

# TRAÇOS E ESBOÇOS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR-ARTISTA-QUEER: O ESTÁGIO EM TEATRO COMO CAMPO DE PESQUISA

Manoel Teixeira Senra<sup>1</sup>  
Ricardo Carvalho de Figueiredo<sup>2</sup>

**Resumo:** Esta pesquisa/desenho apresentou parte da biografia do autor, professor de teatro em formação à época. A presença de um corpo *queer*, em escolas públicas, durante os estágios supervisionados da licenciatura em Teatro, trouxe vetores de diálogos e prática teatral que abordaram a temática de gênero e sexualidade. A partir de então, a pesquisa apresentou análises reflexivas sobre a formação do professor que se reconheceu enquanto artista no processo e, no encontro com a teoria *queer*, empoderou-se para combater autocensuras, medos e questionamentos em suas práticas pedagógicas dentro do espaço escolar. O estudo mostrou que a presença de um corpo *queer* na escola, além de um ato político, apresenta a possibilidade de diálogo com a diversidade na construção de saberes veiculados pela sociedade, entendendo que o currículo escolar deve trabalhar um rol de práticas de gênero/sexualidade para a construção de uma sociedade diversa e plural, livre de intolerâncias e preconceitos. Concluiu-se que a teoria auxiliou o professor durante os processos dentro da sala de aula, respeitando a individualidade e a diversidade, e no combate a qualquer tipo de autocensura que o Professor-Artista-Queer possa vivenciar.

**Palavras-Chaves:** Pedagogia do Teatro; Estágio em Teatro; Professor-Artista; *Queer*; Desmascaramento.

<sup>1</sup> É professor, ator, diretor e desenhista. Licenciado em Teatro com formação complementar em Gênero e Sexualidade e, atualmente, aluno do Teatro Universitário (T.U./EBAP) - ambos pela Universidade Federal de Minas Gerais. Realizou durante a graduação estágios supervisionados em Arte dentro da rede pública de Belo Horizonte e em Cláudio/MG. Participou de espetáculos teatrais através do Projeto de Teatro EM(CENA), em Cláudio (2015-2018) É mestrando em Artes pela UFMG. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8230266895477777> ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-3750-2876> E-mail: [manoel07@hotmail.com.br](mailto:manoel07@hotmail.com.br)

<sup>2</sup> Professor Associado da Universidade Federal de Minas Gerais (curso de Graduação em Teatro e Pós-Graduação em Artes/UFMG). É licenciado em Artes Cênicas, pela Universidade Federal de Ouro Preto, Mestre (2007) e Doutor (2014) em Artes, pela Universidade Federal de Minas Gerais. Trabalha na formação de professores de Teatro para a educação básica e atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores de teatro, aprendizagem no campo das artes cênicas, teatro e paz, gênero e diversidade. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9728770669406605> ORCID: [0000-0001-7106-3592](https://orcid.org/0000-0001-7106-3592) E-mail: [ricaredo@yahoo.com.br](mailto:ricaredo@yahoo.com.br)

## TRACES AND SKETCHES IN THE FORMATION OF THE TEACHER-ARTIST-QUEER: THE THEATER INTERNSHIP AS A FIELD OF RESEARCH

**Abstract:** This drawing/research presented part of the biography of the author, a theater teacher in training at the time. The presence of a queer body in public schools during the supervised internships of the degree in Theater brought vectors of dialog and theatrical practice that addressed the theme of gender and sexuality. From then on, the research presented reflective analysis on the training of teachers who recognized themselves as artists in the process and empowered themselves to combat self-censorship, fears and questions in their pedagogical practices within the school space in the encounter with queer theory. The study showed that the presence of a queer body in school is a political act that presents the possibility of dialog with diversity in the construction of knowledge conveyed by society, understanding that the school curriculum should work on a list of gender/sexuality practices in order to build a diverse and plural society, free from intolerance and prejudice. It was concluded that the theory helped the teacher during classroom processes, respecting individuality and diversity, and combating any kind of self-censorship that the Queer-Artist-Teacher might experience.

**Keywords:** Theater Pedagogy; Theater Internship; Teacher-Artist; Queer; Unmasking.

## **Introdução**

Este artigo é um convite para olhar a trajetória vivenciada como um desenho, que surge através de uma ideia que se transforma no decorrer do processo. O corpo, além de realizar o ato de desenhar, torna-se parte do desenho e ganha diferentes potencialidades e questionamentos. Este desenho narra o percurso formativo de um ator interiorano na descoberta do curso de Licenciatura em Teatro até o encontro com a sala de aula. Mais especificamente, os desafios/questionamentos que surgem no entrelaçar do ensino de teatro com a teoria *queer* através dos estágios obrigatórios no curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Minas Gerais e a experiência realizada com turmas do 1º ano do Ensino Médio na Escola Estadual Quinto Alves Tolentino, em Cláudio - Minas Gerais.

Para isso, utilizo como metodologia a autoetnografia e apresento como base de análise crítica os registros presentes em meu diário de bordo. Proponho como material para guiar as reflexões desse desenho: o estudo sobre teoria *queer* e ensino (Miskolci, 2012; Nascimento, 2019) e o livro de Renan Quinalha (2022) para trazer uma perspectiva brasileira do movimento LGBTQIAPN+. Além disso, as reflexões de Debortoli (2018) sobre o Professor-Artista e o desmascaramento (Barbosa, 2022; Kilomba, 2019), que se torna necessário para combater autocensuras e ter vivências *queer* dentro da sala de aula.

## **Dos traços e rabiscos que esboçaram o Professor-Artista**

Uma vez, enquanto realizava um curso livre de teatro na cidade de Cláudio, minha terra natal, escutei um “conselho” que viria a me assombrar durante um tempo. “Faça *luta*! Porque assim você consegue ter um corpo mais másculo e garantir mais papéis”. Tal conselho, que disfarçava o preconceito, tornava a palavra “luta” em uma ferramenta de manutenção do sistema hegemônico, na tentativa de transformar o corpo em algo mais padrão: que representasse o viril e o másculo.

O assombro surge desde minha jornada enquanto criança afeminada. Por muito tempo, procurei formas de tentar me enquadrar ao sistema binário (meninos e meninas) que era presente na escola: filas, brincadeiras, vestimentas; mas sem muito êxito. O olhar de outras pessoas e crianças para as coisas que eu gostava de fazer, meu jeito de ser, impunham como e com o que eu deveria brincar. Com o passar do tempo, infelizmente, o *bullying* passou a ser frequente, juntamente com o termo que por muito tempo aprendi a lidar como ofensa: “Viado!”.

Com isso, comecei a me sentir um intruso no meio das crianças e a escola se tornou um ambiente hostil. Queria passar sem ser percebido, então comecei a evitar falar, conversar, me escondendo atrás dos livros e dos meus desenhos. Foi no meio dos papeis e lápis de cores que desabafava. Fernando Augusto do Nascimento (2019), em sua dissertação *Teatro e Representatividade Queer: experiências com a metodologia do drama na escola*, discorre sobre mecanismos utilizados por crianças *queer* para sobreviverem nos ambientes escolares.

Qualquer “criança viada”, isto é, aquela que já se percebe como afeminada ainda na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, ao compreender-se enquanto “diferente”, ao dar-se conta que seu corpo ocupa o espaço binário da escola, imediatamente cria mecanismos de resistência para sobreviver e adaptar-se às regras do jogo, ou seja, adequar-se às normas heteronormativas do contexto escolar. (Nascimento, 2019, p. 32)

A realidade mudou depois que comecei a fazer as aulas de teatro, quando estava no Ensino Médio. Nessa mesma época, conversei com minha mãe sobre fazer parte da comunidade LGBTQIAPN+. Esse momento carinhosamente nomeio de “aceitação”, pois partiu de um movimento interno, de luta contra os meus próprios preconceitos e o que a sociedade esperava de mim sendo homem, branco e cisgênero. De acordo com Giancarlo Cornejo (2012), em seu texto *A guerra declarada contra o menino afeminado*, o armário não deixa de existir.

Essa pode ser vista como a cena em que saio do armário, mas me recuso a chamá-la e pensá-la assim. Nenhum armário foi destruído, nem os monstros que o habitavam foram domados e aniquilados. O pedido ou súplica que fiz à minha mãe não foi que

me ajudasse a sair do armário, mas que o fizesse mais habitável para mim. Eu não saí do armário. Na verdade, ela entrou nele. (Cornejo, 2012, p. 73)

O armário foi o local que estive por muito tempo, que hoje decoro com os meus desenhos e carinhosamente lembro do medo que tinha do lado de fora. Foram muitas vivências de resistências que me levaram até o dia que escutei o “conselho”. Simplesmente aceitar que deveria mudar quem eu era para entrar no padrão que esperavam de mim, foi angustiante. Para um adolescente afeminado no início do sonho de ser um ator, o comentário foi um balde de água fria. Se preciso mudar quem era para me encaixar no teatro, melhor eu nem tentar!

Nessa época, descobri que passei no vestibular de habilidades<sup>3</sup> e que começaria a cursar a graduação em Teatro na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). De acordo com Eugênio Paccelli da Silva Horta (2010), professor de desenho de observação da Escola de Belas Artes (EBA) da UFMG, em sua tese de doutorado *Desenho inscrito no corpo*:

Ao desenhar algo, podemos inicialmente ter uma ideia de como vamos abordar esse algo a partir da visão (ponto de vista, iluminação, distância entre o objeto e nós mesmos etc.); que tipo de estado corporal vamos assumir (postura, movimentação, tônus muscular etc.) assim como permitir que as sensações visuais nos proponham efeitos motores. (Horta, 2010, p. 15)

Cito Horta (2010) para ilustrar um pouco do meu percurso na graduação. Entrei sonhando com o bacharelado e os múltiplos processos de atuação. Durante o percurso, descobri a licenciatura e sua possibilidade de complementação em minha formação enquanto ator e uma melhor inserção no mercado de trabalho. Sendo assim, a ideia inicial do desenho se modificava, trazendo a docência como uma nova possibilidade.

Durante o percurso, tive contato com as Formações Transversais, mais especificadamente a Formação Transversal em Gênero e Sexualidade: Perspectivas LGBTQIA+. As Formações Transversais são estruturas de Formação Complementar que a universidade oferece, que são organizadas em temáticas, oportunizam e aprofundam estudos em uma perspectiva crítica e

---

<sup>3</sup> A UFMG ainda mantém nos cursos de Arte (Artes Visuais, Cinema de Animação e Artes Digitais, Dança, Moda, Música e Teatro) o vestibular habilidades como etapa posteriormente ao ENEM.

multifacetada, que envolve diversos campos do saber. Através disso, busquei nas disciplinas alguns repertórios e possibilidades de diálogo entre o ensino de teatro com a teoria *queer*.

O primeiro traço dessa jornada aconteceu em 2022, enquanto realizava o primeiro estágio obrigatório do curso. Encontrei em minhas vivências desafios e reflexões sobre gênero e sexualidade dentro do ambiente escolar. Em primeira instância, presenciando uma autocensura, em que dispensava vestimentas/acessórios/gestos pessoais para enquadrar em um padrão comportamental heteronormativo e passar pelo ambiente escolar evitando, assim, qualquer possibilidade de tensão. Em segunda instância, percebendo que mesmo com certo “disfarce”, a minha presença provocava o ambiente e causava reflexões sobre a temática.

Descobri que, durante minhas vivências na escola, acabei separando o Professor do Artista. De forma precipitada, percebi que separava ambos em caixas distintas, em que eu deixava de ser artista para ser professor e vice-versa. Aos poucos, com as vivências dentro da sala de aula, a junção em Professor-Artista foi acontecendo. O artista surgiu de diversas maneiras e em diferentes situações, onde não apenas a necessidade de ensinar algo era prioridade, mas sim, desenvolver algo juntamente com as crianças e adolescentes. Kamila Debortoli (2018) nos auxilia na compreensão do professor-artista:

A figura do professor-artista, aqui proposta, surge a fim de romper os preconceitos que tendem a distanciar arte e pedagogia, sendo que sua atuação vai além do equilíbrio entre essas duas áreas. O que o diferencia do famoso “professor de arte”, que trata justamente do educador que reúne em sua prática conhecimentos artísticos e pedagógicos, é que o professor-artista mantendo-se comprometido com a educação e o ensino da linguagem cênica atua também como artista na escola. Ele busca o desenvolvimento de práticas teatrais que permitam sua atuação de forma plena, ou seja, sem desvincular-se das responsabilidades pedagógicas, atua como diretor teatral, ator, produtor, figurinista, cenógrafo, sonoplasta etc. com o objetivo de desenvolver um processo criativo, dialógico e transformador, através da apreciação, da prática, do estudo e da aprendizagem da linguagem cênica. (Debortoli, 2011, p. 93)

O desenho começa a ganhar forma! Para continuar, é necessário utilizar os materiais que temos disponíveis. A teoria *queer*, que surge no final de 1980

nos Estados Unidos, propõe uma crítica a modelos heteronormativos e binários (homo/hétero; homem/mulher; integrado/excluído), propondo resistência em espaços articulados e políticos (García, 2005 *apud* Machado, 2018). *Queer*, palavra utilizada como ofensa/xingamento em inglês, dirigida a indivíduos que rompem os padrões de gênero e sexualidade, é ressignificado e ganha espaço de empoderamento e de mobilização revolucionária (Preciado, 2009 *apud* Machado, 2018).

De acordo com a teoria, sexo, gênero e desejo, representam um “[...] sistema que interpela e constitui os sujeitos a partir de alguns princípios elementares que definem o que é normalidade” (Quinalha, 2022, p. 36). Através dele, constituiu hierarquias entre as masculinidades e feminilidades, propondo características inatas e de qual forma relacionar com os indivíduos - tendo como referência a identificação com o sexo biológico e relações com o sexo oposto.

Contudo, a teoria *queer* disserta sobre a existência de cada um dos termos independentemente do outro, apresentando como possível definição: identidade de gênero: a forma como o indivíduo expressa seu gênero para a sociedade; orientação sexual: uma atração que pode ser física/romântica/sexual, bem como a ausência de atração, a um gênero ou independente do gênero; e sexo: características cromossômicas, gonadais, fisiológicas, morfológicas e genitais da pessoa (Quinalha, 2022).

Para Richard Miskolci (2022), “o *Queer* busca tornar visíveis as injustiças e violências implicadas na disseminação e na demanda do cumprimento das normas e das conversões culturais, violências e injustiças envolvidas tanto na criação dos “normais” quanto dos “anormais” (p. 26). Em outras palavras, a teoria debate as violências e injustiças presentes no processo de formação, tanto das pessoas que se enquadram na “norma” quanto as pessoas que não se enquadram.

Pensando na teoria, alguns relatos da primeira disciplina de estágio obrigatório, presentes no meu diário de bordo, ilustram bem esse atravessamento da temática com minha jornada dentro da escola.

Após receber um abraço coletivo de uma turma no meu último dia, uma professora, que assistia a cena, comentou que as crianças não podiam ver uma figura masculina dentro da escola que já demonstravam afeto, querendo abraçar.



O masculino e feminino, que envolvem as práticas sociais, e perpassam por nossas relações, apropriam papéis sociais que são atribuídos a homens e mulheres – que internalizamos e constituímos significados. Nesse sentido, os homens deveriam ser provedores de seus lares e as mulheres exercerem atividades voltadas ao cuidado (Duarte; Duarte; Martins, 2023).

A fala da professora demonstra como a presença do corpo masculino na sala de aula, recebendo e trocando afetos com as crianças, coloca à tona os papéis de gênero impostos na sociedade. A ação de educar, propondo uma troca afetiva com as turmas provocou algum tipo de estranhamento na professora, ao trazer como argumento a “figura masculina” como motivo dos afetos, desconsiderando todo o trabalho feito anteriormente com as crianças.

Prado, Anselmo e Fernandes (2020) evidenciam que, na educação infantil, não há como separar as ações de cuidar e educar e qualquer professor que atue nesse ciclo de ensino deve desempenhar ambas as funções. No entanto, a concepção de que o cuidado com as crianças é uma atividade feminina traz, para o homem que a exerce, alguma rejeição. (Duarte; Duarte; Martins, 2023, p. 8)

Uma outra experiência marcante aconteceu ao levar uma turma para encontrar com a professora responsável em um dos pátios da escola. Na sala, pedi para que formassem duas filas. Em um piscar de olhos, surgiu à minha frente uma fila de meninos e de meninas. Um garoto, que entrou na fila de meninas, foi repreendido por elas. Precisei conversar com a turma que não havia problema nenhum nele ficar ali e que o “comando” era de formar duas filas.

Desde muito cedo, aprendemos quais papéis nossos corpos devem cumprir, procurando seus respectivos lugares. A escola, espaço aberto para a convivência e atravessamento com o outro, torna-se um ambiente de possibilidade para viver a infância descobrindo outras realidades. As duas filas se misturaram e fomos brincando até o pátio. “Desse modo, se a arte, de fato, entrar na escola, ela não “ajudará a disciplinar”, não deixará os alunos mais calmos, não o adaptará ao convívio em grupo, não aceitará as regras sem que tudo isso seja colocado em discussão” (André, 2008, p. 02).

Durante a realização de outros estágios obrigatórios e processos dentro das escolas, as inseguranças ainda impediam qualquer possibilidade de vivência



*queer*. A sensação era de um personagem, que interpretava para tentar fugir do assunto e me proteger de algum perigo iminente. Mais tarde, tive acesso ao Trabalho de Conclusão de Curso de uma amiga e veterana, Joviane Barbosa (2022), intitulado *Juntas e Misturadas: práticas teatrais antirracistas e possíveis recortes do universo LGBTQIAPN+ na escola*.

Essa monografia foi uma forte aliada nesse desenho/jornada aqui proposto. Barbosa descreve seu processo de “desmascaramento” vivenciado enquanto Professorie Artista Negre Trans Não Binária durante trabalhos na sala de aula. Para desenvolver, a autora utiliza do capítulo *A Máscara*, do livro da escritora e psicóloga Grada Kilomba (2019), presente no livro *Memórias da Plantação*.

Kilomba (2019), no início do capítulo citado, descreve o que seria a máscara e suas características coloniais.

Quero falar sobre a *máscara do silenciamento*. Tal máscara foi uma peça concreta, um instrumento real que se tornou parte do projeto colonial europeu por mais de trezentos anos. Ela era composta por um pedaço de metal colocado no interior da boca do *sujeito negro*, instalado entre a língua e o maxilar e fixado por detrás da cabeça por duas cordas, uma em torno do queixo e a outra em torno do nariz e da testa. Oficialmente, a máscara era usada pelos senhores *brancos* para evitar que africanas/os escravizadas/os comessem cana-de-açúcar ou cacau enquanto trabalhavam nas plantações, mas sua principal função era implementar um senso de mudez e de medo, visto que a boca era um lugar de silenciamento e de tortura. Nesse sentido, a máscara representa o colonialismo como um todo. Ela simboliza políticas sádicas de conquistas e dominação e seus regimes brutais de silenciamento das/os chamadas/os “*Outras/os*”. Quem pode falar? O que acontece quando falamos? E sobre o que podemos falar? (Kilomba, 2019, p. 33)

Joviane Barbosa (2022), citando essas características de silenciamento presente na máscara e a necessidade de um “desmascaramento” - descrita por Grada Kilomba (2019), articula com o seu processo de “retirada da máscara” vivenciada durante os trabalhos dentro da sala de aula. O ato de tirar a máscara e assumir sua identidade, empoderando-se de discursos negados durante anos e lutando contra os diversos preconceitos. Isso é um ato de resistência!

Por muito tempo neguei minha negritude. Por muito tempo eu neguei meu gênero, sexualidade e classe. Porque, de algum jeito, naquela época, em alguma parte dos anos 2000, chegou até mim que não era bonito e era perigoso ser negro, do cabelo crespo, cacheado, ser LGBTQIAPN+, pobre, favelado. E, infelizmente, eu senti na pele a dor das agressões e processos estéticos dentro de um movimento branco, racista e LGBTQIAPN+fóbico. O meu processo de entendimento, aceitação e empoderamento foi lento e doloroso, mas aconteceu graças aos acessos às informações, diálogos e contatos com pessoas negras e trans não binárias. Foi um processo de empoderamento, aceitação e orgulho a partir das representatividades e referências e identificações com outras pessoas negras e LGBTQIAPN+. Sinto que estou caminhando na estrada de possíveis desmascaramentos, aliados com a Educação, campo progressista e ações afirmativas. (Barbosa, 2022, p. 17-18)

Retirar a máscara heteronormativa, lutar contra minhas inseguranças, se tornou um dos objetivos de minha jornada. O desenho está ganhando vida! O que está faltando? Retirar a máscara? Uma borracha? Então vamos atrás...

### **BARRO OCO: O Corpo-Obra do Professor-Artista-Queer**

No primeiro semestre de 2024, tive a oportunidade de realizar a disciplina obrigatória de Estágio IV, na Escola Estadual Quinto Alves Tolentino - local no qual me formei no Ensino Médio. Passei 3 semanas (entre junho e julho) na parte da manhã, de segunda-feira a quarta-feira, acompanhando a professora de Arte<sup>4</sup> nas turmas do 1º ao 3º ano.

Meu primeiro contato com a escola aconteceu no dia 24 de junho (segunda-feira) durante o intervalo (09h30). A pedido do diretor, cheguei nesse horário para que ele me apresentasse a escola e os/as funcionários/as. No relato narrado em meu diário de bordo, a sensação que tive no momento era de nostalgia. A sala dos professores, que enquanto aluno não tinha acesso, agora era o lugar de encontro entre o estagiário e os professores.

---

<sup>4</sup> Nos componentes curriculares de estágio na UFMG, os estudantes da graduação podem estagiar com um(a) professor(a) de Arte que tenha qualquer habilitação (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro). Isso acontece porque a maioria dos professores de Arte não são formados em Teatro e mesmo aqueles formados em Teatro, não necessariamente, ensinam Teatro como conteúdo na disciplina de Arte.

Nessa primeira semana, fui apresentado às turmas de 1º, 2º e 3º anos e ao trabalho que estava sendo desenvolvido em cada turma. Os primeiros anos estavam apresentando um trabalho de revisão sobre pinturas do Renascimento e do Barroco. Os segundos anos apresentaram um trabalho sobre as obras presentes no museu Inhotim e a visita que tinha acontecido naquele mesmo mês. Os terceiros anos realizavam um trabalho coletivo de pinturas de telas, com desenhos autorais que abordassem a temática escolar e que traziam personagens de animações famosas.

A revisão dos primeiros anos acontecia através da apresentação de um *powerpoint* das pinturas que estavam sendo estudadas, começando do Renascimento até o Barroco. Em um momento da aula, um aluno questionou a professora sobre quanto tempo esse processo duraria e quando iriam para uma aula prática. O questionamento provocou-me a pensar práticas teatrais que funcionassem como uma revisão daqueles materiais e que abordassem algumas características dos dois movimentos artísticos.

Enquanto os questionamentos dominavam minha mente, a professora apresentou a pintura *Medusa*, de Michelangelo Merisi Caravaggio. Caravaggio é um mestre na manipulação de luz e sombra, sendo o maior representante do estilo barroco e que confere um enorme grau de complexidade à sua obra (Imbroisi; Martins, 2024).

**FIGURA 1:** Quadro Medusa, de Caravaggio

Fonte: Disponível em: <https://images.app.goo.gl/NkJ46TfpneBSFtEX6>

Uma característica interessante de algumas obras do Barroco foi a utilização de pessoas do cotidiano como inspiração para criação das pinturas. Na obra *Medusa*, dizem que o autor utilizou seu rosto como inspiração, enquanto outros dizem se tratar de um amigo do pintor (Imbroisi; Martins, 2024). Ao ver a imagem, algumas perguntas surgem: e se eu fosse uma pintura? E se eu fosse a Medusa?

Retornando para uma das turmas de primeiro ano para a continuidade dos trabalhos, no dia 26 de junho (quarta-feira), eu e a professora somos surpreendidos com duas atividades que aconteciam naquele momento: ensaio para a festa junina da escola e a vacinação contra a gripe. Permaneceram na sala somente os alunos que não apresentaram sua parte no trabalho de revisão e outros que aguardavam o momento da vacinação.

Enquanto aconteciam as apresentações, resolvi sentar ao fundo para ter um panorama melhor da turma e do que acontecia. Depois de um breve momento, um aluno que havia saído para a vacinação retornou chorando para a sala de aula. Ao reparar no colega que havia voltado, logo começaram os cochichos e as piadas da situação, questionando a masculinidade daquele aluno. A professora demorou um tempo para trazer a turma novamente para o

foco da atividade. Enquanto isso, olhando para uma colega de trás, disfarçadamente, uma aluna diz a frase anotada em meu diário de bordo: “essa turma não tem homem mesmo!” (Senra, [manuscrito não publicado], 26 de junho de 2024).

Ao escutar a frase, retornei para o meu adolescente afeminado, que estudava naquela sala. Uma parte de mim havia se solidarizado com o aluno e se afastado de toda a realidade daquela turma. Pensamentos intrusivos fizeram-me questionar o motivo de estar ali. Afundei-me na cadeira em que estava, observando a professora e quem estava presente.

Antes de nascermos, acontecem os primeiros princípios do binarismo de sexo e de gênero, em que gestantes recebem questionamentos como: “é menino ou menina?” (Quinalha, 2022). Contudo, o binarismo (Homem/Mulher) não organiza as duas posições de forma equivalente e simétrica. “Masculino é tido como superior ao feminino” (*Ibidem*, p. 37).

Sendo assim, para cada uma das posições atribuem-se características específicas, inatas e expectativas sociais. Ao masculino, é esperado: força, virilidade, sexualização, violência, razão, capacidade de trabalho e decisão; enquanto ao feminino: passividade, fraqueza, frigidez, dependência, emoção, aptidão aos trabalhos domésticos e ao cuidado (Welzer-Lang, 2011 *apud* Quinalha, 2022).

A masculinidade daquele indivíduo foi questionada porque ele entrou na sala chorando. O homem deveria demonstrar sua razão e força, não demonstrar suas emoções. Já que a emoção é dita feminina, o homem não deveria chorar por causa de uma vacina. Ao demonstrar a emoção, o indivíduo deixava de encaixar-se nas masculinidades (virilidade) para aproximar-se das características presentes nas feminilidades.

O resto da semana passei absorvendo o que havia acontecido na aula. O impulso primário foi de mágoa, já que a situação havia despertado traumas do passado, questionamentos sobre o meu pertencimento àquele ambiente e, como resposta imediata, a recusa em realizar qualquer tipo de prática naquela turma. Entretanto, à medida que realizei uma análise mais afastada e crítica da situação, percebi o equívoco que estava cometendo: estava fugindo daquilo que seria minha pesquisa!

Olhando para a situação tendo a aluna enquanto perspectiva, a frase que foi dita poderia ganhar outros significados. Uma adolescente, que vivencia cotidianamente padrões e formas de comportamento ditos masculinos e femininos, ao relatar que na turma “não tem homens”, não ataca diretamente um aluno específico. A frase pode tensionar todos os estereótipos de poder e virilidade presentes nas masculinidades daquela turma.

Ao levar a frase para o pessoal, deixei de considerar completamente o contexto em que estava e cada indivíduo presente na turma, julgando precipidamente e traçando uma trajetória de fuga do assunto (uma tentativa de colocar a máscara heteronormativa novamente).

Depois da análise, respirei! Eu trabalho com as emoções na atuação e no desenho. Lembrei do texto *Poema em Linha Reta* (1944), de Fernando Pessoa, e comecei a traçar a prática que iria realizar nas turmas de primeiro ano.

Os alunos analisaram pinturas, que traziam como característica do movimento a dramaticidade, e eram todas pintadas por homens por causa do contexto machista da época. Além disso, não havia uma diversidade de corpos presentes nas pinturas (eram apenas homens e mulheres brancos). Aproveitando essa temática do Barroco e essas características, intitulei a prática planejada de “Barro Oco”.

Acredita-se que no Brasil colônia, os mineiros sonegavam os impostos (que os portugueses cobravam naquela época) escondendo ouro em pó dentro dos santos de madeira (ocos por dentro). Por isso, surge a expressão “Santo do Pau Oco”, aproximadamente na mesma época que o Barroco.

Barro Oco! Pelos tesouros escondidos atrás de cada pintura. Quais intenções os autores deixaram? Quais críticas? Quem são as pessoas utilizadas de modelo? Quais histórias não contaram?

Foi no dia 08 de Julho de 2024 (segunda-feira) que realizei a prática nas turmas de primeiro ano I, II e III. Conversando com a professora anteriormente, combinamos de não comentar com os alunos qual dia seria a minha aula. Após o intervalo, seguimos para a primeira turma. Conectado em uma caixa *bluetooth*,

caminhamos até a sala ao som da música “*Cartão de Visita*”<sup>5</sup>, do cantor Criolo e participação de Tulipa Ruiz.

Entrando na sala, a música preenchia o ambiente enquanto cada aluno chegava em seu lugar. Coloquei em cima da mesa o material que iríamos utilizar: tintas, pinceis, lenços umedecidos, dois batons (preto e vermelho), 4 papeis celofanes (vermelho, azul, amarelo e verde), uma lâmpada com uma boquilha para ligar na tomada e uma extensão.

Com o material em exposição e todo mundo acomodado em seus respectivos lugares, apresento o comando registrado em meu diário de bordo: “todos devem participar da aula! Contudo, de que forma vão participar é escolha de cada um” (8 de julho de 2024). Conectando a lâmpada na extensão e colocando uma cadeira na frente da sala, peço dois voluntários para participar do experimento. O primeiro segura a iluminação e mantém iluminando a cadeira. O segundo brinca com os papeis celofanes colocando na frente da lâmpada, colorindo o ambiente e podendo trocar em qualquer momento de cor.

Apagando a luz geral da sala, sento na cadeira e apresento a cena. Durante a declamação do poema, os alunos voluntários aproveitavam e brincavam com a iluminação e as cores. Alguns alunos prestavam atenção e outros deixavam escapar uma risada tímida. No final do poema, aproveitando o cansaço que o autor propõe no texto - sendo sempre “o errado” - pergunto para a turma qual seria a atitude que cada um tomaria, sabendo que na mesa havia tintas, pinceis e batons.

Para minha surpresa, nessa primeira turma, ninguém fez nada. Apenas a professora pegou os batons disponíveis e a tinta para me pintar. Fiquei sentado, como um modelo de desenho vivo, durante o tempo de uma música. Em seguida, quando essa parte da prática finalizou, conversei com a turma argumentando que “não fazer nada” também é uma atitude válida dentro da proposta.

Ao acender a luz geral da sala, conversamos sobre o caráter dramático do texto, algo presente no teatro e uma das principais características do Barroco.

---

<sup>5</sup> Disponível em:

<[https://www.youtube.com/watch?v=7DX4KWYU09U&ab\\_channel=AnaAlvesHome](https://www.youtube.com/watch?v=7DX4KWYU09U&ab_channel=AnaAlvesHome)>. Acesso em jun. 2025.



Além disso, reforcei que alguns artistas utilizavam de figuras do cotidiano para pintar suas obras.

Seguindo o processo, apagando a luz geral da sala e brincando com os papéis, realizamos um jogo de formação de imagens: um aluno viria até a frente da sala e faria uma pose (um estátua), enquanto outros dois alunos completariam a imagem formando duas novas poses que conversassem com a primeira. A ideia era de transformar as imagens que aparecem em pinturas do Barroco, dando título da obra ou analisando o que estava acontecendo em cena.

Contudo, ao fazer o comando da proposta, percebi um desconforto vindo por parte da turma. A ideia de realizar a prática na frente dos colegas transformou a sala em um tipo de teatro, em que se separa palco e plateia (estilo palco italiano). Os alunos, tendo a possibilidade de fazer qualquer pose ou movimento na frente da turma, podem descredibilizar suas ideias e censurar a sua prática ao pensar em um possível julgamento dos colegas.

Ao perceber o desconforto, modifiquei a proposta. Acendendo a luz geral, peço para que todos façam uma pose em seus respectivos lugares. A ideia era classificar as imagens que se formavam entre Renascentistas e Barrocas. Ao bater a primeira palma a turma realizou a primeira ação e, à medida que outras palmas surgiam, as poses alteravam-se e a censura ia sumindo.

Ao abrir mão da separação entre um palco e uma plateia, chamando a turma para executar as ações de forma mais unida dentro do espaço que cada um tinha disponível, gerou um companheirismo e uma entrega melhor para a proposta. Assim, o exercício foi acontecendo e acrescentando outros comandos (explorar alturas, subir nas cadeiras, interagir com os colegas) e alguns temas (título de uma obra, frase de um texto ou uma palavra). Com as imagens formadas, separava alguns grupos para analisar e caracterizar a obra.

Na realização da atividade surgiram atores (as obras em exposição), dramaturgos (quem criava significados e classificava as obras) e iluminadores (aqueles que realizavam a ambientação de cada imagem). Reforcei com a turma as características do movimento Renascentista e Barroco que apareciam nas imagens e o que diferenciava cada uma. Quase no fim da aula, refaço a pergunta feita no final da apresentação do poema e registrada em meu diário de bordo:

“depois de tudo que vimos hoje, o que a turma vai fazer?” (Senra, [manuscrito não publicado], 08 de junho de 2024).

Me tornei tela! Uma tela que, sendo professor-artista em formação, não conseguiria elaborar sozinho. Fui pintado nos braços, pescoço e rosto, uma tela viva da experiência daquela turma naquele dia. Enquanto minha pele tornava-se papel, e as tintas o contorno daquele desenho, os alunos tornavam-se criadores daquela obra. Sem os alunos e os desafios cotidianos, não me formaria professor.

O processo se repetiria nas três turmas, com o objetivo de me tornar uma obra em cada sala. A segunda turma expressava uma maior curiosidade em saber o motivo do professor estar pintado e a música alta. Repeti o processo, anunciando os combinados, preparando o ambiente e a interpretação da cena. Ao final, repeti a pergunta-chave: “o que vocês vão fazer?”. Uma aluna levanta, pega o lenço umedecido e começa a limpar-me. Algumas pessoas seguiram para limpar e outras para pintar. Nessa turma, a professora apenas observou a prática dos alunos.

Quando o processo terminou e levantei para prosseguir para a segunda parte da aula, escuto alguém perguntando: “Quem foi que escreveu isso no braço dele?” (Senra, [manuscrito não publicado], 08 de junho de 2024). Como uma boa parte da turma estava realizando a prática, não percebi que alguém estava escrevendo algo em mim. Ao olhar para meu braço esquerdo, vejo uma palavra escrita com destaque, que carinhosamente apelidei de “presente”.

**FIGURA 2:** *Obra Professor em Formação*, prática realizada no dia 08/07 com os alunos da Escola Quinto Alves Tolentin



**Fonte:** Foto do acervo pessoal do autor

## **LIBERDADE!**

Considero a palavra um presente porque, ao lê-la, encontrei uma possível resposta da turma para a prática que estava realizando. Mesmo sendo o começo da aula, houve algum tipo de transformação. A palavra poderia remeter a um grito de resistência naquele ambiente ou ao discurso guardado que precisava sair. Mais tarde ganharia mais uma possibilidade. O professor da disciplina de Estágio IV da graduação, Vinícius da Silva Lírio, depois de apresentar meu relato de experiência, apontou a possibilidade da palavra ter sido escrita para mim. Como se os/as/es estudantes dissessem nas entrelinhas: “Está tudo bem professor. Você consegue!”.

A aula prosseguiu, com a formação e leitura das imagens/obras que surgiam. Em um determinado momento, enquanto alguns alunos conversavam sobre as obras, levantei minha mão para solicitar a palavra e a atenção de todos. Um aluno, vendo minha mão, se levanta e passa por mim batendo em forma de cumprimento. Enquanto ele se sentava, fiz um gesto de “soquinho” aguardando uma resposta do aluno. Quando reparou, levantou novamente e finalizou o cumprimento.

Destaco essa cena pois, foi nela, que percebi a modificação que meu corpo teve para adaptar em todos os estágios que realizei. Nesse sentido, entendi que precisava de alguma forma conquistar a confiança daqueles adolescentes. A autoridade do professor ou estagiário era constantemente desestabilizada pelas turmas. Nesse sentido, descobri o **Corpo a ser conquistado!** Conquistar no sentido de encontrar formas de acessar as diversas experiências de cada aluno/a/e. Conquistar uma prática que não fortaleça discursos hegemônicos. Conquistar a confiança para retirar as autocensuras e realizar vivências enquanto Professor-Artista-Queer. Conquistar pode ser sinônimo de transformar.

Fomos para a última turma, na qual aconteceu o comentário que inspirou toda a prática. Havia menos da metade da sala, já que alguns estudantes precisavam ensaiar para a festa junina da escola. Preparei o ambiente, chamei os participantes, e a apresentação aconteceu. Durante a cena apenas a professora me pintou, ocorrendo a conversa sobre “não fazer nada” ser uma atitude válida dentro da proposta.

Realizamos o exercício das imagens, revisando as características de cada um dos movimentos. Quase no final da aula, para finalizar, peço para formar uma imagem da turma toda com o tema: Diversidade. Enquanto todos realizavam a primeira pose, a turma que estava no ensaio voltava para a sala e levava um susto. Parados na porta, observavam a turma alterando as posições à medida que dava o comando “Troca” com as palmas. Quando reparei, a turma que não assistiu a aula já estava compondo junto com os outros alunos.

Houve mudanças durante o resto da semana que permaneci na escola. O intervalo, que costumava ser solitário enquanto observava a escola, tornou-se um horário de conversas aleatórias e trocas de histórias com os estudantes. Alguns alunos/as/es, que não vivenciaram a prática realizada na turma, perguntavam-me quando voltaria e aconteceriam outras aulas.

Esse corpo, a ser conquistado, havia cativado algo! Ocasinou uma aproximação estudantil, um questionamento de minhas práticas e experiências escolares e uma confiança maior em minhas vivências enquanto Professor-Artista-Queer. O Corpo a ser conquistado me trouxe: LIBERDADE!

## O CORPO A SER CONQUISTADO: o desenho do Professor-Artista-Queer

Ao desenhar, elaborar e consumir necessitam estar indissolivelmente unidos, como em um processo de retroalimentação. Utilizar os resultados de um desenho para elaborar outros raciocínios, outros desenhos que servirão novamente como matéria para novas produções. (Horta, 2010, p. 64)

O desenho do Professor-Artista-Queer surge. Nele, em cada traço, percorro pelos desafios e descobertas presentes no processo. A dúvida sobre a sala de aula e a possibilidade da profissão. O encontro amoroso entre o professor e o artista. O medo e a necessidade de resistência, para lutar contra as autocensuras e ter vivências *queer* dentro da escola. Mas, assim como propõe Horta (2010), o resultado deste desenho convida para novos traços. Novos desenhos que auxiliarão na formação enquanto Professor-Artista! Novos caminhos em que as vivências *queer* estarão presentes!

De acordo com a Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil de 2016, 40,8% dos estudantes se sentem inseguros no espaço escolar pela maneira como expressam seu gênero e 60,2% por causa de sua orientação sexual (ABGLT, 2016). Em minha trajetória escolar, sendo aluno de escola pública, o *bullying* infelizmente estava presente em meu cotidiano por não me encaixar no padrão esperado e na separação entre coisas/ações/atividades de meninos e meninas.

Em consequência disso, ao retornar para esse espaço como estagiário e docente, os medos existentes na criança e adolescente *queer* retornaram, ocasionando um mascaramento do professor. A máscara possibilitava uma vivência no ambiente escolar, ao interpretar (abrindo mão de vestimentas/gestos/falas) uma pessoa que se encaixasse dentro do padrão cis-hétero. Contudo, mesmo com o mascaramento, a temática de gênero e sexualidade apareciam nas vivências e discussões dentro do ambiente escolar.

Ao pensar sobre isso, acredito que a teoria *queer* possa contribuir com o combate aos preconceitos dentro do ambiente escolar. “A falta de preparo para lidar com a diversidade de gênero e sexual, muitas vezes faz com que a escola se torne um ambiente hostil para estudantes” (Barbosa, 2022, p. 23). Com isso, ao trabalhar a temática dentro da sala de aula, abre-se espaço para o diálogo,

empoderando a comunidade *queer* escolar, respeitando as individualidades existentes e combatendo diferentes preconceitos.

Além disso, rememorar e refletir criticamente a minha formação enquanto Professor-Artista, analisando reflexivamente a minha trajetória escolar, minhas vivências enquanto pessoa LGBTQIAPN+ e a construção do professor que “atua como artista na sala de aula” (Debortoli, 2018, p. 95). Para mais, transformando a escola em um ambiente confortável para a docência através da teoria *queer*. Nela, podemos identificar censuras e barreiras que impedem vivências *queer* dentro da sala de aula e, gradualmente, encontrar formas de combatê-las.

Para finalizar, acredito no fortalecimento dos estudos sobre ensino, teatro e teoria *queer*, possibilitando a construção de novos caminhos para vivências LGBTI+ dentro da escola e traçando novas narrativas juntos aos alunos/as/es, já que “as histórias LGBTI+ só podem ser escritas no plural” (Quinalha, 2022, p. 18).

Este desenho jornada precisa de continuidade e coletividade! Sendo assim, você quer desenhar comigo?

**FIGURA 3:** Desenho de um Professor-Artista-Queer, 2019



**Fonte:** Material: Caneta Nanquim e folha A4. Acervo próprio

## REFERÊNCIAS

ABGLT (Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais). Secretaria de Educação. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015:** as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016. Disponível em <<https://www.grupodignidade.org.br/wp-content/uploads/2016/03/IAE-Brasil-Web-3-1.pdf>>. Acesso em 12 de ago. de 2024.

ANDRÉ, Carminda Mendes. Escola é lugar para artes? *In: V Congresso da Abrace*, v.9, 2008. Anais eletrônicos [...] São Paulo. Disponível em: <<https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/1394>>. Acesso em 03 de jun. de 2024.

BARBOSA, Joví Mendes. **Juntas e Misturades:** práticas teatrais antirracistas e possíveis recortes do universo LGBTQIAPN+ na escola. 2022, 69 f. Monografia (Licenciatura em Teatro) - Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

CORNEJO, Giancarlo. A guerra declarada contra o menino afeminado. *In: MISKOLCI, Richard. Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 69-76.

DEBORTOLI, Kamila Rodrigues. **Professor e artista ou professor-artista?** DAPesquisa, Florianópolis, 2018, v. 6, n. 8, p. 91-98. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/13995>>. Acesso em 02 de maio de 2024.

DUARTE, Leonardo Felipe Gonçalves; DUARTE, Rodrigo Gonçalves; MARTINS, Ida Carneiro. **Docência masculina na educação infantil: será esse um espaço somente de mulheres?** Dialogia, São Paulo, n. 43, 2023, p. 1-19. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/43.2023.23762>. Acesso em 02 de maio de 2024.

GARCÍA, David Córdoba. Teoría queer: reflexiones sobre sexo, sexualidad e identidad. Hacia una politización de la sexualidad. *In: CÓRDOBA, David; SÁEZ, Javier; VIDARTE, Paco. Teoría queer. Políticas bolleras, maricas, trans, mestizas*. Editorial Egales, Madrid, p. 21-66, 2005.

HORTA, Eugênio Paccelli da Silva. **Desenho Inscrito no Corpo**. Tese (Doutor em Artes) – Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010, p. 199.

IMBROISI, Margaret; MARTINS, Simone. Cabeça de Medusa – Caravaggio. **História das Artes**, 2024. Disponível em: <<https://www.historiadasartes.com/cabeca-de-medusa-caravaggio/>>. Acesso em 28 de out. de 2024.



KILOMBA, Grada. A máscara. In: **Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano**. Cobogó, Rio de Janeiro, 2019, 1 ed., p. 33-46. Disponível em: <[https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/MEMORIAS\\_DA\\_PLANTACAO\\_-\\_EPISODIOS\\_DE\\_RAC\\_1\\_GRADA.pdf](https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/MEMORIAS_DA_PLANTACAO_-_EPISODIOS_DE_RAC_1_GRADA.pdf)>. Acesso em 02 de mar. de 2024.

MACHADO, Felipe Viero Kolinski. **Homens que se veem: masculinidades nas revistas Junior e Men's Health Portugal**. Editora UFOP, Ouro Preto, 2018.

MADEIRA FILHO, W. Poema em linha reta. **Confluências | Revista Interdisciplinar de Sociologia e Direito**, v. 3, n. 1, 12 set. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/confluencias/article/view/34300/19701>>. Acesso em 04 de nov. de 2024.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

NASCIMENTO, Fernando Augusto do. **Teatro e Representatividade Queer: experiências com o drama na escola**. 2019, 199 f. Dissertação (Mestrado em Teatro) - Programa de Pós-Graduação em Teatro, Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

PESSOA, Fernando. Poema em Linha Reta. In.: *Arquivo Pessoa. Poesias de Álvaro de Campos*. Lisboa: Ática, 1944 (imp. 1993): 312. Disponível em: <<http://arquivopessoa.net/textos/2224>>. Acesso em: 04 de nov. de 2024.

SENRA, Manoel Teixeira. **Diário de Bordo** (manuscrito não publicado), 2024.

PRECIADO, Beatriz. Terror anal. In: HOCQUENGHEM, Guy. **El deseo homosexual**. Madri: Melusina, 2009, p. 133-174.

QUINALHA, Renan. **Movimento LGBTI+**: uma breve história do século XIX aos nossos dias. Autêntica, Belo Horizonte, 2022.

Recebido: 07/03/2025  
Aceito: 22/05/2025