneçam conectivos posteriores de uma feitura sobre si que burle as demandas vindas do processo disjuntivo da abjeção também presentes na sala de aula. Sendo assim, noto a existência de certas especificidades nas práticas narradas por esses professores e professora. Observo a presença de certa política de aliança, uma postura ética afetada/afetuosa, um aspecto teatral performativo (em fluxo, vivo, provisório, autoatualizado, entusiasmado) e práticas de liberdade em suas didáticas.

Para nos distanciar dos aspectos de um aldeamento forçado por meio da violência que ainda reside na escola, para que possamos nos *aqueerlomar/aldear* e criar uma comunidade pedagógica, o que o diálogo entre as nossas narrativas (as minhas e as desses professores/as) nos ensinam é que são necessárias uma coragem da verdade, uma autoatualização e um trabalho sobre si constantes para que o entusiasmo seja presente nas vivências escolares. Sendo assim, considero que o método vivo, a criatividade e o olhar (corpo e coração) abertos e afetivos, elementos tão presentes nas narrativas aqui escritas, são os “paraquedas coloridos” apontados por Krenak (2019) ou as “brechas/gretas” demandados Catherine (2013). Esses elementos trazidos da vivência desses professores/as são localizados em seus processos de *entendimento de si* enquanto *bixeslesbotrans* atuantes no ensino de arte. Entretanto, de forma mais geral, parecem potencialmente necessários para esse trabalho escolar que, em última instância, se apresenta como o modo de criar as possibilidades que ajudem a todos nós, parafraseando Krenak (2019), a adiar os fins de nossos mundos: abraçando e acolhendo a diferença como recurso de pedagogias potencialmente transformadoras.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2021.

ALVES, Rubem. **A festa de Maria**. Capa. Papyrus Editora, 1996.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **A rosa do povo/ Carlos Drummond de Andrade**. — 1a ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ANZALDÚA, Gloria. *La conciencia de la mestiza/ Rumo a uma nova consciência*. In: HOLLANDA, Heloisa B. (org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019, p. 323.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: introdução à filosofia**. São Paulo: Moderna, 1993.

ARTAUD, Antonin. **O Teatro e Seu Duplo**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

AHMED, Sara. Entrevista com Judith Butler. Tradução: Amin Simaika. **Comciência**, fev. 2017. Disponível em: <https://www.comciencia.br/category/dossie-185/> Acesso em: 21 mar. 2023.

BAROSSO, Luana. **(Po)éticas da escrevivência**. Ceará, 2017.

BARROS, Manoel de. **Poemas Rupestres**. Rio de Janeiro. Editora Record; 2004.

BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BUENO, Belmira Oliveira. **O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade**. São Paulo, 2002.

BUTLER, J. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020a.

BUTLER, Judith. **Corpos que importam: os limites discursivos do sexo**. Tradução de Verônica Daminelli e Daniel Yago Françoli. São Paulo: n-1 edições, 2019.

BUTLER, Judith. **A vida psíquica do poder: teorias de sujeição**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020b.

BUTLER, Judith. **Relatar a Si Mesmo: crítica da violência ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

BUTLER, Judith. **Vida Precária: os poderes de luto e da violência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020c.

CARNEIRO, F. F. F.; KREFTA, N. M.; FOLGADO, C. A. R. A Práxis da Ecologia de Saberes: entrevista de Boaventura de Sousa Santos. **Tempus – Actas de Saúde Coletiva**, v. 8, n. 2, p. Pág. 331-338, 30 jun. 2014.

CONCEIÇÃO, Kelly Santos. **Aquilombamento Digital: mulheres negras, comunicação e trabalho em uma rede de afetos**. São Paulo, 2020.

CONNELL, Raewyn; PEARSE, rebecca. **Gênero: uma perspectiva global**. São Paulo: Versos, 2015.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem Médica e Norma Familiar**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004.

COTA, Vanda Lúcia e CRUZ, Marly Marques da. Barreiras de acesso para Homens que fazem Sexo com Homens à testagem e tratamento do HIV no município de Curitiba (PR). **Saúde em Debate** [online]. 2021.

CUSSET, François. **Filosofia francesa: a influência de Foucault, Derrida, Deleuze e Cia.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

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

DUARTE, Newton. A Pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-graduação em Educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 89-110, jan/jun. 2006.

ESPANHOL, Carla de Oliveira. **Saberes subalternizados da América Latina e o Pensamento de Fronteira.** Salvador: 2017.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo.** Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020, p. 26.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento da minha escrita. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo.** Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020, p. 48.

FACCHINI, R. Histórico de luta LGBT. **Pré. Univesp**, n.61, Julho 2016. Disponível em: <http://pre.univesp.br/historico-da-luta-lgbt-no-brasil#.WZoLEj6GPIU>.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** São Paulo: Ubu editora, 2020.

FELISBERTO, Fernanda. Escrevivência como rota de escrita acadêmica. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo.** Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020, p. 164.



FERNANDES, Estevão R. **“Existe índio gay?”: a colonização das sexualidade indígenas no Brasil**. Curitiba: Brazil Publishing, 2019.

FONSECA, Maria Nazareth S. Escrivência: sentidos em construção. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. **Escrivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020, p. 58.

FOUCAULT, M. **A história da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020a.

FOUCAULT, M. **A história da sexualidade III: o cuidado de si**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020b.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. — São Paulo: Edições Loyola, 2019.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1976)**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II: curso no Collège de France (1984-1984)**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. (Org.). **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense/Universitária, 1995, p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. **O Governo de si e dos outros: curso no Collège de France (1982-1983)**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 84<sup>a</sup>.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Editora Plano, 2002.

GUAJAJARA, Sonia. Educação indígena: esperança de cura para tempos de enfermidade. In: CÁSSIO, Fernando. **Educação Contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.

HOLLANDA, Heloisa B. (org.). **Pensamento feminista hoje: sexualidade no sul global**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020a.

HOLLANDA, Heloisa B. (org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020b.

HOLLANDA, Heloisa B. (org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo : Editora WMF Martins Fontes, 2013.

KANT, Immanuel. **Crítica da faculdade do juízo**. Tradução de Valério Rohden e Antônio Marques. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LOURO, G, Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LONGARAY, D. A.; RIBEIRO, P. R. C. Espaços educativos e produção das subjetividades gays, travestis e transexuais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, p. 723 – 747. Setembro, 2015.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LÍVIA, Natália. Intelectuais escriventes: enegrecendo os estudos literários. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020, p. 206.

LUGONES, María. Colonialidade e gênero. In: HOLLANDA, Heloisa B. (org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020, p. 52.

MÃE condenada a 25 anos de prisão pela morte do filho adolescente em Cravinhos, SP. **G1**, Ribeirão Preto e Franca, 27/11/2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/ribeirao-preto-franca/noticia/2019/11/27/mae-e-condenada-a-25-anos-de-prisao-pela-morte-do-filho-adolescente-em-cravinhos-sp.ghtml>>. Acessado em 10 de ago. 2022.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: n-1 edições, 2019.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. Tradução de Renata Santini. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MELLO, L. Para além de um kit anti-homofobia: políticas públicas da educação para a população LGBT no Brasil. **Bogoas**, v. 6, n.7. p 99 – 122, 2012.

MIGNOLO, Walter D. **Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade**, 2017.

MIGNOLO, Walter. La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: **Gedisa Editorial**, 2007.

MISKOLCI, Richard. Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto, 2012. --(**Série Cadernos da Diversidade**;6): p.40).

- MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Pólen, 2019.
- MOTT, L; MICHELS, E.; PAULINHO. **Assassinato de LGBT no Brasil: relatório de 2016**. Salvador, 2017.
- MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- MUTHIEN, Benedette. Queerizando as fronteiras: uma perspectiva africana ativista. In: HOLLANDA, Heloisa B. (org.). **Pensamento feminista hoje: sexualidade no sul global**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020, p. 79.
- NASCIMENTO, Letícia Carolina Pereira do. Transfeminismo. São Paulo: Jandaíra, 2021. 192 p. (**Feminismos Plurais** / coordenação Djamilá Ribeiro).
- NASCIMENTO, Wagner Roberto Dias; SALVIATO-SILVA, Ana Cristina; DELL' AGLI, Betânia Alves Veiga. Desenvolvimento moral na cibercultura. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 51, p. 107-115, dez. 2020.
- NETO, João Cabral de. **Morte e vida severina e outros poemas**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2007.
- NETO, João Leite Ferreira. A analítica da subjetivação em Michel Foucault. Belo Horizonte: **Rev. Polis e Psique**, 2017.
- NOGUEIRA, P. Quando as crianças viadas interpelam a docência. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 12, n. 24, p. 105–120, 2020.
- NUNES, Isabella Rosado. Sobre o que nos move, sobre a vida. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020, p. 10.

Objeto In.: **Dicio, Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/objeto/>. Acesso em: 05 set. 2022.

PAIVA, Thais. Orientação Sexual é suprimida da Base Nacional Curricular. In: **Carta Capital: Educação**. 2015. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/orientacao-sexual-e-suprimida-da-base-nacional-curricular/>. Acesso em: 05 de set. 2022.

PEREIRA, Pedro Paulo G. Queer nos Trópicos. In: HOLLANDA, Heloisa B. (org.). **Pensamento feminista hoje: sexualidade no sul global**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020, p. 89.

PICHLE, Nadir Antonio. **Cuidado de si em Foucault**. 2021.

PRETES, Érika A.:VIANNA, Túlio. A história da criminalização da homossexualidade no Brasil: da sodomia ao homossexualismo. In **Iniciação Científica: Destaques**, 2007.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: **Epistemologias do Sul**. Org. SANTOS, Boaventura de S; MENESES, Maria P. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

RIBEIRO, Djamila. Lugar de Fala. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019. Livro Eletrônico. 112 p. (**Feminismos Plurais** / coordenação de Djamila Ribeiro).

REA, Caterina. Crítica Queer racializada e deslocamentos para o Sul global. In: HOLLANDA, Heloisa B. (org.). **Pensamento feminista hoje: sexualidade no sul global**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020, p. 67.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a Teoria Queer**. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2019.

SASSINE, Vinicius. Reportagem do GLOBO de 2013 sobre 'kit gay' não se refere a livro mostrado por Bolsonaro no Jornal Nacional. **O Globo: Política**, Agosto 2018. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/politica/reportagem-do-globo-de-2013-sobre-kit-gay-nao-se->

[refere-livro-mostrado-por-bolsonaro-no-jornal-nacional-23029039>](#). Acessado em: 05 set. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SILVA, Assunção de Maria S. **EscreVivência: itinerário de vidas e de palavras**. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020, p. 96.

SPARGO, Tamsin. **Foucault e a teoria queer: seguido de Ágape e êxtase: orientações pós-seculares**. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2019.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

TORRES, M. Antônio. A diversidade na educação e os direitos da cidadania LGBT na escola. In **Cadernos da diversidade**: 2010.

TREVISAN, João Silvério. **Devassos no paraíso: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade**. 4.ed. Rio de Janeiro: Record, 2000, p. 65).

VERGUEIRO, Viviane. **Por inflexões decoloniais e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade**. Salvador, 2016.

VIDARTE, Paco. **Ética bixa: proclamações libertárias para uma militância lgbtq**. São Paulo: n-1 edições, 2019.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.