

NARRATIVAS E MEMÓRIAS DE DOCENTES

LÉSBICAS E GAYS NEGROS E NÃO-NEGROS

DO MUNICÍPIO DE ITAMARAJU-BA



ADRIEL BATISTA FERREIRA

EMNP
EMOI EMJA
EMRES CIEI EML
CEPRAJ EMMA
CEPROMAC
EMCR

ADRIEL BATISTA FERREIRA

**NARRATIVAS E MEMÓRIAS DE DOCENTES LÉSBICAS E
GAYS NEGROS E NÃO-NEGROS DO MUNICÍPIO
DE ITAMARAJU-BA**



**Universidade Federal do Sul da Bahia
Teixeira de Freitas 2022**

NARRATIVAS E MEMÓRIAS DE DOCENTES LÉSBICAS E GAYS NEGROS E NÃO-NEGROS DO MUNICÍPIO DE ITAMARAJU-BA.

1ª edição – Permitida a reprodução de qualquer parte desta edição, desde que citada a fonte.



BAHIA, Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)

NARRATIVAS E MEMÓRIAS DE DOCENTES LÉSBICAS E GAYS NEGROS E NÃO-NEGROS DO MUNICÍPIO DE ITAMARAJU-BA.

Teixeira de Freitas: Universidade Federal do Sul da Bahia, 2022.

Pesquisador: Adriel Batista Ferreira

Orientação da pesquisa: Profª. Doutora Rebeca Valadão Bussinger

Participantes: Docentes lésbicas e gays negros e não-negros do município de Itamaraju-Ba.

Preparação do texto: Adriel Batista Ferreira

Capa e ilustrações: Yuri Oliveira

Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) – Campus Paulo Freire

Praça Joana Angélica, 250 – São José, 45988-058, Teixeira de Freitas/BA

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me dado forças em meu caminhar neste Mestrado. Senti e sinto que, em nenhum momento, a minha mão deixou de ser envolvida pela Dele.

Agradeço a meus pais, Apolinário Ferreira (*in memoriam*) e Adalgiza Batista Ferreira, que me apoiaram nessa empreitada. Além do apoio, por mais que precisassem da minha ajuda e atenção, por serem idosos, omitiam-se para que eu não perdesse meu foco.

Agradeço a meus professores e professoras do curso de Mestrado Profissional em Ensino e Relações Étnico-Raciais da UFSB, por contribuírem para que meu sonho pudesse se realizar. Saliento que sem seus apontamentos não conseguiria caminhar com a pesquisa.

Agradeço a meus irmãos e irmã que, por mais que estivessem distantes, ficaram na torcida para que o irmão caçula se tornasse Mestre.

Agradeço a meus amigos que sempre me apoiaram, incentivando-me para que eu seguisse firme nesta jornada. Em especial, agradeço a minha *poc* preferida, Yuri Oliveira, (amigo de décadas) que, em meio a sua jornada de trabalho exaustiva, não se furtou em me auxiliar com o seu toque artístico, contemplando a minha pesquisa com suas obras de arte. Agradeço também a minha amiga Rubecleuza Leandro que, desde o meu primeiro momento do Mestrado, já sinalizou que revisaria meu texto; obrigado por todo incentivo e carinho.

Agradeço a meu filho pet, Sansão, e a minha neta pet, Mel (Melrislene para os íntimos), que com carinho e atenção me tiravam o peso da exaustão, e faziam isso com lambeijos e afagos.

Agradeço, de um modo especial, a todas as bichas e sapatões que fizeram parte da minha pesquisa, sem os quais este trabalho não existiria. Este que se fez para somar a voz de muitos/muitas de nós.

Agradeço também aos Professores que me acompanharam nas qualificações e defesa: Professor Doutor Paulo de Tássio, Professor Doutor Jézio Zamboni, Professor Doutor Janderson Coswosk. Obrigado por toda contribuição e incentivo. O olhar de vocês foi fundamental para o aperfeiçoamento de minha pesquisa.

Agradeço, de um modo muito especial, a minha querida orientadora, Professora Doutora Rebeca Valadão Bussinger, que com sua paciência, intelectualidade aguçada, buscou me orientar pelo caminho mais adequado, contribuindo, de modo singular, para o meu crescimento intelectual e acadêmico.

Ao Universo, Gratidão!

LISTA DE IMAGENS

Figura 1	Sete meses de vida	16
Figura 2	Casamento de meus pais.....	16
Figura 3	Eu e meus irmãos (Aauto e Adailton).....	19
Figura 4	Minha avó paterna.....	20
Figura 5	Eu, aos sete anos, na 1ª série.....	22
Figura 6	Turma do magistério.....	26
Figura 7	Turma de matemática da UNEB.....	31
Figura 8	Diário Oficial do Estado da Bahia.....	34
Figura 9	Formatura do curso de Enfermagem.....	35
Figura 10	Muquiranas (eu e meu amigo Irys).....	36
Figura 11	As muquiranas Diego Nunes (<i>in memoriam</i>), eu e Diego Ratix (meu afilhado).....	37
Figura 12	Eu, meu pai e meus irmãos (Aauto e Adailton).....	38
Figura 13	Parte da Família.....	39

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPRAJ	Colégio Estadual Professora Aurivaldina Joazeiro
CEPROMAC	Colégio Estadual Professora Maria do Carmo
CIEI	Complexo Integrado de Educação de Itamaraju
CNA	Cultural Norte Americano
DCRB	Documento Curricular Referencial da Bahia
DCRMI	Documento Curricular Referencial do Município de Itamaraju
DIREC	Diretoria Regional de Educação e Cultura
EMCR	Escola Municipal Cristo Redentor
EMJA	Escola Municipal José de Anchieta
EML	Escola Municipal Liberdade
EMMA	Escola Municipal Maria D’Ajuda
EMNP	Escola Municipal Novo Prado
EMRES	Escola Municipal Reitor Edgard Santos
EMUII	Escola Municipal Urbis II
HIV	Vírus da Imunodeficiência Humana
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais e transexuais
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgênero, Travestis, Transexuais, Queer, Intersexual, Assexual.
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPP	Projeto Político Pedagógico
SMS	Serviço de Mensagens Curtas
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFSB	Universidade Federal do Sul da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UOT	Union Ocean Team

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
1. AS MEMÓRIAS DE UM MENINO DE CUEIRO ROSA.....	16
1.1 O FILHO DO MILITAR.....	16
1.2 A RELIGIOSIDADE EM MEU CAMINHAR	20
1.3 A HETERONORMATIVIDADE NO DISPOSITIVO ESCOLAR.....	21
1.4 A VIDA ADULTA CHEGARA E O CORPO VIADO RESISTIA.....	27
1.5 O CAMINHAR DA ACADEMIA.....	28
1.6 ENTRE UM CAMINHAR E OUTRO, NOVOS PERSONAGENS E DESAFIOS.....	32
1.7 PARA CONCLUIR.....	37
2. ENTRAVES E CRUZAMENTOS DE RAÇA E SEXUALIDADE NA DOCÊNCIA.....	41
3. DE CORPO PRESENTE...NARRATIVAS DO TORNAR-SE DOCENTE.....	52
3.1 LAYSLA GLITTER: SENTAR E ESPERAR NUNCA FOI CAMINHO.....	52
3.2 OLIVEIRA SANTOS: MUITAS HABILIDADES, MAS ELEGEU A DOCÊNCIA.....	54
3.3 MARIA: PORQUE O MEIO AMBIENTE É AGENTE FUNDAMENTAL DE MUDANÇA	55
3.4 MARCOS: EDUCAR VAI PARA ALÉM DO LECIONAR.....	57
3.5 KELLY: DOCÊNCIA COMO HERANÇA.....	57
4. CAMINHAR COM A VIDA...NARRATIVAS MEMÓRIAS E REMINISCÊNCIAS	
INTERSECCIONAIS DE RAÇA, GÊNERO E SEXUALIDADES.....	60
4.1 CONVERSAS REMOTAS, RESPOSTAS PRESENTES.....	61
5. AS CONVERSAS NÃO SE FINDAM.....	75
REFERÊNCIAS.....	81

INTRODUÇÃO

Este *E-book* é fruto de minha pesquisa de mestrado, intitulada “Narrativas e memórias de docentes lésbicas e gays negros e não-negros do município de Itamaraju/BA”. Trabalho que foi produzido com os professores de sexualidades dissidentes não-heteronormativas da rede municipal de ensino. Para tanto, as linhas deste *E-book* se fizeram em um processo de devires e escutas, de ressignificações e resistências múltiplas.

Em face disso, aqui há minhas narrativas que se fizeram em meio às minhas desconstruções, ao meu mundo repleto de medos, de incertezas e de glórias. Traço, então, um breve panorama de minhas vivências de criança viada, adolescente inseguro e professor bicha, que sempre tentou, a todo custo, omitir que o corpo que trazia não resumia seus desejos.

Como já mencionado, além de minhas narrativas, este material traz as vivências de professores gays e lésbicas negros e não-negros, das redes municipal e estadual de ensino, de Itamaraju-BA. Aqui, há relatos de tolhimento, segregação e resistências. Depoimentos oriundos de múltiplos comportamentos heterocentrados, frutos do conservadorismo.

Com isso, este *E-book* tem um caráter autobiográfico e memorialístico, com o fim de auxiliar os professores da rede municipal de Itamaraju e demais leitores na desconstrução de discursos racistas, machistas e LGBTfóbicos, principalmente os que são construídos e alimentados dentro do espaço escolar.

Isso posto, o objetivo didático-pedagógico deste material é o de possibilitar novas reflexões acerca das questões de raça, gênero e sexualidade, no contexto escolar; de discutir questões que inquietam inúmeros sujeitos; de trazer para o debate que a escola pode proporcionar segregação, mas também liberdade àqueles que transitam em seus espaços.

Para tanto, a metodologia de conversa foi a eleita para o desenvolvimento deste *E-book*, pois ela faz parte de um movimento que se desdobra em muitos outros; que não se deixa engessar por um único momento no espaço-tempo. Ela possui ainda uma imensa flexibilidade de recomeço, onde diálogos tidos como acabados dão margem para novas possibilidades reflexivas, ou seja, a metodologia de conversa é um campo dialógico capaz de ofuscar a estaticidade dos discursos. Com relação a isso, vejamos:

O ato de conversar é comum, faz parte da vida das pessoas; não é algo rígido, mas fluido e aberto ao acaso. Pensando nessa ação espontânea, pesquisa por meio de conversação conduz a desconstrução e reconstrução da própria investigação, em que a busca por respostas não é o mais importante. Ao reconhecer e assumir a conversa como metodologia de pesquisa, significa assumir também que a investigação não tem objetivos fechados, mas sim interesses, o pensar e aprender junto (COSTA,



OLIVEIRA, FARIAS, 2021, p. 222).

Sendo assim, “[...] as conversas/conversações mantêm uma ligação bem íntima e profunda com a vida cotidiana, insurgindo nas redes de relações estabelecidas nos múltiplos espaços-tempos de encontros do/no dia-a-dia” (COSTA, OLIVEIRA, FARIAS, 2021, p. 222). Encontros que estão repletos de narrativas à espera de uma escuta, ou seja, as conversas constroem movimentos capazes de desconstruir antigos paradigmas e mudar percursos.

De acordo com Souza, Gurgel e Andrade (2019),

[...] as conversas são muito mais uma postura de ouvir, respeitando os percursos de pensamento e as demandas daquele(a) que buscamos para desenvolver o nosso processo de pensamento, do que um passo a passo de perguntas e respostas que buscam direcionar o(a) interlocutor(a) para um dado resultado. Uma conversa se permite não saber qual será o seu fim. Aliás, conversa boa nunca tem fim (SOUZA, GURGEL, ANDRADE, 2019, p. 2).

Como já dito, este material objetiva, por meio da conversa, provocar inquietações que auxiliem na desconstrução de discursos racistas e LGBTfóbicos de professoras lésbicas e professores gays da cidade de Itamaraju, trazendo suas narrativas e vivências dentro do contexto escolar, uma vez que esses docentes passam por rechaços velados e explícitos em seu local de trabalho.

Além da metodologia de conversa, as narrativas se farão em caráter autobiográfico, uma vez que,

[...] Histórias de Vida, Biografias, Autobiografias, Memoriais - não obstante se utilize de diversas fontes, tais como narrativas, história oral, fotos, vídeos, filmes, diários, documentos em geral, reconhece-se dependente da memória. Esta, é o componente essencial na característica do (a) narrador (a) com que o pesquisador trabalha para poder (re) construir elementos de análise que possam auxiliá-lo na compreensão de determinado objeto de estudo (ABRAHÃO, 2003, p. 80).

Neste *E-book*, pesquisador e sujeitos se inserem no mesmo campo de atuação social e profissional. Logo, as conversas realizadas visam refletir sobre as vivências dos sujeitos, e isso se faz por meio de uma linguagem dialógica, essa que produz, reproduz e tensiona as vivências dos sujeitos de sexualidades dissidentes não-heteronormativas no dispositivo escolar. “As narrativas permitem, dependendo do modo como nos são relatadas, universalizar as experiências vividas nas trajetórias de nossos informantes” (ABRAHÃO, 2003, p. 81).

De acordo com Silva (2011, p.3), “O uso das reminiscências no trabalho torna-se desta forma, como uma possibilidade de trabalhar com bloqueios e traumas, na tessitura de relatos



que estejam externados nas experiências escondidas durante anos e/ou décadas”. A oralidade oriunda dos professores com sexualidades dissidentes não-heteronormativas é constituída de renúncias, resistências e opressão; elementos que são vivenciados em todos os espaços sociais.

Voltando para as memórias e narrativas, por vezes, tocar no passado é abrir uma ferida que ainda salmoura. E não é tão simples abrir a caixa das reminiscências quando nada fora cicatrizado. Sabe-se que “para poder relatar seus sofrimentos, uma pessoa precisa inicialmente encontrar uma escuta” (POLLAK, 1989, p.06).

De acordo com Nogueira et al (2017),

“A pesquisa com histórias de vida é, assim, um processo de construção de conhecimento a partir da relação específica entre dois atores: pesquisador e sujeito pesquisador –pelo pesquisador, como método que pressupõe a existência de vínculo; pelo sujeito, participante da pesquisa que narra sua história, num dado momento de sua vida (NOGUEIRA et al, 2017, p. 468)

E esse narrar é mergulhar em si e no outro. É também conhecer os limites e as zonas conflituosas que pairam nas lembranças de quem se doa para o processo das trocas. Outro elemento que justifica este trabalho no contexto escolar é que, segundo Silva (2011, p. 5),

A escola sempre separou e fez questão de agrupar os pares. Assim separam-se meninos de meninas, grandes de pequenos, dentre outras separações. Separação esta que se inicia na porta da escola, logo na Educação Infantil, lá se começa a moldar no que se convencionou dizer o que é comportamento de menino e menina, quais jogos devem brincar, quais espaços ocupar e como se relacionar com o corpo (SILVA, 2011, p. 05).

Diante disso, o preconceito existente no ambiente escolar ganha diversas formas. Ele está no pátio, na cantina, no refeitório e nas salas dos professores, onde todos os sujeitos são envolvidos por uma rede de disciplinamento e controle de suas sexualidades. Há, na escola, uma necessidade de seguir uma cartilha de condutas em que a criança é sequestrada e condicionada ao regime de governamentalidade escolar. Todavia, o professor também sofre este sequestro, quando omite sua sexualidade em prol dos protocolos e da moral. Para Louro (2019),

A heterossexualidade é concebida como “natural” e também como universal e normal. Aparentemente supõe-se que todos os sujeitos tenham uma inclinação inata para eleger como objeto de seu desejo, como parceiro de seus afetos e de seus jogos sexuais alguém do sexo oposto. Consequentemente, as outras formas de sexualidades são constituídas como antinaturais, peculiares e anormais (LOURO, 2019, p. 19).

Em face disso, a leitura deste material explora as experiências dos sujeitos, construídas



no decorrer dos anos, pois a história é um tempo narrado, constituído de fragmentos e particularidades inerentes a cada indivíduo. Neste sentido, Bondía (2002, p. 21) aponta que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”.

Diante do exposto, este *e-book* insere-se como um material que é fruto de minha caminhada no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER). Caminhada esta que se fez em um processo de devires¹, de ressignificações, tensionamentos e muitas partilhas significativas entre colegas, professores e interlocutores. Dessa feita, o presente livro virtual, que corresponde a um material da formação e orientação para os profissionais da Educação Básica, é fruto de pesquisas, encontros e conversas.

Vale ressaltar que, de acordo com Gruszynski (2010),

[...] o termo e-book é uma abreviação de electronic book (livro eletrônico ou livro digital). Indica, em princípio, a versão eletrônica de um livro impresso que pode ser lido por meio de um e-reader (electronic reader), um computador [...] ou outro dispositivo que permita acesso a dados digitais, como alguns celulares (GRUSZYNSKI, 2010, p.427).

Essa tecnologia ainda é muito recente. No entanto, sua utilização tem sido muito potencializada pela popularização de dispositivos eletrônicos que dão acesso a este tipo de recurso. Nessa perspectiva, o *E-book* vem se mostrando como um caminho de fácil acesso e de rápida disseminação, uma vez que não haverá ônus para o público que fizer seu *download*. Ele será ofertado de modo gratuito.

Em face disso, este material é fruto de meu Mestrado profissional na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Ele está disponível para *download* no repositório da UFSB e em grupos de *WhatsApp*.

Uma parte dos discursos trazidos neste material abarca o olhar disciplinador acerca das questões de gênero e sexualidade na sociedade e, principalmente, nos espaços educativos.

Sobre isso, Diniz e Oliveira (2014) pontuam que

“A disciplina não é uma instituição, nem um aparelho de Estado. É uma técnica de poder que funciona como uma rede que vai atravessar todas as instituições e aparelhos de Estado. Este instrumento de poder que atua no corpo dos homens usará a punição e a vigilância como principais mecanismos para adestrar e docilizar o sujeito, pois é a partir deles que o homem se adequará às normas estabelecidas nas instituições como um processo de produção que, a partir de uma “tecnologia” disciplinar do corpo, construirá um sujeito com utilidade e docilidade” (DINIZ, OLIVEIRA, 2014, p. 149-150).

¹ O devir ergue-se contra o sistema hegemônico das significações estabelecidas. Revolta-se contra a certeza que sufoca a vida, contra o determinismo que a impede de proliferar e contra tudo que conduz o sujeito a limitar-se a si mesmo (OLIVEIRA, 2000, p. 90).



Essas normas fluem pelo espaço escolar de modo naturalizado, pois, desde os uniformes ao modo de se sentar, há uma cadeia de regras que devem ser seguidas para que não existam conflitos no que tange aos corpos masculinos e femininos. Então, entendemos que, a partir do momento que a criança ultrapassa os muros das instituições de ensino, dar-se o sequestro de suas subjetividades.

Ainda segundo os autores, a escola age de modo bem pensado, pois nela há “[...] um trabalho minucioso que manipulará de forma calculada os gestos, comportamento e outros elementos do corpo humano inserindo-o em uma espécie de maquinaria do poder que irá esquadrinha-lo, desarticulando-o para que o mesmo seja recomposto” (DINIZ, OLIVEIRA, 2014, p. 150-151).

Em face disso, a apresentação e as discussões sobre o referido material nos espaços de educação pública são de grande importância para auxiliar na desconstrução dos discursos e comportamentos machistas, racistas e LGBTfóbicos. Sendo assim, como já dito, o *E-book*, destinado aos docentes das escolas públicas, constará de narrativas e memórias de professores de sexualidades dissidentes não-heteronormativas.

Adentrando no material, o primeiro capítulo, “**As memórias de uma menina de couro rosa**”, traz minhas memórias e narrativas. Nele, há uma entrega de meu mundo, ou seja, de como a criança viada necessitou suprimir seus desejos em face de uma criação conservadora. De como o universitário, e posteriormente professor bicha, precisou se colocar diante de situações de disciplinamento. Diante de tais enlaces, essa seção chega ao fim com a ressignificação de um Adriel transgressor (fruto de um Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais).

Como dito, a partir de hoje, há um Adriel desconstruído. E essa desconstrução se fez quando passei a entender que aceitar e corroborar com a regulação imposta pela sociedade heterocentrada seria o mesmo que invisibilizar o sujeito gay que sou; seria o mesmo que apagar o meu caminhar cheio de tolhimentos; seria o mesmo que não fazer jus aos discursos do PPGER.

O segundo capítulo, “**Entraves e cruzamentos de raça e sexualidade na docência**”, surge com uma discussão acerca dos mecanismos que engendram as Instituições de ensino, abordando questões que tensionam o chão da escola, como normatização e disciplinamentos dos corpos que borram o conservadorismo. Em contrapartida, traz um outro lado da escola: a liberdade do encontro consigo.

Partindo para o terceiro capítulo, “**De corpo presente...narrativas do tornar-se**



docente”, há o primeiro contato com os interlocutores da pesquisa. Nesse momento, eles explicam os motivos que os conduziram à docência. Esta conversa se fez de modo presencial, pois já existia o relaxamento do uso de máscaras e do distanciamento social. Digo isso porque estar próximo do outro energizou as conversas que culminaram nas narrativas.

Já no quarto capítulo, “**Caminhar com a vida: narrativas memórias e reminiscências interseccionais de raça, gênero e sexualidades**”, meus interlocutores e eu aprofundamos nossas conversas sobre a escola, os alunos, os colegas de trabalho, a comunidade e todos os demais sujeitos que constroem seus espaços. Nessa seção, há diálogos que versam sobre a projeção do currículo do município de Itamaraju, sobre as relações professor-aluno, professor-professor, professor-gestão e professor-escola. Falamos sobre as intempéries encontradas pelos docentes acerca das abordagens sobre raça, gênero e sexualidade.

No quinto e último capítulo, “**As conversas não se findam**”, há uma conclusão de todo o processo da pesquisa, das conversas e dos demais discursos que culminaram na produção deste *E-book*. Nesse capítulo, conversamos sobre a produção do Projeto Político- Pedagógico, sobre o cenário de extrema-direita, instituído no País com o presidente Jair Messias Bolsonaro, e sobre o ser bixa nas escolas públicas do município de Itamaraju.

Ponto que as conversas com meus interlocutores iniciaram no mês de janeiro, de 2022. De um modo geral, tivemos três encontros: o primeiro ocorreu de modo remoto, pois vivíamos em um período pandêmico e o isolamento social se fez necessário. O segundo e último foram presenciais. Nossas conversas se findaram no mês de outubro deste mesmo ano.

Todo o processo necessário para a construção desse material parte de alguns princípios. Um deles é que a nossa sociedade possui um sistema que classifica, segrega e sobrepõe os sujeitos; e essa sobreposição se faz mediante a raça, a identidade de gênero e a classe social. Ser homem branco, hétero, cisgênero e de classe média alta ou alta o coloca no topo da cadeia social. Aquele que não possui o privilégio de nascer ou estar inserido em tais estereótipos, deverá se contentar com as margens de algum lugar indefinido.

Sobre isso, entendemos que nossa cultura valoriza a heterossexualidade, essa que é permeada por estratégias e ações que constantemente fortalecem a identidade do “macho alfa”, o responsável por traçar a fronteira entre o ser homem e o ser viado. “A preocupação com uma possível feminilização por parte de alguns homens, fizeram com que investissem e construíssem para si uma série de papéis e traços representativos da sua condição masculina” (SILVA, 2000, p.11).

Diante disso, este *E-book* traz algumas inquietações, quais sejam: como eu poderia ser



viado em uma família de militares? Como eu poderia me comportar na escola e nos demais espaços que exigiam a performatividade de meu gênero? Essas questões sempre estiveram latentes em minha cabeça, mas, em nenhum momento, soube entendê-las. Em contrapartida, como entender algo se a criança viada que havia em mim só queria os tamancos da mãe?

De acordo com Nogueira (2020),

[...] as crianças viadas, mesmo com um esforço nominal de se compreender sua orientação sexual como aceita e adequada, possuem suas expressões de gênero questionadas como inadequadas posto que o paradigma do aceitável está regulado por uma masculinidade viril que nortearia o que se espera das homoidentidades. Portanto, em um ato prestidigitador, o que aparentemente seria um ato de acolhimento da diferença, revela-se a reiteração de assimetrias sexuais a inferiorizar corpos masculinos efeminados (NOGUEIRA, 2020, p.108).

E essa masculinidade viril me acompanhou até a fase adulta, transformando-me em um professor bicha cheio de medos. O pior deles era de aceitar o viado que sempre fui. Em suma, a criança viada que amava os tamancos foi perdendo seu brilho para os discursos do certo e errado, proferidos pela família, pela escola e pelas ruas, ou seja, as pessoas me ensinavam a performatizar o meu biológico.

Em suma, este *E-book* é fruto da finalização do meu Mestrado Profissional no Programa de Pós Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais. Ele propõe auxiliar na desconstrução dos discursos heterocentros, racistas e machistas que são, constantemente, vivenciados nas escolas públicas do município de Itamaraju. Portanto, a escrita e as ilustrações deste material tentam abrir caminhos por meio de uma pedagogia da diferença, intransigente, sutil e audaciosa no campo da raça, gênero e sexualidade, em um contexto interseccional.



Capítulo 01



1. AS MEMÓRIAS DE UM MENINO DE CUEIRO ROSA²



Figura 1: sete meses de vida
Arquivo pessoal

1.1 O FILHO DO MILITAR



Figura 2: Casamento de meus pais
Arquivo pessoal

² Capítulo publicado no formato de artigo, com as devidas indicações de publicação, na Revista Pró-Discente.

Na Bahia, existe um ditado que diz: “baiano não nasce, ele estreia”. E assim começo minha narrativa, com a minha estreia, no dia 30 de janeiro de 1978. Sou o terceiro filho de um então cabo da Polícia Militar e de uma costureira, diga-se de passagem, de mão cheia. Como os dois primeiros filhos foram meninos, eles esperavam e acreditavam que o terceiro seria uma menina.

Logo, enxoval feito, roupas rosas e a cesariana marcada. Nasci às 12:00h, com 3,08kg, no Hospital Maternidade Luiz Argolo, na cidade de Santo Antônio de Jesus-BA. Saí da maternidade usando rosa, mas logo as roupas foram trocadas, pois, para meus pais, aquela era cor de menina. Naquele instante, meus pais seguiram o padrão de sexo/gênero, dando ênfase ao meu corpo biológico. Sobre isso, Colling (2018) traz que

[...] só passamos a existir enquanto sujeitos no momento em que ou outros determinam que somos homens ou mulheres. Hoje em dia, quando a gestante realiza a ultrassonografia e a profissional de saúde identifica o sexo do bebê, a partir daquele momento, sem nenhuma liberdade, o bebê passa a ter um gênero e todas as normas de gênero passam a incidir sobre aquele ser que sequer nasceu (COLLING, 2018, p. 28).

Da minha primeira infância guardo poucas lembranças. Lembro-me de minha primeira professora, por nome Carminha e, vagamente, me vêm à memória as brincadeiras em frente à escola, na areia ou na sala de aula, envolto por almofadas. Pego-me com essas vagas lembranças que, às vezes, pergunto-me se foram reais ou não. Contudo, ao descrevê-las para minha mãe, a confirmação vem: os espaços realmente existiram e a professora Carminha não fazia parte do meu imaginário, era real.

Minha infância não fora muito fácil. Minha mãe vendia gelatinhas e costurava dia e noite para complementar a renda de meu pai, que era cabo da Polícia Militar. Recordo-me que, nessa época, a brincadeira mais divertida era colocar visgo de jaca na ponta de uma vara para capturar cigarras. Era muito divertido! Meus irmãos sempre me levavam para uma quadra rodeada de pés de jaca para me ensinarem tal arte.

Já nessa época, entre os cinco e seis anos de idade, lembro-me que tive acesso ao quarto de minha mãe, e visualizei aqueles tamancos e roupas femininas postas em um armário no canto do quarto. Era um dia de domingo ensolarado, e como de costume, minha mãe colocara o disco do Padre Zezinho (“Um certo Galileu”) para tocar. Era sagrada essa trilha sonora aos domingos, enquanto a casa era faxinada.

Ainda sobre este episódio, recordo-me que o toca-discos estava ligado e eu, no ímpeto de curiosidade, calcei um tamanco de minha mãe e coloquei o sutiã, mesmo folgado e caído por não ter sido abotoado atrás. Aquilo para mim foi tão majestoso! Senti-me imponente. Andava



de um lado a outro com trejeitos de uma criança viada, inocente e sem malícia. Porém, neste momento, meu pai adentrou no quarto. De imediato, notei que em uma mão ele segurava a camisa da farda passada com goma. Na outra, o ferro de passar ainda quente. Ao me ver, veio gritando se eu queria ser mulherzinha, pois ele não aceitava aquilo para o filho dele. Esbravejou que eu tinha que ser macho e honrar o que tinha no meio das pernas.

Ouvia aquilo acuado, sem entender o porquê daquela atitude. Ora! Eu estava apenas calçando e vestindo algo que era de minha mãe; não conseguia enxergar maldade naquilo. Contudo, em sua ânsia de fúria e gritos, encurralou-me. Encostou o ferro ainda quente no sutiã, queimando-me abaixo do peito. Era uma dor que fora amplificada pelo medo ao ver meu pai tão furioso, com olhos quase saindo das órbitas.

Quando ele percebeu o que tinha feito, saiu do quarto e minha mãe veio me acudir. Foi uma briga homérica entre os dois. Minha mãe me acalentava e cuidava da minha queimadura, da qual carrego a marca até hoje. Aqui, lembro que Butler (2017, p. 35) diz que os sujeitos “buscam por criminalizar ou patologizar aqueles que vivem seus gêneros ou suas sexualidades de maneiras não normativas, estão eles mesmos agindo como polícia ainda que não pertençam a nenhuma força policial ou manejem uma arma”.

No mais, a arma utilizada por meu genitor não fora o ferro que marcou minha pele, tampouco a que manejava em seu trabalho, mas a palavra, o gesto e a força em me expurgar de mim. Meu pai usou todo o poder que tinha por conta de um pedaço de pano que adornava meu busto, e isso foi mais doloroso que a marca que trago na pele. Apolinário havia me dito que algo que fiz estava errado, mas eu desconhecia.

Segundo Louro (2013, p. 82), não podemos nos esquecer que existe “certa premissa, bastante consagrada, costuma afirmar que determinado sexo (entendido, neste caso, em termos de características biológicas) indica determinado gênero e esse gênero, por sua vez, indica o desejo ou induz a ele”, e eu estava caminhando em desacordo com a heterossexualidade compulsória. Essa que foi constituída em face do sistema binário que sobrepôs a figura masculina em detrimento da feminina, deslocando as mulheres do centro das discussões sociais.

De acordo com Rich (2010), a heterossexualidade compulsória ocorre com o poder dos homens. A pesquisadora elenca esses poderes do seguinte modo:

“Ao negar a[própria]sexualidade das mulheres, forçá-las [à sexualidade masculina] – [por meio de estupro (inclusive o estupro marital), Ao comandar ou explorar o trabalho delas a fim de controlar sua produção, Ao controlá-las ou roubá-las de suas crianças, Ao confiná-las fisicamente e privá-las de seus movimentos, Ao usá-las como objetos em transações masculinas, Ao restringir sua criatividade, Ao retirá-las de amplas áreas de conhecimento e de realizações culturais da sociedade” (RICH, 2010, p. 23-24-25).



Essas ações mostram como a brutalidade e coação psicológica dos homens se mantêm sobre as mulheres. “Algumas das formas de o poder masculino se manifestar são mais facilmente reconhecidas do que outras, ao reforçar a heterossexualidade sobre as mulheres” (RICH, 2010, p. 26).

Os dias seguintes foram de extremo silêncio. Meu pai sempre me olhava de soslaio, um olhar inquisidor que me feria a alma. Todavia, mesmo sem entender o que seria disciplinamento do corpo, eu já sentia que havia desagradado e que era proibido usar as coisas de minha mãe. Naquele instante, tive medo dele. O senhor Apolinário havia dito, com o ferro quente, que eu deveria ser homem. Mas o que era ser homem? Eu só usei o sutiã de minha mãe. Que mal havia nisso?



Figura 3: Eu e meus irmãos (Adauto e Adailton)
Arquivo pessoal

Com o tempo fui entendendo que a criança viada não poderia existir em minha casa. Depois daquele episódio, eu teria que me afirmar como o menino que proporcionava orgulho aos pais, e esse orgulho teria que ser constante. Dispus-me a suprimir minhas vontades em prol do que meus pais haviam planejado para minha vida, e vi a escola como o lugar ideal para mostrar minhas potencialidades.



1.2 A RELIGIOSIDADE EM MEU CAMINHAR

A religião sempre esteve muito presente em minha vida. Minha mãe, filha de católicos, cresceu cuidando da igreja do Distrito em que morava, Jucuruçu. Ela pertencia ao grupo “Sagrado coração de Maria”, e era conhecida como zeladora do Sagrado Coração; sempre teve a religiosidade muito presente em todo o seu desenvolvimento (de criança à vida adulta). Já por parte de meu pai, minha avó, Dona Elpídia Maria de Jesus, era dona de um terreiro de Candomblé.



Figura 4: Minha avó paterna
Arquivo pessoal

Contudo, meu pai nunca foi dado à religião. Ele nunca teceu comentários acerca da religião praticada por sua mãe. O pouco conhecimento que tenho sobre a religião de minha avó paterna foi passado por minha mãe, através das histórias que ela contava de algumas práticas de minha avó, às quais ela sempre se referia de modo preconceituoso.

Como minha mãe sempre teve certo preconceito no tocante às religiões de matrizes africanas, eu e meus irmãos fomos criados sob o catecismo da Igreja Católica. Por ter nascido em um lar cristão, sempre fui instruído e regrado a entender que algumas coisas fugiam da aceitação divina, dentre elas, que a homossexualidade é um pecado abominável, algo que é extremamente errado e que não é natural.

Então, quando surgiu a confusão em minha cabeça da sexualidade em si e da religiosidade, fiquei meio perdido dentre essa escolha: a minha sexualidade ou a minha religião? Os dois, naquele momento, eram incompatíveis.

Sempre fui muito ativo na igreja, onde assumia atividades em algumas pastorais, já com o objetivo de me redimir daqueles desejos que povoavam a minha mente. Lembro-me de um retiro que participei, quando tinha por volta de 15 anos, em que a pessoa que pregava pedia para fechar nossos olhos e pedir a Deus que nos curasse daquilo que nos afligia. Naquele momento, eu só pedia a Deus para tirar de mim o desejo que eu tinha por outros garotos. Queria ser “normal” como todos os outros; não queria ser discriminado, e muitos menos ir para o inferno. Desejava isso aos prantos, e acreditava que eu iria me tornar hétero.

Tudo isso fora um ledó engano. Infelizmente, a cura não vinha, e a culpa aumentava cada vez mais. Os estudos eram o meu refúgio, justamente para não ter tempo de ter pensamentos que poderiam me condenar. Foram anos neste conflito interno, esperando uma mudança que não chegava.

No entanto, com o passar dos anos, fui aumentando minha rede de amigos, em sua grande maioria, homossexuais, e o processo de autoaceitação começou a ser instaurado. Confesso que foi um processo lento, dolorido, cheio de altos e baixos, idas e vindas, muitos dedos apontados, mas todo esse caminhar corroborou para o Adriel que sou hoje.

1.3 A HETERONORMATIVIDADE NO DISPOSITIVO ESCOLAR

Em 1985, mudamos para a cidade de Itamaraju-BA, onde residimos até os dias atuais. Neste mesmo ano, fui matriculado no Grupo Escolar Presidente Medici, e lá estudei da Alfa I até a quarta série primária. Era uma escola linda, cheia de árvores e muito espaço para brincar e correr. Conheci os colegas de sala; fiz muitas amizades, algumas tenho contato até hoje.

Geralmente, os colegas da primeira turma do primeiro ano ficavam juntos todos os anos. Como estávamos sempre na mesma sala, criei muitos vínculos e, já nessa época, por conta de alguns trejeitos, alunos de outras salas, ao passarem por mim, chamavam-me de “viadinho”. Logo vinha a cena em minha memória do ferro quente encostando em meu corpo. Engolia o choro, a tristeza, e chegava em casa alegre, tentando disfarçar a dor interna causada pela homofobia.

Sobre isso, Louro (2018) diz que



afastamento, pela imposição do ridículo. Como se a homossexualidade fosse “contagiosa”, cria-se uma grande resistência em demonstrar simpatia para com sujeitos homossexuais: a aproximação pode ser interpretada como uma adesão a tal prática ou identidade (LOURO, 2018, p.36).

Sentia-me obrigado a silenciar-me diante dos professores e direção, por medo de meu pai ser chamado e o caso ser exposto. Esforçava-me ao máximo para tirar notas boas para meus pais terem orgulho do filho e não causar tristeza. Consegui ultrapassar essa etapa com elogios advindos dos professores e direção, deixando meus pais felizes.



Figura 5: Eu, aos sete anos, na 1ª série

Arquivo pessoal

Em 1990, cheguei na quinta série. Deixei a minha zona de conforto e fui para uma escola maior: Escola Polivalente de Itamaraju. Tinha 12 salas de aula, espaço incomparavelmente maior que a escola anterior, um mundo a ser desvendado, e muitos alunos desconhecidos, diga-se de passagem, uma multidão.

Fui estudar na turma da 5ªB, do turno Matutino. Não conhecia absolutamente ninguém naquele ambiente. Construir novas amizades, aproximar-me de pessoas que nunca havia visto, para mim não era problema, desde que fossem as meninas. Sentia-me mais à vontade com elas,



descobria que tínhamos gostos iguais. Éramos mais organizados, mais estudiosos, mais educados; já os meninos não tinham essas mesmas preocupações.

A grande maioria dos meninos era desorganizada, não gostava de estudar e, por muitas vezes, rudes. Não demorou muito para levar a fama de “mulherzinha” ou “viadinho”, estigma que me perseguia por mais que tentasse correr dele. Porém, por ser muito dedicado e estudioso, todos queriam fazer trabalhos comigo, e até mesmo estudar.

Para Louro, “meninos e meninas aprendem, também desde muito cedo, piadas e gozações, apelidos e gestos para dirigirem àqueles e àquelas que não se ajustam aos padrões de gênero e de sexualidade admitidos na cultura em que vivem” (LOURO, 2018, p.35). E para fugir da homofobia, resolvia sempre fazer trabalho com aqueles que me agrediam, justamente para mantê-los com uma dívida e silenciá-los. Essa era a minha técnica de sobrevivência em meio aos colegas hostis.

Quanto aos alunos das outras turmas, não tinha muito o que fazer. Então, aguentava calado, quando passava nos corredores e ouvia os gritos e palavras usadas de forma pejorativa para me diminuir e ofender. Até então, não conseguia entender o porquê de ser tão perseguido, pois, a meu ver, eu não deixava transparecer nada, apenas fazia o que gostava, conversava gesticulando, e sempre estava na companhia das meninas.

Mas foi na 7ª série, em 1992, que me peguei olhando demasiadamente para um colega de turma. Ele era alto, corpo já atlético, músculos desenhados, super perfumado, educado e um sorriso lindo. Neste dia, percebi que havia algo diferente em mim, e comecei a pedir a Deus que tirasse isso, para que eu fosse normal e não envergonhasse meus pais.

Os dias passavam e eu não parava de pensar no colega de sala, que aqui chamarei de Robson. Na sala de aula, comecei a evitá-lo, sentava a certa distância, e fazia o possível para não olhar para aquele rosto angelical que povoava meus sonhos à noite. Era uma verdadeira tortura. Desejava sentir seu cheiro, estar em sua presença, queria muito ficar bem próximo a ele, mas não me permitia vivenciar esses meus desejos, pois o sentimento de culpa e as palavras de meu pai sempre pesavam em minha consciência. E assim segui ao longo de todo o ano, evitando a pessoa que tanto eu desejava. Naquele mesmo ano, resolvi falar para uma amiga que eu estava apaixonado por outra colega, justamente para tentar desviar o foco dos outros que me hostilizavam e, ao mesmo tempo, tentar corrigir esses pensamentos e desejo pelo colega do mesmo sexo.

De acordo com os pesquisadores Junior, Caetano e Goulart (2018),

[...] a performatividade cria condições para definir o gênero como uma performance.



uma fábrica de gestos e atitudes que são repetidos, congelados e reforçados pelas práticas discursivas. [...] Nesse sentido, as categorias heterossexual e homossexual também são ficções culturais que produzem sentidos e modos de existência social. O gênero constitui a identidade que ele diz revelar; uma performatividade só se torna real na medida em que é realizada (JUNIOR; CAETANO; GOULART, 2018, p. 94).

E sempre dava o meu máximo para performar a heterossexualidade que me era exigida. Quanto ao meu colega, ainda não sabia o que sentia, mas, mesmo sem saber, e por conta das experiências do passado, tinha certa noção que era algo errado, e que não poderia sequer imaginar. Nessa época, meu pai já me perguntava se eu não tinha nenhuma namoradinha, e sempre minha mãe entrava na conversa de modo ríspido, dizendo que eu estava na idade de estudar e não de namorar.

Acredito que, no fundo, ela já sabia da minha sexualidade, e tentava me proteger a maneira dela. Consegui sufocar esses meus desejos e pensamentos, sempre focando nos estudos. Saía da escola e, ao chegar em casa, pegava os livros para estudar tudo que foi passado em sala de aula. Por vezes, ia além do conteúdo do dia. Dessa maneira, fui levando até concluir a 8ª série do Ensino Fundamental. Todos os anos fui o melhor aluno da turma, sempre elogiado, contudo, frustrado, por ter desejos que não coadunavam com as vontades de meus pais.

Em 1994, fui me matricular no antigo 2º grau. Havia o curso de Administração, Técnico em Contabilidade e o Magistério. Já me imaginava dando aulas, sendo um professor da rede Estadual, pois os professores da rede municipal recebiam metade de um salário mínimo, e com seis meses de atraso. Havia relatos de professores municipais passando fome, enquanto outros faziam campanha para arrecadar alimentos.

Muitos professores do meu ginásio falaram que eu tinha potencial para ser outra coisa, para que eu desistisse do Magistério e partisse para outra carreira. Mas, como desistir de um sonho? Ser professor para mim era majestoso, e ainda o é. Meus pais não queriam que eu fizesse, porque a cultura do fazer Magistério pertencia a mulheres ou gays. Disse a eles que queria ser professor, e que não abriria mão de seguir meu coração. E assim fui. Fiz a matrícula, de 40 alunos existentes, eu era o único homem da turma.

Senti-me no lugar certo. Ali poderia me soltar mais, conversar com elas, me abrir, ser quem eu tentei renegar a vida toda. Mesmo assim, ainda sentia alguns olhares inquisidores. Eu era o único homem da turma, e o mais novo também; o que se saía bem em todas as disciplinas. Logo fui ganhando espaço e a confiança de todas. Ainda com muitas travas e traumas, via-me nos corredores olhando para alguns alunos dos cursos de contabilidade e Administração, mas não me permitia nada mais que um olhar; punia-me por dentro, e a voz do meu pai ainda ecoava em minhas memórias.



Naquele mesmo ano, lembro-me do apelo de uma mãe por toda a escola. Ela relatou que o filho, que era ex-aluno da instituição, havia contraído HIV. A contaminação ocorreu no período em que ele cursava Enfermagem na UESC. Recordo-me que ela passou em todas as salas relatando e pedindo ajuda. A mãe do jovem nos disse ainda que ele estava hospitalizado. Na mesma ocasião, chegou a meus ouvidos que ele era gay, e que muitos homossexuais estavam se contaminando e morrendo. Essas informações me causaram muito medo e, então, decidi não me relacionar com ninguém, assim, estaria protegido.

Nisso, uma grande parte dos alunos ajudaram aquela mãe desesperada, tentando salvar a vida de seu filho que, por coincidência, tinha sido colega de escola do meu irmão mais velho. Pouco tempo depois, chegou a notícia que o mesmo não resistiu e veio a óbito. Aquilo tinha me marcado, e não sabia que me assombraria por tanto tempo. A cidade ficou de luto, pois era um rapaz muito bem quisto pela sociedade. No entanto, poucos sabiam de sua sexualidade.

Já no segundo ano de Magistério, houve uma seleção para estagiar na Secretaria da Fazenda, e lá fui fazer a minha inscrição. Ao chegar no prédio, fui recepcionado pelos alunos do Técnico em Contabilidade e Administração, perguntando-me o porquê de estar ali fazendo aquela seleção, se eu estava cursando Magistério. Respondi que no regulamento não fazia restrição de cursos, e que eu estava ali para concorrer com eles.

Era uma prova com 15 questões de Português e 15 de Matemática. Na prova de Português caíram perguntas de um romance de Jorge Amado, intitulado Mar morto. Coincidentemente, tinha lido o livro na semana anterior; logo, saí daquela prova confiante de que tinha feito uma excelente avaliação. Ouvia os outros reclamando das questões, mas ninguém ousava em chegar a mim e perguntar.

Fui literalmente ignorado por todos. Ao deixar o prédio, ainda ouvi um “o que esse ‘viado’ está fazendo aqui? Aqui não é lugar pra ele”. Já estava acostumado com essa discriminação, mas não me deixava abater. Duas semanas depois, saiu o resultado. O “viado” havia passado em primeiro lugar; assim eram as conversas nos corredores. Logo que soube, fui tomado de uma alegria tão grande que mais nada importava naquele momento. Inflei o peito, ergui a cabeça, e passei por entre todos com um ar de superioridade, como se estivesse falando: “abram alas que o aluno do Magistério quer passar”. Ainda não me aceitava enquanto gay, mas aquele momento para mim fora glorioso. A partir daquele dia, alguns alunos de outros cursos se aproximaram de mim e fizeram amizade, pois até então só tinha amigas.

A respeito disso, Louro (2019) ainda pontua que

[...] as marcas mais permanentes que atribuímos às escolas não se referem aos



conteúdos programáticos que elas possam nos ter apresentado, mas sim se referem a situações do dia a dia, a experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior, com colegas, com professoras e professores [...] com as formas como construímos nossas identidades sociais, especialmente nossa identidade de gênero e sexual (LOURO, 2019, p.22).

Trabalhei na Secretaria da fazenda por um ano (tempo do estágio), e fiz amizade com os outros alunos que haviam passado também. Pessoas que tenho vínculo até hoje. Ainda, naquele ano, por conta da minha responsabilidade, dedicação e organização, fui eleito representante e presidente da comissão de formatura. Tinha que me reunir com os outros presidentes dos cursos de Contabilidade e Administração, pois a formatura era uma solenidade única para todos os cursos.

Em 1996, conclui o curso Técnico em Magistério. Sonho realizado, agora era partir para o trabalho.



Figura 6: Turma do magistério

Importante destacar que aquele foi um período de muitas lutas internas, desafios, não aceitação e dúvidas, mas também de conquistas, reconhecimento e superação. Não tive uma referência para conversar, me abrir, dirimir dúvidas. O medo não me permitia ser eu mesmo, e não tinha nenhum homossexual como referência. Foi uma época em que poucas pessoas tinham coragem de se assumir. Aprendi muito, tornei-me professor; no entanto, ainda não aceitava a minha orientação sexual.

1.4 A VIDA ADULTA CHEGARA E O CORPO VIADO RESISTIA

Seguindo o percurso, no ano seguinte, 1997, consegui um contrato na Prefeitura Municipal de Itamaraju, por meio de uma amiga, para lecionar Língua Portuguesa para as séries finais do antigo ginásio, no Colégio Municipal João Paulo II, no bairro Várzea Alegre. Início difícil, pois não tinha experiência que me desse algum respaldo, e as únicas vezes que pisei em sala de aula foram em meus estágios, no antigo ensino primário. Contudo, enchi-me de coragem e fui conhecer as turmas e trabalhar. Não tive dificuldades, pois os conteúdos a serem ministrados não eram desconhecidos para mim. Claro, não tinha um conhecimento aprofundado das teorias literárias e gramaticais, porém, sempre busquei e consegui executar o que me fora proposto.

Ainda no início de 1997, o Estado da Bahia lançou um edital de concurso para Itamaraju, mas não havia vagas para professores nível I (que só possuía Magistério). Então, procurei a cidade mais próxima para concorrer. Fiz minha inscrição para a cidade de Vereda, e lá fui eu, recém-formado, tentar o tão sonhado concurso estadual. Em meados de 1997, saiu o resultado e, para minha felicidade, fui aprovado dentro das vagas. Um sonho que não se concretizou, pois o Estado não convocou nenhum professor nível I para aquele certame.

No final do mesmo ano, a Prefeitura de Itamaraju abriu o primeiro concurso para todas as áreas, inclusive para o Magistério. No município, havia pouquíssimos professores licenciados; todos os outros eram apenas formados em Magistério. Logo, a concorrência seria homérica. Lembro-me que foi naquele momento que os professores da Escola João Paulo me convidaram para dar aulas de língua portuguesa. Aceitei de prontidão, e fomos estudar para o concurso.

Dei aulas para os colegas por duas semanas e fomos fazer a prova. No dia 19 de janeiro de 1998, recebi a notícia que havia sido aprovado em segundo lugar no referido concurso. Na época, estava fazendo as provas do meu primeiro vestibular na UNEB, em Teixeira de Freitas. No entanto, a alegria de ser efetivado como professor do fundamental I tomava todo meu ser. Estava muito feliz por aquela conquista.

E lá fui eu tomar posse do tão sonhado concurso. Fui lotado na Escola Municipal Reitor Edgard Santos, escola de fundamental II, mas meu objetivo maior era entrar como efetivo na rede estadual de ensino. Para isso, precisaria ter um curso superior. No entanto, não existiam faculdades públicas e nem particulares em Itamaraju, e a mais próxima era a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em Teixeira de Freitas.



Outra vez muni-me de coragem e fiz a inscrição para o curso de Letras. Porém, infelizmente, não foi minha vez. Em junho de 1998, a UNEB abriu inscrição para a primeira turma de Matemática do campus. Conseguir entrar naquela faculdade era como acertar na loteria, mas vontade não me faltava de apostar. Comentei com uma ex-professora, Maria Betânia, que seria uma boa oportunidade para nós. Betânia já era efetiva do Estado e da Prefeitura, então, resolvemos tentar.

Em julho do mesmo ano, não me recordo o dia da semana, era uma tarde bonita, terminei de ministrar minhas aulas na escola e me dirigi para casa. Ao chegar, fui recepcionado por meu pai com um abraço. Achei muito estranho, pois ele nunca foi de demonstrar seus sentimentos aos filhos. Em seguida, ele me disse: “Parabéns, meu filho! Você está realizando um sonho meu”. Naquela hora, perguntei-me o que teria acontecido para receber aquele abraço tão afetuoso. Ele então falou que havia recebido um telefonema de alguém de Salvador informando que eu havia sido aprovado no curso de Matemática da UNEB de Teixeira de Freitas. A princípio, não acreditei, pois, até onde eu tinha conhecimento, a universidade não ligava para os aprovados.

Não demorei e saí correndo para a casa de minha ex-professora, Maria Betânia, para perguntar se ela havia recebido alguma ligação. Chegando lá, contei do ocorrido e ela falou que os pais também tinham recebido a ligação. Assim sendo, ficamos pensando se seria trote ou não. No dia seguinte, o jornal A Tarde chegou, e lá estava a relação dos aprovados do referido vestibular. Tudo se confirmou, pois tanto eu como minha amiga e ex-professora conseguimos a tão sonhada aprovação. Guardo este jornal até hoje como a concretização de um dos meus maiores sonhos: ter um curso superior. Não fazia ideia das dificuldades que me aguardavam.

1.5 O CAMINHAR DA ACADEMIA

Em agosto, matriculei-me e comecei a estudar. Adentrar naquele espaço, sentir-me um universitário, saber que entre quase 3 mil candidatos eu estava entre os 40 colocados, era grandioso demais.

Neste mesmo semestre, 1998.2, conheci um dos professores que virou uma referência como pessoa e profissional. Na aula de Sociologia, de repente, entra um senhor baixinho, negro, com um chapéu tipo boina, andar rápido e voz firme. Apresentou-se como Catatau, mas que tinha o apelido de Moisés Augusto. Sempre fora brincalhão em suas aulas. Não parava um minuto; tinha um modo de ensinar dinâmico. Ele conseguia dar vida as suas falas e transferia a

mesma sensação para seus alunos.

Um belo dia, discutindo acerca de sexualidade - até então, para aquele ano, tudo era um tabu na minha turma - e pelos meios em que transitava, ele me solta um: “Sou gay e não tenho problema algum com a minha sexualidade e, por sinal, tenho um parceiro que coaduna dos mesmos pensamentos”. A sala de aula virou um cemitério. Todos calados, olhos atônitos, não estávamos acostumados com aquele modo tão natural de falar sobre orientação sexual.

Aquilo para mim fora grandioso. Como eu queria ter aquela coragem, aquela postura, aquela segurança para me afirmar. A turma, aos poucos, começou a ficar mais descontraída, e a aula fluíu como nunca. Em pouco tempo, Catatau se tornou o queridinho de todas as turmas. Todos queriam estudar com aquele sociólogo baixinho, de fala rápida, com aulas super descontraídas, que ensinava brincando.

Ao mesmo tempo que vivenciava aquela liberdade de Catatau, eu me punia, pois aprendi, desde pequeno, que sentir algo por alguém do mesmo sexo era vergonhoso. Ser gay era carregar as marcas de um pecado. Era algo paradoxal, querer ter a liberdade de minha sexualidade e ao mesmo tempo me punir por conta das convicções religiosas com as quais fui doutrinado.

Nesse campo religioso, Morais (2017, p. 81) expõe que “[...] o “outro” não é apenas diferente, mas é a representação material do inimigo maior dos cristãos, o Diabo. O discurso fundamentalista incita a crença de que o Diabo usa as pessoas homossexuais para destruir as famílias, pois esta tem uma conotação sagrada”. Ainda para o autor “[...] a igreja, fundada por Jesus, seria o meio da Graça e da Salvação da humanidade” (MORAIS, 2017, p. 76).

Assim, com aquele pensamento de pecado, eu fazia penitencia, promessas, participava de grupos de jovens da igreja, tentando suprimir os meus desejos de todas as formas, pois ainda vivia em um conflito muito intenso. Mergulhei nos cálculos intensamente. O curso de Matemática, de certa forma, trouxe-me um alento, pois, devido a tantas matérias da área para serem estudadas e colocadas em dia, não sobrava tempo para pensar em mais nada.

Diante do trabalho em Itamaraju e dos estudos em Teixeira de Freitas, meus horários eram apertados e, geralmente, não havia como almoçar; pegava o ônibus com fome. Às vezes, levava bananas prata ou marmita para mim e para a minha amiga. Chegávamos na UNEB às 13:50h, com vinte minutos de atraso, mas os professores já sabiam. Com isso, passamos os cinco anos de curso em uma exaustão constante. Noites perdidas, viagens, ônibus quebrando na estrada, ficar à espera de caronas para poder voltar para casa. Acesso à internet era muito difícil; nem imaginávamos o quanto essa ferramenta poderia ter facilitado nosso estudo.



Ainda no curso de Matemática, tive a oportunidade de conhecer um colega muito especial. Tinha trejeitos de homem gay e era evangélico. Aproximou-se de mim, acredito que por ter sentido que nossa orientação sexual era a mesma. Não conversávamos sobre a nossa sexualidade, pois, até então, não tínhamos nos assumido um para o outro. No entanto, a nossa orientação sexual transbordava por nossos gestos, maneira de falar, de nos posicionarmos. Somente nós não nos percebíamos. Contudo, notávamos nossa sexualidade. Ele era professor em Itabatan e, como eu, morava com os pais. Era o filho caçula e, por incrível que pareça, até na fisionomia éramos parecidos. Houve momentos em que fui até confundido com ele pela Secretária da faculdade. Meu colega havia pegado um retroprojektor e não tinha devolvido, deixando o mesmo na sala de aula. No dia seguinte, fui cobrado pela secretaria acadêmica. Rimos muito deste episódio.

Em 2003, no último dia de aula, estávamos todos em êxtase por ter conseguido chegar ao final daquela etapa sem dever nenhuma disciplina e aprovados no TCC. O Robson se aproximou de mim e falou que tinha algo muito importante para conversar comigo, e que não achava justo terminarmos este ciclo sem se abrir totalmente para mim. Perguntou se eu poderia acompanhá-lo até o gazebo que fica na área externa da UNEB, e eu respondi que sim.

E lá fomos nós para esse último bate-papo, enquanto estudantes de Matemática. Sentamos um em frente ao outro, e ele não sabia por onde começar. Olhava para mim, ria e baixava a cabeça, e eu achando que ele queria se declarar pra mim. Meu Deus! Quanto constrangimento! Então, ele resolveu começar. Falou que a amizade que construímos durante o curso foi muito forte, e que via em mim um irmão não nascido da mesma mãe, mas escolhido pelo coração, e que, diante disso, não achava justo terminar o curso sem revelar algo para mim.

Foi neste momento que os olhos dele começaram a lacrimejar, e eu, como sempre, chorão, estava já em prantos sem sequer saber o verdadeiro porquê daquela conversa. Então, ele falou que era gay, e que não gostaria que nada mudasse entre nós, porque ele me considerava muito e queria levar a nossa amizade para o resto da vida. Abracei-o fortemente pois, pelo choro dele, percebi que o sofrimento com relação a autoaceitação era igual ao meu. Compartilhávamos das mesmas angústias, dos mesmos anseios, dos mesmos medos de sermos apontados, tachados, diminuídos, excluídos, renegados por nossos pais. Enfim, éramos iguais em praticamente tudo.

Nesse sentido, de acordo com Louro (2019),

Reconhecer-se numa identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de



referência. Nada há de simples ou de estável nisso tudo, pois essas múltiplas identidades podem cobrar, ao mesmo tempo, lealdades distintas, divergentes ou até contraditórias (LOURO, 2019, p.13).

Naquele dia, o diálogo foi de pertencimento. Nada nos bastava além de nós. Conteí para ele de meus medos, meus traumas. Revelei que, até aquele momento, tinha tantos traumas que, por mais incrível que parecesse, ainda era um gay virgem, e que nunca tinha tido coragem de me encontrar com alguém com a mesma identidade de gênero. Confessei que nunca me senti confortável em realmente estar com uma mulher. Disse-lhe também que a ideia de enganar alguém para cumprir um protocolo heteronormativo não me agradava, não achava justo. Ele ria e não acreditava, mas fui tomado por uma abertura tão grande que despi para ele a minha alma.

Aquele momento, no último dia como alunos da UNEB, ficou marcado para sempre. Por que não fizemos isto antes? Teria sido um caminhar pelo curso tão mais leve, tão mais feliz por ter alguém com quem compartilhar minhas dúvidas, meus questionamentos.



Figura 7: Turma de matemática da UNEB

Arquivo pessoal

Em 2004, continuei mantendo contato por telefone com o Robson, e sempre trocávamos SMS. Ele me contava suas angústias por ser evangélico, estava namorando “clandestinamente”, só eu sabia. Mas, ao mesmo tempo em que estava feliz, as questões religiosas o perseguiram. Ficava angustiada por ele, pois, apesar de ter começado o meu processo de desconstrução



tardamente, já tinha passado dessa fase de autopunição, auto regulação, dessa cobrança por questões religiosas.

Não demorou, e ele acabou passando em um concurso para trabalhar em Teixeira de Freitas e, quase todos os fins de semana, eu viajava para ficar no apartamento com ele. Nos divertíamos muito, parece que o peso que ele carregava diminuía com minha presença. Foi um período muito prazeroso.

Por fim, Robson decidiu entrar de vez para a igreja Evangélica; começou a namorar uma menina da mesma religião, casaram, tiveram filhos e nos afastamos. Embora tenhamos tomado caminhos distintos, o respeito e a amizade perduram até hoje e, esporadicamente, nos falamos pelas redes sociais.

1.6 ENTRE UM CAMINHAR E OUTRO, NOVOS PERSONAGENS E DESAFIOS

Ainda em 2004, resolvi fazer um curso de inglês no CNA e, na turma, conheci uma pessoa muito especial. Ele se chamava Yuri. Uma pessoa muito engraçada, altamente extrovertida, totalmente desconstruída, abertamente gay, com o qual me identifiquei logo de cara. Sentávamos juntos para tudo. Para estudar e também admirar um colega de turma, diga-se de passagem, lindíssimo. Perto do Yuri sentia-me mais livre para poder me expressar. Ele já tinha certa fluência com o idioma, por isso sempre se destacava nas aulas. Assim, nos aproximamos mais, e viramos “irmãs”, como carinhosamente nos tratamos até hoje.

Ele me ensinou muito com seus posicionamentos e posturas. Às vezes, fazia-me passar algumas vergonhas, como quando gritava com uma voz totalmente forçada, imitando uma mulher. Isso chamava a atenção das pessoas em volta. Morria de vergonha, mas, por dentro, era uma explosão de risos. Muito de minha desconstrução agradeço a ele, por me mostrar que ser quem a gente é vai muito mais além do que se preocupar em cumprir um papel que a sociedade espera de nós.

Não tínhamos segredos algum, sempre compartilhamos tudo. É a “irmã” que confiei a minha alma, pois sabia que não me decepcionaria. Éramos, ou melhor, somos um livro aberto um para o outro. Todas as nossas aventuras, angústias, decepções e romances são relatados um para o outro, até hoje. Posso dizer com todas as letras que ele me ensinou e vem me ensinando muito sobre a vida e o ser *queer*.

Ser *queer*, nas palavras de Louro (2018):

[...] queer sempre faz pensar no estranho, no esquisito, no excêntrico. Queer parece



ser algo que incomoda, que escapa das definições. O termo fica atenuado quando dito assim, em português. Provavelmente porque deixa escondido a sua história de abjeção. Usado para indicar o que é incomum ou bizarro, o termo em inglês, é, também, e expressão pejorativa atribuída a todo sujeito não-heterossexual. Equivaleria a “bicha”, “viado”, “sapatão” (LOURO, 2018, p.83).

O meu amigo Yuri mostrava-se *queer* em seus discursos e comportamentos. Ele era estranho para as normas de sexo-gênero. Havia nele um desprendimento, um desejo de libertar-se dos outros; outros que o prendiam por meio da regulação e, aos poucos, quis me soltar também, e verificar quais eram os outros que me prendiam.

Ainda naquele ano, passei por uma situação que me marcou profundamente. Soube que uma determinada escola da rede particular estava precisando de professor de Matemática. Como era um dos únicos na cidade licenciado na área, vi uma oportunidade de aumentar o meu salário. Fui até a escola, apresentei-me na direção. Falei de minha formação e disponibilidade para trabalhar no turno que a instituição precisasse. No entanto, sem muitos rodeios, a gestora informou que, caso fosse contratado, eu teria que ter um corte de cabelo mais adequado e que teria que me expressar com menos gesticulações, pois aquilo daria uma má impressão de mim, já que a instituição era mantida por uma igreja evangélica.

Logo senti o racismo e a homofobia me atravessarem, sem ao menos levarem em consideração a minha competência técnica para ocupar tal espaço. Saí daquele lugar cabisbaixo, pois havia pouco tempo que começara o meu processo de desconstrução. No entanto, muitas coisas ainda pesavam sobre mim: opinião da família e olhar da sociedade, ou seja, o receio da exclusão de outrora retornara como brasa, como o ferro quente que havia tocado meu peito no passado.

Diante disso, minha primeira atitude foi sair dali e ir direto para um salão cortar o meu cabelo e me policiar quanto aos gestos que fazia. Naquele momento, pensei que fugia dos olhares e dos rótulos, passando despercebido. Ledo engano! Uma vez afeminado, sempre afeminado, embora não me autopercebesse como tal.

Sobre isso escreveu Macrae, (2018):

“[...] as chamadas “bichas pintosas” - os homens muito afeminados - sofrem uma discriminação, por parte daqueles que internalizaram os preconceitos da sociedade, passando, então a extravasá-los às custas dos que consideram escandalosos e cuja companhia seria comprometedora (MACRAE, 2018, p.126).

Estar na presença de outros gays afeminados constrangia-me muito. A sensação de deixar transparecer que eu era gay por estar próximo de outro me consumia. Evitava-os a todo



custo, por receio de levar este rótulo. Demorou para perceber que essa fuga era daquilo que eu mais renegava em mim, no intuito de passar despercebido aos olhares alheios.

Já em 2005, o tão esperado edital do concurso para Professor da rede estadual tinha sido publicado. Fiz a minha inscrição logo no primeiro dia. Era algo que almeja há muito tempo, e tinha que conseguir a tão sonhada aprovação. Mesmo trabalhando 40 horas (dois turnos), munime de coragem e motivação, montei meu cronograma de estudos e dei início a trajetória. Fiz a prova de seleção na cidade de Eunápolis, no mês de janeiro e, ao sair da sala, estava super desmotivado, pois, além dos conhecimentos matemáticos, tinha questões de língua portuguesa, conhecimentos pedagógicos, atualidades e informática. Todas com um alto grau de dificuldade.

Lembro que os amigos que foram fazer a prova comigo compartilhavam do mesmo sentimento desmotivador. Retornei à minha vida normal, aguardando com bastante ansiedade o resultado, embora, desacreditado. No mês de julho, foi publicado no diário oficial do estado da Bahia o resultado do referido concurso. E lá estava eu, às 4:00 h da manhã, atualizando a página na internet. Quando postaram, às 4:25h, saí procurando a DIREC 08, que correspondia ao núcleo de Eunápolis, e lá estavam os aprovados da cidade de Itamaraju.

Havia passado em segundo lugar. Não me contive de tanta alegria, e saí acordando a todos dentro de casa. Liguei para duas amigas que também haviam sido aprovadas e fomos, às cinco da manhã, comemorar na padaria do centro da cidade. Foi um dia maravilhoso! No dia 31 de dezembro de 2006, último mandato do governador Paulo Souto, foi publicada, no Diário Oficial do Estado, a convocação de todos os professores aprovados no concurso. A posse ocorreu no dia 19 de março de 2007. Guardo até hoje o diário oficial dessa minha realização.

2 Candidato(s) habilitado(s) neste cargo		
Cargo/Disciplina: M11 - PROFESSOR NÍVEL III - MATEMÁTICA		
Município ou Setor: 114 - BELMONTE		
Direc: DIREC 08 - EUNÁPOLIS		
NÚMERO	NOME	DOCUMENTO PONTOS CLASS
012676h	BEATRIS COSTA MARCHESI	0000000001592145 205,94 1
012868f	MARCOS ANTONIO FERREIRO DE MELO	0000000000844445 163,52 2

2 Candidato(s) habilitado(s) neste cargo		
Cargo/Disciplina: M11 - PROFESSOR NÍVEL III - MATEMÁTICA		
Município ou Setor: 115 - EUNÁPOLIS		
Direc: DIREC 08 - EUNÁPOLIS		
NÚMERO	NOME	DOCUMENTO PONTOS CLASS
012869h	MARCOS ROGERIO PALMA PESTANA	0000000568763190 184,67 1
012972a	SONIA MARIA SAO LEOPOLDO	0000000139972567 159,86 2
013009g	WASHINGTON SANTOS CARNEIRO	0000000673350126 159,86 2
012768b	GETULIO FERREIRA DOS SANTOS	0000000169067211 156,20 4
012811j	JOSE CARLOS SANTOS	0000000152951687 151,60 5

5 Candidato(s) habilitado(s) neste cargo		
Cargo/Disciplina: M11 - PROFESSOR NÍVEL III - MATEMÁTICA		
Município ou Setor: 119 - ITAMARAJU		
Direc: DIREC 08 - EUNÁPOLIS		
NÚMERO	NOME	DOCUMENTO PONTOS CLASS
012776a	GUSTAVO SOUZA DE MELO	0000000647577305 189,29 1
012693a	ADRIEL BATISTA FERREIRA	0000000653308116 182,90 2
012914i	MURILO ZAVARISE CORREIA	0000000672821729 177,24 3

Figura 8: Diário Oficial do Estado da Bahia
Arquivo pessoal



Em 2007, em uma conversa com minha amiga Maria Betânia, chegamos à conclusão que já tínhamos quatro anos sem estudar, só trabalhávamos. Então, decidimos, em comum acordo, cursar enfermagem. E lá fomos nós para mais uma aventura: iniciar outra graduação. Foi nessa área que entendi como as questões biológicas tendem a interferir no processo de subjetivação dos indivíduos, ou seja, no curso de Enfermagem ficou perceptível que as questões de gênero e sexualidade possuem um discurso engessado pelo cientificismo. Portanto, o gênero deve coadunar com o corpo, deixando os sujeitos que fogem à regra em um “não-lugar”; e isso me incomodava.

Cursar enfermagem foi uma realidade totalmente diferente para mim. Estava mais amadurecido, embora com algumas amarras; já me aceitava mais, tinha vários amigos gays, não me prendia mais em deixar transparecer o que eu realmente não era. Pelo menos, no curso de Enfermagem, por seu caráter mais plural, não percebi nenhuma atitude homofóbica, como havia na escola. Isso ajudou a ser realmente quem eu era. Já no primeiro semestre, pude sentir uma recepção bastante amistosa por parte do corpo docente e discente. Demorei um pouco para poder me relacionar com outros rapazes, com medo do que poderia acontecer, mas quando percebi que era um ambiente seguro, fiquei tranquilo e me permiti.

Foi um período muito intenso de desconstruções acerca da minha sexualidade. Fiz muitas amizades com estudantes de outros semestres que também eram gays, e isso me ajudou muito neste processo.



Figura 9: Formatura do curso de Enfermagem
Arquivo pessoal

No ano seguinte, 2008, decidi romper mais uma barreira. No carnaval da cidade do Prado, na primeira segunda feira, sai um bloco denominado “As muquiranas”, onde os homens se vestem de mulher e vice-versa. Como eu queria ter aquela coragem de me vestir como uma mulher e sair pelas ruas! Comentei com uma amiga chamada Lucielene que queria muito sair neste bloco. Ela prontamente disse que estaria no Prado para fazer uma maquiagem “babadeira” em mim. Então, fui às compras e aos empréstimos: saia da minha afilhada, bolsa e tamanco de uma amiga por nome Tânia, corpete da minha comadre Telma, e fui para as lojas comprar peruca, meia arrastão e bijuterias. Figurino pronto, ansiedade para me montar e o medo de ser mais uma vez rotulado. No entanto, o que me confortava era perceber que muitos heterossexuais se montavam sem nenhum pudor e incorporavam verdadeiras mulheres. Se eles faziam isso, por que eu que já tinha o estigma não poderia fazer?

O grande dia chegou! Sai de Itamaraju às nove da manhã com destino ao Prado. Lucielene já estava a minha espera. Conversamos muito, rimos, e o processo de transformação se iniciou. Era tanto tipo de maquiagem, com tantas particularidades, que até falei que seria a primeira e última vez, pois dava muito trabalho ser mulher. Já estava todo montado, e aí surgiu o medo: como sair na rua daquele jeito? Vergonha, insegurança, medo... no entanto, a vontade de realizar aquele desejo falou mais alto. Minha amiga me acompanhou até a concentração do bloco.



Figura 10: As muquiranas (eu e meu amigo Irys)

Arquivo pessoal

Quanta insegurança! Mas, ao chegar na concentração e ver todo aquele colorido, tantas outras pessoas travestidas, sorrindo, dançando, me senti mais à vontade. Saliento que andar de salto é para os fortes!!! Perdi a unha do pé nesse dia, por usar um salto muito apertado, mas, valeu a pena. Fiquei realizado; não queria mais tirar a roupa. foi tudo muito lindo e prazeroso.



Figura 11: As muquiranas Diego Nunes (*in memoriam*), eu e Diego Ratix (meu afilhado)
Arquivo pessoal

Nos anos seguintes, não perdi mais, era um momento pra extravasar. Convenci alguns amigos que foram comigo, e a alegria se completava. Todos coadunavam com a mesma orientação sexual. Sentíamos-nos livres para sermos quem quiséssemos ser.

1.7 PARA CONCLUIR

Falar sobre mim e pensar que essa narrativa é uma produção de conhecimento faz-me pensar acerca da importância de compartilhar memórias e perceber que nada do que vivenciei foi em vão. Existiram e sempre existirão propósitos. A criança viada que habitou em mim foi

silenciada, maltratada, punida por simplesmente tentar externar falas, trejeitos e opiniões que rompiam com os discursos heteronormativos, dentro e fora do seu lar. Essa mesma criança viada deu lugar a um adolescente viado pautado nos mesmos moldes, tendo ainda que suprimir seus desejos para tentar passar despercebido, dentro de casa e no ambiente escolar. Ambiente em que tive que criar diversos escudos para resistir ao terrorismo heterossexual.

Ser educado em um lar onde os padrões heteronormativos imperavam, ser filho de militar, possuir dois irmãos também militares, colaboraram ainda mais para que este silenciamento fosse efetivo.



Figura 12: Eu, meu pai e meus irmãos (Adauto e Adailton)

Arquivo pessoal

Hoje, afirmo que minha infância e adolescência nada mais foram que um teatro forçado, pois, em todos os momentos, tive que agir, falar e omitir meus sentimentos para passar a impressão de que não era o viadinho que desonraria a família. E, enquanto professor bicha, percebo que ainda existe um longo caminho a ser percorrido para a desconstrução dos discursos que rechaçam os sujeitos no campo da raça, do gênero e da sexualidade no ambiente escolar. Todavia, vale dizer que existem corpos gays e lésbicos na escola que começam a performatizar cada vez mais cedo, se empoderando, resistindo e lutando contra os discursos heteronormativos que tentam rotular e silenciar.

Em suma, chego aqui com a minha independência financeira conquistada através dos

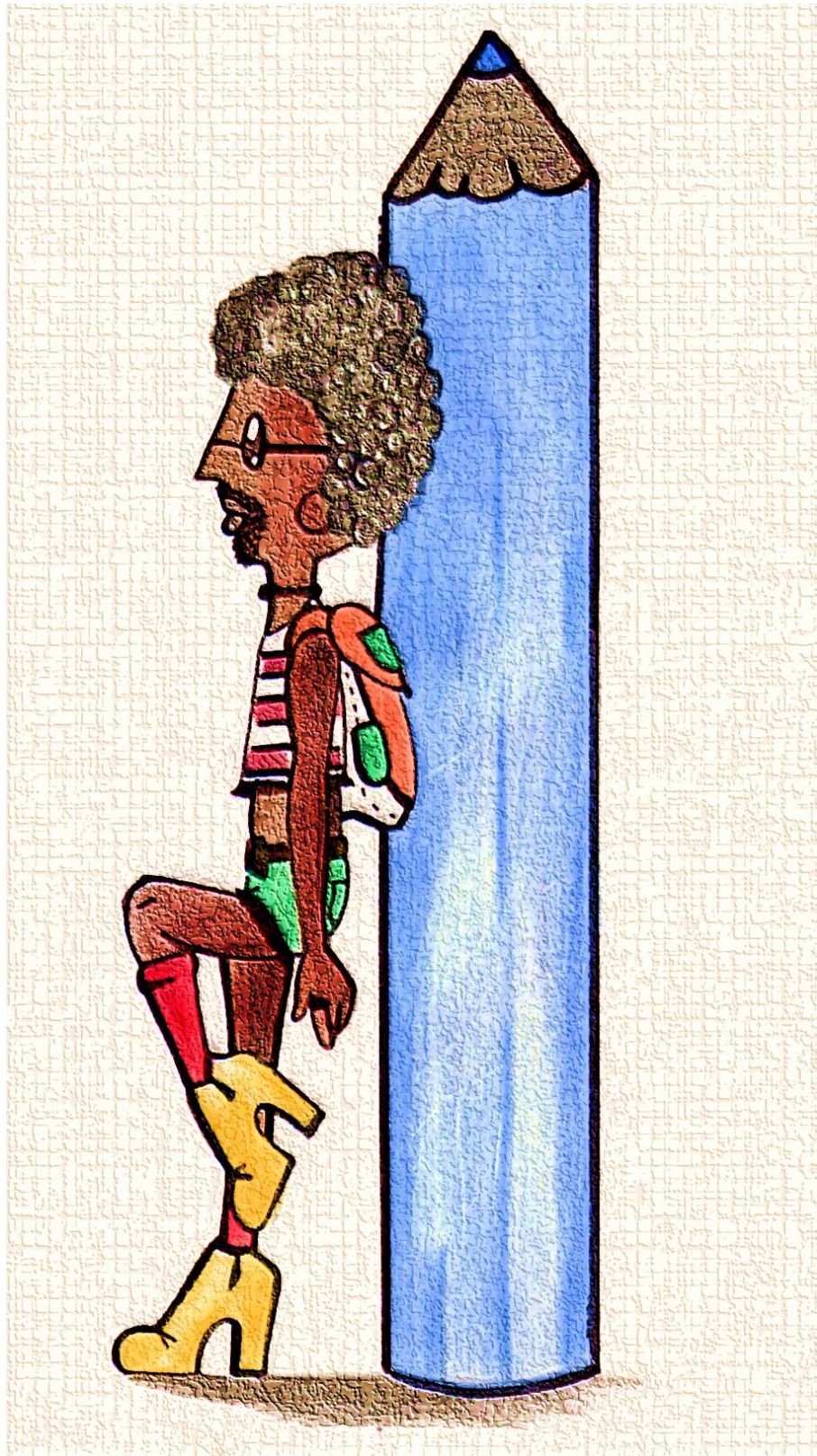
estudos e de caminhos nada fáceis. Ratifico o quanto é importante as conquistas na vida de um sujeito LGBT, pois elas são um ato de resistência. Agora, neste instante, afirmo que a Educação me libertou!

Chego ao fim destas linhas com uma imagem que faz de mim tudo que sou. Ela traz minhas raízes. Estas fincadas pelas mãos de Deus no solo de minha ancestralidade. Passei a entender que não precisamos ver ou tocar quem amamos, basta sentir. O sentir que se faz com os espelhos d'alma; o sentir que há nas reminiscências mais lindas do passado. Hoje, falta-me uma dessas raízes, mas tenho certeza que ela foi plantada em um jardim lindo e florido.



Figura 13: Parte da Família

Capítulo 02



2. ENTRAVES E CRUZAMENTOS DE RAÇA E SEXUALIDADE NA DOCÊNCIA

Este *E-book* teve como participantes professores assumidamente gays/lésbicas negros e não-negros que estão na docência da educação básica. Foram analisadas as vivências pessoais e profissionais destes sujeitos, ou seja, como estes profissionais da educação lidam com a homofobia e o racismo. Como é o envolvimento desses sujeitos com a comunidade escolar? Como é realizado o trabalho em ambientes que reproduzem a heteronormatividade? Existe homofobia/racismo velado ou não entre os próprios professores brancos e héteros? Partindo destas inquietações, este capítulo se desenha.

Inicialmente, como podemos entender os processos que engendram a docência? Para Fontoura (2019),

[...] temos três aspectos envolvendo a construção da identidade docente: individual (a experiência pessoal de cada um/a), desenvolvimento profissional (questões de contexto em que nos formamos) e políticas públicas (geralmente associadas ao que é externo na conformação de procedimentos a serem implementados). Ser professor envolve ensinar e aprender como tarefas diárias próprias do fazer docente, considerando os níveis diferentes e incluídos da construção identitária (FONTOURA, 2019, p. 301).

O autor segue afirmando que

É verdade que as práticas de formação tradicionais continuam a ter uma presença considerável. Mas é também certo de que pouco a pouco emergem estratégias e processos alternativos baseados no reconhecimento de que os saberes docentes se desenvolvem ativamente em processos de troca com seus pares. Diferente das práticas tradicionais que pouco relacionam a formação com o cotidiano das salas de aula, as tendências atuais se orientam em direção a atividades reflexivas em torno das ações diárias do professor (FONTOURA, 2019, p. 308).

Isso posto, a docência deve trazer em sua prática um sentido amplo para a vida dos sujeitos que estão inseridos em seus processos. Processos que se fazem por meio das trocas, das reflexões e dos distintos posicionamentos. Ela não pode ser entendida como um sistema estagnado de “saber” ou “não-saber”. Nesse sentido, a docência obtém êxito quando transcende os conhecimentos puramente científicos, ou seja, quando ela se insere no cotidiano daquele que aprende; quando ela é necessária para a construção da vida em grupo; quando há a intenção de transformar a realidade por meio de um conhecimento voltado para a harmonia humana.

Para além da docência, é preciso pontuar que estamos condicionados ao disciplinamento que atua em uma rede de poderes, onde seus mecanismos operam sobre os corpos das pessoas com sexualidades dissidentes não-heteronormativas. Acerca dessa relação, em História da



Sexualidade I, Foucault (1999) elenca alguns traços existentes entre sexo e poder. Ele subdivide do seguinte modo:

A relação negativa - com respeito ao sexo, o poder jamais estabelece relação que não seja de modo negativo: rejeição, exclusão, recusa, barragem ou, ainda, ocultação e mascaramento [...] A instância da regra - o poder seria, essencialmente, aquilo que dita a lei, no que diz respeito ao sexo. O que significa, em primeiro lugar, que o sexo fica reduzido, por ele, a regime binário [...] O ciclo da interdição – não te aproximes, não toques, não consumas, não tenha prazer, não fales, não apareças; em última instância não existirás, a não ser na sombra e no segredo [...] A lógica da censura - supõe-se que esta interdição tome três formas; afirmar que não é permitido, impedir que se diga, negar que exista [...] A unidade do dispositivo - o poder sobre o sexo se exerceria do mesmo modo a todos os níveis (FOUCAULT, 1999, p.80-81).

Nessas relações, entende-se que o poder constrói fronteiras entre o lícito e ilícito, faz com que o sexo assuma uma posição cristalizada, onde os sujeitos estão condicionados aos papéis binários, seguindo as leis que interdita e punem o não-convencional. Sobre isso, Butler (2019, p. 15-16) pontua que o “[...] ‘sexo’ é um ideal regulatório cuja materialização se impõe e se realiza (ou fracassa em se realizar) por meio de certas práticas altamente reguladas”.

Essas “normas regulatórias do ‘sexo’ trabalham de forma performativa para constituir a materialidade dos corpos e, mais especificamente, para materializar o sexo do corpo, para materializar a diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo heterossexual (BUTLER, 2019, p. 16).

Sobre isso, a pesquisadora continua: “[...] “o ‘sexo’ é não apenas o que se tem ou uma descrição estática do que se é: será uma das normas pelas quais o “sujeito” pode chegar a ser totalmente viável, o que qualifica um corpo para a vida dentro do domínio da inteligibilidade cultural” (BUTLER, 2019, p. 17).

No que concerne a sexualidade, Toneli (2012, p. 152) diz que “a sexualidade é da ordem do indivíduo. Diz respeito aos prazeres e às fantasias ocultos, aos excessos perigosos para o corpo e passou a ser considerada como a essência do ser humano individual e núcleo da identidade pessoal”. Isso faz com que entendamos que para a sociedade heterocentrada, a sexualidade é responsável pela construção de valores institucionais que auxiliam nos discursos heterossexuais.

A pesquisadora continua dizendo que “essa complexa engrenagem compreende todo um sistema de representações e autorrepresentações codificadas em normas, regras, paradigmas morais e modelos corpóreos [...]” (TONELI, 2012, p. 154). Modelos que são construídos para atender a um padrão de sexualidade.

No entanto, é preciso refazer o caminho que define a sexualidade. Ela não pode ser



entendida como a linguagem dos corpos biológicos, estáticos e imutáveis. A sexualidade é um processo de devir e que pode ser construída e desconstruída em qualquer espaço-tempo da vida dos sujeitos, ou seja, temos que desconstruir a concepção de que os aspectos anatômicos são os marcadores do gênero.

Em suma, esse material opera pelos discursos existentes dentro do ambiente escolar. Ele buscou ouvir e amplificar as narrativas dos atores e atrizes que transitam no espaço pedagógico, este repleto de disciplinamentos.

Segundo Louro (2019, p. 26), “um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e em determinado modelo de fala; [...] mãos, olhos e ouvidos estão adestrados para tarefas intelectuais, mas possivelmente desatentos ou desajeitados para outras tantas” (LOURO, 2019, p. 26).

Louro (2017) ainda afirma que

A escola é um dos lugares mais cruéis para se viver formas não hegemônicas de sexualidade. A discriminação, o repúdio e o deboche se esgueiram e se infiltram nas piadas, no recreio, nas paredes dos banheiros, nas escolhas de parceiros e parceiras dos jogos, das brincadeiras ou dos grupos de estudo. Suas marcas nem sempre são imediatamente visíveis, como costumam ser as marcas da violência física, mas podem ser particularmente persistentes e duradouras. As violências do cotidiano, por vezes miúdas e consentidas, se diluem, se disfarçam e se propagam exponencialmente. (LOURO, 2017, p. 67)

A sociedade e a escola impõem uma normatização dos sujeitos, tomando como válido apenas os discursos heterocentrados, anulando ou colocando em um não-lugar as pessoas dissidentes de sexualidades não-heteronormativas.

De acordo com Braga, Machado e Oliveira (2018, p. 77), na escola “[...] percebemos ainda, um currículo heterossexual, machista e racista”. Em face disso, há um número considerável de professores e alunos que se silenciam frente a um comportamento conservador e patriarcal. São atitudes, falas e gestos que, muitas vezes, são impostos de maneira velada, silenciando-nos com uma política escolar disciplinadora dos corpos.

Neste aspecto, Diniz; Oliveira (2013/2014, p.150) apontam que

“[...] apesar de se falar muito em força, o poder disciplinar não será imposto com uma forma de violência explícita, mas totalmente discreto e sutil, para que não seja percebido, sobretudo pelo fato de já ter existido métodos violentos que não alcançaram resultados tão eficazes como a disciplina [...]” (DINIZ; OLIVEIRA, 2013/2014, p. 150).

Esse disciplinamento que não causa dor física deixa marcas profundas no sujeito que vê



seus movimentos, anseios e desejos controlados pela escola. Estamos inseridos em uma sociedade onde o preconceito segue latente e, cotidianamente, deparamo-nos com situações de racismo e LGBTfobia no interior da escola; isso ocorre com o aluno, com o professor ou com funcionários do corpo administrativo.

De acordo com Wittig (1992),

Os discursos que acima de tudo nos oprimem, lésbicas, mulheres, e homens homossexuais, são aqueles que tomam como certo que a base da sociedade, de qualquer sociedade, é a heterossexualidade. Estes discursos falam sobre nós e alegam dizer a verdade num campo, apolítico, como se qualquer coisa que significa algo pudesse escapar ao político neste momento da história, e como se, no tocante a nós, pudessem existir signos politicamente insignificantes. Estes discursos da heterossexualidade oprimem-nos no sentido em que nos impedem de falar a menos que falemos nos termos deles (WITTIG, 1992).

Nesta construção de uma sexualidade padrão, como os discursos operam é que o dispositivo³ escolar segue com suas ações de docilidade e disciplinamento dos corpos negros, lésbicos, bichas e trans. Coação que se faz em um processo de invisibilização da sexualidade e das identidades que burlam as regras heterocentradas e eurocêtricas. Mas vale lembrar que é na escola que encontramos um vasto campo das diferenças que, por vezes, podem ser negociadas, mas sempre devemos nos questionar por quais arenas estarão estas negociações.

Esse dispositivo escolar parte do princípio de que a escola é um campo de constante segurança, e é responsável por vigiar e manter o controle dos sujeitos. Nas palavras de Oliveira (2016),

O conceito de governamentalidade esclarece o funcionamento das escolas no aspecto do dispositivo de segurança. A arte de governar guarda aspectos do biopoder e tem por meta propiciar condições de subsistência à população. Para que seja concretizada, ela necessita de um dispositivo técnico e, dessa forma, observa-se que uma das empreitadas se dá no âmbito das instituições escolares. As escolas tornam-se, nessa perspectiva, alvos de investimentos biopolíticos que contribuem para a defesa da sociedade (OLIVEIRA, 2016, p. 42-43).

Esse discurso que se volta para o processo de governamentalidade pode ser entendido, primariamente, como regime político. Digo primariamente, porque a governamentalidade não se resume a esse conceito. Ela traz outras reflexões e discursos; mas, para essa seção, evidencio

³1) É um conjunto heterogêneo, que inclui virtualmente qualquer coisa, linguístico e não linguístico no mesmo título: discursos, instituições, edifícios, leis, medidas de segurança, proposições filosóficas etc. O dispositivo em si mesmo é a rede que se estabelece entre esses elementos. 2) O dispositivo tem sempre uma função estratégica concreta e se inscreve sempre em uma relação de poder. 3) É algo de geral (*um resseau*, uma "rede") porque inclui em si a episteme, que para Foucault é aquilo que em uma certa sociedade permite distinguir o que é aceito como um enunciado científico daquilo que não é científico (AGAMBEN, 2005, p. 10).



que só pode existir governo se houver pessoas que possam controlar ou serem controladas.

De acordo com Oliveira (2019),

Governar, primeiramente, possui um sentido espacial e refere ao ato de seguir um caminho ou fazer seguir um caminho. Possui também um sentido material de sustentar ou proporcionar subsistência. Ademais, tem significado moral, uma vez que pode significar o ato de “conduzir alguém”, seja no sentido espiritual de condução das almas, quanto no sentido clássico de impor um regime. O termo pode referir-se também a uma relação entre pessoas, no sentido de controlar, conversar com alguém, mandar ou chefiar alguém (OLIVEIRA, 2019, p. 50).

Dito isso, entendemos que os corpos estão condicionados ao poder que é imposto por discursos disciplinadores. Nesse sentido, o dispositivo escolar trabalha para que não exista desvios que firam às normas estabelecidas pelos contextos sociais. Há, portanto, relações de poder.

Nas palavras do próprio Foucault, as relações de poder,

São, portanto, relações que se podem encontrar em diferentes níveis, sob diferentes formas; essas relações de poder são móveis, ou seja, podem se modificar, não são dadas de uma vez por todas. O fato, por exemplo, de eu ser mais velho e de que no início os senhores tenham ficado intimidados, pode ser inverter durante a conversa, e serei eu quem poderá ficar intimidado diante de alguém, precisamente por ser ele mais jovem. Essas relações de poder são, portanto, móveis, reversíveis e instáveis. (FOUCAULT, 2006, p. 276).

Ainda para o autor, “[...] há esquemas prontos: quando se fala em poder as pessoas pensam imediatamente em uma estrutura política, em um governo, em uma classe social dominante, no senhor diante do escravo. Não é absolutamente o que penso quando falo das relações de poder” (FOUCAULT, 2006, p. 276).

Assim sendo, compreendemos que os corpos estão condicionados ao poder que é imposto por discursos disciplinadores. É perceptível que, para Foucault, nenhum sujeito escapa às relações do poder, porque ele não pertence a um organismo em específico, ou seja, ele não é fixo.

Em face disso, há um nítido entendimento de que as relações que ocorrem entre os sujeitos e os demais organismos sociais são atravessados pelo poder. Esse poder se insere como algo produtivo e que provoca ações e relações flutuantes.

Ao se falar em poder e sexualidade na escola, não podemos perder de vista a questão da virilidade que é uma das molas propulsoras para a reafirmação da heterossexualidade compulsória. Sobre isso Voks (2021) assevera que



“[...] ela é construída socialmente e se relaciona com aspectos temporais, econômicos, culturais e, principalmente, com as relações de poder, pois, em se tratando de uma masculinidade heterossexual e normativa, deve-se também pensar no poder em suas mais variadas formas (VOKS, 2021, p.3).

Essa virilidade traz à tona um fato ocorrido com um de meus interlocutores que, aos treze anos, foi obrigado a ir a um bordel com seu pai. Lá, foi obrigado a tocar a genitália de uma moça, chupar seus seios e tomar cerveja. Na conversa, disse-me ainda que o pai gritava que tinha um filho macho. Após as demonstrações de virilidade, teve que permanecer com seu pai e o grupo de homens até que a noite se findasse.

Outro interlocutor relatou que a madrinha sempre lhe perguntava sobre as namoradas, mas ele ruborizava e nada dizia. Até que um dia teve coragem de dizer à madrinha que não pensaria em namorada até que concluísse os estudos, e isso a incomodou a ponto de espalhar na vizinhança que o filho de sua comadre era um menino estranho.

Voltando ao discurso da escola, não podemos esquecer que toda história possui inúmeros lados, e essa instituição é, para algumas crianças, jovens e professores, um campo de liberdade e de demonstração de suas potencialidades. É sobre isso que descreve Ranniery (2016) em sua tese de doutorado. Nela, ele aborda sobre os eventos escolares, e afirma que

As festas escolares eram descritas por professores como *protagonizadas* por alunos gays e também reclamadas por alunos gays como uma das principais razões por seu envolvimento com a escola. O que incluía postagens em redes sociais, sobretudo ostentando o nome, o uniforme e o grupo de amigos, especialmente no Desfile de Sete de Setembro ou nas gincanas e mostrais culturais [...]. Na mesma proporção que *alunos gays* se envolviam nas festas, nesse sentido de ter participação nelas, também se envolviam com as festas, em um sentido de estabelecer relações (RANNIERY, 2016, p.116-117).

O que aponta Ranniery em sua tese corrobora com o que presenciei em uma escola estadual do município de Itamaraju/BA, e que vale uma breve descrição, a saber: na escola, havia um aluno gay, negro, afeminado, super extrovertido e muito comunicativo, e que não se sentia inferior a ninguém por conta de sua sexualidade e afrodescendência. Certo dia, na sala de aula, ele colocou a cadeira próximo a minha mesa e começou a falar: “Professor, me sinto tão feliz nessa escola. Sinto que aqui eu brilho e as pessoas gostam de mim do jeito que eu sou; aqui eu me sinto um artista, e um dia irei conseguir ser. Quando a escola entra de férias, sinto uma tristeza tão grande, porque aqui me sinto feliz e posso ser eu”.

Esse mesmo aluno chegou a ser reprovado por quatro vezes no terceiro ano, simplesmente por não querer sair da escola, não deixar aquele espaço onde ele se sentia protagonista. No quinto ano, foi aprovado compulsoriamente.



Como era muito criativo, voltou à escola como coreógrafo para ensaiar as equipes dos jogos escolares. Todos os anos era o mais disputado pelas equipes, pois sempre executava com bastante maestria a criação das coreografias. Com o advento das redes sociais, especificamente Instagram, começou a se reinventar como *digital influencer*, conquistou muitos seguidores, criou uma agência de modelos, que hoje tem sede própria, e é requisitado pelo comércio da cidade para fazer *marketing*. Para um gay negro, que conseguiu respeito e reconhecimento desmunhecando e soltando seus jargões, realmente, a escola foi seu maior palco.

Partindo para as questões de raça, segundo Guimarães (2011),

[...] o ressurgimento da raça, enquanto classificador social, se deu com sinal invertido, isto é, como estratégia política para incluir, não para excluir, de reivindicar e não de sujeitar. São os movimentos sociais de jovens pretos, pardos e mestiços, profissionais liberais e estudantes, que retomaram o termo, para armar-se em sua integridade corpórea e espiritual contra as diversas formas de desigualdade de tratamento e de oportunidades a que estavam sujeitos no Brasil moderno (GUIMARÃES, 2011, p.266).

O pesquisador ainda destaca que

Para os cientistas sociais, assim como para os ativistas políticos, a noção de raça tem vantagens estratégicas visíveis sobre aquela de etnia: remete imediatamente a uma história de opressão, desumanização e opróbrio a que estiveram sujeitos os povos conquistados (GUIMARÃES, 2011, p. 266).

Nesse discurso, Munanga (2014, p. 41) posiciona-se do seguinte modo: “a saída, no meu entender, não está na erradicação da palavra raça e dos processos de construção da identidade racial, mas sim numa educação e numa socialização que enfatizem a coexistência ou a convivência igualitária das diferenças e das identidades particulares”. [...] “O nó do problema está no racismo que hierarquiza, desumaniza e justifica a discriminação existente”. (MUNANGA, 2014, p. 40).

O pesquisador ainda diz que

As propostas de combate ao racismo não estão mais no abandono ou na erradicação da raça, que é apenas um conceito e não uma realidade, nem no uso dos léxicos cômodos como os de etnia, de identidade ou de diversidade cultural, pois o racismo é uma ideologia capaz de parasitar por todos os conceitos [...] O Brasil criou seu racismo com base na negação do mesmo, os racismos contemporâneos não precisam mais do conceito de raça. A maioria dos países ocidentais pratica o racismo antinegro e antiárabe, sem mais recorrer aos conceitos de raças superiores e inferiores, servindo-se apenas dos conceitos de diferenças culturais e identitárias (MUNANGA, 2014, p.40).



No que tange ao racismo, Schucman (2010, p. 44) diz o seguinte: “Considero racismo qualquer fenômeno que justifique as diferenças, preferências, privilégios, dominação, hierarquias e desigualdades materiais e simbólicas entre seres humanos, baseado na ideia de raça”. Tal concepção parte da ideia de que as segregações existem de modo velado ou não, e quando são interseccionadas por outros marcadores, os sujeitos tendem a multiplicar seus lugares periféricos.

Esse conceito de interseccionalidade é cunhado por Kimberlé Crenshaw, em 1989, quando diz o seguinte:

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (CRENSHAW, 2002, p.177).

Neste sentido, a interseccionalidade parte do princípio de que há marcadores que produzem uma relação discriminatória, essa que tende a minimizar os sujeitos, colocando-os em um lugar de opressão e silenciamento. Para Collins (2020),

A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas (COLLINS, 2020, p. 16).

O teórico, ao afirmar que as relações de poder influenciam os marcadores sociais, corrobora com o discurso de Crenshaw, uma vez que a diversidade que preenche a interseccionalidade sofre com os efeitos de uma sociedade branca, machista e conservadora. Já Davis (2008) disserta que

A interseccionalidade inicia um processo de descoberta, nos alertando para o fato de que o mundo a nossa volta é sempre mais complicado e contraditório do que nós poderíamos antecipar. [...] Ela não provê orientações estanques e fixas para fazer a investigação feminista [...]. Ao invés disso, ela estimula nossa criatividade para olhar para novas e frequentemente não-ortodoxas formas de fazer análises feministas. A interseccionalidade não produz uma camisa-de-forças normativa para monitorar a investigação [...] na busca de uma ‘linha correta’. Ao invés disso, encoraja a cada acadêmica feminista a se envolver criticamente com suas próprias hipóteses seguindo



os interesses de uma investigação feminista reflexiva, crítica e responsável (DAVIS, 2008, p. 79).

Assim sendo, a interseccionalidade ganhou maiores proporções ao se analisar outras questões que atravessam os sujeitos; atravessamento que se faz como uma estrada que leva a outros caminhos; caminhos que devem ser autônomos e livres de amarras identitárias, sociais, culturais ou raciais.

Isso nos remete ao pensamento de Lélia Gonzalez que, nas palavras da pesquisadora Oliveira (2020),

A autora aponta como os marcadores raça e gênero articulados muitas vezes são desconsiderados, como, por exemplo, nos movimentos feministas que desconsidera o marcador raça e no movimento negro que desconsidera o marcador gênero. (GONZALEZ, 2011). Dessa forma, o feminismo proposto pela autora é um feminismo a partir dos grupos étnicos numa perspectiva panamericana, africana e latina [...] Gonzalez, diferente de outros intérpretes do país, pensa de forma relacional os marcadores sociais da diferença classe, raça e gênero, num momento em que essas categorias essa pensadas analiticamente de forma distinta. Além dessa abordagem interseccional a autora propõe uma análise da sociedade brasileira pensando esta em relação e proximidade com o restante da América e com a África. Numa abordagem interseccional a mais ampla possível (OLIVEIRA, 2020, p. 102-103).

Diante disso, entende-se que há na sociedade brasileira estruturas que se alicerçam entre dominadores e dominados; e esse domínio se intensifica sobre as mulheres negras.

Voltando ao discurso do racismo, Guimarães (1999) pontua que

Em geral, o racismo brasileiro, quando publicamente expresso, o é por meio de um discurso sobre a inferioridade cultural dos povos africanos e o baixo nível cultural das suas tradições e de seus descendentes. Grosso modo, tal racismo atravessou duas grandes fases: a da discriminação racial aberta, mas informal e secundada pela discriminação de classe e de sexo, que gerava uma segregação de fato dos espaços públicos e privados (praças e ruas, clubes sociais, bares e restaurantes etc.); e a fase atual, quando, com a discriminação e a segregação raciais sob fogo, apenas os mecanismos estritos de mercado (discriminação de indivíduos e não de grupos) ou psicológicos de inferiorização de características individuais (ou autodiscriminação) permitem a reprodução das desigualdades raciais (GUIMARÃES, 1999, p.109).

Analisando o que diz o pesquisador, notamos que alguns desses apontamentos são reforçados no contexto escolar, porque, por vezes, há nas instituições de ensino materiais didáticos e discursos latentes sobre os povos escravizados que corroboram com a ideia de que os negros nada ofereciam para a cultura brasileira além do trabalho escravo, e isso é uma falácia. Por outro lado, não podemos generalizar o dispositivo escolar e seus educadores com tais discursos, uma vez que existem materiais e profissionais de educação que resistem ao ensino de viés racista, machista e sexista.



Por ser assim, fez-se necessário a produção deste *E-book*, destinado aos professores da educação básica, a fim de discutir raça, gênero e sexualidade, cujo material opera com os docentes de escolas públicas da cidade de Itamaraju-BA. Sujeitos gays e lésbicas, negros ou não-negros, que possuem suas narrativas marcadas por tolhimento, segregação, resistência e opressão, uma vez que há em todos os espaços sociais mecanismos que disciplinam e oprimem corpos negros, corpos gays e lésbicos, corpos que se interseccionam na negritude e na sexualidade, corpos que são tidos como aberrações másculas e femininas por não seguirem a norma heterossexual e eurocêntrica.



Capítulo 03



3. DE CORPO PRESENTE: NARRATIVAS DO TORNAR-SE DOCENTE

3.1 LAYSLA GLITTER: SENTAR E ESPERAR NUNCA FOI CAMINHO

Ao chegar à escola, fui recebido pela auxiliar de cozinha, que me informou que o vice-diretor estava passando pelos corredores. Laysla olhava se os alunos estavam na sala de aula. Fiquei, então, na entrada da sala, à espera. Passei a observar o fluxo de alunos que desciam e subiam as rampas. Assim que ele me avistou, soltou um sonoro “*inhaí*”, tirando algumas risadas de quem estava por perto. Fomos para a sala da direção, onde começamos no nosso bate-papo. De imediato, perguntei: “Há quantos anos trabalha na educação?”

Então, começou ele, estou atuando na educação de duas formas. Minha carreira na educação começou como auxiliar administrativo educacional. Quando cheguei na escola, eu achava que iria trabalhar na secretaria, como uma boa menina que sou (risos). Ao adentrar no espaço escolar, me deparei com a limpeza, porque o plano de carreira do município, na época, foi um concurso que a gente fez em 2008. No plano de carreira, mudou a nomenclatura do servente e dos auxiliares de limpeza para auxiliar administrativo educacional; poucas pessoas sabiam, mas, desempregado eu estava.

Então comecei a adentrar nesse espaço escolar e me apaixonei, de certa forma, por esse novo mundo; o mundo dos livros, das folhas, desses papéis, das xerox, do mimeógrafo, porque ainda era mimeógrafo lá em 2008, e eu já fazia Letras. Então, comecei fazendo letras, mas sem saber se era isso mesmo, ainda buscando outros concursos em bancos, por exemplo, INSS, que eu fiz alguns. Então, eu estava perdido mesmo já tendo começado a faculdade.

Então eu começo nesse emprego, nesse trabalho. Fico três anos, e aí termino minha faculdade de Letras, em 2010. Na oportunidade, a diretora da escola, por eu ser muito ativo, sempre na escola, nos meus momentos de folga, ela me ofertou a sala de aula que, na época, era o Ensino Médio Tecnológico, o EMITEC, que a gente orienta as aulas que são teletransmitidas de Salvador, pela Secretaria Estadual de Educação da Bahia.

Então eu peço exoneração do meu concurso para trabalhar no contrato da prefeitura; óbvio, para ganhar mais, mas ainda inexperiente. Faço os trabalhos no EMITEC, durante três anos e, de modo concomitante, passo no concurso do Estado da Bahia, e começo, de fato, a lecionar Língua Portuguesa que, até então, eu não tinha trabalhado. Esse foi o processo.

Layslla, você está me afirmando que o gostar da docência surgiu a partir desse primeiro contato? Nesse primeiro concurso? Ou você já tinha interesse na docência, antes de entrar como



auxiliar administrativo educacional?

Mana, eu me apaixonei pela docência a partir das práticas dos meus colegas, porque eu queria fazer diferente. Eu não concordava com algumas práticas da escola onde eu trabalhava, que era uma escola do interior, de alguns colegas, de alguns professores, porque, fazendo minha faculdade à distância - não foi uma faculdade presencial - eu poderia fazer diferente, dar o meu melhor. Então eu aproveitei o máximo que eu podia, que eu conseguia aproveitar enquanto acadêmico, estudando sozinho e aprendendo muitas metodologias novas. Além disso, a questão tecnológica estava começando.

Continuando, algumas práticas obsoletas me fizeram gostar e querer práticas novas, querer mudanças. Eu me apaixono pela educação, por lecionar. Quis sair de minha zona de conforto, do meu concurso de auxiliar administrativo educacional, para dar aulas. Na docência, completei agora, no dia 11 de abril, onze anos. Desses anos, estou como vice diretor há seis.

Voltando ao meu primeiro concurso, à época, a cidade inteira desconhecia o plano de carreira, e no edital não estava claro que Auxiliar Administrativo Educacional era pra cuidar da limpeza da escola. Então a cidade inteira fez. Foi uma polêmica muito grande. Eu lembro que algumas pessoas que já estavam na educação com contrato fizeram para este cargo, passaram e continuaram na sala de aula com desvio de função, inclusive em cargos de confiança. Na época, eu até tentei justificar isso, mas foi em vão. Então todo mundo fez achando que era realmente para trabalhar na secretaria da escola.

Mana, qual foi o impacto causado quando você soube que não era pra trabalhar na parte administrativa da secretaria e, sim, na limpeza?

Soube, uma semana antes de assumir, praticamente, quando a gente foi chamado pra assumir, pra assinar o termo de posse; aí eles informaram qual era a nossa função, de fato.

Qual foi o seu sentimento?

Fiquei devastada na hora, porque não é o que a gente quer realmente. O que eu planejei para minha vida, porque eu já estava saindo da cidade, voltando para a zona rural e ainda para trabalhar na limpeza? Na época, eu era muito novo, tinha 18 anos. Então, eu achava aquilo uma afronta pra mim. Mas, com o tempo, eu aprendi que todo trabalho é digno, independente do que seja. Você pode fazer muito em qualquer ambiente.

Hoje, sou vice-diretor de uma escola com mais de 1.000 alunos. É um grande desafio. Então, eu preciso estar em movimento, e aprendi, definitivamente, que todo trabalho é digno. E onde você está, você precisa ser reconhecido pelo seu trabalho. Até hoje, as minhas ex-colegas lembram que a minha limpeza era uma limpeza muito boa; que o que eu fazia era muito



bom. A mesma coisa era em todos os ambientes que eu passei.

Ao fim da conversa, estávamos emocionados. Dei um forte abraço em minha *poc* preferida, e voltei para casa. Tinha que levar Sansão ao Pet.

3.2 OLIVEIRA SANTOS: MUITAS HABILIDADES, MAS ELEGEU A DOCÊNCIA

Após o encontro com Laysla, marquei com o Oliveira Santos. No dia agendado, fui até sua quitinete, que fica próxima a uma pracinha. Lembro que estava uma manhã frescas, então, decidimos conversar em um dos bancos da Praça 02 de julho.

De imediato, questionei: “Por que a docência, sendo que você possui outras habilidades que, se bem trabalhadas, poderiam lhe conduzir a outros caminhos?”

Amigo, fiz o magistério motivado por minha irmã. Não que ela tenha pedido que eu fizesse, mas ela era professora, e eu achava bonito o modo como ela se envolvia com as crianças. Via-a planejando, montando brinquedos lúdicos e aquilo me fascinava. Não queria uma profissão que me deixasse sentado o dia inteiro, sem me movimentar. Além disso, pensei que no Magistério (na sala de aula), poderia mostrar minhas habilidades primárias de desenho, ou seja, exploraria mais isso.

Lembro que, na minha cidade, a minha turma de Magistério foi a última. Isso foi no ano de 1999. Para entrarmos neste curso, teríamos que fazer um exame para analisar as aptidões pedagógicas, e eu nem sabia o que era pedagogia (risos), mas fui em frente, fiz o exame e consegui aprovação. Mas, antes de fazer esse tal exame, lembro que meu professor de história, da extinta 8ª série, me chamou para uma conversa na sala dos professores. Ele pediu que eu desistisse da ideia, porque professor não era valorizado, e ele enxergava outros potenciais em mim, mas eu não aceitei seu conselho.

Terminei o Magistério e, de cara, consegui um trabalho em uma escola filantrópica do campo, do município de Prado. Iniciei como secretário escolar. Depois, me deram uma turminha de Inglês. Então, corri para o CNA, onde conheci a senhora (risos). Mas, não segui adiante com o projeto de uma segunda língua estrangeira. Fiquei nesta escola de 2001 a 2020. Nesses anos, fui secretário, professor de inglês, português e vice-diretor. Contudo, não foram anos corridos, porque, em 2003, saí da escola e passei oito meses em São Paulo.

Sua ida à São Paulo foi para desistir da educação?

Sim. Mesmo gostando do que fazia, algo em mim pedia mais. Eu queria fazer arte, ou seja, algo que estivesse, intimamente, ligado às cores, formas, traços e coisas do tipo. Então,



pedi demissão e fui para São Paulo. Lá, trabalhei desenhando estampas para a marca UOT, e vendia roupas no Brás e na 25 de março para um casal de Coreanos. Mas nada do que almejei foi um conto de fadas. Aliás, a vida não é!

Então, o que essa experiência em São Paulo pôde lhe ensinar?

Olha, lá pude perceber que nada é tão fácil como se espera. Foi difícil, muito difícil mesmo, mas foi uma experiência maravilhosa.

E como terminou essa sua jornada em São Paulo?

Bem, acabei discutindo com meu cunhado. Então, decidi fazer as malas, porque estava na casa dele. Assim que cheguei em Itamaraju, minha ex-patroa, a diretora da escola filantrópica, me fez o convite para voltar. Então, fiquei lá por dezoito anos de minha vida. Vi a escola deixar de ser filantrópica para se tornar pública, a expansão do espaço físico e a chegada gradativa de novos profissionais. Saí de lá no final de 2020.

Então, você retornou para a educação por não ter outra opção de trabalho?

A princípio, sim. Essa foi a verdade. Contudo, o tempo vai nos moldando, nos ensinando, e passei a amar o que faço, a ter um extremo respeito e devoção pela minha profissão. Acredito que tudo que vivenciei, e ainda vivencio, na educação é muito forte. É tão bom poder acompanhar o desenvolvimento de uma criança, de um adolescente. É mágico poder entender que a aprendizagem salva vidas, alivia e conforta de tantas coisas.

Em suma, hoje estou satisfeito com minha profissão. Claro que há situações que nos machucam, e isso é natural em qualquer profissão; mas, se algum dia eu sair da educação, mergulharei na arte, seja ela qual for, porque confesso que, se eu não fosse professor, estaria por aí, em algum lugar, fazendo arte.

Agradei a conversa e caminhamos até a quitinete de Oliveira Santos. Ele queria me mostrar um painel que havia feito para o dia da família.

3.3 MARIA: PORQUE O MEIO AMBIENTE É AGENTE FUNDAMENTAL DE MUDANÇA

Maria e eu marcamos em uma pequena lanchonete, próxima a rodoviária de Itamaraju. Pedimos açáí, e ela já iniciou dizendo: desde pequena eu sempre tive muita vontade de estar envolvida com o meio ambiente, com as questões ambientais. Ficava abalada com a degradação ambiental. Sempre fui uma militantezinha dessas questões aí, mesmo que na minha cabeça, no meu caderninho desenhando. E aí eu pensava: “Ah! vou ser botânica um dia. Ah! vou trabalhar



com animais aquáticos. Vou estudar Direito e defender os bichos de alguma forma. Oh! o pensamento” (risos).

E aí, amadurecendo, eu fui vendo que tinha que me adequar mais a minha realidade. Sempre quis estar envolvida com questões ambientais. Perto da minha cidade, tinha a Universidade do Estado da Bahia, UNEB, com cursos de licenciatura. E lá tinha o curso de Ciências Biológicas. Então, eu fui muito incentivada pelos meus pais a fazer o curso de licenciatura.

Quando disse pra eles que eu queria fazer a licenciatura, eles me apoiaram bastante, até porque eles são professores, e eu via dentro de casa como que era ser professor. Eu via que era um trabalho muito árduo, muito difícil, muito complicado, super desvalorizado, por várias problemáticas em relação à comunidade, à família, à sociedade, e eu via tudo isso acontecendo.

Mas, o que você via para além disso?

Para além disso, eu via também que o professor tinha a possibilidade de fazer a mudança em sua sala de aula. Quando as pessoas me encontravam nas ruas, elas sempre falavam que tinham estudado com meu pai, ou estudado com a minha mãe, e isso era maravilhoso, porque o bom professor também ensina sobre a vida.

Então, eu pensava assim: “se o professor pode fazer isso, ele pode também incentivar essas mudanças indiretas, digamos assim. No trato com o meio ambiente, a gente forma cidadão, a gente forma gente pra pensar em como que a gente vai fazer esse meio ambiente melhor. Então, fui pra esse curso de licenciatura, e eu fui ser professora de Biologia e de Ciências. Foi assim.

No começo do curso, eu não vou te dizer que me encantei logo de cara pela profissão, porque a gente começa a saber como que é de verdade. Eu já havia vivido essa experiência em casa, mas quando você está vivendo é diferente. Mas, depois, eu fui me apaixonando cada vez mais pelo curso, ainda mais porque eu tive professores de estágio, professores de práticas pedagógicas que foram assim: incríveis, incríveis, incríveis.

Esses professores me mostraram como que é a educação, como que ela funciona e, aí, eu participei também do PIBID, que é o programa de iniciação à docência, e isso me aproximou da sala de aula, tendo a certeza de que eu queria mesmo ser professora. Eu queria mudar a minha realidade e possibilitar um espaço para que meus alunos também fizessem uma mudança.

Então, é dessa forma que trabalho até hoje. Devemos ajudar, de alguma forma, a mudar a realidade através da sensibilização. Os alunos precisam entender que o lugar em que vivem possuem problemas ambientais, e esses problemas ambientais desencadeiam problemas sociais,

e todos somos afetados. E aí, como é que a gente pode mudar isso? Então, a sala de aula e o Meio Ambiente são agentes fundamentais de mudança.

3.4 MARCOS: EDUCAR VAI PARA ALÉM DO LECIONAR

Encontrei com o Marcos em sua casa. Fui muito bem recebido. Ofereceu-me um café e sentamos na área dos fundos. Então, perguntei o porquê de ser educador. Ele, prontamente, disse: entrei na educação através da prefeitura. Ainda não sou licenciado; falta pouco, mas ainda não sou. Quando entrei na educação eu estava cursando o BIH, o Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades, na UFSB, e aí surgiu a dúvida: se eu poderia lecionar.

Então, a Secretaria de Educação do município entrou em contato com a UFSB pra saber quais componentes eu estava pegando. Como eu estava pegando a maioria da licenciatura, então favoreceu com que eu exercesse a profissão. Sendo assim, estou na profissão desde os dias atuais. Outro motivo que me fez ser educador é que estamos carentes de pessoas com afetividade na licenciatura, e eu acho muito importante isso.

Mas você sempre teve vontade de lecionar?

Nunca tive vontade de lecionar, passava longe. No entanto, comecei a ter contato com amigos professores, amigos licenciados, e comecei a me interessar pela coisa. Foi quando eu comecei a pegar componentes da licenciatura e vi que eu me encaixava naquilo, e era aquilo que eu queria, porque lecionar não é só você chegar dar aulas, expor assunto; vai para além disso: é transformar vidas. E se tem algo que eu gosto é transformar vidas.

Então, eu me identifiquei e estamos aí, até hoje, na educação.

3.5 KELLY: DOCÊNCIA COMO HERANÇA

Marcamos nossa conversa para o dia 23/04 às 14:00h. Fui recebido por Kelly em sua residência. Ao adentrar, havia uma mesa posta a minha espera. Perguntei o porquê dessa formalidade, e a mesma riu dizendo que era para minha pesquisa de mestrado, então, tinha que ser algo chique. Rimos um pouco, conversamos sobre algumas das demandas de nossa escola (trabalhamos juntos). Em seguida, solicitei que a mesma relatasse como foi a entrada dela no Magistério e há quanto tempo trabalhava na educação.

Bem, comecei a dar aulas aos 16 anos. Meu pai é militar e professor aposentado; minha mãe também é professora aposentada. Quando criança, ia com meu pai à escola em que ele



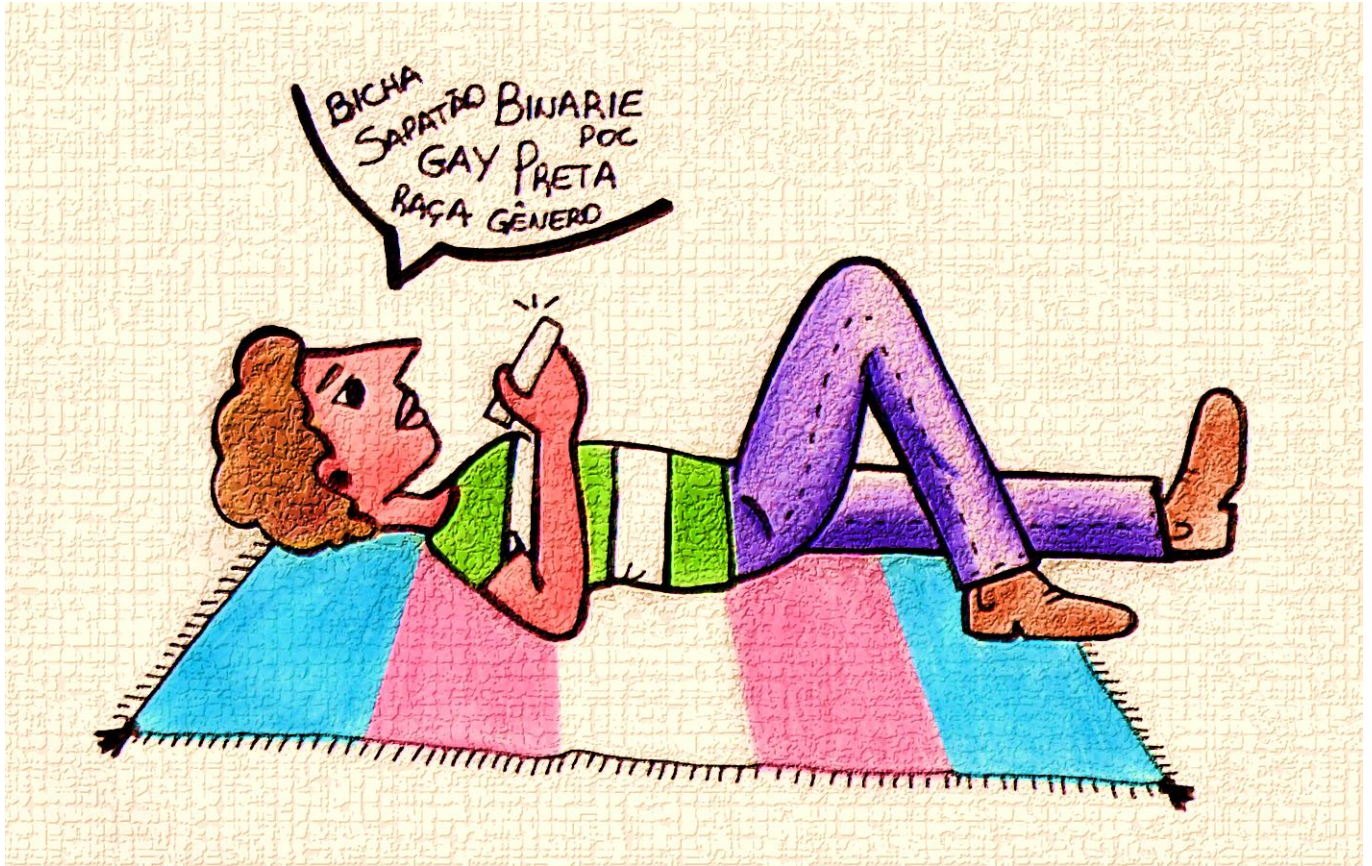
lecionava e lá ficava admirada em vê-lo lecionar. Ele dava aulas de Matemática, e como eu gostava muito de Matemática, por algumas vezes, em sua sala de aula, meu pai me chamava à frente da classe para ajudá-lo a dar aulas.

Em outras ocasiões, até me deixava explicar o assunto a seus alunos. Eu amava fazer isso! Aos 16 anos, sentindo a necessidade de trabalhar, e já com Ensino Médio concluído, consegui um contrato em uma escola particular para lecionar inglês, uma área a que também dominava. Nunca pensei em ser professora, apesar de gostar do ambiente.

No mais, queria seguir o que meu pai desejava para mim. Ele queria que eu fosse advogada, e prestei vestibular várias vezes seguidas para Direito, mas sem nenhum sucesso. Até que, por influência de amigos, prestei vestibular para Educação Física. Finalmente passei no vestibular, e fui cursar.

No primeiro semestre de curso, descobri o que queria. Diante disso, tornei-me oficialmente professora. Amo o que faço!

Capítulo 04



4. CAMINHAR COM A VIDA: NARRATIVAS, MEMÓRIAS E REMINISCÊNCIAS INTERSECCIONAIS DE RAÇA, GÊNERO E SEXUALIDADES

Rememorar a vida é como se sentar em uma sala e ver diante de si cenas que trazem à tona os mais diversos sentimentos. Rever a vida não é tão simples como imaginamos, porque, por vezes, achamos “necessário” ocultar o mal que causamos a outrem, ou deixar em um campo do esquecimento as situações que nos rejeitaram, que nos fizeram “desnecessários”, em algum instante. Digo desnecessários, tentando abarcar os momentos da vida em que utilizamos expressões, atitudes e outros comportamentos responsáveis por diminuir o outro. No entanto, as lembranças não podem e nem devem se suprimir aos tolhimentos e às resistências criadas ao longo do tempo. Elas também são feitas de risos e conquistas das mais diversas.

Em meio a esses filtros e oscilações que perpassam as memórias e que sustentam as narrativas dos variados sujeitos, é que esta sessão se postula. Nela, há as narrativas de docentes lésbicas e gays negros e não-negros que atuam nas escolas públicas do município de Itamaraju/BA. Para tanto, a pesquisa de campo foi realizada em dois momentos: via aplicativo *whatsapp*, e de modo presencial. Esse último ocorreu após o relaxamento da utilização das máscaras faciais.

A princípio, foram selecionados 05 (cinco) professores: três homens que se identificaram como gays, e duas mulheres que se identificaram como lésbicas. As idades variaram entre 22 (vinte e dois) e 47 (quarenta e sete) anos. Já no tocante à raça, 01 (um) se identificou como negro, 03 (três) se identificaram como pardos e 01(um) se identificou como branco.

No primeiro momento, as conversas se fizeram por meio de áudios, onde dialogamos acerca das questões de “raça, gênero e sexualidade” no contexto escolar. Foram elaboradas algumas questões a fim de nortear os diálogos.

Ainda sobre a conversa via *whatsapp*, todo o material de áudio recebido foi transcrito sem alterar a linguagem dos sujeitos. Isso se fez a fim de preservar os aspectos lexicais e semânticos dos discursos. Vale dizer também que as identidades dos docentes gays e lésbicas negros e não-negros foram modificadas, a fim de resguardá-los, e cada sujeito escolheu um pseudônimo que coadunasse consigo.

Quanto ao momento presencial da conversa, ocorreu em momentos e ambientes distintos. Estes que tentarei relatar, de modo mais fidedigno possível, a fim de transpor o momento em que os interlocutores se entregaram; em que a acolhida foi realizada de modo



informal e cheia de situações que valem descrições.

Desse modo, participaram da pesquisa os seguintes docentes: Kelly, professora lésbica, parda, de 47 anos, que leciona Educação Física, no Ensino Fundamental II e Médio; Laysla Glitter, professor gay, pardo, de 31 anos, licenciado em Língua Portuguesa que, atualmente, está na vice-direção de uma escola estadual; Maria, professora branca, de 29 anos, leciona Biologia nas redes municipal e estadual de ensino; Marcos, professor gay, negro, de 22 anos, graduando na área de Interdisciplinaridades em Ciências Humanas e Sociais e suas Tecnologias, que leciona no Ensino Fundamental II, e Oliveira Santos, professor gay, pardo, de 40 anos, licenciado em Língua Portuguesa, que atua na rede municipal de ensino.

Sendo assim, é importante dizer que este capítulo não se finda em si. Como já mencionado, nele há dois momentos distintos: as conversas remotas e as presenciais. Esses momentos foram divididos em seções contendo trechos que julgo pertinentes para o desdobramento do referido trabalho, que se findará em um *e-book*, contendo todas as narrativas das professoras lésbicas e gays negros e não-negros, do município de Itamaraju-BA.

4.1 CONVERSAS REMOTAS, RESPOSTAS PRESENTES ⁴

As primeiras conversas ocorreram de modo remoto, porque convivo com meus pais idosos e que possuem comorbidades. Além disso, ambos só haviam tomado a primeira dose da vacina, e isso me inquietou. No entanto, digo que as conversas traçadas alcançaram o objetivo proposto: dialogar com o outro, movimentando suas narrativas.

Antes de descrever como foram os diálogos, é necessário dizer que eles se iniciaram no instante em que fui aprovado pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais, pois os interlocutores são pessoas que fazem parte do meu ciclo de afetos (colegas de trabalho e amigos), e esses sujeitos já sabiam que, com minha aprovação, teceríamos diálogos e trocas acerca de nossas vidas e experiências como, por exemplo, ser e estar docente bicha em Itamaraju.

Dito isso, com a minha aprovação, providenciei conversar com meus interlocutores acerca de nossa cidade, de como as escolas não oportunizavam um maior espaço para as discussões de raça, gênero e sexualidade. Um deles até disse que falar de raça não é produzir um cartaz no dia 20 de novembro, é bem mais que isso. Outro colocou que, quando se fala em

⁴ O título desta subseção faz menção ao período pandêmico, onde todas as conversas com meus interlocutores ocorrem de modo remoto (aplicativo *whatsapp*).



“gênero e sexualidade” na sala dos professores, sente reprovação por parte dos colegas.

Nesse tocante, vale dizer que há uma diferença entre sexo e gênero que, por vezes, traz uma confusão entre as pessoas. Para Araújo *et al* (2012),

[...] os conceitos de “sexo” e de “gênero” emergem como termos que se referem a dois campos opostos em disputa: de um lado, as características estritamente bioquímicas e fisiológicas estudadas pelas biociências e, de outro, a dimensão subjetiva e cultural do que é ser “mulher” ou ser “homem”, sendo campo de análise das ciências humanas. A causa do que constitui a diferença entre os “sexos” ou os “gêneros” é sempre posta em discussão e, não raro, ambas as dimensões são combinadas para a tentativa de uma explicação mais completa (ARAÚJO *et al.*, 2012, p. 240).

Segundo Butler (2003), “o gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser” (BUTLER, 2003, p. 59). Seu pensamento revela sobre a separação cristalizada entre sexo (biológico) e gênero (cultural), e tal segregação fortalece a heterossexualidade compulsória.

Partindo disso, entendemos que a sociedade tende a categorizar o gênero por meio do sexo. “O sexo, uma vez identificado, será sempre generificado e o gênero, pelas normas da nossa sociedade, é desde sempre sexualizado. A sociedade determina o gênero das pessoas pelo sexo.” (COLLING, 2018, p. 29).

Preciso colocar que, antes de adentrar nas conversas, achei fundamental traçar neste texto, mesmo que brevemente, o que podemos compreender sobre sexo e gênero, porque eles foram trazidos pelos interlocutores. Como mencionei, começamos a conversar pelo aplicativo *WhatsApp*. Achei pertinente fazer algumas perguntas para que buscássemos um caminho para nossas trocas. Então, iniciei com alguns questionamentos. O primeiro deles foi que, diante das lutas que foram travadas pela população negra e pelo movimento LGBTQIA+ no campo subjetivo e das políticas públicas, como o interlocutor se identificava. Quis saber ainda se a identificação seria importante para ele.

Eu sou de uma época em que existiam apenas três letras que identificavam pessoas. É pessoas que, sexualmente, eram diferentes daquilo que a sociedade julga normal. Essas três letras era GLS: gays, lésbicas e simpatizantes. Com o passar do tempo, as pessoas foram descobrindo uma nova perspectiva sexual, e tendo um olhar diferenciado de si, havendo possibilidade da mudança daquilo que não lhe é satisfatório, ou que acha que não pertence ao seu gênero. Então, acredito que essa identificação seja necessária, sim, para essas pessoas, principalmente os transsexuais, que há a necessidade de serem visto pela sociedade e chamados, tratados pela sociedade com a aparência que eles possuem. Agora, já o meu caso, eu me identifico apenas como mulher. Eu sou mulher como qualquer uma outra, apenas uma mulher que gosta de sentir prazer com outra mulher; mas isso não me faz menos ou mais mulher que nenhuma outra. Eu tenho seios, eu menstruo; tá, eu tenho TPM como qualquer outra mulher, então, porque eu seria diferente? Por que eu deveria receber



uma designação diferente? Eu me identifico mulher, e ponto (KELLY, 47).

Kelly não se vê menos mulher por se sentir atraída por outra. Isso remete ao entendimento de que a feminilidade nunca esteve ou estará ligada à orientação ou ao desejo sexual. Sobre isso, Batista e Souza (2019) escrevem que,

Preciado (2002) localiza, na nomeação do corpo, uma espécie de mesa de operações performativa, porque seus efeitos delimitam os corpos, as funcionalidades dos órgãos e os limites entre um funcionamento “normal” e “perverso”. Assim, o corpo nascido apenas com vulva é definido como uma “menina” e, em virtude disto, deslocado para um lugar regido por expectativas de feminilidade. Como efeito, tal corpo é obrigado a encenar e, dessa forma, citar o gênero feminino para se manter viável em termos sociais (BATISTA, SOUZA, 2019, p. 89).

Nessa perspectiva, o corpo sofre, constantemente, ao se desdobrar para performatizar discursos que atendam aos anseios da binaridade. Para Rossini (2018, p. 17), “a binaridade de gênero reforça a relação de dominação dos homens diante das mulheres. Os comportamentos tidos como “naturalmente femininos” ou “naturalmente masculinos” funcionam de modo a alimentar essa forma de opressão e de dominação justificada como natural e não situacional [...]”

Em resposta a esta questão, Laysla Glitter disse:

Toda luta é importante pra gente se firmar na sociedade, pra gente mostrar quem a gente é. Existiram pessoas, existiram movimentos, antes desse momento que estamos vivendo. Agora que nos deram essa oportunidade, de hoje sermos mais vistos, né, de hoje sermos mais bem quistos, inclusive, de hoje termos o nosso lugar de fala. Eu acredito, diante de algumas visões e de alguns momentos que passei que, por vezes, principalmente, dentro da comunidade LGBT, essa questão da sigla, em si, de diferenciar as pessoas em lésbicas, gays, bi, trans, *queers*, acaba, dentro da própria comunidade, formando um preconceito, entre ambas essas partes, entre essas partes, infelizmente. Então, algo que foi posto pra nós, pra nos unir, pra que a gente tenha uma firmação social, por vezes, por conta de algum pensamento, de algumas pessoas, ainda sexistas, ainda machistas, ou seja, o movimento acaba sendo falho nesse sentido. No entanto, acredito, sim, ser importante. O que a gente precisa fazer é ter uma visão global, uma visão mais humanitária de todas essas lutas, inclusive das criações das siglas. Mas, se eu tivesse que me definir, ou me encaixar em alguma dessas letras, eu diria que sou um gay né, um gay livre e aberto a experiências, um gay livre e aberto a quantas emoções que tiverem que vir (LAYS LA GLITTER, 31).

Laysla é um gay que rompe padrões discursivos, e não aceita performatizar papéis que não lhe cabem. Como mesmo diz, é livre. Contudo, seu posicionamento acerca das siglas nos faz lembrar que elas existem para identificarmos as múltiplas identidades que borram a binaridade. Além disso, elas são fundamentais para a promoção de Políticas Públicas que sejam debatidas, construídas e direcionadas às populações de sexualidades não-heteronormativas.

Nossa conversa chegou a outro campo do discurso, e quis saber se algum deles já tinham



sofrido ou presenciado alguma situação de preconceito no espaço escolar em que trabalhavam. Quis saber também sobre a reação frente a isso.

Então, eu já presenciei várias brincadeiras de professores que reproduzem algumas violências dos próprios colegas. Eu também já sofri um ataque lesbofóbico na escola com aluno do sétimo ano. Foi um momento, foi muito...nossa! Foi assim, uma experiência bem diferente. Eu tava muito acostumada também a ser muito acolhida pelos meus estudantes LGBTs; eu acolho eles e eles me acolhem também.

Então, quando me dei de encontro a isso, eu fiquei bem assustada. Foi numa situação que eu estava com um aluno, na sala dos professores e a gente estava conversando. Ele foi pegar as atividades na escola, se não me engano, e a gente estava conversando, na sala dos professores. Eu estava preenchendo a caderneta e esse aluno tem umas condições psicológicas assim... né? Aí, ele me fez algumas perguntas, enfim, só sei que a gente acabou falando. Eu falei que tinha uma namorada e que eu era lésbica.

De repente, nossa! Esse aluno falou coisas assim... enfim, terríveis, terríveis, que ele tinha raiva de mim, naquele momento, mas que ele gostava de mim, mas que depois que, agora que ele sabia que eu sou lésbica, que ele tinha raiva de mim, porque eu faço isso. Aí, trouxe um discurso cristão, no meio das falas. Aquela coisa da culpa e tal, do pecado, que era errado, e que ele não gostava mais de mim, que tinha raiva; ele começou também a ficar bem agitado, mas permaneci calma, e só me posicionei, me afirmei ali.

Não demorou e a coordenadora chegou, mas aí nada foi feito. A minha chateação foi que a coordenadora, diante desse momento, chegou e preferiu botar em panos quentes do que chamar essa família pra conversar. Chamar esse garoto pra conversar e tal. Não teve isso... teve que botar panos quentes. Tipos assim... ah, Maria, deixa isso pra lá, é assim mesmo e tal... esse garoto e tal.

Então, fiquei assim... poxa, nada foi feito, naquele momento. Era mais eu permanecer calma e, enfim, fazer o que pudesse, naquele momento. E aí isso mexeu comigo depois. Eu fiquei pensando, pensando, pensando nisso. Como que é duro, quando você assume, você resolve se mostrar, você tem que tá pronto pra receber isso, também. Isso não deixa de acontecer, a LGBTfobia, no caso. Bom... então, teve isso, mas fora isso, algumas pequenas piadas, alguns pequenos comentários, mas, no geral, sou muito bem recebida por meus alunos, quanto pelos professores, eu nunca vivenciei nenhum conflito de trabalho, por exemplo (MARIA, 29).

O que foi dito por Maria evidencia como muitas instituições de ensino lidam com a LGBTfobia e o racismo, ou seja, omitindo, ocultando e construindo uma barreira discursiva que protege os agressores. Tal proteção se faz porque muitos profissionais da educação, que deveriam criar mecanismos para minimizar o preconceito, corroboram com ele, por ter a mesma visão do agressor.

Quando conversei com Marcos sobre essa questão, ele disse o seguinte:

Eu, hoje como professor, tenho muito cuidado, sou uma pessoa muito observadora. Eu observo por demais meus alunos, todos os comportamentos dos meus alunos. Qualquer respiração diferente, eu observo do meu aluno, porque eu tenho muito medo de o aluno está passando por situações em minha aula e eu não perceber o que está acontecendo.

Digo isso porque acontece muito em salas de aulas, quando o professor não é observador. Então, eu acho que é muito importante observar os meus alunos, principalmente, por coisas que já passei. Então, eu não quero que meus alunos passem as coisas que eu já passei, e qualquer situação diferente, sempre pontuo. Observo cada



aluno individualmente, mesmo que são muitos, mas acho que é um dever meu. Na realidade, nosso dever enquanto professor de estar observando cada atitude. Eu tenho muito cuidado com as palavras que uso com os meus alunos, porque posso usar uma palavra que pode não agradar ao meu aluno, ou eu posso usar alguma palavra que uma pessoa que esteja vendo de fora interprete de uma forma totalmente diferente, então, eu tenho muito cuidado.

Além disso, enquanto gay, penso que não posso fazer qualquer tipo de brincadeira que um professor hétero ou uma professora faça com seu aluno. Eu não posso ter uma demonstração de afeto com meu aluno, pelo menos é o que eu penso, enquanto professor homossexual. Eu não posso ter um afeto com meus alunos da forma que os outros têm, porque creio que possa ser visto de uma forma diferente, principalmente com alunos do sexo masculino.

Por que eu tenho esse receio e esse cuidado? Porque eu já cheguei a ouvir de colegas, meus amigos (entre aspas) de perceber que eu tenho afeto com meus alunos, mas sou uma pessoa muito carinhosa, então, tenho muito carinho com meus alunos. Aí fica aquela impressão: “olha, cuidado! Humm, tá de olho né?”. Esses tipos de brincadeiras, e aí eu chego e sento e chamo a atenção, porque não é bem assim, não é porque tenho carinho com o aluno que eu já vou ter outra visão dele.

Olha, nunca, jamais! É o meu trabalho, é a minha profissão. Então, eu acho que por eu ser gay não diferencia em nada, não deveria diferenciar, mas acontece que diferencia, porque você houve piadinhas de colegas de trabalho, de colegas de vida, de que você pode tá agindo de uma forma diferente com aluno porque você está afim de ficar com o aluno, então, é muito complicado (MARCOS, 22).

Segui a conversa com meus interlocutores, perguntando se os pais, a comunidade escolar e a gestão poderiam influenciar diretamente na segregação e nos rechaços aos educadores negros e LGBTQIA.

Então, pais, comunidade escolar e gestão se pode influenciar diretamente na segregação. E... eu acho que pode influenciar demais, por exemplo. Eu sofri uma violência; se eu tivesse o apoio da coordenação, naquele momento, pra conversar com os pais e a gente fazer esse diálogo, professor, coordenação, pais, escola, escola e comunidade, a gente poderia ter feito essa situação e poderia ter criado um diálogo; poderia ter feito uma coisa bem bacana, e não foi feito.

Então eu acho que quando a gestão assume, também, essa defesa dos professores, tanto pra questões raciais, quanto pra LGBTs, isso cria uma outra harmonia na escola pra além dos professores que são LGBTs. Os próprios alunos sentem quando a gestão desaprova. Eles sentem quando a direção não apoia, quando proíbe, faz aquela... limita, oprime, de certa forma, eles sentem isso.

Então, se eles não têm apoio em casa, o ideal seria que eles tivessem na escola e aí...você não ter? o juvenzinho LGBT, você não ter apoio na escola e nem dentro de casa? Isso é muito complicado, então, eu acho que escola poderia... a gente poderia, sim. A gente já tem políticas públicas, sim. A gente já tem, na realidade, propostas curriculares, a gente já tem sugestões do que trabalhar, nessa questão racial e LGBT no nosso currículo, só que não é suficiente, porque também os nossos professores têm, às vezes, uma relutância de trabalhar esse tema como deve.

Ainda sobre isso, alguns professores têm as suas questões também, as suas próprias LGBTfobias, os seus próprios racismos, quando eles deixam de problematizar essas questões em sala de aula. Então, se eu tenho professores que ainda dificultam essa abordagem, se eu tenho uma gestão que ainda dificulta essa abordagem, fica muito difícil criar esse laço da escola com a comunidade pra gente trabalhar sobre essas questões.

É nítido que nós, professores, precisamos também do apoio da gestão pra gente se colocar em sala de aula, porque não dá pra você presenciar uma situação LGBTfóbica, um racismo e tratar disso com a coordenação, com a direção e eles fazer pouco caso disso. Tipo... deixar isso pra lá, não discuti como se deve e aí, quando isso acontece



é meio difícil, porque a gente leva pra lá e não tem uma devolutiva, isso nunca chega em casa.

Enfim, aí nunca muda o que é pra mudar, nunca acontece o que é pra acontecer que é a escola atuar na comunidade. Se a gente não cria esse laço, nessa perspectiva, a gente já complica demais (MARIA, 29).

Segundo Maria, já existem Políticas Públicas endereçadas à população LGBT; contudo, não há interesse da escola em promovê-las em seu espaço, e esse desinteresse está ligado ao conservadorismo e à falsa concepção de ideologia de gênero. É nítida a ideia entre os colegas de que a escola não pode compactuar com a inversão de valores da família, e sentimos esse discurso, diariamente, no chão da escola.

Partindo para esse discurso de ideologia de gênero, ele faz parte de uma agenda política, conservadora e religiosa que vem ganhando espaço em diversas arenas de poder. Isso faz com que haja adeptos de uma cultura antigênero, que visa perseguir e tolher os sujeitos que borram a identidade binária.

[..] ao ganhar a arena pública em todos os continentes, essa agenda antigênero, não obstante a matriz católica de seu discurso, passou a contar com adesões de diversas denominações religiosas, dentre elas, as igrejas evangélicas neopentecostais. Essas, porém, não constituem alvo desse estudo por não terem cumprido – até onde se sabe – papel protagonista de primeira hora na gênese do sintagma “ideologia de gênero”. Isso, porém, não desmerece a importância da atuação desses grupos, que, especialmente na América Latina, demonstram saber se valer e se apropriar do léxico e da gramática antigênero para alavancar sua visibilidade e sua influência (JUNQUEIRA, 2018, p.452).

Esse movimento vem crescendo e operando pelo discurso de que feministas, LGBTs, pesquisadores e demais sujeitos de esquerda estão acabando com a moral dos jovens e crianças com discursos que fomentam a “ideologia de gênero”.

Não obstante, na campanha política, do ano de 2018, o então candidato à Presidência da República, Jair Messias Bolsonaro, impregnou a nação brasileira com o discurso de que a esquerda estaria propagando nas escolas cartilhas e kits gays, a fim de alienar as crianças com a tal “ideologia de gênero”.

Não por acaso, o campo da Educação está entre os que recebem atenção prioritária desses movimentos, e parece ser onde eles têm encontrado mais facilidade para obstruir propostas inclusivas, antidiscriminatórias, voltadas a valorizar a laicidade, o pluralismo, a promover o reconhecimento da diferença e a garantir o caráter público e cidadão da formação escolar (JUNQUEIRA, 2018, p. 453).

Essa insistência em instaurar na escola um currículo conservador e antigênero parte do pressuposto de que os professores estão doutrinando as crianças e os jovens a serem algo que



não faz parte de sua natureza. Além disso, para os conservadores, quando a escola opera pela “ideologia de gênero”, ela abre espaço para um campo doutrinário e dissuasivo, transformando a “natureza do sexo biológico”.

Diante disso, a política antigênero se desenha pela falácia fundamentalista e conservadora de que as famílias tradicionais são agredidas com o que vem sendo discutido no campo da diversidade de gênero. “Em geral, movimentos antigênero preconizam uma política ancorada no fundamentalismo religioso, hiperconservadora no terreno da moralidade privada” (JUNQUEIRA, 2018, p. 457).

Além dessa questão que assombra a criticidade e reflexão do chão da escola, Maria traz outros apontamentos importantes. Um deles é a falta de suporte para professores e alunos LGBTQs, uma vez que a escola deixou de ser um espaço puramente sistemático; ela é um ambiente vivo, que discute, opera e tensiona múltiplas relações que são cruciais para a formação dos sujeitos.

Quando conversei com Laysla Glitter sobre essa questão, ela disse o seguinte:

Pertinentíssima essa pergunta. Eu acredito que sim. Muitas pessoas herdam da sociedade e herdam dos pais os preconceitos que eles trazem. A gente chama isso de preconceito velado, preconceito estrutural, justamente por isso, por estar na essência da pessoa, na sua criação. Então, acredito que se a criança, se a pessoa vive em um ambiente acolhedor, um ambiente que proporcione essas reflexões, a criança cresce muito mais apta a entender todas as pessoas, a entender como que funciona todas as facetas da sociedade. Do contrário, a gente percebe as heranças, principalmente, em relação aos avós e pais, o quanto que é forte a questão do preconceito racial, Digo isso porque venho de uma família branca e italiana; então, a gente percebe esse preconceito em algumas falas, em alguns momentos. Quanto à questão da sexualidade, ela só está sendo, digamos, combatida por conta das nossas ousadias de vida, ou seja, sempre mostramos que a gente é muito mais do nosso sexo do que fazemos com o nosso corpo. Então, por esse motivo, a gente vem tendo mais um pouco de respeito; mas é sobre a criança já entender, ali na sua infância, no seu primeiro momento que ela precisa respeitar as pessoas, independente de qualquer coisa, cor, religião, sexo, sexualidade (LAYS LA GLITTER, 31).

Laysla aborda a questão racial oriunda de algumas formas de preconceito. Para tanto, vale trazer aqui, em brevidades, algumas definições do racismo, descritas por Silvio Luiz de Almeida (2018):

Concepção Individualista, o racismo, segundo esta visão, é concebido como uma espécie de “patologia”. Seria um fenômeno ético ou psicológico de caráter individual ou coletivo, atribuído a grupos isolados; ou ainda, a uma “irracionalidade”, a ser combatida no campo jurídico por meio de aplicações de sanções civis [...] Concepção Institucional, sob esta perspectiva, o racismo não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens



e privilégios a partir da raça (ALMEIDA, 2018, p. 28-36).

Essas concepções estão presentes em todos os dispositivos sociais, inclusive no chão da escola. E é por meio deles que o racismo se estrutura e ganha novas proporções. Além disso, Laysla coloca que a “ousadia” das lutas e tensionamentos da comunidade LGBTQIA+ é que deram visibilidade ao movimento. Ela traz uma ideia de transgressão de vida, de corpos e de existência como um todo.

Em dado momento da conversa, decidi perguntar se algum aluno já havia questionado a postura do professor em sala de aula ou, até mesmo, feito insinuações de cunho racista, sexista ou LGBTfóbico.

Sim, já passei por alguns percalços, com alguns alunos, sim, mas não levei isso de forma negativa nem pra minha vida pessoal nem minha vida profissional. É como eu vivo dizendo: a gente tá ali vivendo com centenas de pessoas dentro do ambiente escolar, e cada uma com sua especificidade, cada uma com a sua diferença, cada uma com seus problemas, com seu mundo, né, então, é absolutamente, não vou dizer normal, mas é aceitável que coisas como essas aconteçam de você sentir oprimido e utilizar é, o outro como forma de se sentir menos oprimido na situação, né, é, comigo no caso eu vou citar uma situação aqui de um aluno que como eu sou educadora física, eu estava dando aula na quadra da escola em que eu trabalhava a época, jogando futsal e um deles lá esquentadinho, acabou batendo em outro. E aí eu retirei, pedi a ele que retirasse da quadra e ele se sentiu ofendido por eu pedir que ele saísse da quadra, né e nesse meio a se sentir ofendido, ele saiu falando palavrões, né, e eu pedi a ele que baixasse o tom de voz porque ele estava dentro de uma escola e tal, e aí foi quando ele aumentou o tom de voz dele falando palavrões, e aí eu chamei ele pra que viesse até a direção da escola comigo e nesse momento ele desferiu palavras homofóbicas ao meu respeito né, é, ah, não vou não sua sapatão e aí foi utilizando essas palavrinhas de cunho pejorativo a minha sexualidade, e, nesse meio tempo a auxiliar de disciplina da escola estava chegando, né, porque já tinha se tornado assim, uma situação, ele estava gritando muito e ele foi encaminhado até a direção da escola, aí eu fui junto com ele, e lá sentei e conversei com ele, tive uma conversa assim, bem, tipo, bem direcionada ao assunto que quem estava ali não era a Kelly homossexual, a Kelly lésbica, a Kelly sapatão, porque quem estava ali falando com ele era a Kelly educadora, era a Kelly professora, a minha vida pessoal, a minha sexualidade dizia respeito a mim e era pra ser tratada por mim dentro da minha casa e ele não tinha o direito de estar se entrando na minha vida e tal, e foi uma conversa assim bem bacana, ele se acalmou depois, pediu desculpas, viu realmente que tinha se excedido e a época me garantiu que jamais faria aquilo novamente com outra pessoa. Se isso realmente aconteceu eu não sei porque isso já tem alguns anos, mas eu acredito que tenha servido de lição pra ele sim (KELLY, 47).

Essa resposta de Kelly vai ao encontro do que diz Menezes *et al.* (2018):

A escola também se apresenta como um espaço de normatização que reflete e reproduz as formas e comportamentos sociais. Não diferentemente acontece com a questão da sexualidade, o ambiente escolar possui como modelo central de vivência das práticas afetivas e sexuais os moldes da heterossexualidade. Assim, tudo que diverge deste contexto se apresenta como diferente e de difícil aceitação, reforçando práticas muitas das vezes preconceituosas e discriminatórias para com as outras formas de vivência das sexualidades (MENEZES *et al.* 2018, p. 5).



Tal normatização imposta não se difere do relato de Marcos, que trouxe o seguinte:

Já presenciei alunos com piadinhas, comentários sexistas e LGBTfóbicos nas minhas aulas. Um dia mesmo, a qual cheguei em sala de aula, eu percebi que um aluno engraçadinho comentou com outro sobre minha forma de gesticular, quando estou falando. Então, eu cheguei e comentei com ele, perguntei o que ele estava achando engraçado, só que ele não quis comentar, como a maioria dos alunos engraçadinhos é.

Em setembro de 2021, levei a turma do nono ano no Clube Arvo pra poder fazer a confraternização e, em um determinado momento, havia um outro aluno que estava brincando com o colega de pegar na bunda dos zanzotros, né. Eu estava conversando com outra pessoa que mandou eu chamar a atenção deles, mas eu ouvi a seguinte conversa:

— Não faça isso que eu não gosto — o outro respondeu — acho que se eu fazer assim no professor, ele vai gostar.

Eu era o único professor que estava por perto.

— Se eu fazer isso no professor, o professor vai gostar, zé!

Aí, eu cheguei pra ele e perguntei:

— Por que eu gostaria?

— Ô professor, não foi com o senhor que eu falei, não!

Eu falei assim:

— O único professor que está aqui, por perto, sou eu, então, eu percebo que este comentário foi direcionado a mim, sim. Mas, eu queria saber o porquê da sua opinião, né, de você achar que eu vou gostar que você vai passar a mão na minha bunda.

E ele falou assim:

— Não professor, porque a maioria dos gays gostam disso.

Então, respondi:

— Não, você não pode generalizar. Isso é um comentário sexista, só porque você é homem e eu sou gay que gostarei que você passe a mão na bunda? Não, não vou gostar. Eu não dou esse tipo de liberdade, só por eu ser gay, não. Tá escrito aqui que você tenha liberdade de passar a mão? O corpo é meu, não vou gostar disso. Você vai gostar que eu passe a mão em você? Que eu fique de gracinha com você? Só por eu ser gay e você ser homem? Ah, não. Pois é, por você ser homem e eu ser gay, não vou gostar desse tipo de brincadeira também. Então, acaba aqui e eu não quero mais ouvir esse tipo de comentário.

Aí me pediu desculpas e ficou de boa (Marcos, 22).

Nesse sentido, intensifica o discurso de que a escola é um espaço de tensionamentos e embates entre muitos sujeitos. Sujeitos que, por vezes, necessitam lutar e resistir em ambientes que possuem um comportamento conservador e binarista.

Por fim, perguntei como o meu interlocutor definiria as políticas curriculares destinadas à população negra e LGBTQIA+, do município de Itamaraju.

Relacionando as escolas dentro do município de Itamaraju, as escolas municipais, eu, particularmente, vejo o que a gente chama de florear essa questão de fazer trabalhos relacionados ao racismo e tal, porque nós temos aqui um projeto que é trabalhado no mês de novembro com a consciência negra e tal, mas direcionado ao grupo de LGBTfobia, eu não vejo nada relacionado a isso no ambiente escolar, e outra coisa... na minha opinião do racismo, LGBTfobia, e de outras partes assim, relacionadas ao preconceito, devem ser trabalhadas do primeiro ao último dia de aula e deve ser ainda passado como tarefa de casa para as férias, brincadeira, mas é só pra demonstrar que isso não é pra ser trabalhado como projeto. Isso é pra ser trabalhado no dia a dia, a criança tem que ser educada para respeitar as diferenças, não importa se é negro, se é



homossexual, se é gordo, se é baixo, alto, não importa. A criança tem que ser trabalhada no ambiente escolar o tempo todo, e no município de Itamaraju, eu não consigo enxergar isso. Eu não vejo, então, dizer que tem uma política curricular direcionada a isso, eu particularmente não vejo isso (KELLY, 45ou 47?).

Esse florear com as questões de raça apontado por Kelly faz-se em algumas escolas do município, ou seja, não há discursos contínuos acerca da população negra. Quanto às questões de gênero e sexualidade, existe uma grande resistência de abordagem da referida temática, e isso se faz mesmo diante dos normativos que já sinalizam a necessidade de debater a temática.

De acordo com Silva, Teixeira e Santos (2020),

O debate em torno de gênero e sexualidade se intensificou nos últimos tempos e ganhou foco em 2014, quando tramitava no Congresso Nacional a proposta do novo PNE. Após deliberações nas Conferências Nacionais de Educação sobre equidade de gênero e o respeito à diversidade sexual (realizadas em momentos anteriores ao referido Plano), o Projeto de Lei nº 8.035/2010 em seu Art. 2º estabelecia, dentre outras, a diretriz III que tratava da superação das desigualdades educacionais, atentando para a promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual, bem como a erradicação de todas as formas de discriminação (SILVA, TEIXEIRA, SANTOS, 2020, p.106)

Para os referidos autores, tais debates culminaram com os discursos conservadores que, até hoje, tentam erradicar o direito de se debater gênero e sexualidade no chão da escola. Melhor dizendo, “o fundamentalismo católico, através de seus ataques às questões de gênero e sexualidades, inaugurou a terminologia “ideologia de gênero” como estratégia conservadora, para tratar das problematizações das relações de gênero” (SILVA, TEIXEIRA, SANTOS, 2020, p. 106).

Diante dessa questão, Marcos respondeu o seguinte:

Percebo que, em Itamaraju, há uma falha enorme em questão das políticas curriculares destinada à população LGBTQIA+. Até que a população negra, eu acho que trabalhamos bem essa questão no currículo. Trabalhamos muito a população negra, mas há uma falha, um desfalque enorme de não trabalharmos algumas lutas que ocorreram, ao longo da história.

Sobre isso, enquanto professor de história, não percebo que tenha, é... (pausa) muito assunto voltado, em sala de aula, em cima da população LGBTQIA+. Há muitas lutas, ao longo da história, que foi travada por essa comunidade e que pode ser abordada em sala de aula, mas, até hoje, eu nunca vi em planos de aula, em sequências trabalhar essa questão, trabalhar esse assunto.

Eu percebo que não se pode, ainda, falar abertamente em sala de aula sobre esta questão, se for falar que seja de uma forma mais velada, de uma forma que não toque tanto no assunto, não aprofunde muito no assunto, porque pra eles pode despertar o interesse do aluno a estudar mais sobre isso e pode acabar influenciando. Eu percebo muito isso (MARCOS, 22).

Essa falha apontada por Marcos, em se discutir gênero e sexualidade na sala de aula



pelos educadores das escolas públicas de Itamaraju, coaduna com os tensionamentos que são traçados nos demais municípios do Extremo Sul baiano. Isso pode ser evidenciado em uma entrevista concedida pelo Prof. Dr. Paulo de Tássio Borges da Silva ao Prof. Ms. Irismar Oliveira dos Santos. Nela, há informações sobre o coletivo Corphus que foi pensado e construído com o objetivo de visibilizar a pauta LGBT, nessa Região.

Irismar Oliveira: Como você enxerga a pauta LGBTQIA+ no Extremo Sul Baiano hoje?

Paulo de Tássio: Acredito que a pauta LGBTQIA+ no Extremo Sul Baiano ainda é um desafio. Temos uma falta de políticas públicas LGBTQIA+ em nossa região. Os Planos Municipais de Educação retiraram as discussões de gêneros e sexualidades, a saúde pública ainda não tem um direcionamento à população LGBTQIA+ e temos um alto número de violências LGBTQIA+fóbicas em nossa região. Acredito que as Universidades estão mais atentas, mas ainda temos um longo percurso (SANTOS, 2021, p. 497-498).

Quando o professor Paulo de Tássio foi perguntado sobre as questões de gênero e sexualidade, na conjuntura atual, e da importância de coletivos, como o Corphus, ele disse:

[...] as questões de gêneros e sexualidades têm estado mais presentes nas Universidades e na sociedade como um todo. Até porque, também estamos nesses espaços, muitos (as) de nós, do Corphus, estamos nas Universidades e continuamos com o debate nos componentes curriculares que ministramos, em nossos projetos de pesquisa e extensão. Hoje, temos componentes curriculares obrigatórios que tratam das questões de gêneros e sexualidades. Tivemos algumas conquistas e visibilidades, como o casamento civil igualitário, e lei do nome social para pessoas trans, temos cotas para pessoas trans na graduação e pós-graduação, dentre outras conquistas. Contudo, ainda há muito o que se construir, nossa sociedade ainda é muito LGBTQIfóbica, coletivos como o Corphus ainda são necessários, mesmo a gente tendo caminhado bastante (SANTOS, 2021, p. 498).

Ao final da entrevista, Paulo de Tássio deixou evidente que a população LGBTQIA+ vem ganhando visibilidade nas academias e na sociedade, e que a luta deve ser constante, a fim de se construir mais e melhores políticas para os sujeitos de sexualidades dissidentes.

Ainda no bojo das políticas curriculares, Oliveira Santos falou o seguinte:

Definiria essas políticas como inexistentes, (risos) eu defino, infelizmente. É muito triste a gente perceber uma cidade extremamente sexista.

Eu percebo ainda que não existe trabalho pra isso, pra esse combate, né? É algo muito triste, a não ser realmente aquilo que a gente já fala das escolas. Das escolas trabalharem um pouco a questão racial, ainda é muito pouco. O preconceito é muito grande pra o pouco trabalho que as escolas trazem, no mais, não existe (OLIVEIRA SANTOS, 40).

Nesse trecho, o professor corrobora com os demais colegas, ao dizer que os debates



sobre raça, gênero e sexualidade nas escolas públicas de Itamaraju são ínfimos, e isso vai contra ao que preceitua o Documento Curricular Referencial da Bahia (2019),

Quando os currículos não dialogam com as temáticas da Educação para as relações de Gênero e Sexualidade, com e entre os sujeitos, as práticas de negação aos “diferentes” são potencializadas, uma vez que deixa de prepará-los/empoderá-los para situações dentro e fora do ambiente escolar, como: abusos e violações de direitos expressos nas mais diversas formas de violências morais, psicológicas, patrimoniais, físicas e/ou sexuais contra meninas e mulheres, sobretudo as negras e os grupos LGBTTTQ+ (DCRB, 2019, p. 57).

Analisando o Documento Curricular Referencial do Município de Itamaraju, encontramos um capítulo que traz a questão da diversidade. Nele, há um discurso, ainda tímido, sobre gênero e sexualidade.

A escola não pode ser um espaço social neutro e ela precisa exercer e legitimar o seu papel político pedagógico acolhendo os estudantes garantindo o direito à aprendizagem independente da raça, etnia, gênero, orientação sexual, deficiência, religião, geração ou situação socioeconômico, contribuindo para a construção de uma sociedade democrática, onde todos os cidadãos exerçam seus direitos e deveres para o bem comum, na convivência respeitosa, harmônica e solidária (DCRMI, 2020, p.132).

Com base nisso, as temáticas sobre gênero e sexualidade, no município de Itamaraju, são tímidas, e não possuem força para dar visibilidade aos sujeitos de sexualidade dissidente, fazendo com que as políticas curriculares para a população LGBTQIA+ do município se situem em uma zona periférica.

Falando em documentos que trazem direitos e auxiliam as políticas curriculares da população LGBTQIA+, não poderia deixar de trazer o que preceitua a Escola sem homofobia (intencionalmente apelidado de Kit gay pela extrema-direita):

Nosso sistema escolar é regido pela norma do silêncio em relação à diversidade sexual. Esse silêncio constitui um dos principais instrumentos de legitimação das normas estabelecidas pela dominação masculina e de manutenção das assimetrias de gênero. Gestoras/es e educadoras/es não enfrentam aquilo que não enxergam e não conhecem. Se não enxergam, é como se o problema não existisse. Porém há, nas escolas, jovens que não se encaixam nas normas sociais vigentes quanto à sexualidade e ao gênero, e estudantes que vêm de famílias homoparentais e são submetidas/os à discriminação e ao desrespeito. É preciso romper com a postura de omissão diante da imbricação entre diversidade e desigualdade que ainda se encontra nos currículos e em várias iniciativas de políticas educacionais, os quais tendem a silenciar diante da questão ou a negá-la (BRASIL, 2004, p.79).

Esse silenciamento é perigoso. Ele serve para legitimar o gênero como algo fixo, condicionando as relações que fogem à binaridade como atípicas. Além disso, a omissão desses



debates fortalece a LGBTfobia e o machismo no chão da escola.

Com isso, podemos entender que os normativos construídos para dar visibilidade às questões de raça, gênero e sexualidade são lançados em um não-lugar dos discursos pedagógicos, ou seja, sempre há uma problemática que interfere na promoção de tais debates. Em contrapartida, podemos entender que a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trata a questão racial de modo superficial.

Para Silva (2020),

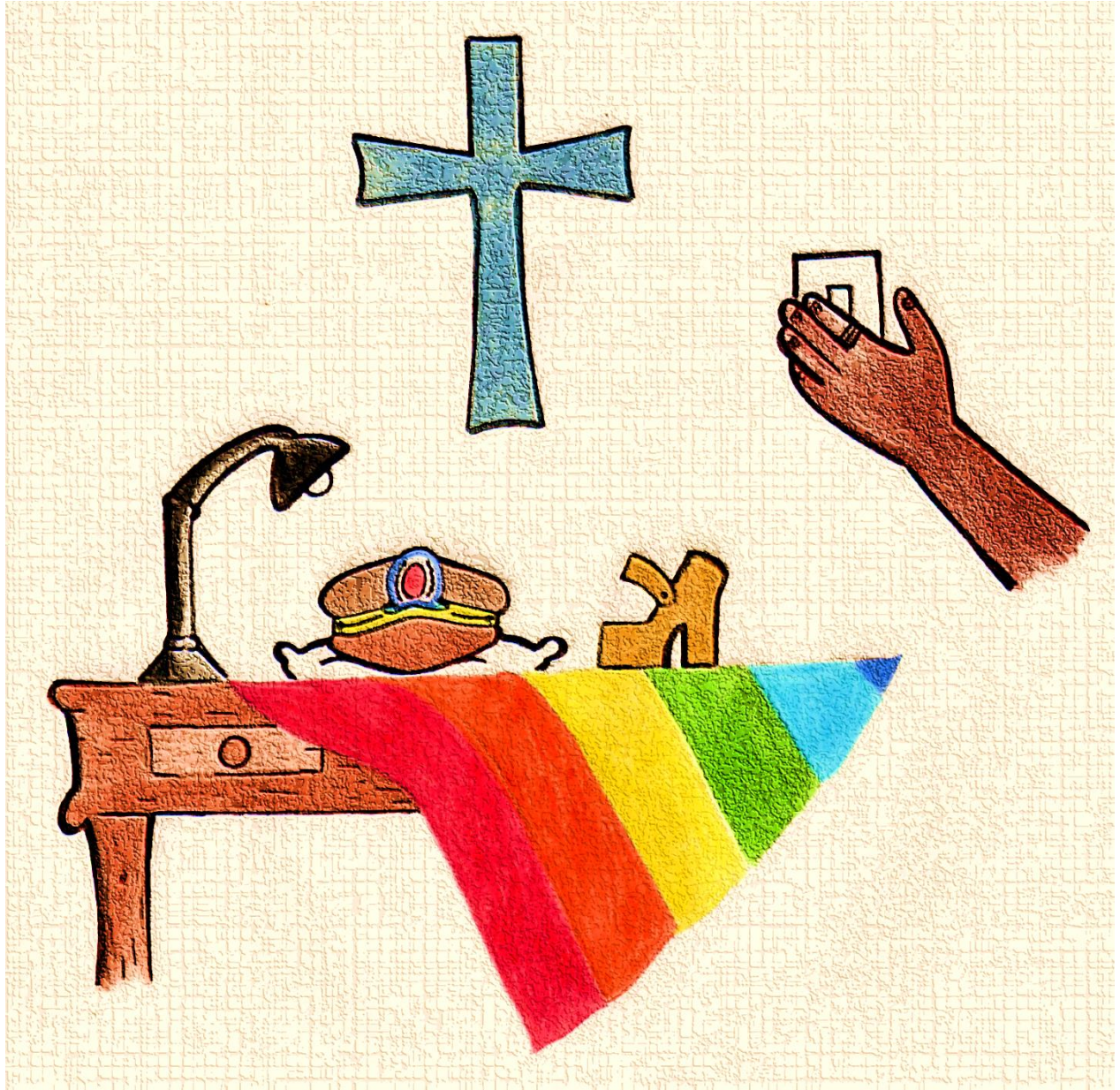
Nas habilidades desenvolvidas por cada componente curricular é possível perceber que o tema foi silenciado sem trazer atividades que possibilitem ao educando reflexões concernentes às práticas antirracistas. E os conteúdos que são contemplados no documento já fazem parte integral de cada componente, sem agregar nenhum conhecimento ou prática que de fato que venha promover uma educação antirracista (SILVA, 2020, p.6).

Ainda sobre as questões raciais, pude notar que os interlocutores não sofreram ou sofrem, no espaço escolar, por serem negros ou pardos; mas ficou evidente que as escolas do município de Itamaraju-BA não promovem um discurso antirracista de modo adequado, que contemple as lutas dos movimentos negros.

Em suma, as questões de sexualidade afloram em grandes proporções e são responsáveis por rechaços e tolhimentos entres professor/professor, aluno/aluno e demais membros do dispositivo escolar. Além disso, essa primeira parte evidenciou que todos os interlocutores possuem algo em comum: a resistência. Resistência tão necessária quanto o fazer pedagógico na sala de aula.



Capítulo 05



5. AS CONVERSAS NÃO SE FINDAM

Em todo o caminhar da pesquisa, dos encontros às conversas com os interlocutores, chego ao entendimento de que nenhum diálogo se finda com a partida daqueles que se desnudam, pois o mundo que há nas memórias e narrativas do outro está carregado de experiências e ensinamentos que auxiliam na construção do que somos. Construção que se faz em face da dicotomia de uma linha tênue entre harmonia/resistência, sendo essa última um campo de lutas para os sujeitos que vivem nos extremos.

Consoante a isso, é nas conversas que conhecemos as arenas que corroboram ou não para que existam tensionamentos e conflitos. Tais elementos são frutos dos inúmeros atravessamentos dos sujeitos. E foi nas conversas estabelecidas com os interlocutores que ficou evidente que há, na cidade de Itamaraju, uma educação que “tolera e respeita” a professora sapatão e o professor bicha.

Para tanto, desdobre-me para a última conversa, ou seja, o último instante com meus interlocutores. Nisso, sinto que devo pontuar que esse “último instante” não carrega a semântica de finitude. Pelo contrário, este trabalho possibilita pensar e rever novas perspectivas de construção dos discursos aqui apresentados. Ele sempre precisará de outros olhares, para que novos debates se façam no campo das diferenças.

Desse modo, levado por tudo que já foi debatido nas seções anteriores, decidi conversar com meus interlocutores sobre o Projeto Político Pedagógico que vem sendo construído no município de Itamaraju, e se haveria a possibilidade de existir uma educação bicha no município. Além disso, pedi que comentassem sobre o resultado das últimas eleições para presidente.

Quando conversei com Laysla Glitter sobre o PPP, ela me disse o seguinte:

Como sou professor do estado, estou vice-diretor de uma escola do estado, nós estamos um pouco atrasados no que tange à construção do PPP. A escola que estou ainda tem um longo caminho para percorrer, e eu espero que este caminho que ainda percorreremos. Por ter uma pessoa hoje LGBTQIA+ e uma mulher preta à frente de uma gestão. Por essa diversidade, essa pluralidade na gestão, então, eu espero que a gente possa construir um PPP pensado em todas essas políticas públicas (LAYSILA GLITTER, 31).

Sobre isso, Marcos declara:

Na escola onde trabalho, eu não vi abordar essas temáticas. Fala-se em diversidade, mas qual diversidade? A diversidade sexual não é, não se pontua essas questões. Só colocam lá mesmo quando se trata de étnico-raciais, a respeito da consciência negra



a respeito de algum evento voltado para essas temáticas, mas para abordar no dia a dia como se dá respeito. Por exemplo, temos alunos adolescentes, em sala de aula que muitas vezes se identificam com comunidade LGBTQIA+, só que não têm esse aparato, não têm pessoas preparadas para lidar com essas temáticas, até porque isso deve partir com a elaboração do PPP, da formação, mas, não se vê nenhuma discussão para implementar a questão de sexualidade no ambiente escolar dentro do PPP, não se toca nesse assunto (MARCOS, 22).

Já Oliveira Santos fez a seguinte declaração:

Fala-se muito em diversidade no referido documento que vem sendo elaborado pela escola, mas ele traz um discurso vazio que não contempla os jovens estudantes LGBTs. O documento que vem sendo elaborado entende as questões de gênero e sexualidade de um modo científico, ou seja, totalmente biológico e deixa escapar os discursos dos que não se inscrevem no contexto binário (OLIVEIRA SANTOS, 40).

Em face do que fora dito, fica evidente que, mesmo diante de todos os debates no campo curricular de gênero e sexualidade e dos normativos que contemplam tais discursos no chão da escola, os Projetos Políticos Pedagógicos das instituições de ensino, do município de Itamaraju, não possuem objetivos, metas e estratégias no campo de gênero e sexualidade que não estejam atreladas às questões puramente biológicas.

Nossa conversa seguiu com uma dose de provocação. Esta trazida por Zamboni (2016), em sua tese de doutorado. Nela, o pesquisador conceitua a bicha do seguinte modo:

A bicha evoca uma dimensão que o discurso da homossexualidade não pode apreender em função da sua vontade de assumir uma natureza ou uma cultura, oscilando entre estes dois polos. Diferente do homossexual, não é crucial à bicha saber se ela é desde já e para sempre assim, nem mesmo se ela é construída por meio de normas sociais que regulam suas relações no mundo humano. A bicha é um acontecimento, participando de um fluxo ou transformação coletiva, o signo de um processo. A bicha não é também ideologia pois, como situação interpelativa, ela escapa à lógica do reconhecimento. Ela é agenciamento de desidentificação. Se “só pode ser "homossexual" quem reconhece que é”, a bicha só pode se produzir onde há um desconhecimento do que se é, onde se inventa um inconsciente que recusa a pretensão de essências imutáveis. A partir da bicha, coloca-se em questão o lugar do homem heterossexual másculo, símbolo hegemônico do humano. É impossível saber se realmente trata-se de uma bicha. Ninguém pode dizer que é ou quem seja de fato bicha. Esta situação é sempre paradoxal, em contínua tensão (ZAMBONI, 2016, p. 77).

Diante das inúmeras projeções do ser bicha, o pesquisador evidencia como a bicha borra os conceitos de heteronormatividade e se insere autônoma e viva nos múltiplos espaços que não são capazes de engessá-la em seus conceitos de ser algo ou alguma coisa, puramente, pré-moldada e estanque. Parto do princípio de que o professor gay traz marcas de uma cultura heterossexual que, por vezes, tolhe e o faz caminhar pelos discursos da heteronormatividade; já



o professor bicha não precisa seguir discursos impostos; ele não segue comportamentos prontos. O professor bicha está para uma educação transgressora; já o professor gay caminha por uma educação conservadora, pois ele segue ressalvas que a bicha não tolera. O professor bicha é um profissional que borra o campo didático. Ele é, simplesmente, aquilo que veio para ser.

Sabendo disso, conversei com meus interlocutores sobre a possibilidade de existência de uma educação bicha em nosso município, uma educação transgressora e de atravessamentos. De início, houve o susto, e Laysla Glitter disse:

(risos) Primeiro que eu amei esse termo: Educação Bicha. Eu confesso não ter escutado ainda essa nomenclatura. Esse termo, essas palavras juntas e eu já amei de cara. Educação bicha é o que há. Mas eu ainda percebo que tratar de um discurso LGBTQIA+ no âmbito escolar, ainda é um tabu, é uma coisa bastante complexa porque muitas pessoas não compreendem que nossas crianças e adolescentes já tenham esse poder ou já tenham esse entendimento, já fazem essa afirmação para si. Essa reafirmação já pode ser sentida porque eles vivem em um espaço, pouco mais midiático, digamos assim. Com o apoio das redes sociais, eles têm muito mais acesso aos conteúdos de cunho LGBTQIA+. Eles já se encaixam nas nomenclaturas, e são tantas as nomenclaturas que as vezes a gente bicha velha, a gente que é uma bicha idosa (risos), a gente tem um pouco mais de dificuldade, inclusive de entender, principalmente, quando a gente parte da sigla por exemplo, LGBTQIA+, quando eu sou de um tempo que só usava GLS.

Então eles sim, as crianças, os jovens, nossos adolescentes, eles sim estão tendo vivências de sexualidades muito cedo, inclusive eu acredito que por esse motivo que a escola precisa reforçar a educação sexual, trazer essa temática. É muito importante para as pessoas entenderem as múltiplas faces que esse discurso, que essa questão traz pra vida deles. Mas, ainda sim, eu sinto que a gente precisa deixar de temer. E quando eu falo a gente, eu me incluo pelo que acabei de dizer, porque a gente vem de uma realidade, de um passado extremamente machista, patriarcal e a gente carrega veladamente ou, às vezes, abertamente os resquícios dessas nossas vivências. Então por vezes a gente se pega com preconceitos com esses jovens de não entender uma sociedade nova não binária, de não entender uma sociedade agênera, de não entender de uma sociedade que se declara hoje bissexual, de não entender inúmeras facetas desses discursos. Então, a gente precisa deixar de temer e a gente precisa estudar, estudar todos esses novos rumos que a sexualidade tem trazido para educação. Porque é um discurso que a gente não pode deixar fugir, porque é a vida de nossos alunos. Então, o meu sonho é que haja sempre uma educação bicha de entendimento e de rupturas (LAYSILA GLITTER, 31).

Sobre isso, Marcos fez a seguinte colocação:

Vivenciei essa educação bicha como aluno e hoje como professor. Como aluno eu acredito que não tenha muito o que falar dessa vivência até porque eu não sabia reconhecer o que era ser bicha, o que era ser gay. Eu não tinha esse pensamento sobre essa questão ainda. Eu sabia que eu era, mas não sabia o que era realmente ser, por isso havia esse empecilho de saber lidar com essas questões. Hoje, como professor, eu reconheço com meus alunos essas questões, então, tento abordar o máximo possível e tento fazer com que os alunos respeitem essa diferença na sala de aula, assim como meus colegas de trabalho dentro da escola. Como professor em sala de aula, tenho dois alunos que reconheço como gays, então, tento ter um diálogo com eles, ser aberto, porque sei a dificuldade que é para um aluno gay. É difícil não ter com quem se abrir. A chacota é ruim, e isso dentro da escola, então, tento ao máximo,



amenizar essa situação pelo menos em meu momento de aula. Não aceito nenhum tipo de piadinha. Tento deixar bem claro que essas pessoas gays ocupam um espaço importante também dentro da sociedade, até mesmo nas minhas aulas eu tento abordar essas questões, mesmo sabendo que ainda há um tabu sobre o tema, mas de uma forma meio que básica, tento abordar essa questão para que eles se sintam incluindo nesse sistema, porque muitas vezes tem pessoas LGBTQIA+ que vêm de famílias conservadoras, então muitas vezes essas pessoas não sabem realmente o que ela é. O que realmente é ser gay. Mas sobre essa educação bicha que você menciona, eu penso que somos e fazemos essa educação de um modo básico, mas fazemos (MARCOS, 22)

Quando conversei com Oliveira Santos sobre essa questão de educação bicha, ele prontamente disse:

Viado, que babado é esse? (muitos risos) Diante do que vivenciei e experimentei na sala de aula, penso que falta muito para que tenhamos uma educação bicha: uma educação que potencialize o outro dentro daquilo que o faz, uma educação que rompa com o que pensamos ter uma finitude estanque no processo educativo. Ser e estar bicha na sala de aula, de modo físico, digo melhor, performativo, seria impossível aqui no município de Itamaraju. Mas se pensarmos essa ideia de professor bicha, de educação bicha pela vertente do ser e agir, todos devem promover uma educação bicha, a fim de romper com velhas epistemologias. Mas não se engane, fia, educação bicha aqui? Ah, não há (OLIVEIRA SANTOS, 40).

Notei que meus interlocutores entendem a educação bicha como um mecanismo curricular engessado na performatividade do ser bicha, reforçando o estereótipo dos “trejeitos” trazidos pela cultura da bicha. Ao questionar a possibilidade de uma “educação bicha”, houve o susto, o riso e o impacto da palavra forte e cheia de impossibilidades no campo pedagógico.

Em uma determinada seção de sua tese de doutorado, Zamboni (2016) traz o seguinte relato:

Ela aprendera que gay era de bom tom, que homossexual era o termo mais adequado e respeitoso da dignidade humana em sua diversidade. Mas bicha não, era palavrão! O professor lhe explica que muitos homossexuais costumam chamar-se assim entre eles. Diz também que o termo depende da situação, das circunstâncias e das intenções em meio às quais é usado. Sendo assim, o que importa mais que a palavra é a adequação da atitude — conclui o professor. Esta explicação, entretanto, não é suficiente para acabar com o desconcerto provocado pela emergência da bicha, subvertendo os significados estabelecidos. A senhora professora já não sabe mais direito como abordar o homossexual ou o gay que, de repente, virou bicha (ZAMBONI, 2016, p. 100).

Quando falei com meus interlocutores sobre uma possível “educação bicha”, quis provocar a discussão de uma pedagogia que fosse além do padronizado pelos currículos escolares do município de Itamaraju. Queria saber se havia uma bicha transgressora nos debates, no agir e nos processos de ensino-aprendizagem, porque o ser bicha é estar além do que se padroniza; o ser bicha é “macular” as regras identitárias impostas. No mais, ser uma



professora bicha é entender que a provocação faz parte da produção de conhecimento.

Em determinado momento da conversa, chegamos às eleições presidenciais ocorridas neste ano de 2022. Eleições de muitos tensionamentos. De um lado, havia a ala conservadora, que acreditava, fortemente, em um modelo de família, de fé e de nação. De um outro, havia um grupo que acreditava nas inúmeras vozes dissidentes, nas políticas públicas e nas ações de reparo social.

Quando iniciamos a conversa, quis saber de Laysla Glitter o que ela achava do processo político que tivemos, e ela disse o seguinte:

Eu achei maravilhoso! A gente estava precisando de um respiro, entendeu? A gente estava precisando de um ar de sanidade mental (risos). Eu tenho muita esperança de que a gente possa pelo menos voltar a tratar de questões LGBTQIA+, questões étnicas, questões raciais de uma forma mais leve, de uma forma que a gente não fique tão preocupada e insegura em lidar com essas questões dentro da escola, entendeu? E como dizemos em nosso grupo das Pocs: Não seja uma Bolsonaro! (LAYS LA GLITTER, 31)

Já Marcos,

Eu achei ótimo o resultado das eleições, porque Lula foi uma das pessoas que eu estava apoiando, por acreditar que com ele haveria melhorias nas políticas públicas voltadas principalmente para gênero e sexualidade, as quais não tiveram tanta atenção no governo atual de Bolsonaro. As perspectivas que tenho é de que existam melhorias, transformações e inclusão, principalmente. Como a gente já pode ver, já se fala no Ministério dos povos originários, então o que a gente espera é muito avanço e humanização (MARCOS, 22).

Nesse aspecto, Oliveira Santos declarou:

Eu ainda estou chocado, mas chocado por saber que Bolsonaro foi para o segundo turno, e isso assusta. Assusta porque o quantitativo de votos nos faz pensar que milhões de pessoas não se importam com os discursos LGBTfóbicos, misóginos e que segregam as minorias. Assusta saber que meus colegas professores denigrem a imagem de Paulo Freire por acreditarem que estamos em tempos de educação doutrinária. Não vi nenhuma ação afirmativa em prol da população LGBTQIA+, tampouco da população negra. O que vimos foram discursos de “é só uma gripezinha”, “não sou coveiro”, “imbrochável”. Esse governo deixou uma dívida gigantesca com a população brasileira (OLIVEIRA SANTOS, 40).

Diante do que fora declarado por meus interlocutores, ficou nítido que o atual governo é fruto de inúmeros discursos de ódio. Jair Messias Bolsonaro provou que havia intolerância e agressividade escondidas em muitos brasileiros, e ele foi a mola propulsora para que tais sentimentos eclodissem. Em seu governo, sentimos o quão as políticas públicas foram deixadas de lado. Vivemos um verdadeiro desmonte das ações e das políticas públicas que foram



implementadas no Brasil, a partir de 1988, com a promulgação da Constituição Federal. Infelizmente, fala-se muito em democracia, mas as pautas destinadas às minorias foram pouco a pouco deixadas de lado, sendo esvaziadas.

Interessante salientar que o Presidente Jair Messias Bolsonaro não acabou com a pasta de Direitos Humanos, mas foi aos poucos desconstruindo as narrativas de que direitos humanos são direitos para todos. A exemplo disso, temos a saúde pública, que é um bem central dos direitos humanos, que foi maltratada por esse governo, principalmente no período pandêmico, em que a população necessitava das vacinas.

Com relação à educação, temos as políticas de inclusão, que foi um grande avanço no Governo Lula, quando assinou a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, mostrando que todas as pessoas diferentes devem ser tratadas de forma diferente, e devem ser valorizadas por essa diversidade. Então, vem o desgoverno tentando segregar a população.

No entanto, não quero finalizar meu trabalho falando de coisas ruins, dessa energia que nos atormentou durante quatro anos. Hoje, temos esperança. E é pautado nela que traço minhas últimas linhas. Linhas que tiveram início em um memorial de menino triste, que viveu uma infância solitária, tímida e cheia de medos. Uma criança que via um pai fardado e uma mulher maravilhosa, com lindos tamancos de madeira.

Quero finalizar retomando o jovem que entrou na Universidade do Estado da Bahia repleto de incertezas, que via no curso superior uma válvula de escape, pois, em sua cabeça, o gay deveria estar acima das expectativas cognitivas; deveria mostrar que era útil de algum modo; que sua existência era necessária. Esses pensamentos povoavam a cabeça de um Adriel inseguro.

O tempo passou, o jovem tornou-se um adulto, que foi perdendo o medo. Começou a entender que não precisava de muito para sorrir, tampouco da aprovação de outras pessoas para escolher a roupa da festa, a comida do restaurante, ou o andar mais desenvolvido nas ruas da cidade de Itamaraju. Aquele rapaz tinha começado a trazer orgulho ao Adriel de hoje. Ele estava começando a entender de transgressão, mesmo que timidamente.

Ao ingressar para o Programa de Pós Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais, vi-me encantado com tudo que eu poderia dizer, ouvir e ser. Sempre entendi que a Universidade Federal do Sul da Bahia era um lugar ideal para a desconstrução. Um local excelente para entendermos o que são as diferenças que movimentam a vida, como elas dão brilho ao que verdadeiramente somos. Hoje, vejo-a como uma espécie de pincel que sempre refaz um quadro



borrado pelo patriarcado. E foi neste espaço que aprendi que as bichas, as pessoas pretas, as binaries, as trans e aquelas outras que desejam estar e ser, são e estão.

Este texto caminhou pelas narrativas dos professores gays e lésbicas negros e não-negros do município de Itamaraju, a fim de possibilitar um novo olhar sobre os docentes, sobre o ensino-aprendizagem e sobre o currículo que atravessa o chão da escola.

Durante as conversas estabelecidas, foi bastante perceptível que alguns professores fazem questão de mostrar-se gay ou lésbica. No entanto, dentro do ambiente escolar e, principalmente na sala de aula, perdem-se. Sua visibilidade é sufocada pelos discursos heterocentrados dos colegas, dos alunos e dos demais atores da comunidade escolar. A escola, como já discorrido nas seções anteriores, caminha por duas vias: libertação e segregação.

Por conseguinte, as conversas foram finalizadas. Mas esta escrita servirá para que outros caminhos se façam, que outros discursos surjam para auxiliar na desconstrução das políticas eurocêntricas e LGBTfóbicas que permeiam a educação, que se mostram excludentes em todo o contexto social. E, para que isso ocorra, necessitamos lutar e resistir por caminhos que nos levem ao entendimento de que a vida só pulsa com a beleza da diferença.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, Narrativas e pesquisa autobiográfica. *ASPHE/FaE/UFPel*, Pelotas, n. 14, p. 79-95, set, 2003.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. *História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel*, Pelotas, n.14. p. 79-95, set. 2003.

AGAMBEN, G..O que é um Dispositivo? Ilha de Santa Catarina: Outra Travessia, 2005, (Tradução: Nilcéia Valdati).

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *O que é racismo estrutural?* São Paulo: Ed. Jandaíra - Coleção Feminismo Plurais (Selo Sueli Carneiro), 2018.

ARAÚJO, M. A. L. et al. Violência de gênero em mulheres com diagnóstico de doenças sexualmente transmissíveis no Nordeste do Brasil. *Revista Baiana de Saúde Pública*, Salvador, v. 36, n. 3, p. 713-726, 2012.

BAHIA. Documento curricular referencial da Bahia para educação infantil e ensino fundamental / Secretaria da Educação do Estado da Bahia. – Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. 484 p.

BATISTA, Daniela Conegatti. SOUZA, Janes Felipe de. A lesbianidade materializada nos corpos (nem tão) femininos. *Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana*. n. 31 – abr, 2019 - pp.81-100.



BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr, 2002.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, v. 2, nº 1, p. 68-80. Jan/jul, 2005.

BORTOLETTO, Guilherme Engelman. *LGBTQIA+*: Identidade e alteridade na comunidade. 2019. 32f. Trabalho de Conclusão de Curso - Especialização em Gestão de Produção Cultural. Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2019.

BRAGA, Laira Assunção; MACHADO, Thiago Pereira; OLIVEIRA, Luciano. Entre o temor e a resistência: o demônio da boneca e o “viadinho” abusado. *Períodius*, Salvador, v. 1, n. 9, p. 75-86, 2018.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Memória, narração e experiência: um “círculo virtuoso”. In: *Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal* [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012, pp. 95-130.

BUTLER, Judith. Alianças queer e política anti-guerra. *Bagoas—Estudos gays: gênero e sexualidades*, v. 11, n. 16, p. 29-49, 2017.

BUTLER, Judith. *Corpos que importam: sobre os limites discursivos do “Sexo”*. São Paulo: nº1 edições, 2019.

_____, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

COLLING, Leandro. *Gênero e Sexualidade na atualidade*. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2018.

COLLING, Leandro. *Gênero e sexualidade na atualidade*. Universidade Federal da Bahia (UFBA). Salvador. Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, 2018.

COLLINS, Patrícia Hill. *Interseccionalidade*. Rio de Janeiro. Boitempo, 2020.

COSTA, Sandy Lima. OLIVEIRA, Wenderson Silva. FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Conversa como metodologia de pesquisa: por que não? *Teoria e Prática da Educação*, v. 24, n.3, p. 221-225, Setembro/Dezembro 2021.

CRENSHAW, Kimberle. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Estudos Feministas*. Ano 10 vol. 1, 2002. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/?format=pdf&lang=pt> >. Acesso em: 03 out. [2022].

DAVIS, Kathy. Intersectionality as buzzword, a sociology of science perspective on what makes a feminist theory successful. *Feminist Theory*, vol.9(1), 2008, p. 67-85.

DINIZ, Francisco Rômulo Alves; OLIVEIRA, Almeida Alves de. Foucault: do poder disciplinar ao biopoder. *Scientia*. Sobral, vol. 2, nº 3, p. 143-158, nov/jun. 2013/2014.



FERREIRA DIAS, A.; RIOS, P. P. S.; BRAZÃO, P. “As brincadeiras denunciavam que eu era uma criança viada”. *Revista Educação em Questão*, v. 57, n. 54, 29 nov. 2019.

FONTOURA, Helena Amaral da. Meu nome é professor/a: sobre aprender a docência e identidade. *R. Educ. Públ. Cuiabá*, v. 28, n. 68, p. 297-310, maio/ago. 2019.

FOUCAULT, Michel. História da Sexualidade I: A Vontade de Saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

_____. Verdade, poder e si mesmo. In: MOTTA, Manoel Barros da. Foucault: ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense, 2006, p. 294-300

GRUSZYNSKI, Ana Claudia. E-book. In: ENCICLOPÉDIA Intercom de Comunicação. São Paulo: Intercom, 2010. v. 1, p. 427-428.

GUIMARÃES. A. S. A. Combatendo o Racismo: Brasil, África do Sul e Estados Unidos. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 14. no. 39. p 103 – 117, fev.,1999.

_____. Raça, cor, cor da pele e etnia. *Cadernos de campo*, São Paulo, n. 20, p. 1-360, 2011.

ITAMARAJU, Documento Curricular Referencial Municipal de Itamaraju. Secretaria Municipal de Educação (SMEI). 2019.

JUNIOR, Paulo Melgaço da Sila; CAETANO Márcio; GOULART, Treyce Ellen Silva. “Ele queria ser a cinderela”: construções queer à leitura das masculinidades no Ensino Fundamental. *Periódicus*, v. 1, n. 9, p. 87-104, 2018.

JUNQUEIRA, R. D. (2018) A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário políticodiscursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. *Psicologia Política*, 18(43), p. 449-502.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 9-41.

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LOURO, Guacira Lopes. *Flor de açafão: takes, cuts, close-ups*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MACRAE, Edward. *A construção da igualdade- política e identidade homossexual no Brasil da “abertura”*. Salvador: EDUFBA, 2018.

MENEZES, Moisés Santos de *et al.* Homofobia na escola: desafios e enfrentamentos. E-book CONQUEER...Campina Grande: *Realize Editora*, 2018. p. 378-389. Disponível em: <<https://editor arealize.com.br/artigo/visualizar/40224>>. Acesso em: 16 abr. 2022.

MORAIS, Edson Elias de. A religião como dispositivo de biopoder: relações de poder no cristianismo contemporâneo. In: *VI Seminário Internacional de Práticas Religiosas No*



Mundo Contemporâneo (LERR/UEL), 2017, Londrina. Anais, UEL, 2017.

MUNANGA, Kabengele. A questão da diversidade e da política de reconhecimento das diferenças. *Crítica e Sociedade: revista de cultura política*. v. 4, n.1, Dossiê: *Relações Raciais e Diversidade Cultural*, jul. 2014.

NOGUEIRA, Luísa Magalhães. *et al. O método de história de vida: a exigência de um encontro em tempos de aceleração*. Pesquisas e Práticas Psicossociais. São João del Rei, p. 466 - 485. Mai - Ago de 2017.

NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiros. Quando as crianças viadas interpelam a docência. *Form. Doc., Belo Horizonte*, v. 12, n. 24, p. 105-120, mai./ago. 2020.

NOVA ESCOLA. Escola sem homofobia. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/84/conheca-o-kit-gay-vetado-pelo-governo-federal-em-2011>>. Acesso em: 21 out. 2022.

OLIVEIRA, Ana Caroline Amorim. Lélia Gonzalez e o pensamento interseccional: uma reflexão sobre o mito da democracia racial no Brasil. *Revista de Educação*. Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, BRASIL, v.6 n.10, 2020.

OLIVEIRA, Danielly Passos de. O devir, o aniquilamento do eu e suas aproximações com a literatura: um passeio por água viva. *Rev. de Letras – Nº. 22 - vol. 1/2 - jan/dez*. 2000.

OLIVEIRA, Eduardo Alexandre Santos de Oliveira. Uma análise sobre a escola enquanto um dispositivo de segurança nas obras de Michel Foucault. *Revista Unicentro*. Guarapuava, Paraná v.15 n. 1 p. 39 - 52 Jan./Jun. 2014/2016.

OLIVEIRA, Lorena Silva. O conceito de governamentalidade em Michel Foucault. *Revista Ítaca*, v 34, p. 48-72, ago. 2019.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro- RJ, v. 2, n 3, 1989, p. 3-15.

RANNIERY, Thiago. *Corpos feitos de plástico, pó e glitter: currículos para dicções heterogênea e visibilidades improváveis*. 2016. Tese (doutorado). Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. *Revista Bagoas*. v. 4, n. 05, p. 17-44. 2010.

ROSSINI, Taíza. Binaridade, historicidade e feminismo. 2018. 23f . TCC (Graduação) – Curso de Psicologia, Universidade Federal Fluminense, Volta Redonda, Rio de Janeiro, 2018.

SANTOS, Ilrismar Oliveira dos. Juventudes, Universidade e a construção de uma agenda LGBTQIA+ no extremo sul baiano com o Coletivo Corphus: Uma entrevista com Paulo de Tássio. *Abatirá - Revista de Ciências Humanas e Linguagens*, v. 2, n. 3, p. 489 - 499, 6 ago. 2021.



SCHUCMAN, L. V. Racismo e Antirracismo: a categoria raça em questão. *Psicologia política*, v. 10. no. 19. p. 41-55. jan - jun. 2010.

SILVA, Clesivaldo da. *A educação étnico-racial na base nacional comum curricular: invisibilidade ou promoção de uma educação antirracista?* Encontro de pesquisa Educacional do Nordeste, 2020. p. 1-9. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/6739-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf>. Acesso em 16 abr. 2022.

SILVA, Paulo de Tássio Borges da, *Bullying homofóbico: Reminiscências de jovens homossexuais da educação básica do município de Teixeira de Freitas-Bahia*. Rio de Janeiro. Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades. 04 a 06 de Dezembro, 2011.

SILVA, Paulo de Tássio; TEIXEIRA, Alessandra Sousa; SANTOS, João Paulo Lopes dos. Articulações neoconservadoras em torno dos gêneros e das sexualidades no plano municipal de educação (PME) de Teixeira de Freitas – BA. *Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo entre as ciências*, v. 9, n. 02, p. 102-122, 2020.

SILVA, Sergio Gomes da. Masculinidade na história: a construção cultural da diferença entre os sexos. *Psicol. cienc. prof.* 2000, vol.20, n.3, pp. 8-15.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156 p.

SOUZA, Beatriz. GURGEL, Julia. ANDRADE, Nivea. Com as juventudes: conversas como metodologia de pesquisa e uma aula como conversa. *XV ENECULT: encontro de estudos multidisciplinares em cultura*, 01-03 ago. 2019.

TONELI, Maria Juracy Filgueiras. Sexualidade, gênero e gerações: continuando o debate. In JACÓ-VILELA, AM., and SATO, L., orgs. *Diálogos em psicologia social* [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012. p. 147-167.

VOKS, Douglas Josiel. Virilidade e os discursos masculinistas: um “novo homem” para a sociedade brasileira. *Revista Latino-Americana*. no.37. p. 01-22. 2021.

WITTIG, Monique. *The Straight Mind and other essays*, Boston: Beacon, [1992].

ZAMBONI, Jésio. *Educação bicha: uma a(na[l])rqueologia da diversidade sexual*. 2016. Tese (doutorado). Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2016.

