



REVISTA DE ESTUDOS EM ARTES CÊNICAS
E-ISSN 2358.6958

Dramas e dilemas do professor bixa-afeminada: subversões de gênero, raça e ancestralidade na escola

Fernando Augusto do Nascimento

Para citar esta Resenha:

NASCIMENTO, Fernando Augusto do. Dramas e dilemas do professor bixa-afeminada: subversões de gênero, raça e ancestralidade na escola. **Urdimento** – Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 2, n. 55, ago. 2025.

 DOI: 10.5965/1414573102552025e0104



A Urdimento esta licenciada com: [Licença de Atribuição Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) – (CC BY 4.0)



Dramas e dilemas do professor bixa-afeminada¹: subversões de gênero, raça e ancestralidade na escola²

Fernando Augusto do Nascimento³

Resumo

Diante do avanço de governos conservadores e de seus impactos sobre corpos LGBTI+, especialmente no contexto escolar, esta pesquisa investigou como as estratégias “professor(a)-personagem” e “estímulo composto” contribuíram para a discussão de questões interseccionais (gênero, sexualidade e relações étnico-raciais) em um processo de Drama com crianças do 5º ano do Ensino Fundamental – SC. Utilizou-se a metodologia de pesquisa-formação, com registros e análises baseadas no diário de campo, nas materialidades criadas pelas crianças e nas memórias docentes. O estudo foi fundamentado em teorias de gênero, Queer, entre outras, no âmbito das Pedagogias do Teatro e das Artes Cênicas na escola.

Palavras-chaves: Drama. Pedagogias das Artes Cênicas. Teatro na escola. Perseguição a docentes. Infâncias dissidentes.

Dramas and dilemmas of the effeminate queer teacher: Subversions of gender, race, and ancestry in the school

Abstract

Amid the rise of conservative governments and their impacts on LGBT+ bodies, particularly within educational context, this study explored how the strategies of “teacher character” and “composite stimulus” contributed to addressing intersectional issues (gender, sexuality and ethno-racial relations) through a Drama-based process with fifth-grade children in a public school – SC. The research adopted a research-training methodology, drawing on field diary entries, material artifacts created by the children and teacher reflections. Grounded in gender theory, queer, among others, the study is situated within the pedagogical practices of Theatre and Performing Arts in schools.

Keywords: Drama. Performing Arts Pedagogies. Theatre in schools. Persecution of teachers. Dissident childhoods.

Dramas y dilemas del profesor marica-afeminado: Subversiones de género, raza y ancestralidad en la escuela

Resumen

Frente al avance de gobiernos conservadores y sus impactos sobre los cuerpos LGBTI+, especialmente en el contexto de la escuela, esta investigación examinó cómo las estrategias del “professor(a)-personaje” y del “estímulo compuesto” contribuyeron a la discusión de cuestiones interseccionales (género, sexualidad y relaciones étnico-raciales) en un proceso de Drama con niños(as) del quinto grado de la Educación Primaria – SC. Se utilizó la metodología de investigación-formación, con registros y análisis basados en el diario de campo, en las materialidades creadas por las infancias y en las memorias docentes. El estudio se fundamentó en teorías de género, Queer, entre otras, en el ámbito de las Pedagogías del Teatro y de las Artes Escénicas en la escuela.

Palabras clave: Drama. Pedagogías de las Artes Escénicas. Teatro en la escuela. Persecución a docentes. Infancias disidentes.

1 Revisão ortográfica, gramatical e contextual do artigo realizada por Luiza Faé Mantovani. Graduação em Letras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

2 Este artigo é um recorte de um subcapítulo da tese intitulada “Hoje não vão nos ~~matar~~ calar!: desafios e possibilidades artístico-pedagógicas interseccionais da docência em Teatro na escola pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). A pesquisa foi financiada pelo Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (UNIEDU) e Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior Catarinense (FUMDESC).

3 Doutorado e Mestrado em Artes Cênicas pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Graduação em Teatro pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Professor de Arte no Ensino Fundamental na Rede Pública Municipal em Santa Catarina.  nandonascimento2023@gmail.com

 <http://lattes.cnpq.br/6141279996342533>  <https://orcid.org/0000-0003-1830-0194>



Quem amaldiçoou o mundo encantado?: O contexto real, ficcional e o pré-texto

Esse processo de Drama⁴ (Cabral, 2006; Pereira, 2021) foi mediado com uma turma de 5º ano no município de Itaguaçu⁵ (nome fictício), localizado na região intitulada Grande Florianópolis - SC, no formato de aula-faixa (duas aulas seguidas). O processo foi realizado em uma turma de 5º ano matutino, com 32 estudantes, durante os 3º e 4º bimestres em 2024, em aula-faixa. Foi com este formato que mais me identifiquei para mediar processos de Drama, pois ele permite um tempo mais dilatado para que as crianças experimentem as propostas, sem a pressão de um horário de 45 minutos, haja vista que leciono em mais turmas no mesmo turno.

Utilizei como pré-texto⁶ a série *Once upon a time*, cuja narrativa trata de personagens que, sob uma maldição, ficam presas em uma cidade sem memória; uma história que se passava entre o mundo real (a cidade) e o mundo encantado (os contos de fadas). Essa premissa me instigou a usá-la, pois abria possibilidades para explorar diferentes personagens conhecidas pela turma e permitiu ainda que as crianças criassem personagens. Além disso, diagnostiquei que aquela turma estudava os gêneros literários com a professora regente (pedagoga), o que contribuiu para entrelaçar o contexto real e o interesse das crianças. Identifiquei ainda, em conversa com a turma, que algumas crianças gostavam de personagens literários como, por exemplo: Harry Potter, Gregory Heffley, da série de livros *Diário de um banana*, algumas princesas da *Disney* e mangás japoneses como *Naruto*, *One Piece* e *Dragon Ball*. Sendo assim, o objetivo também foi ampliar o repertório

⁴ Método inglês difundido no Brasil, inicialmente, pela professora e pesquisadora Beatriz Cabral através do livro *Drama como método de ensino* (2006). Para a autora “[...] o drama como método de ensino, eixo curricular e/ou tema gerador constitui-se atualmente numa subárea do fazer teatral e está baseado num processo contínuo de exploração de formas e conteúdos relacionados com um determinado foco de investigação (selecionado pelo professor ou negociado entre professor e aluno). Como processo, o drama articula uma série de episódios, os quais são construídos e definidos com base em convenções teatrais criadas para possibilitar seu sequenciamento e aprofundamento”. (Cabral, 2006, p. 12)

⁵ Considerando a constante perseguição a docentes democráticos/progressistas (Fernandes, 2021), em Santa Catarina, optei por não mencionar o nome da cidade na qual leciono e realizei esta investigação. Portanto, denominei o município com o nome fictício de “Itaguaçu”, em uma tentativa de preservar a origem indígena da designação original e em referência à lenda catarinense das Bruxas de Itaguaçu de Florianópolis.

⁶ “Trata-se de uma referência (textual, histórica, visual, musical, fílmica, entre outras) que serve de apoio para o desenvolvimento do processo; uma fonte a qual se pode retirar ideias e sugestões para novas situações e papéis a serem propostos aos(às) participantes”. (Pereira, 2021, p. 67)



ficcional dos(as) alunos(as).

Portanto, neste artigo centro minhas análises nos desafios e nos dilemas enfrentados pelo professor bixa-afeminada⁷, na mediação artístico-pedagógica com crianças através da estratégia “professor(a)⁸-personagem” (Vidor, 2010), no contexto educacional conservador/bolsonarista⁹ de Itaguaçu – SC e nas possibilidades para trazer à tona as discussões étnico-raciais, sobretudo acerca da afro-ancestralidade catarinense a partir da estratégia “estímulo composto” (Somers, 2011).

Assim, utilizei os pressupostos teórico-metodológicos da Pesquisa-formação (Passeggi, 2016) baseada nas narrativas, na experiência pessoal e profissional do(a) professor(a) como fundamentos para compreender os processos formativos, da formação inicial à continuada, a partir da reflexão sobre sua práxis em sala de aula (Passeggi, 2016). Os dispositivos metodológicos utilizados foram: as minhas memórias da prática docente e do cotidiano escolar materializadas como “cenas-problema”; os registros no diário de campo (planejamentos, fotografias, vídeos e registros no grupo de *WhatsApp* da pesquisa) sobre os processos artístico-pedagógicos; e as materialidades (textos escritos, desenhos, vídeos, áudios e cenas) criadas pelas crianças em sala de aula¹⁰.

⁷ Ao me referir às minhas bixices, utilizarei o feminino, tal como nós, bixas afeminadas, fazemos quando estamos em nosso *metié*, entre viada(gen)s. Empregarei ainda o binômio “bixa-afeminada”, com hífen, para enfatizar esses dois marcadores identitários de desigualdades: “bixa e afeminada”. Estes atravessam minhas experiências docentes na escola e os ressignifico como lugar de resistência e empoderamento. Essas apropriações estão em diálogo com um “arcabouço teórico de bixas e afeminadas” como Paco Vidarte (2019), entre outros(as), que constam na tese de doutorado anteriormente citada.

⁸ Opto por utilizar a flexão “professoras(as)” para me referir às pessoas mencionadas ao longo deste artigo.

⁹ O conceito de conservadorismo “à brasileira”, “se refere às camadas reacionárias e com teor nacionalista, onde o conservadorismo de costumes ultrapassa o ideal político e econômico, sendo no contexto brasileiro caracterizado por uma ideologia muitas vezes discriminatória [...]” (Costa, 2023, p. 1). O bolsonarismo germina no Brasil entre 2017-2018 no período eleitoral, como um movimento populista como referência ao ex-presidente Jair Bolsonaro, “apoiado no slogan Deus, Pátria e Família e estruturado a partir de ideais da extrema direita” (Probst; Mueller; Holzapfel; Busarello, 2023, p. 137). Atualmente, se consolidou como um movimento político-ideológico de viés conservador atrelado à extrema direita. (Probst; Mueller; Holzapfel; Busarello, 2023)

¹⁰ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética para Pesquisa com Seres Humanos/UEDESC (número do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética - CAAE 72861723.3.0000.0118 - Plataforma Brasil). Todas as imagens neste artigo foram autorizadas pelos(as) familiares, com assinaturas dos termos do Comitê de Ética. Além disso, as crianças foram informadas (e as pessoas responsáveis por elas) que as fotografias e falas seriam publicadas em uma pesquisa. Ainda assim, para manter a integridade das crianças em uma pesquisa que aborda temas que são censurados e perseguidos, também opto em não identificar explicitamente os rostos dos(as) estudantes.



Para isso, minhas reflexões estão pautadas nos estudos de gênero, *Queer* e das relações étnico-raciais com base nos seguintes autores(as): Renata Pimenta¹¹, Joana Passos e Carlos Silva (2022); Bárbara Carine Pinheiro (2023); e Judith Butler (2024). Além disso, proponho discussões com base nos estudos sobre infâncias dissidentes, com recorte no método do Drama, bem como acerca da censura na escola em diálogo com os(as) seguintes autores(as): Beatriz Cabral (2006); Mateus Fazzioni (2023); Diego Pereira (2021; 2024); e Valmor Nini Beltrame (2020).

O professor bixa pode se montar em sala de aula?: A estratégia “professor(a)-personagem” entra em cena

Nesse processo de Drama, interessava-me investigar as possibilidades artístico-pedagógicas no contexto ficcional do encontro do meu corpo bixa com outros corpos e narrativas dissidentes de raça e gênero, na mediação com as crianças em sala de aula. Para isso, experimentei as estratégias¹² do método do Drama intituladas “estímulo composto¹³” (Somers, 2011) e “professor(a)-personagem”¹⁴ (Vidor, 2010), que emergiram em tensionamentos de gênero e discussões sobre raça na perspectiva da ancestralidade afro-catarinense. No entanto, essas possibilidades só se efetivaram a partir da experimentação e construção da narrativa pelas crianças, permitindo-me encontrar, nas lacunas do processo, de forma coerente com a história que estava sendo criada, os possíveis percursos artístico-pedagógicos (considerando que não sabia se esses meus objetivos se concretizariam ou como poderiam adentrar a prática).

¹¹ Neste artigo, opto por citar os nomes completos dos(as) autores(as), com o objetivo de dar visibilidade às escritoras e teóricas.

¹² Para o autor Diego Pereira (2021, p. 81), as “estratégias oferecem uma variedade de meios para enriquecer, delinear e aprofundar a experiência dramática. Elas delimitam as ações que serão realizadas pelos(as) participantes em cada episódio do processo”. Para mais informações sobre as estratégias utilizadas neste processo, indico as seguintes leituras: “professor(a)-personagem” (Vidor, 2010); “estímulo composto” (Somers, 2011); “cenas congeladas”, “assembleia de personagens”, “ambientação cênica”, “manto do perito”, “ritual” e “cadeira quente”. (Pereira, 2021)

¹³ Por meio dessa estratégia pode-se investigar diferentes materialidades com o objetivo de construir uma narrativa. Para o autor John Somers (2011, p. 179), ao organizar “diferentes artefatos – objetos, fotografias, cartas e outros documentos, incluídos em um container apropriado” pode-se criar hipóteses com o objetivo de construir uma história coletiva.

¹⁴ Para a autora Heloise Vidor (2010), essa estratégia permite ao(a) professor(a) vivenciar papéis ficcionais na mediação do processo, ampliando as possibilidades artísticas na ficção “[...] como dramaturgista, como diretor, como cenógrafo, figurinista e ator, colocando-se também como um artista, um criador”. (Vidor, 2010, p. 14).



O processo foi criado com os seguintes episódios em cada aula-faixa:

- Primeira aula: **1º episódio** – houve a inserção do contexto ficcional¹⁵ através da estratégia professor-personagem Tempo¹⁶, que contextualizou a história e convocou as crianças a ajudarem as personagens literárias a retornarem para os livros. As crianças desenharam duas personagens (um/a favorito/a e outra criada por elas) para responder à hipótese “quais eram essas personagens que estavam presas na cidade sem memórias?”;
- Segunda aula: **2º episódio** – os(as) estudantes criaram cenas congeladas para responderem às seguintes questões/hipóteses: “quem lançou o feitiço e por que amaldiçoou o mundo encantado?”;
- Terceira aula: **3º episódio** – sugeri à turma uma votação para definir o nome da cidade na qual as personagens estavam presas. As crianças criaram alguns nomes fictícios e escreveram na lousa. Em seguida, a maioria decidiu que a cidade se chamaria Toca do Já Sinto e o mundo encantado se chamaria Reino Mágico. Depois, improvisaram cenas das personagens em diversas profissões na cidade Toca do Já Sinto;
- Quarta aula: **4º episódio** – organizamos uma assembleia de personagens para julgar (estratégia cadeira quente) Pinóquio e o Grilo Falante, que, segundo informações, estavam espalhando “mentiras verdadeiras” de que

¹⁵ “Escolhido o tema, proveniente do contexto real das crianças, partimos para a delimitação da situação imaginária na qual ocorreriam as explorações teatrais. Em quais tempo e espaço a situação dramática será experimentada? [...] Encontrar alguém desaparecido? Desvendar um mistério? [...] o Drama propõe que se crie uma situação imaginária que tenha ressonância em seu contexto real [...]. Todas as atividades desenvolvidas nesse tempo e espaço criados serão realizadas “como se” os(as) participantes pertencessem a esse contexto ficcional” (Pereira, 2021, p. 65).

¹⁶ Tempo: (abrindo a caixinha, da qual sai uma luz e ilumina o seu rosto, cantando) Tic-tac, tic-tac, tic-tac... (Retira da caixinha um papel e começa a leitura em tom de mistério) Em um reino muito, muito distante, uma maldição foi lançada em todas as personagens da literatura... Em todas as personagens literárias que nós conhecemos - e nas personagens que nós não conhecemos ainda também - que foram presas em uma cidade sem lembrarem quem elas realmente eram. Essa maldição fez com que essas personagens dos livros perdessem a memória de quem eram de verdade e, desde então, elas vivem lá, presas, vivendo outras vidas, sem lembrarem do seu passado... Mas um dia, algo aconteceu... Na biblioteca da cidade, uma criança encontrou um livro mágico, onde os moradores da cidade eram iguais as personagens do livro, mas algumas páginas estavam rasgadas. A criança tentou contar essa história para alguns moradores, mas infelizmente, ninguém acreditou nela, pois essa criança era conhecida por inventar muitas histórias, por isso, seu nariz já estava crescendo - diziam os que ouviram a criança contar essa história do livro mágico. Assim, essa criança queria entender: quem fez essa maldição? Por que alguém teria lançado esse feitiço? O que teria escrito nas páginas do livro que foram rasgadas? Será que outras crianças um dia conhecerão essas personagens ou elas ficarão presas para sempre nessa cidade? Como poderia salvar o mundo encantado e as personagens literárias? Quem poderia ajudar? (O narrador olha para as crianças e pergunta) vocês querem ajudar a desvendar esse mistério e salvar o mundo encantado?



os(as) moradores(as) de cidade seriam personagens literárias. Nesse episódio, entrei em cena como Regina, a prefeita da cidade, utilizando novamente a estratégia professor-personagem;

- Quinta aula: **5º episódio** – a partir das hipóteses criadas pelas crianças na assembleia de personagens – entre elas, a sugestão de um aluno de que os livros estariam em uma passagem secreta na biblioteca -, propus que criassem livretos com as histórias dessas personagens (as que já existiam e as que elas criaram no início do processo);
- Sexta aula: **6º episódio** – por meio das estratégias de ambientação cênica e manto do perito, criei uma atmosfera para que os(as) estudantes investigassem essa passagem secreta sugerida pelo aluno no 4º episódio, localizada na Biblioteca Municipal Toca do Já Sinto. Em seguida, lemos alguns livros em voz alta. As crianças leram as histórias e eu li o livro *A mais bela de todas: a história da rainha má*, da autora Serena Valentino¹⁷, na versão da história sobre a Rainha Má – na cidade, representada pela prefeita Regina;
- Sétima aula: **7º episódio** – momento em que a turma recebeu um cesto indígena com diferentes objetos (estímulo composto) e uma carta pedindo ajuda. Nesta etapa, a carta foi enviada pela artista afro-catarinense Thuanny Paes, como personagem da cidade, direcionada à turma, pedindo ajuda para lembrar seu passado;
- Oitava aula: **8º episódio** – finalizamos o processo com os(as) estudantes confeccionando as silhuetas de suas personagens e realizando um ritual (estratégia ritual) de retorno das personagens para os livros;
- Última aula: recapitulamos o processo através das materialidades criadas e imagens do processo exibidas na TV, a fim de discutirmos sobre a experiência cênica. Além disso, propus às crianças que criassem desenhos

¹⁷ “Ela é a primeira vilã da Disney. Apesar da beleza exuberante, é invejosa e extremamente má. Capaz até de pedir a um caçador o coração da doce e ingênua princesa do reino, ela chega a envenenar uma maçã para conseguir se livrar de sua rival. Mas toda história tem dois lados, não é verdade? Será que você conhece realmente a origem da Rainha Má? Este livro vai te contar uma história desconhecida até então. Ela é sobre amor e perda, com uma pitada de magia.” Disponível em:
<https://www.amazon.com.br/Mais-Bela-Todas-Hist%C3%B3ria-Rainha>. Acesso em: 16 janeiro de 2025.

dos episódios que mais acharam interessantes (como os desenhos da personagem Regina, utilizados neste artigo).

Figura 1 – síntese dos episódios, fotomontagem elaborada pelo autor, 2025.



Na fotomontagem acima, que ilustra uma síntese do processo, estão representadas as seguintes cenas: o momento da assembleia de personagens (nas primeiras imagens); minha interpretação como professor-personagem Tempo, improvisação das crianças no Mundo Mágico e personagem de papel retornando para o livro (imagens centralizadas); improvisação de cenas na quadra da escola, momento em que um aluno relembra o primeiro episódio para colegas que não estavam presentes na primeira aula e improvisação das personagens na cidade Toca do Já Sinto (últimas imagens).

Para analisar a prática, retomo duas “cenas-problema” que emergiram do processo nos 4º e 7º episódios: os dilemas envolvendo minha interpretação da personagem Regina em sala de aula diante dessa conjuntura conservadora, que associa a prática teatral na escola à “doutrinação gay”; e a (in)visibilidade das questões raciais ao relacionar o contexto real e ficcional, para discutir a noção de ancestralidade afro-catarinense, com base na biografia da professora de



Arte/Teatro Thuanny Paes e nas hipóteses das crianças.

Antes de iniciar as análises, relembro um momento inicial do processo que demonstra a imersão das crianças no contexto ficcional, ainda no primeiro episódio. Após minha narração através da estratégia professor-personagem como Tempo, alguns(as) estudantes começaram a levantar reflexões sobre as situações ficcionais. Duas crianças suscitaram discussões acerca da história. Pedi a elas para gravar em áudio aquelas contribuições e expliquei que usaria posteriormente em um dos episódios e na pesquisa:

Aluno: como o Pinóquio não sabia quem era ele, sendo que quando ele mentia, o nariz dele crescia e todo mundo sabia que ele mentia? E também ele era um menino, que o nariz crescia todo o tempo. Então, como ele não sabia?

Prof. Nando: alguém quer responder alguma coisa? (Uma aluna levanta a mão) Vai lá, Maria.

Aluna: Porque eles apagaram a memória de todos os personagens e, de certo, tiraram os livros de todas as histórias.

Prof. Nando: Olha! É uma informação importante que deram aqui. Mais alguém quer falar alguma coisa? (fabulações em sala de aula, 2025).

Esse momento ilustra como as crianças foram participando de cada episódio, levantando apontamentos, tentando encontrar possíveis respostas entre elas para suas inquietações artísticas no contexto ficcional e propondo desfechos que me provocavam, enquanto professor-artista mediador, a exercitar minha escuta atenta, de modo que as sugestões delas fossem se materializando ao longo do processo. Para o autor Diego Pereira (2021), “o Drama se caracteriza como uma proposta dialógica de construção de saberes”, sendo assim “ao trabalhar um tema de forma permeável às contribuições das crianças, a intenção do Drama é que elas possam ampliar as percepções acerca das questões colocadas” (Pereira, 2021, p. 56).

No 4º episódio, uma “cena problema” foi instaurada antes mesmo do “aqui agora” da ficção em sala de aula, enquanto eu preparava o meu figurino e texto para vivenciar Regina. Esse momento permitiu indagar-me: Eu, professor bixa-afeminada, posso me montar em sala de aula para crianças? Essa pergunta dialogava com todos os acontecimentos nos últimos anos de perseguição contra corpos dissidentes de gênero e de sexualidade no Brasil, bem como os docentes

dissidentes que lecionam na escola e a como o gênero se tornou uma disputa de narrativa e principal alvo da extrema direita (Fernandes, 2021; Butler, 2024).

No início do ano letivo de 2025, a professora trans Emy Mateus Santos, que leciona Teatro e Dança nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública municipal de Campo Grande – MS, sofreu ataques de parlamentares e internautas de extrema direita nas redes sociais. O motivo foi a viralização de um vídeo na internet, no qual a docente usava um figurino da personagem do filme Barbie para recepcionar seus alunos(as) no primeiro dia de aula. Em entrevista¹⁸ à reportagem, a professora explicou que a prática de vestir figurinos de personagens é uma ação pedagógica e afetiva na escola, para recepcionar as crianças no início do ano letivo. Destacou ainda que a proposta foi acordada no dia de planejamento, a pedido da coordenadora pedagógica. Apesar das notas oficiais da escola e da Secretaria de Educação, o que prevaleceu foram deputados de extrema direita incitando o ódio de sua base de seguidores(as):

O **vereador André Salineiro (PL)** publicou um vídeo em suas redes sociais afirmando que aguarda resposta e providências da secretaria municipal de educação. **“A escola é um local para a criança aprender aquilo que é importante para o seu desenvolvimento, e não para virar palco para os que insistem em chamar de ‘arte’, escreveu.** Em outra publicação, feita pelo também **vereador Rafael Tavares (PL)**, o parlamentar escreve que é preciso ‘proteger as crianças’. O assunto também **pautou discussões na Assembleia Legislativa de Mato Grosso do Sul.** O deputado **João Henrique Catan (PL)** se referiu à professora trans no masculino, afirmando que ela estaria **“fantasiado de travesti”** (reportagem do G1, 2025 – grifos nossos).

Esse caso, que dialoga com as tensões entre as questões de gênero e o ensino do teatro na escola (ainda que a prática não estivesse atrelada exatamente à aula em si), desvela as tentativas da extrema direita de vigiar as práticas artísticas mediadas em sala de aula, sob o pretexto de “proteção das crianças”, associando

18 Professora trans denuncia transfobia após usar fantasia em escola de MS: 'minha identidade não interfere no meu trabalho'. “Ser professora é uma conquista muito grande, retificar o meu nome foi um passo importante para ter respeito como profissional e o estudo foi essencial no meu processo de amadurecimento enquanto uma travesti negra. A minha identidade de gênero não interfere na qualidade do meu trabalho, estamos falando como se a minha identidade interferisse no meu trabalho. Foi crime de transfobia, a minha documentação está toda certa. A escola respeita o meu gênero como mulher trans”, conclui. Disponível em:

<https://g1.globo.com/ms/mato-grosso-do-sul/noticia/2025/02/15/professora-trans-denuncia-transfobia-apos-usar-fantasia-em-escola-de-ms-minha-identidade-nao-interfere-na-qualidade-do-meu-trabalho.ghtml>. Acesso em: 26 de fev. 2025.



nossos corpos LGBTI+ à promiscuidade e à aberração, reafirmando constantemente, segundo essa visão, que a escola é um lugar onde não deveríamos estar presentes. Diante do exposto, questiono: todas as demais professoras cis pedagógicas e de outros componentes curriculares, também usaram figurinos e fantasias para recepcionar seus alunos(as). No entanto, por que somente a professora trans sofreu perseguição direta?

A questão central é: professores(as) LGBTI+ não podem vivenciar papéis ficcionais em sala de aula para crianças, pois isso seria interpretado como “doutrinação gay”, “ideologização infantil” e “ideologia de gênero”? Reitero, então, como há camadas na docência bixa-afeminada/trans quando lecionamos para crianças em contextos educacionais conservadores. No livro *Quem tem medo de gênero?* (2024), a filósofa Judith Butler contextualiza como, desde a segunda metade do século XX, em diferentes países, as discussões em torno do gênero se tornaram a principal pauta de debates nos âmbitos social, político, educacional, cultural entre outros. Judith Butler (2024) também descreve como a extrema direita se apropria dessa pauta como seu alvo preferido para incitar ódio, medo e pânico moral:

Colocar o fantasma do “gênero” em circulação também é uma forma encontrada pelos poderes existentes – Estados, igrejas, movimentos políticos – para até atemorizar as pessoas, de modo que elas retornem a suas fileiras, aceitem a censura e externalizem seu medo e ódio contra comunidades vulneráveis. [...] O cenário fantasmático [com o gênero] não é o mesmo que uma fantasia que você ou eu temos em um momento de distração. É, antes, uma forma de organizar o mundo forjado pelo medo de uma destruição pela qual o gênero é considerado responsável. [...] O medo de que as crianças sejam prejudicadas, o medo de que a instituição familiar, ou a própria família, seja destruída, de que o “homem” seja derrubado, incluindo os homens e o homem que alguns de nós somos, de que o novo totalitarismo esteja se impondo a nós, são todos medos sentidos profundamente pelas pessoas que se comprometeram com a erradicação do gênero – da palavra, do conceito, do campo acadêmico e dos vários movimentos sociais que ele passou a representar. Esses medos são, como surgiram aqui, agrupados em uma sintaxe inflamada. [...] Consideremos a alegação de que o “gênero” – seja ele ou que for – coloca em risco a vida de crianças. Essa acusação é poderosa. Para algumas pessoas, assim que essa acusação é feita, ela se realiza, e as crianças não estão ameaçadas de um mal, e sim ativamente atingidas pelo mal. Quando se chega a essa conclusão repentina, há apenas uma opção, impedir o mal! Acabar com o gênero! (Butler, 2024, p. 12 e 17 – grifos nossos).



No decorrer do livro, a autora descreve como a escola e as crianças estão em um “círculo de proteção” contra esse mal intitulado gênero – representado aqui pela presença dos nossos corpos LGBTI+ lecionando para crianças. Nesse sentido, minha presença de bixa-afeminada na escola, performando feminilidades e desestabilizando as normas binárias ou interpretando Regina diante das crianças, seria a personificação do “mal”. O medo que aflige os conservadores(as) é de que esse mal – que sou eu – contamine os(as) alunos(as) em sala de aula. O pânico é o de que elas sejam corrompidas pelo mal – deve-se “acabar com o gênero!” (Butler, 2024, p. 17). Isso implica em extinguir o meu corpo de bixa-afeminada da escola e da sociedade. Minha presença bixa, portanto, não poderia habitar aquele espaço escolar e, por isso, o fantasma do gênero, que também sou eu, me assombrava enquanto eu me preparava em meio aos planejamentos para aquele episódio. Ainda que meu corpo bixa fosse “acolhido” naquela turma, eu não sabia qual seria a reação dos(as) estudantes e quais poderiam ser as consequências posteriores à minha montagem.

Como forma de me inspirar para seguir a narrativa a partir da criação dos episódios anteriores, criados pelas crianças, decidi retomar o pré-texto e, a partir disso, lembrei da personagem Regina, a prefeita da cidade, que era uma peça-chave para a trama. Enquanto preparava meu figurino, decidi que usaria uma peruca e me “montaria” em frente às crianças. No entanto, até o último momento, já em frente a elas, hesitei se colocaria aquela peruca. Um medo atravessava meu corpo de bixa-afeminada. Qual seria a reação delas ao verem a transição da figura do professor para a “personagem montada”?

Conforme a fotomontagem acima, sob o olhar das crianças, os desenhos demonstram como Regina adentrava a sala de aula para instaurar uma situação ficcional e desestabilizar as normas de gênero. Inicialmente, já como persona, olhando para os(as) alunos(as), antes de revelar-me como a prefeita da cidade, percebi um “estranhamento” por parte de alguns deles, um impacto provocado por aquela presença montada. Posteriormente, no contexto do jogo, Regina foi sendo recepcionada, inclusive no jogo cênico com outras personagens/crianças.

Figura 2 – Regina sob o olhar das crianças, fotomontagem elaborada pelo autor, 2025.



Nos episódios seguintes, Regina permeava o imaginário das crianças e era sempre lembrada, inclusive com perguntas se ela voltaria em outro momento. A essa altura, o medo já não era exatamente o de me montar diante dos(as) estudantes, visto que aquela prática permanecia no âmbito do segredo em sala de aula, a questão era o ambiente externo à sala. Isto é, os olhares vigilantes dos(as) demais profissionais da escola e familiares, considerando que uma bixa-afeminada montada em sala de aula sempre terá sua prática artístico-pedagógica questionada (e perseguida!).

Uma Bruxa misteriosa¹⁹: vestígios de uma ancestralidade afro-catarinense a partir da estratégia “estímulo composto”

À medida que os(as) alunos(as) começaram a desenvolver a narrativa, percebi que trazer a estratégia “estímulo composto” poderia ser um caminho para envolver

¹⁹ Com base nas hipóteses criadas pelas crianças e na biografia da artista Thuanny Paes, criei o livro Merili: a bruxa misteriosa (nome criado pelas crianças) no qual faço uma síntese do processo criativo de forma literária. O livro consta como apêndice da tese, citada na introdução deste artigo.



a turma nessas discussões interseccionais coerente com o que estávamos criando em sala de aula. No 7º episódio, trazer as questões afro-catarinenses para uma turma na qual dos(as) 32 estudantes, 30 eram crianças brancas, consistia em uma oportunidade de discutir essa (in)visibilidade dentro do contexto ficcional do Drama (as únicas duas crianças negras ingressaram na turma na metade do processo, transferidas de outras escolas no final do 3º bimestre).

Por isso, ao perceber o rumo que a narrativa construída pelos(as) aluno(as) estava tomando, identifiquei que a “estratégia estímulo composto” poderia ser um caminho para envolver todos(as) nas discussões étnico-raciais, de maneira coerente com o que estávamos criando em sala de aula. Para isso, convidei a atriz e professora de Teatro, Thuanny Paes, como possibilidade de oportunizar às crianças uma escuta sobre as questões afro-catarinenses. Ao explicar a ela o que os(as) estudantes já haviam criado e como poderíamos dar continuidade à narrativa, definimos juntos os objetos que faziam parte da vida e da memória afetiva da artista (quadro 1). Além disso, conheci sua história a fim de entrelaçar realidade e ficção no processo.

O quadro abaixo ilustra como os objetos investigados para o estímulo composto adentraram à narrativa a partir das hipóteses das crianças, demonstra as materialidades de Thuanny Paes, o porquê da escolha de cada objeto, bem como de que forma as crianças criaram as hipóteses no contexto ficcional para construir a narrativa. Quando reencontrei a professora de Arte/Teatro, Thuanny Paes, em 2024, no projeto Viadoplata²⁰, no qual fui convidado para mediar um processo de Drama, nos reconectamos e decidimos fazer trocas sobre o método do Drama. Assim, quando estava mediando este processo, considerei que seria uma oportunidade de partilha e a convidei para contribuir. Conversamos por *WhatsApp*, alinhamos os detalhes, a escolha das materialidades e conheci a história da artista, que me relatou que parte da sua ancestralidade paterna afro-catarinense era silenciada em sua família; ela conhecia apenas a história da sua ancestralidade materna, branca e italiana, nativa de Laguna - SC.

²⁰ Projeto financiado pela Funarte para corpos dissidentes, idealizado e coordenado pelo colega professor e ator Saile Moura, em Florianópolis. Fui convidado pelo pesquisador Saile Moura para ministrar um processo de Drama.

Quadro 1 – Imbricações entre a realidade e a ficção.

Materialidades	Memórias afetivas de Thuanny Paes	Inserção no contexto ficcional (Hipóteses das crianças)
1) Um cestinho indígena.	Ancestralidade indígena-catarinense.	Caldeirão da professora de bruxaria Merili.
2) Dois braceletes (africanos).	Ancestralidade africana.	Acessórios do passado.
3) Uma foto de Thuanny Paes criança (identidade sem o nome).	Memória estudantil.	Foto da infância na escola de bruxaria.
4) Duas fotos 3x4 das avós de Thuanny Paes.	Memória da ancestralidade italiana-catarinense materna.	Foto mãe e da tia malvada.
5) Uma foto 3x4 do pai de Thuanny Paes.	Memória da ancestralidade afro-catarinense paterna (única imagem do pai, que não o conheceu).	Foto do pai.
6) Um búzio.	Referência à religião afro-brasileira umbanda.	Ingrediente para tirar memória.
7) Quatro folhas de árvore.	Conexão subjetiva com a natureza.	Ingrediente para tirar memória.
8) Uma carta (com envelope e selo postal).	Entrelaçamentos da realidade e da ficção.	Pedido de ajuda com fragmentos do passado e presente.
9) Uma receita antiga	Memória materna.	Receita de bruxaria para tirar memória das personagens.
10) Um frasco com areia.	Conexão subjetiva com a natureza.	Pó mágico.
11) Uma flauta indígena e uma miniatura de onça feita de madeira (arte indígena).	Arte indígena do povo Kaingang ²¹ catarinense. Sugestão minha a partir da história da artista.	Flauta para jogar o pó mágico e onça de estimação, antes de perder a memória, como ligação com a floresta encantada.

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados do processo criativo, 2025.

O artigo intitulado *Pedagogia da ancestralidade no ensino de linguagem a partir da educação das relações étnico-raciais* (2022), de autoria de Renata Pimenta, Joana Passos e Carlos Silva, propõe a Pedagogia da Ancestralidade na

²¹ Segundo o Site Povos indígenas no Brasil descreve a historiografia do povo Kaingang do processo de colonização à contemporaneidade: “Os Kaingang vivem em mais de 30 Terras Indígenas que representam uma pequena parcela de seus territórios tradicionais. Por estarem distribuídas em quatro estados, a situação das comunidades apresenta as mais variadas condições. No que se refere ao recorte de Santa Catarina: “[...] Segundo membros de um grupo kaingang que abandonou a T.I. Xapecó, e vive há oito anos na periferia de Florianópolis, as perseguições e privações impostas aos opositores da Liderança Política, levam ao abandono da terra. É o caso também das famílias que saíram da T.I. Nonoai e construíram um emã (aldeia) no centro da cidade de Chapecó-SC em 1998, e posteriormente, em 2000 foram transferidas para a zona rural do município. Como vemos, as expulsões e transferências são um recurso bastante utilizado. Os exemplos poderiam multiplicar-se.” Para mais informações sobre a história desse povo indígena acessar o site Povos indígenas no Brasil. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kaingang>. Acesso em: 13 de mar. 2025.

educação catarinense como possibilidade de resgatar a memória ancestral, em um estado marcado pelo apagamento das raízes afrocentradas. Para os(as) autores(as), essa perspectiva teórica “[...] encontra-se na encruzilhada do fazer educacional contemporâneo, dialogando com práticas pedagógicas a partir da epistemologia negra-africana, com a filosofia latino-americana de libertação e com o pensamento social negro do Brasil” (Pimenta; Passos; Silva, 2022, p. 162).

Tendo em vista que tal perspectiva é centrada em uma cosmovisão, em saberes e práticas afro-brasileiras, os(as) autores(as) reiteram a importância do resgate das contribuições da população negra na formação da identidade catarinense.

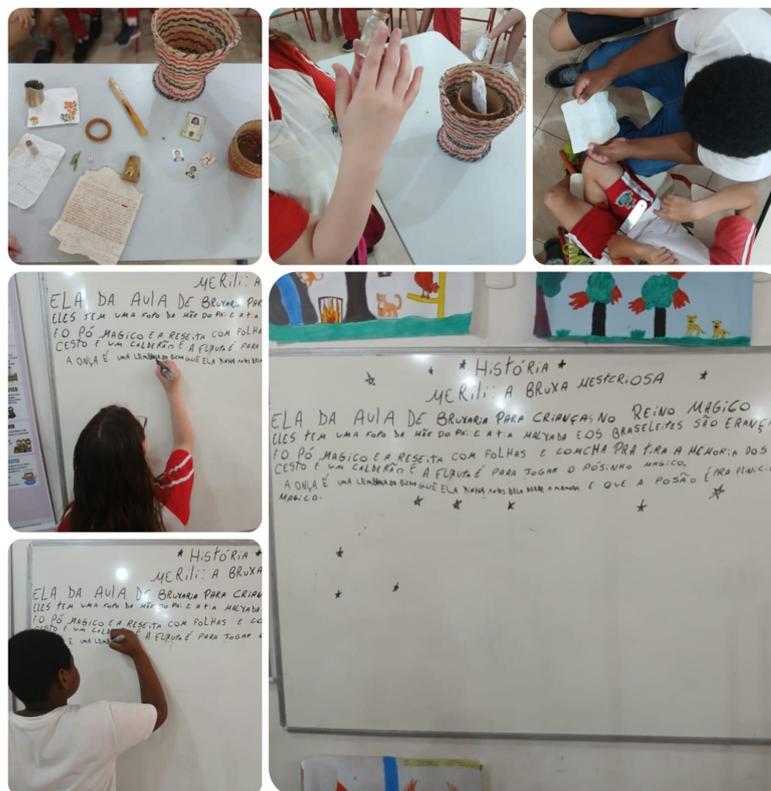
Dessa forma, utilizando a “perda de memória” no contexto ficcional como ponto de partida para o resgate da ancestralidade afro-catarinense de Thuanny Paes, propus às crianças fabular possibilidades para essa personagem que pedia ajuda para lembrar seu passado.

Durante o processo, as materialidades possibilitaram trazer à tona a noção de ancestralidade, entrelaçando as memórias afetivas da artista Thuanny Paes com as fabulações das crianças, para construir uma nova história, na qual a presença afro-catarinense aparecesse como potência e não como apagamento. Aos poucos, elas desvendaram o estímulo composto, e pedi que dois alunos(as) mostrassem cada objeto, enquanto outros dois estudantes escrevessem na lousa as hipóteses levantadas pela turma sobre aquelas materialidades (figura 3).

No contexto ficcional, nem todas as materialidades foram diretamente relacionadas às questões étnico-raciais, considerando o caráter plural que o estímulo composto abria para as crianças criarem as possibilidades, em diálogo com que já havíamos criado nos episódios anteriores e com o desenrolar do que ainda poderia surgir. Contudo, após o término da prática, ao retomarmos o processo, compartilhei com a turma quem era Thuanny Paes, o significado de cada objeto relacionado à vida da artista e o resgate da sua ancestralidade afro-catarinense. Além disso, destaquei que essa foi uma oportunidade de visibilizar a presença de uma personagem negra, representada por uma atriz negra-catarinense, exercitando a escuta afro-catarinense em uma turma com

predominância de crianças brancas.

Figura 3 – investigação do estímulo composto e criação de hipóteses, fotomontagem elaborada pelo autor, 2025.



As hipóteses das crianças, entrelaçadas com a biografia de Thuanny Paes, a partir das materialidades, foram inspirações para que eu organizasse as ideias no livro *Merili: a bruxa misteriosa*. Na carta escrita para a turma do 5º ano, a atriz e professora trouxe elementos associados à Bruxa, com o intuito de propor olhares problematizadores para essa personagem; um arquétipo feminista de subversão, socialmente lido como marginal e frequentemente alvo de censura quando trabalhado em contextos educacionais conservadores.

A personagem Bruxa é uma das mais renegadas em contextos educacionais conservadores, pois sua imagem representa o “arquétipo do mal”, que as crianças devem se distanciar. No artigo *Censura no teatro em Santa Catarina: relatos do passado e desafios do presente* (2020), o autor Valmor Nini Beltrame partilha um caso de censura atrelado à personagem Bruxa, em um espetáculo apresentado na cidade de Itaguaçu. De acordo com o autor (2020), em entrevista com a atriz Amália Leal, o caso ocorreu logo após o contrato do espetáculo para apresentação

em uma escola particular de Educação Infantil:

Em outubro de 2018 fomos contratadas (Emeli Barossi e eu) para apresentar em uma escola particular em [...] /SC, para uma turma de educação infantil. Uma semana antes da apresentação fomos chamadas pela escola que nos explicava a delicada situação que vinham enfrentando: pais e mães das crianças, ao serem informados do nome do espetáculo, criaram um grupo no WhatsApp para cancelar o evento alegando que não queriam que seus filhos ouvissem histórias com a temática sobre bruxas. Uma das mães recolheu um vídeo no Youtube, com imagens aterrorizantes, assustadoras de bruxas e enviou ao grupo dizendo se tratar do nosso espetáculo. A coordenação da escola, ao saber do movimento dos pais, tomou posição mostrando as imagens verdadeiras do nosso trabalho. Explicou que o espetáculo era apropriado, lúdico e não amedrontaria seus filhos. A maioria dos pais compreendeu, no entanto, uma das mães buscou o vídeo completo de A bruxa no armário de limpeza no Youtube. Nele há um curto verso que diz: “Bruxa imunda, cuide bem da sua bunda”, aliás, momento do espetáculo em que as crianças sempre dão risadas. Essa mãe, novamente, mobilizou os pais no grupo de WhatsApp para cancelar a apresentação. A Coordenação da escola chamou os pais para uma nova reunião e expôs que não havia nada demais no verso, que era divertido e apenas falava de uma parte do corpo, mas boa parte dos pais não aceitou. Solicitaram que mudássemos a palavra “bunda”. A princípio pensamos em dizer não. Depois de refletir acabamos mudando para nariz demonstrando que assim como bunda, é algo que todo mundo tem. A apresentação daquele dia terminou com “Bruxa infeliz, cuide bem do seu nariz”. Os pais foram convidados a assistir, mas apenas dois compareceram (Beltrame, 2020, p. 30 – grifos nossos).

Com base nesse caso, destaco duas questões que refletem os desafios enfrentados por artistas e professores(as) em cidades pequenas de Santa Catarina, predominantemente conservadoras, religiosas e bolsonaristas: a prática artística na escola quando propõe romper estereótipos de gênero relacionados a personagens como princesa e bruxa, essa última historicamente marginalizada e associada a demonização, apesar de a capital, Florianópolis, ser considerada a ilha da magia e ter bruxas como as principais representantes da cultura local, como investigou Franklin Cascaes²²; e a interferência direta de representantes religiosos,

²² Franklin Cascaes – “As Bruxas”. A Ilha de Santa Catarina é o único mundo aceitável, segundo Cascaes foi reservada pelo Arquiteto do Universo para que fosse habitada pelos seres sobrenaturais, logo, deuses também. São elementais aéreos como os boitatás, o vampiro e até as bruxas, às vezes voam quando querem. Os elementais terrestres, lobisomens, saci, curupira, caipora e as bruxas que vagam pelos caminhos ermos da Ilha de Santa Catarina. Os elementais aquáticos como as sereias, a boiguauçu que sendo uma cobra também é terrestre e aquática. Neste Universo dominam seres inusitados, convivendo numa harmonia de extrema serenidade. Disponível em: <https://museuvictormeirelles.museus.gov.br/exposicoes/temporarias/arquivo/1995-2/franklin-cascaes-as-bruxas/>. Acesso em: 19 de out. 2024.



que ocupam cargos de poder em instituições públicas como escolas, secretarias de cultura, conselhos municipais de crianças e adolescentes ou centros de referências de assistência social – CRAS, em projetos culturais, espetáculos e montagens realizadas ou apresentadas em escolas públicas municipais (Beltrame, 2020).

O autor Valmor Nini Beltrame (2020) recorda que a denúncia, que cancelou o espetáculo em Campos Novos, partiu da mobilização de um representante religioso que também é presidente do Conselho Municipal da Criança e Adolescente – CMDCA: o “[...] pastor Gesiel Ribeiro [...] que mesmo desconhecendo o livro e a peça, mas certamente intrigado com o nome do espetáculo, passou a fazer comentários depreciativos e caluniosos nas redes sociais” (Beltrame, 2020, p.44).

Resistir para criar na escola (ou fabular um ensino de teatro sem medo)

A presença de docentes dissidentes, como o professor bixa-afeminada, no espaço escolar constitui uma potência subversiva capaz de desestabilizar normas consolidadas pela cisheteronormatividade. Neste artigo, compartilhei os desafios enfrentados por mim, enquanto professor bixa-afeminada, ao mediar um processo de Drama no contexto educacional conservador e bolsonarista, no município de Itaguaçu – SC.

Apesar das resistências encontradas, evidenciei as possibilidades de tensionamento das normas de gênero por meio da estratégia “professor(a)-personagem” no âmbito ficcional do Drama, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa estratégia contribuiu para a mediação artístico-pedagógica, ao oportunizar a aproximação, bem como a fruição estética das crianças do 5º ano “01” com experiências ficcionais, permitindo ao(a) professor(a) assumir papéis que subvertem as chamadas “vigilâncias de gênero” que incidem sobre as práticas teatrais na escola.

Além disso, a prática evidenciou o potencial do “estímulo composto” como possibilidade para abordar a (in)visibilidade das relações étnico-raciais no contexto educacional local. Como ressalta a autora Bárbara Carine Pinheiro (2023), é importante que a branquitude compreenda seu papel na luta antirracista: atuando



efetivamente em seu contexto escolar para desconstruir estereótipos racistas na escola.

Portanto, ao entrelaçar realidade e ficção, as materialidades cênicas proporcionaram aos(as) estudantes uma aproximação com a ancestralidade afro- Catarinense. Ademais, o “estímulo composto” contribuiu para a escuta das infâncias na construção de narrativas coletivas no ambiente escolar, desvelando o potencial do Drama como lugar de escuta-fala das infâncias em sala de aula nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Referências

BUTLER, Judith. *Quem tem medo de gênero?* Trad. Heci Regina Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2024.

BELTRAME, Valmor Nini. Censura no teatro em Santa Catarina: relatos do passado e desafios do presente. *Móin-Móin* - Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas, Florianópolis, v. 1, n. 22, p. 028–054, 2020. DOI: 10.5965/2595034702222020028.

CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. *Drama como método de ensino*. São Paulo: Hucitec: Mandacaru, 2006.

COSTA, Lucas da. Conservadorismo na cultura política de Santa Catarina: reverberações da Era Vargas no tempo presente. 2023. *Revista Santa Catarina em História*. Florianópolis – UFSC/Brasil, v.17, 2023. Acesso em: 23 mar. 2024.

FERNANDES, Robson Ferreira. *Entre resistência democrática e ofensiva conservadora: fontes e subjetividades do projeto “gênero e diversidade na escola” (2015-2016)*. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2021.

FAZZIONI, Mateus Junior. *Deixem as crianças brincar!: o ensino do teatro na visibilização e acolhimento das crianças em dissidência*. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

PEREIRA, Diego de Medeiros. *Que Drama é esse?!?: práticas teatrais na Educação Infantil*. 1. ed. São Paulo: Hucitec, 2021.

PEREIRA, Diego de Medeiros. As crianças como criadoras de cultura: contribuições da sociologia da infância para a pedagogia do teatro. *Pitágoras 500*, Campinas - SP, v. 14, 2024. Acesso em 10 mai. 2025.



PIMENTA, Renata Waleska de Sousa; PASSOS, Joana Célia dos; SILVA, Carlos Alberto Silva da. A Pedagogia da Ancestralidade no ensino de linguagem a partir da Educação das Relações Étnico-Raciais. *ACENO - Revista de Antropologia do Centro-Oeste*. v. 9 n. 21, 2022.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. *Como ser um educador antirracista*. 1. ed. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PROBST, Amanda; MUELLER, Gabriela; HOLZAPFEL, Paola; BUSARELLO, Flávia. *O cotidiano de famílias bolsonaristas: tramas afetivas em frente ao quartel de Blumenau/SC*. In: SAFATLE, Vladimir; MENDES, Mariana (org.). *Afeto e autoritarismo: expressões psicossociais da política brasileira*. São Paulo: Autêntica, 2023. p. 137.

SOMERS, John. Narrativa, drama e estímulo composto. *Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis, v. 2, n. 17, 2011. P. 175-185. Acesso em: 11 abr. 2024. DOI: <https://doi.org/10.5965/1414573102172011175>.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. *Roteiro*. UNOESC [online]. 2016, vol.41, n.1, Santa Catarina, 2016. Acesso em: 14 fev. 2024. DOI: 10.18593/r.v41i1.9267.

VIDOR, Heloise Baurich. *Drama e teatralidade: o ensino do teatro na escola*. Porto Alegre: Mediação/Edital Elisabete Anderle, Fundação Catarinense de Cultura, Secretaria de Estado de Turismo, Cultura e Esporte, Governo de Santa Catarina, 2010.

VIDARTE, Paco. *Ética bixa: proclamações libertárias para uma militância LGBTQ*. São Paulo: n-1 edições, 2019.

Recebido em: 10/06/2025

Aprovado em: 12/07/2025